

סקירה מדעית בנושא :

הקשר בין מצב רגשי חברתי ובין הישגים בלימודים של תלמידי בית-ספר¹

מאת ד"ר דפנה הדר-פקר

מוגש לוועדת המומחים "מערכת חינוך לכול – ולכל אחד"
היזמה למחקר יישומי בחינוך
האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים

דצמבר, 2013

¹ סקירה מדעית זו הוזמנה על ידי ועדת המומחים "מערכת חינוך לכול – ולכל אחד" מטעם היזמה למחקר יישומי בחינוך, כדי שתשתמש חומר רקע לדיוני הוועדה.

- הדברים מתפרסמים על דעת המחברת ובניסוחה.
- בכל שימוש בסקירה או ציטוט ממנה, יש לאזכר את המקור כדלקמן :

הדר-פקר, דפנה (2013). הקשר בין מצב רגשי חברתי ובין הישגים בלימודים של תלמידי בית-ספר, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הוועדה "מערכת חינוך לכול – ולכל אחד", היזמה למחקר יישומי בחינוך.

- כל שימוש בסקירה ייעשה בכפוף לרישיון ייחוס-שימוש לא מסחרי-שיתוף זהה (CC-BY-NC-SA).

תוכן עניינים

4	תקציר
6	מבוא
7	מקדמי למידה הקשורים למוטיבציה ולתפישות עצמיות
7	רקע כללי
7	מוטיבציה פנימית
9	מטרות הישג
10	ייחוסים
12	מסוגלות עצמית לימודית
13	תפישה עצמית אקדמית
15	מעורבות בלמידה
18	מושגי מפתח בתחום התפקוד הרגשי והקשר שלהם ללמידה
18	התפקוד הרגשי בבית-הספר
18	הקשר ההדדי בין רווחה נפשית לבין תפקוד לימודי
19	חשיבות היכולות הרגשיות ללמידה
19	אינטליגנציה רגשית
24	עמידות אקדמית
25	תקוותיות
27	מושגי מפתח בתחום התפקוד החברתי והקשר שלהם ללמידה
27	תפקוד חברתי והישגים בלימודים
30	הקשר בין כישורים חברתיים לכישורי למידה
33	גישות ותפישות כלליות להתמודדות עם שונות קוגניטיבית בבית-הספר
33	רקע כללי
33	הגישות המבדלות
34	למידה בהקבצות והשלכות רגשיות-חברתיות
35	הקבצות ותפישה עצמית אקדמית
36	הקבצות ורווחה נפשית
39	למידה בהקבצות גמישות
39	תלמידים מחוננים וסוגיית הלמידה בקבוצות הומוגניות/הטרוגניות
41	הגישות המאחדות : דרכי הוראה המדגישות שונות קוגניטיבית

45	תכניות ומודלים חינוכיים ספציפיים להתמודדות עם שונות קוגניטיבית וקידום ההישגים
45	רקע כללי
46	תכניות ייחודיות לקידום ההישגים
49	תכניות לקידום רגשי-חברתי
57	התערבות מוקדמת : תכניות רגשיות-חברתיות לגיל הרך
58	סוף דבר
59	ביבליוגרפיה

בית-הספר מהווה גורם משמעותי בחיי ילדים ובני נוער בהיותו מקום מפגש של היבטים שונים בחייהם - הלימודי, הרגשי והחברתי. סקירה זו דנה בהשפעות ההדדיות הקיימות בין ההיבטים הללו ובפרט, בין התפקוד הרגשי-חברתי של התלמיד לבין הישגיו בלימודים.

באופן מסורתי, מרבית המאמצים הושקעו בהישגים הקוגניטיביים ובדרכים להבטחת ביצועים מיטביים (זיידנר, 2010). מאחר והצלחה לימודית דורשת יותר ממיומנות בכישורים לימודיים (DiPerna & Elliott, 2002), עסקו מחקרים שונים בבחינת הקשר בין הישגי התלמידים לבין מקדמים אקדמיים שונים, בהם: כישורים חברתיים ויכולות רגשיות, תפישות עצמיות, גורמי מוטיבציה ומידת המעורבות בלמידה. ניתן לראות באלו ובמבנים נוספים תוצאות חינוכיות רצויות בפני עצמן שבתורן, עשויות לקדם את ההישגים האקדמיים של התלמידים ולהשפיע על התפקוד הכללי שלהם בבית-הספר ואף מחוצה לו.

לפיכך, הסקירה הנוכחית מבקשת להציג גורמים ומודלים תיאורטיים לצד מחקרים מבוססים אמפירית הבוחנים את הקשרים בין הגורמים השונים הקשורים לתפקוד הרגשי-חברתי והלימודי בבית-הספר. ראשית, בשל החשיבות הנודעת שיש לתפישות עצמיות (Eccles, 2004) נתייחס בסקירה לתפישות עצמיות שונות בעלות חשיבות בחיים האקדמיים, בהן: תפישה עצמית אקדמית ומסוגלות עצמית אקדמית וכן, תפישות הקשורות למוטיבציה של התלמידים, בהן סגנונות ייחוס ומטרות הישג. מהסקירה עולה כי לגורמים אלו השפעה ישירה על מעורבות התלמיד בלמידה וכן, על הרגשות המתעוררים בו במהלכה ועל הישגיו.

בשל ההשפעות ההדדיות הקיימות בין התפקוד הרגשי להישגים ובשל העובדה שסביבת בית-הספר מעמידה את התלמיד בפני התמודדויות שונות המעוררות רגשות חיוביים ושלייליים, תיבחנה יכולות רגשיות שונות שקיומן נמצא חיוני לתפקוד אפדטיבי בבית-הספר, בהן: אינטליגנציה רגשית, ויסות רגשי ועמידות רגשית. מהסקירה עולה כי היכולות הרגשיות של התלמיד הן בעלות משקל משמעותי באופן שבו מנוהלים רגשותיו, מחשבותיו והתנהגותו ופועל יוצא שלהן הוא מצבו הרגשי-חברתי כמו גם מעורבותו בלמידה והישגיו בלימודים. עוד עולה כי גם להישגים השפעה על התפישות העצמיות של התלמיד ועל האופן שבו הוא חווה את בית-הספר.

ההתמודדות היומיומית עם דרישות בית-הספר מתרחשת בהקשר חברתי שהינו בעל השפעה מכרעת על תפקוד התלמיד והישגיו כמו גם על תפקודו הרגשי. הסקירה מציגה היבטים שונים הקשורים לתפקוד החברתי, ובהם: תחושת שייכות וקבלה בקבוצת השווים; ובנוסף, דנה בהשפעות ההדדיות הקיימות בין התפקוד החברתי לתפקוד הלימודי שנקודת ממשק משמעותית ביניהם באה לידי ביטוי בדרכי הוראה שיתופיות שונות. נראה כי הלמידה השיתופית מאפשרת לתלמידים אימון חי בכישורים חברתיים שרכישתם אף מקדמת הישגים לימודיים.

הדרך שבה מתייחסת המערכת החינוכית לשונות קוגניטיביות בין הלומדים מעצבת את סביבות הלמידה ובעלת השפעה ניכרת על היבטים רגשיים, מוטיבציוניים וחברתיים שונים הקשורים ללמידה ולהישגים. בעוד שגישות שונות מדגישות את היתרונות שבשונות ובהטרוגניות ומנצלות

שונות זו למען הלמידה, שיטות אחרות רואות בה חיסרון ומבקשות לצמצם אותה דרך חלוקת בתי-הספר והכיתות למסלולים, הקבצות וקבוצות לפי יכולת והישגים. לפיכך, תסקרנה דרכים שונות למתן מענה לשונות קוגניטיבית, תוך העלאת סוגיות חינוכיות עקרוניות והצגת מחקרים המבססים את ההשפעות השונות שיש לגישות אלו על התלמידים.

לבסוף, זיהוי של גורמים שונים העומדים בבסיס התפקוד בבית-הספר כמו גם בחינה אמפירית של הקשרים ההדדיים ביניהם מהווים בסיס לפיתוח דרכי התערבות שונות. לפיכך, בסקירת הקשרים השונים יוצגו מחקרים שבחנו את השפעתן של דרכי התערבות והוראה שונות על היבטים רגשיים וחברתיים ואף יוקדש פרק לתיאור דרכי התערבות ספציפיות שפותחו במהלך השנים. מהסקירה עולה כי בעוד שהתערבויות שונות מדגישות את המטרות הלימודיות ומתמקדות במתן מענה ישיר לשונות הקוגניטיבית, התערבויות אחרות מציבות מטרות לימודיות לצד מטרות בתחום הרגשי-חברתי או מתמקדות באלו האחרונות בלבד. זאת, מתוך הנחת יסוד מבוססת מחקרית שקידום התלמידים בתחום הזה עשוי לקדם אותם בתחום הלימודי ויותר מכך, לתרום להצלחתם ולהתפתחותם הכללית.

מבוא

הישגים בהקשרים חינוכיים מושפעים מגורמים אישיים כמו יכולת קוגניטיבית ומוטיבציה להישג, מגורמים סביבתיים כמו אקלים כיתה, מתהליכי למידה ומגורמים הממוקדים במורה ובדרכי ההוראה (Chen, Hwang, Yeh, & Lin, 2012). במטה-אנליזה שבחנה 270 מחקרים במטרה לזהות את ההשפעות המשמעותיות ביותר על הלמידה נמצא כי גורמים רגשיים-חברתיים ומוטיבציוניים של תלמידים בטווח גילים רחב היו בעלי ההשפעה הרבה והמשמעותית ביותר על הלמידה והישגים בבית-הספר, יותר מאשר קבוצת השווים, תרבות בית-הספר, דרכי ההוראה בכתה ועשרות גורמים אחרים. בין הגורמים הללו היו: ניהול הכיתה, אינטראקציה בין המורה-לתלמיד, ייחוסים רגשיים-מוטיבציוניים וקבוצת השווים (Wang, Haertel, & Walberg, 1993).

במהלך השנים, התמקדו מרבית המחקרים בעיקר בתרומת משתנה יחיד להישגים (Greenwood, 1996; Wentzel, 1993), יותר מאשר בתרומה משולבת של גורמים המקדמים למידה. אולם, נראה כי מודלים רבי משתנים עשויים להיות משמעותיים יותר מאחר והם מקיפים יותר ומאפשרים השוואה בין השפעות יחסיות של משתנים שונים על הלמידה (Keith, 2002). לפיכך, מעבר לבחינת ההשפעות של גורמים שונים, יש לבחון מודלים מקיפים שיסבירו כיצד מקדמי למידה בסיסיים קשורים זה לזה ויותר מכך, כיצד הם עובדים במשולב בכדי לקדם את הישגי התלמיד ותוצאות חינוכיות שונות. כך, למשל, הוצע מודל מקיף שבחן השפעה משותפת של מקדמים אקדמיים משמעותיים שונים בהם: מוטיבציה, כישורים בינאישיים, מעורבות בלמידה, הישגים קודמים וכישורי למידה (DiPerna & Elliott, 2002). המודל בוסס במחקר שנערך בקרב 394 תלמידים ו-104 מורים מגן ועד כיתה ו' מ-21 בתי-ספר בצפון ארה"ב. נמצא כי הישג קודם וכישורים בינאישיים משפיעים על מוטיבציה שבתורה, משפיעה על כישורי למידה ומעורבות אלו, מובילים לקידום ההישגים הלימודיים (DiPerna, Volpe, & Elliott, 2002).

לאור זאת, הסקירה שלהלן תציג גורמים ומודלים שונים הקשורים למוטיבציה, לתפישות העצמיות ולתפקודו הרגשי-חברתי של התלמיד בבית-הספר ותבחן את הקשרים ההדדיים המתקיימים ביניהם לבין הישגיו של התלמיד. כמו כן, תוצגנה דרכי התערבויות ספציפיות המבטאות הלכה למעשה את הקשרים הקיימים בין הגורמים השונים.

מקדמי למידה הקשורים למוטיבציה ולתפישות עצמיות

רקע כללי

מוטיבציה הינה מבנה רב-פנים בעל מרכיבים שונים ותפקידה בלמידה ובהישגים זכה להתייחסות רבה במחקר ובעולם החינוך (Graham & Weiner, 1996), הן בשל תרומתה להישגים והן בשל היותה תוצאה חינוכית לשכעצמה (Ames, 1990). מוטיבציה מוגדרת כמערך של אמונות ורגשות המשפיעים ומכוונים התנהגות (Wentzel, 1999; Green, Martin, & Marsh, 2007; Martin, 2008). במהלך השנים פותחו ובוססו אמפירית מודלים שונים של מוטיבציה שהציעו מגוון מבנים מוטיבציונים המקדמים או מעכבים הישגים ולמידה, בהם: מסוגלות עצמית אקדמית, ייחוסים, מוטיבציה פנימית ומטרות הישג (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998; Graham & Weiner, 1996; Pintrich & Schunk, 2002).

בפרק זה, אסקור את המבנים הללו ואראה כי תלמידים יכולים להיות מונעים בדרכים רבות וכי לא ניתן לדבר על תלמידים כבעלי מוטיבציה או חסרי מוטיבציה באופן כללי; שכן, מבנים שונים מציגים דרכים שונות שבהן ניתן לעורר את המוטיבציה להישגים. זאת, מתוך הנחה שהמוטיבציה עשויה להשתנות כתלות במצב, בהקשר, בכתה ובבית-הספר (Linnenbrink & Pintrich, 2002). כך, במקום להתמקד בהבחנה בין מוטיבציה גבוהה לנמוכה חשוב להגדיר דגמי מוטיבציה מסתגלים ובלתי-מסתגלים ולהבין מדוע וכיצד תבניות אלו מתפתחות לאורך זמן (Ames, 1990). כך, למשל, נמצא כי אמונות של מוטיבציה אפדטיבית (כמו מסוגלות עצמית) מקדמות הישגים בעוד אמונות של מוטיבציה לא אפדטיבית (כמו הימנעות מכישלון) פוגעות בביצוע ובהישגים (Liem & Martin, 2012; Wigfield & Eccles, 2000).

מוטיבציה פנימית

מוטיבציה פנימית (*intrinsic motivation*) מתייחסת להשקעת מאמץ וזמן בפעילות לשמה בהיעדר תגמול או לחץ חיצוני (Deci & Ryan, 1991), בעוד מוטיבציה חיצונית מתייחסת לעיסוק בפעילות מסוימת כאמצעי להשיג מטרה אחרת (Pintrich & Schunk, 2002). עשור (2001) בסקירה רחבה שערך בנושא המוטיבציה הפנימית, בוחן את ביטוייה בבית-הספר ומונה מאפיינים התנהגותיים, קוגניטיביים ורגשיים של המוטיבציה הפנימית, בהם: התמדה במשימה, השקעת מאמץ קוגניטיבי הכרוך ביצירתיות והעמקה וכן, היעדר כעס, חרדה ולחץ בעת הביצוע. שכן, הפרט אינו חווה איום על צרכים בסיסיים של ביטחון, שייכות, כשירות ואוטונומיה. באופן כזה, הוא מרגיש חופשי יותר לנסות דרכי חשיבה ופעילות חדשות וחווה תחושות של עניין והנאה מהפעילות (Csikszentmihalyi, 1990). ואכן, נמצא כי עניין במשימה קשור באופן חיובי להישג (Krapp, Hidi, 1992) & Renninger, 1992) כמו גם לשימוש באסטרטגיות קוגניטיביות עמוקות יותר בקרב ילדים (Schiefele, 1991) וכן, לקשב והתמדה בלמידה (Hidi & Harackiewicz, 2000).

לפי **תיאוריית ההכוונה העצמית**, מענה על צרכים פסיכולוגיים בסיסיים עומד בבסיס המוטיבציה הפנימית של תלמידים להשקיע מאמצים, להתמיד ולגלות מעורבות עמוקה ואיכותית בפעילויות מסוימות (Deci & Ryan, 2000) וחיוני להתפתחות ולרווחה הנפשית של התלמידים כמו גם

להתפתחות תפישות עצמי ותפישות זולת חיוביות בעיקרן (עשור, 2003). מספר מחקרים מצאו קשר בין ההזדמנויות הניתנות בכיתת הלימוד למימוש הצרכים הפסיכולוגיים לבין המעורבות הרגשית של התלמיד בלמידה (Connell et al., 1995; Skinner, Wellborn, & Connell, 1990). כך למשל, במחקר שנעשה במדגם של תלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך בכתה ט' נמצא כי המידה שבה תלמידים מעריכים שהסביבה הכיתתית עונה על הצרכים הפסיכולוגיים שלהם קובעת עד כמה הם יהיו מעורבים בלמידה (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

הצורך באוטונומיה מתייחס לצורך של הפרט בתחושות של רצון, שליטה ובחירה המלוות את פעולותיו (Ryan & Deci, 2000). נמצא כי תלמידים למורים התומכים באוטונומיה מראים יותר מוטיבציה אישית פנימית, סקרנות ומוכנות לאתגרים (עשור, 2003; Flink, Boggiano, & Barrett, 1990). מחקר אורך שנערך במשך 3 שנים בקרב 94 תלמידי תיכון בסיכון מצא כי מענה על הצורך של התלמידים באוטונומיה היה קשור באופן משמעותי למעורבות רגשית בלמידה. כך שאפילו תלמידים הנמצאים בסיכון לניתוק רגשי ולתת-הישגיות רגישים להזדמנויות למימוש הצורך שלהם באוטונומיה, חיבור רגשי ויכולת למידה (Park et al., 2012).

לדברי עשור (2003), הצורך בשייכות ובקשר כולל גם את הצורך בביטחון ומתייחס לשאיפה של האדם להרגיש שיש בחייו אנשים קרובים שמחבבים אותו ונהנים מקרבתו, שיחלצו להגנתו, ויכולים להבינו ולקבלו אותו כפי שהינו. הצורך בשייכות ובביטחון מתייחס לשאיפה להרגיש שישנה קבוצה של אנשים ומקום שאתה חלק מהם, אשר נותנים לך תחושה של שייכות והגנה. צורך זה נחשב לצורך בסיסי שאי סיפוקו פוגע בהתפתחות, ברווחה הנפשית ובלמידה ואילו סיפוקו מקדם צמיחה. כאשר תלמיד חש תחושות של חוסר שייכות או קשר ביחס לתלמידים האחרים ולמורה, הוא אינו יכול להתפנות ללמידה. קשרים חיוביים עם האחרים מקדמים לא רק תפקוד חברתי, רגשי ואינטלקטואלי, אלא גם תחושה חיובית של דימוי עצמי וערך עצמי (Connell & Wellborn, 1991) ואלו, קשורים למוטיבציית הישג מתמשכת (Covington, 2002; Thompson, 1994).

לבסוף, הצורך בכשירות מבטא את צורך האדם להרגיש שיש לו יכולת לממש בהצלחה כוונות, תוצרים ותפקידים ולהתמודד עם אתגרים ומשימות לימודיות. צורך זה מתפתח תוך כדי חוויות הצלחה המחזקות את תחושת המסוגלות העצמית (עשור, 2001; Ryan & Deci, 2000).

תיאוריית ההכוונה העצמית שימשה מסגרת להתערבויות שמטרתן הגברת רמת המוטיבציה בקרב התלמידים. התכנית ליצירת בית-ספר מצמיח שיושמה בדרכים שונות בכמה מסגרות חינוכיות בישראל מבוססת על תיאוריית ההכוונה העצמית וכן על תפישת הצמיחה של עשור (2001, 1995), תפישת החינוך לאוטונומיה של אבירם (2000) ומשרד-החינוך (שת"ל, אורנישטיין, תשנ"א). התכנית מורכבת מקידום מרכיבים שונים שמטרתם להפוך את בית-הספר למקום מקדם צמיחה המספק תמיכה משמעותית לצרכים הנפשיים הבסיסיים של תלמידים ומורים (עשור, 2003). בין המרכיבים: תפישת תפקיד המורה כ"בן ברית" המקדם צמיחת תלמידים ומסייע להם בבחירת מטרות ומימושן; פיתוח תחומי עניין עבור כל תלמיד; טיפוח תחושת מסוגלות גבוהה של כלל התלמידים במיומנויות ובמושגי יסוד; וחיזוק מיומנויות קשב פנימי וויסות רגשות. התכנית "קידום צמיחה אישית וחברתית" יושמה בארבעה בתי-ספר יסודיים במשך שלוש שנים. מחקר

הערכה (של מתכנני ההתערבות) הראה כי התלמידים בבתי-הספר שבהם יושמה התכנית גילו עניין רב יותר והשקעה בלימודים ותפשו את מוריהם כתומכים יותר באוטונומיה בהשוואה לתלמידים בבית-ספר שבו לא התקיימה התערבות מסוג זה (קפלן ועשור, 2001). ההסבר הוא שהתנהגויות מורה התומכות באוטונומיה, בתחושת מסוגלות ובצורך בקשר – שהן התנהגויות שהודגשו בהתערבות – מקדמות מוטיבציה פנימית ללמידה, רגשות חיוביים ואף הישגים והשקעה לימודית (קפלן ועשור, 2004). נרחיב בנושא בהקשר ללמידה שיתופית.

מטרות הישג

בהתאם לגישת מטרות הישג (*achievement goals*), ישנם שני סוגים של גישות למטרות שאנשים מבקשים להשיג כאשר הם ניגשים למשימה ועסוקים בה. מטרות מומחיות (*mastery goals*) מכוונות את הלומדים לפתח כישורים חדשים, לנסות להבין את עבודתם, לשפר את רמת היכולת או להשיג תחושה של מומחיות ואילו מטרות ביצוע (*performance goals*) מכוונות את הלומדים להתמקד ביכולת שלהם ובערך העצמי, להעריך את היכולת שלהם לפי אחרים שבהם הם מתחרים, לעקוף אחרים בהישגים או בציונים ולקבל הכרה ציבורית על ביצוע מעולה (Ames, 1992).

כאשר תלמידים מתמקדים בלמידה והבנה של החומר ומנסים לשפר את ביצועיהם בהווה יחסית לביצועיהם בעבר, עשוי הדבר לסייע להם לשמר תחושת מסוגלות עצמית בזמן כישלון, להימנע מרגש שלילי כמו חרדה, לצמצם את האפשרות שיהיו להם מחשבות מסיחות ולאפשר להם להקדים את המאמצים הקוגניטיביים בלמידה בלבד היכולת הקוגניטיבית, כך שתתאפשר יותר מעורבות קוגניטיבית בלמידה והגעה להישגים. בניגוד לכך, כאשר תלמידים עסוקים בניסיון להיות הטובים ביותר, לקבל ציונים גבוהים יותר מאחרים ולבצע בהשוואה לאחרים, ישנה אפשרות שגישה זו תעורר רגשות שליליים, בהם חרדה וכן, מחשבות מסיחות ולא רלוונטיות (דאגה ממה שאחרים עושים במקום להתמקד במשימה), מה שיצמצם את הקיבולת הקוגניטיבית, המעורבות בלמידה והביצוע (Linnenbrink & Pintrich, 2002).

במחקר שנערך בקרב 173 תלמידי חטיבת ביניים במישיגן, ארה"ב, נמצא כי תלמידים שדיווחו על רמות גבוהות יותר של מטרות מומחיות עשו שימוש רב יותר באסטרטגיות של עיבוד וארגון, מטה קוגניציה וויסות עצמי. תלמידים אלו שאפו ללמוד את החומר ולהבינו ולא רק לקבל ציונים טובים, והאמינו כי העבודה בבית הספר היא מעניינת וחשובה עבורם. כמו כן, הם היו מעורבים יותר מבחינה קוגניטיבית והתמידו בעבודתם (Pintrich & De Groot, 1990). עבור תלמידים אלו, למידה, הבנה, פתרון בעיות ופיתוח כישורים חדשים הם יעדים בפני עצמם (Ames & Archer, 1988; Duda & Nicholls, 1992; Nicholls, 1992).

למטרות הישג עשויה אף להיות השפעה על הרווחה הנפשית של התלמידים. במחקר שנערך בקרב 168 תלמידים בכיתות ו' ו-ז' במישיגן (Kaplan & Maehr, 1999) נמצא כי מטרות מומחיות היו קשורות לרווחה נפשית חיובית בעוד מטרות ביצוע היו קשורות לרווחה נפשית שלילית. רווחה נפשית הוגדרה כהערכה עצמית כללית ודפוסים של התנהגות, התמודדות ורגש.

הבחנה נוספת נערכה בין שני סוגים של מטרות ביצוע: מטרות הימנעות (*performance-avoidance*) ומטרות התקרבות (*performance-approach*) (Elliot & Harackiewicz, 2001). מטרות ביצוע מסוג התקרבות מתמקדות בניסיון לגבור על אחרים בעוד מטרות ביצוע מסוג הימנעות מתמקדות בניסיון להימנע מלהיראות חסר יכולת ביחס לאחרים. נמצא כי האחרונות היו קשורות לדפוסים לא אפדטיביים של למידה עבור תלמידי חטיבת ביניים (Middleton & Midgley, 1997). בשני מחקרים שנערכו בקרב תלמידים בעלי קשיים בלמידה, נמצא כי הם הרבו לערוך השוואות חברתיות ועשו שימוש באסטרטגיות התגוננות בכדי להימנע מתפישות שליליות של אחרים (Skaalvik, 1993, 1995).

סוג המטרות שהתלמידים מאמצים עשוי להיות מושפע מהאמונות שלהם על אינטליגנציה ויכולתה להתפתח (Dweck, 1999). נמצא כי תלמידים שהאמינו שאינטליגנציה אינה קבועה אלא עשויה להתפתח וניתנת לשינוי, היו צפויים להשקיע יותר מאמץ בעבודה בבית-הספר, לעשות ייחוסים חיוביים יותר להתנהגותם ולהציב לעצמם מטרות למידה המכוונות לשיפור היכולת שלהם (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007). תלמידים אלה נוטים לחפש דרכים שונות לפתור בעיות, מחפשים משימות התורמות לפיתוח היכולת ונהנים מאתגרים. לעומתם, תלמידים החושבים שאינטליגנציה היא דבר קבוע מאמצים בכתה מטרות ביצוע. כאשר תלמידים אלו תופשים את עצמם כבעלי יכולת נמוכה, תהיה מטרותם להימנע מלהפגין חוסר יכולת ולא לפתח יכולת (Dweck, 1999). תלמידים אלו עלולים להפנים את התפישה שהם בעלי יכולת נמוכה ולהפסיק לנסות להתאמץ ללמוד, התנהגות המאפיינת חוסר אונים נלמד (קפלן ועשור, 2001; Covington, 1992).

ביחס לקשר שבין מטרות הישג לבין מקדמים חברתיים, נמצא כי מספר משתנים חברתיים כמו תחושת שייכות לבית-הספר, הצבת מטרות עם אחריות חברתית, רצון להיות מקובל בקבוצת השווים וניסיונות להשיג סטטוס חברתי, עוזרים לנבא את סוגי מטרות ההישג שתלמידים מאמצים. כך, נמצא כי תלמידים שחשים שייכות והיו בעלי מטרות עם אחריות חברתית אימצו מטרות מומחיות ופחות מטרות ביצוע. בניגוד לכך, תלמידים שהתמקדו בפיתוח קשרים חברתיים והשגת סטטוס חברתי אימצו מטרות ביצוע (Anderman & Anderman, 1999).

לבסוף, בכדי לעודד את התלמידים להציב מטרות מומחיות רצוי לעשות שימוש במשימות שהן בעלות משמעות עבורם ומאתגרות אותם, לאפשר להם אוטונומיה ולבצע הערכה אישית ולא פומבית הממוקדת במאמצי התלמיד ובשיפור הלמידה ביחס לעצמו (Ames, 1992; Maehr & Midgley, 1991).

ייחוסים

תיאוריה זו טוענת שכאשר מתרחשים כישלון או הצלחה, אנשים ינתחו את הסיטואציה במטרה לקבוע את הסיבות הנתפשות לתוצאה (Weiner, 1986) וכי סגנון ייחוס משקף את הדרך הרגילה שבה האדם מעריך ומסביר את הסיבות לאירועים חיוביים ושליליים בחייו (Peterson & Barrett, 1987; Peterson & Steen, 2002). הסיבות הנתפשות לאירועים יכולות מחולקות לשלושה ממדים:

יציבות (האם הסיבה חולפת או מתמשכת), מיקום (האם הסיבה חיצונית או פנימית) ושליטה (האם ניתן לשלוט בסיבה הנתפשית) (Linnenbrink & Pintrich, 2002).

ההתמקדות של האדם בשאלה מה גרם להצלחה או לכישלון מסבירה תוצאות פסיכולוגיות ספציפיות כמו ציפיות עתיד, מסוגלות עצמית ורגש (Weiner, 1986). חוקרים שונים יישמו את תיאוריית הייחוס בהקשר לתלמידי בית-ספר (e.g., Borkowski, Weyhing, & Carr, 1988) ותוצאות אלו קושרו בהמשך לתוצאות התנהגותיות כמו מעורבות בלמידה והישגים לימודיים. כך, למשל, ייחוסים אפדטיביים קשורים לציפיות גבוהות יותר להצלחה ומקדמים מסוגלות עצמית ורגש חיובי כמו גאווה או תקווה (Weiner, 1986). תוצאות אלה, בתורן, קשורות למעורבות וכישורי למידה, כמו גם להישגים ממשיים בלימודים (Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg, & Ritter, 1997).

במצבי הצלחה, ייחוס ההצלחה למאמץ, לכישרון או לשימוש באסטרטגיה מתאימה עשויים להיות אדפטיביים ואילו במצבים של כישלון, יהיה זה יעיל לייחס את הכישלון לסיבות לא יציבות, כמו חוסר מאמץ או שימוש באסטרטגיה לא מתאימה, מאחר וזה מותיר אפשרות להצלחה בעתיד ומסייע לתלמיד לשמור על הערך העצמי שלו (Linnenbrink & Pintrich, 2002). מאידך, ייחוס הכישלון ליכולת נמוכה קשור לציפיות נמוכות ולירידה בהתמדה במשימות לימודיות (Graham & Weiner, 2011). ואכן, במחקר אורך שנערך בקרב תלמידי תיכון נמצא כי סגנון ייחוס לא פונקציונלי קשור באופן שלילי למעורבות בלמידה ולהישגים (Glasgow et al., 1997). ההנחה היא כי עם הזמן, ילדים המייחסים כישלון להיעדר יכולת עלולים לחוות תחושה של חוסר אונים. ילדים אלו מתאפיינים בציפיות נמוכות, ברגשות שליליים ובאסטרטגיות לא-אפקטיביות שיובילו לפגיעה בהישגים (Nolen-Hoeksema, Seligman, & Girus, 1986). לעומת זאת, סביר להניח שילדים הרואים קשר בין מאמציהם לבין הצלחה יגיבו לכישלון או למצבים בעייתיים בתקווה ויעסקו בהתנהגות אסטרטגית המכוונת למשימה (Ames, 1990).

כאשר תלמיד מתמודד עם כשלונות מתמשכים על אף מאמצים רבים, הוא עלול להסיק שהוא לא יכול להצליח, מה שיפגע במוטיבציה שלו (Yeager, Walton, & Cohen, 2013) ולכן, ברמת ההתערבות, חשוב להימנע מלעודד את התלמידים להשקיע יותר מאמץ בשעה שעליהם לשנות את אסטרטגיית הלמידה שלהם ולא דווקא להשקיע מאמץ נוסף. מאמץ הוא הכרחי אולם אין הוא מרכיב יחיד הנחוץ לשם ההצלחה. ילדים המשוכנעים שהם חסרי היכולת הדרושה לביצוע מטלות בית-הספר אינם נוטלים אחריות על הצלחה ואף ממעיטים בערך ביצועיהם כאשר הם מצליחים. במקום זאת, יש לספק להם מטרות ואסטרטגיות קצרות טווח להתקדמות לקראת המטרות (Ames, 1990). על מנת שילד יחוש תחושת יכולת חשוב שיצליח וגם ייחס את הצלחותיו לגורמים פנימיים שיש לו עליהם שליטה. תפקידה של הסביבה החינוכית הוא לסייע להצלחה ויותר מכך, לתמוך בפירוש נכון של ההצלחות (עשור, 2003 ; Weiner, 1986).

מסוגלות עצמית לימודית

למרות שידע וכישורים קוגניטיביים נחוצים לשם הישגים אקדמיים, הם אינם מספיקים. גם כאשר תלמידים יודעים מה עליהם לעשות, הם מתקשים לעיתים להביא את עצמם להשקיע את המאמצים הדרושים להתמודד עם דרישות מורכבות של משימה. לשם כך, על התלמידים להאמין שהם יכולים לפעול ביעילות בכדי להשיג מטרה או להתמודד ביעילות עם מצבים מאתגרים (Bandura, 1997). בהקשר הלימודי, חוקרים מתמקדים באמונות התלמיד ביכולתו לשלוט בנושאים אקדמיים, לבצע בהצלחה משימות ספציפיות בתחומי דעת ספציפיים ולווסת את הלמידה ופעילויות הלמידה (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996; Bong & Skaalvik, 2003; Schunk, 1991). באופן ספציפי, מסוגלות עצמית (academic self-efficacy) מתייחסת לאמונות האדם לגבי יכולות ביצוע משימה מסוימת בהקשר מסויים (Bandura, 1997).

מסוגלות עצמית נמצאה קשורה למגוון רחב של תוצאות לימודיות אדפטיביות כמו רמות גבוהות יותר של מאמץ והתמדה במשימות קשות, הן במחקרים ניסויים והן במחקרים מתאמיים, בקרב תלמידים מקבוצות גיל ומין שונות (Bandura, 1997; Pintrich & Schunk, 2002). כך, נמצא כי מסוגלות עצמית גבוהה בגיל 12 היתה קשורה באופן חיובי לציונים גבוהים יותר בתיכון ובאופן שלילי לסבירות נמוכה לנשירה מבית-הספר (Caprara et al., 2008). כמו כן, תחושת מסוגלות של תלמידי תיכון נמצאה קשורה באופן חיובי למעורבות בלמידה (Caraway et al., 2003).

מחקר אורך שנערך בקרב 426 תלמידים, התמקד בתרומת משתני אישיות, הערכה עצמית וחוללות עצמית להישגים אקדמיים. הנתונים נאספו בכתה ח', בכתה י' ובסוף התיכון. נמצא כי לתלמידים שמעריכים את עצמם בצורה טובה יותר, כבעלי מסוגלות עצמית גבוהה ושגאים בביצוע האקדמי שלהם, יש סבירות גבוהה יותר לביצוע לימודי טוב יותר בהשוואה לאחרים שחסרים את המאפיינים האלה. תלמידים אלה מתמידים ונוטים להעריך בצורה טובה יותר את יכולתם לשלוט בתחומים שונים של הלמידה כמו גם את יכולתם לווסת את המוטיבציה ופעילות הלמידה שלהם (Di Giunta et al., 2013). ואכן, נמצא כי קיים קשר חיובי בין אמונות התלמידים שהם מסוגלים לווסת את הלמידה שלהם לבין ההישגים אקדמיים שלהם (Pajares & Urdan, 2005).

גם בקרב מדגם של 102 תלמידי תיכון נמצא שהמטרות האישיות ותחושת המסוגלות העצמית של התלמידים ניבאו הישגים בלימודים (Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992). באופן ספציפי, נמצא במחקר זה כי האמונה של התלמידים במסוגלות שלהם ללמידה מווסתת עצמי השפיעה על המסוגלות העצמית הנתפשת שלהם להישגים אקדמיים, שבתורה השפיעה על המטרות האקדמיות שהציבו לעצמם ולבסוף על הישגיהם הלימודיים בפועל. נמצא כי אמונות המסוגלות העצמית של התלמידים נקשרו באופן מובהק יותר לתוצאות אקדמיות של בעלי ביצועים נמוכים מאשר לאלה של בעלי ביצועים גבוהים (Zimmerman, 2000).

ממצאי מחקר מראים כי ככל שהילד תופס את המסוגלות הלימודית שלו בצורה חיובית יותר, כך הוא תופס את עצמו משקיע יותר בתחום הלימודי וכך הישגיו הלימודיים גבוהים יותר (מרק, 2007). במחקר שנערך בקרב תלמידים הנמצאים בסיכון לנשירה המשתתפים בתכנית

"לקראת בגרות", נמצא כי תפיסת מסוגלות נמוכה של התלמיד כמו גם הישגים נמוכים ונוכחות דלה בבית-הספר הם משתנים משמעותיים בניבוי עזיבת המסגרת (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001). במחקר אורך שנערך בקרב 672 תלמידים, נבחן הקשר בין כישלון בבחינת הגמר בכתה י' לבין הציונים העוקבים בבית-הספר, המעורבות הלימודית והרגשת השייכות לבית-הספר כשנה לאחר מכן (Benner, 2013). נמצא כי כישלון בבחינות הגמר הוביל לביצוע אקדמי רעוע, חוסר מעורבות אקדמית ותחושות של חוסר שייכות. ייתכן כי כישלון מוביל לתחושה של התלמיד שאינו מסוגל לעמוד בדרישות האקדמיות, מה שמוביל לקשיים לימודיים וניתוק מבית-הספר (Benner, 2013). בנוסף, ייתכן שהכישלון בבחינת הגמר מוביל להנמכת רמת הציפיות של המורים וההתנהגות שבאה בעקבותיה, פועלת כנבואה שמגשימה את עצמה ומובילה לביצוע אקדמי רעוע (Jussim & Harber, 2005).

למסוגלות עצמית יש השפעה מנבאת בהקשר לבית-הספר בשיפור הביצוע האקדמי וכתוצאה מכך היא עשויה להיות מטרה של תוכניות התערבות לשיפור הביצוע דרך העלאת המסוגלות העצמית (Lane, Lane, & Kyprianou, 2004).

תפישה עצמית אקדמית

בעוד שהערכה עצמית כללית היא עמדה חיובית או שלילית של האדם כלפי העצמי כמכלול (Rosenberg, Schooler, Schoenbach, & Rosenberg, 1995) תפישה עצמית אקדמית (*academic self concept*) מתייחסת לתפישות התלמיד לגבי יכולתו האקדמית (Ireson & Hallam, 2009) ולידע ולתפישות שיש לו לגבי עצמו בסיטואציות של הישג (Bong & Skaalvik, 2003). נמצא כי תפישה עצמית אקדמית מובחנת בבירור מתפישה עצמית כללית וכי היא קשורה באופן משמעותי יותר להישגים ולהתנהגויות אקדמיות (Marsh, 2007; Marsh & Craven, 1997).

תפישה עצמית אקדמית נשענת בעיקר על מידע מהערכות של אחרים משמעותיים ונוצרת דרך תהליך של השוואה חברתית, שבו התלמידים משווים את היכולת שלהם עם יכולות האחרים במסגרת ההתייחסות שלהם (Marsh & Parker, 1984; Marsh, 1999). כך, למשל, מחקר שנערך ב-26 מדינות מצא כי תלמידים עם ממוצע ציונים גבוה הלומדים בבתי-ספר סלקטיביים נוטים להיות בעלי תפישה עצמית אקדמית נמוכה יותר מאשר תלמידים הלומדים בבית-ספר לא סלקטיביים (Marsh & Hau, 2003). במחקר נוסף שנערך בבתי-ספר בהונג-קונג נמצא כי לתלמידים בבתי-ספר שההישגים בהם פחות גבוהים יש תפישה עצמית גבוהה יותר בהשוואה לתלמידים הלומדים בתי-ספר בעלי הישגים גבוהים (Marsh et al., 2000). ייתכן כי התפישה האקדמית של התלמידים נפגעת כאשר הביצוע הממוצע של האחרים בבית-הספר שלהם גבוה יותר משלהם (Marsh et al., 2008).

ההשפעות הישירות וארוכות הטווח של תפישה עצמית אקדמית על ההישגים הודגמו במחקרים שונים, גם כאשר הישגים אקדמיים קודמים נשלטו סטטיסטית (Marsh, 2007). תפישה עצמית חיובית היא גורם מקדים משמעותי המאפשר התמודדות אדפטיבית עם קשיים בלמידה וזו, תורמת להתקדמות אקדמית (Kurtz-Costes & Schneider, 1994). נמצא כי תלמידים עם תפישות

גבוהות של יכולת יגשו למשימות חדשות בביטחון וכי הצלחה במשימות אלו תחזק את הביטחון שלהם ביכולותיהם (Wigfield & Karpathian, 1991). במחקר אורך שנערך בנורווגיה בקרב 1005 תלמידים בחטיבות-ביניים בשלוש קבוצות גיל ועל פני שתי נקודות זמן נמצא כי ההישגים משפיעים על המוטיבציה ועל התפישת העצמית האקדמית העוקבת (Skaalvik & Valas, 1999). מחקר אורך שבחן את הקשרים הסיבתיים בין תפישת עצמית של יכולת הקריאה וההישגים בקריאה בקרב 112 תלמידים בגיל 5 במשך שנתיים וחצי בשלוש נקודות זמן, מצא כי חוויות הקשורות בקריאה ראשונית בבית-הספר קשורות להתפתחות התפישת העצמית של יכולת הקריאה בשנתיים וחצי הראשונות בבית-הספר (Chapman & Tunmer, 1997). לממצאים אלו השלכות חשובות עבור תלמידים החווים קשיים ראשוניים בקריאה. שכן, אלו עלולים לפתח אמונות עצמיות שליליות ולחווות פחות הזדמנויות לרכוש כישורים קוגניטיביים הנחוצים ללומדים יעילים. כאשר ילד נכנס למערכת של ציפיות שליליות, מוטיבציה נמוכה והתנסות מועטה, הקושי לחזור למסלול הלמידה וההישגים הולך וגובר (Spear-Swerling & Sternberg, 1994).

מחקרים שונים מצאו קשרים בין התפישת העצמית האקדמית לבין הרגשות שחווים התלמידים בבית-הספר (Goetz, Frenzel, Hall, & Pekrun, 2008; Goetz, Pekrun, Hall, & Haag, 2006). נמצא כי רגשות נעימים כמו הנאה וגאווה מראים קשרים חיוביים עם תפישות עצמיות אקדמיות חיוביות בעוד שרגשות לא נעימים כמו חרדה וכעס מראים קשרים שליליים עם תפישות עצמיות אקדמיות חיוביות (Frenzel, Pekrun, & Goetz, 2007; Goetz et al., 2006; Pekrun, Elliot, & Maier, 2006). במחקר שנערך בקרב 1710 תלמידים מ-73 כיתות ח' ו-י"א בבתי-ספר בגרמניה (Goetz et al., 2010) נמצא קשר בין תפישת עצמית לרגש בארבעה תחומים (מתמטיקה, פיזיקה, אנגלית וגרמנית). תפישת עצמית אקדמית היתה קשורה באופן חיובי לרגשות חיוביים כמו הנאה וגאווה ובאופן שלילי לרגשות שליליים כמו חרדה, כעס ושעמום. הקשרים בין התפישת העצמית האקדמית לבין הרגשות היו חזקים יותר בקבוצת הגיל הבוגרת בהשוואה לצעירה בכל תחומי הלימוד.

מודל מתקדם ומקיף יותר המתייחס להשפעות הדדיות בין הישגים לתפישת עצמית אקדמית הינו **מודל ההשפעות ההדדיות** ולפיו, תפישת עצמית מוקדמת משפיעה על הישגים עוקבים והישגים קודמים משפיעים על תפישת עצמית עוקבת (Marsh & Craven, 1997; Marsh, Byrne, & Yeung, 1999). מכאן, שתפישת עצמית אקדמית עשויה להיות גם יעד חינוכי חשוב בפני עצמו אך גם אמצעי לקידום תוצאות רצויות אחרות (זיידנר, 2010; Guay, Marsh, & Boivin, 2003). בעוד שמחקרים שונים תומכים בכך שהישגים אקדמיים קודמים הם מכריעים בתפישת עצמית אקדמית (Marsh et al., 1999), מחקרים אחרים מראים כי לתפישת עצמית אקדמית תפקיד משמעותי בתוצאות לימודיות (Marsh, 2005; Shell et al., 1995). כאשר תלמידים משיג הצלחה מעבר למה שחשב שאפשרי, האמונות שלו לגבי עצמו עשויות להשתפר ולהוביל אותו להשקיע יותר בבית-הספר, מה שמקדם את השיפור בהישגים ומגביר את אמונתו בפרסונל שלו לצמוח ולהשתפר (Yeager et al., 2013).

קיימת עדות לקיומו של קשר סיבתי בין תפישה עצמית אקדמית לבין ההישגים שבעקבותיה בעיקר בקרב תלמידי חטיבות ביניים, בעוד בקרב תלמידים צעירים בשנים המוקדמות בבית-הספר היסודי, יש מחקר מצומצם למדי ולא עקבי. זאת, על אף העובדה שהם נמצאים בתקופה קריטית לפיתוח תפישה עצמית חיובית של עצמם כתלמידים (Chapman & Tunmer, 1997; Marsh & Craven, 1997). במחקר שנעשה בקרב 385 תלמידי כיתות ב-ד ב-10 בתי-ספר יסודיים נמצא כי להישגים יש השפעה על תפישה עצמית וכי לתפישה עצמית אקדמית יש השפעה על הישגים. דפוס זה שוחזר בקרב 3 קבוצות גיל. עם הגיל, התפישה העצמית של הילדים נעשתה יותר מהימנה, יציבה וקשורה להישגים אקדמיים (Guay et al., 2003).

מודל ההשפעות ההדדיות תומך בחשיבותן של התערבויות מוקדמות המבוססות על חיזוק התפישה העצמית האקדמית ותרומתה להישגים ולא על קידום הישגים בלבד (Guay et al., 2003). דרכים שונות הוצעו בכדי לבסס את התפישה העצמית האקדמית ובכך להביא לחוויית רגשות אקדמיים אדפטיביים, בהן: מתן משוב חיובי על יכולת להתקדמות לימודית ספציפית, הדגשת הצמיחה האישית במקום הדגשה השוואתית של ההישגים (Burnett, 2003; Ludtke, Koller, Marsh, & Trautwein, 2005), עידוד התלמידים לייחס את השיפור הלימודי ליכולת אישית. נמצא כי הדגשת היכולת האישית מעודדת תחושת שליטה ובכך, תורמת לשיפור התפישה העצמית האקדמית (Dresel & Haugwitz, 2008; Perry & Hall, 2009).

מעורבות בלמידה

גורם משמעותי ביותר הינו איכות זמן העיסוק בלמידה ולא משך זמן העיסוק בה. שכן, משך הזמן שהתלמידים מקדישים למשימה אינו מדד המאפשר לדעת עד כמה הם קשובים ובאיזה אופן הם מעבדים מידע (Ames, 1990). גורם זה הינו ה"מעורבות" בלמידה (Engagement). זהו מבנה רב-ממדי המורכב ממספר מרכיבים (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008): רגשיים, התנהגותיים (Skinner et al., 2008) וקוגניטיביים (Fredricks et al., 2004), הקשורים זה בזה. ה"מעורבות" עשויה להיות מומשגת כמשתנה מנבא, תוצאה או מתווך (Skinner et al., 2008) בהקשר להישגים לימודיים ולתוצאות חינוכיות שונות. למעשה, ניתן לראות במשתנה זה גורם מרכזי המבטא הלכה למעשה את המוטביציה של התלמיד ללמידה.

מעורבות רגשית מתבטאת בגישות חיוביות לבית-הספר וכוללת שני מבנים מובחנים הקשורים זה בזה: הערכות חיוביות של בית-הספר וכוונות לימודיות חיוביות. הערכות חיוביות משקפות את המידה שבה התלמיד רואה בלמידה בבית-הספר חוויה מהנה ומספקת ואילו כוונות חיוביות מתייחסות לעניין שמגלה התלמיד ולרצון למעורבות מתמשכת בבית-הספר (Green et al., 2012). כמו כן, תלמידים בעלי עמדות חיוביות ללמידה ולבית-הספר נוטים להפגין הסתגלות רבה יותר ופחות קשיים רגשיים ויכולים לעשות שימוש במשאבים בצורה טובה יותר (Ruus et al., 2007). יש הרואים במעורבות רגשית תגובה רגשית של התלמיד (אושר, חרדה, עניין) לפעילויות למידה ולאנשים המעורבים בפעילויות אלה (Appleton et al., 2008). בשל התפקיד החשוב שיש לבית-הספר בחיי מתבגרים, נטען כי תלמידים יותר מעורבים רגשית בלמידה חווים רמה גבוהה יותר של רווחה נפשית בהשוואה לתלמידים חרדים, משועממים או אפתיים (Carter et al., 2007; Van

Ryzin et al., 2009). כמו כן, נמצא כי האחרונים הינם בסיכון לתת-הישגיות ונשירה מבית-הספר (Eccles, 2004).

למעשה, המעורבות הרגשית מנבאת את המעורבות ההתנהגותית וכי זו, בעלת השפעה ישירה על הביצוע שלהם (Skinner et al., 2008). מעורבות התנהגותית כוללת התנהגויות אקדמיות והשתתפות בפעילויות שונות המקדמות למידה (Finn, Folger, & Cox, 1991), בהן: התנהגות בבית (הכנת שיעורי בית), התנהגות בכתה (השתתפות בשיעורים ובעבודה קבוצתית) ונוכחות בבית-הספר (Skinner et al., 2009; Reid, 2005; Green, et al., 2012). נמצא כי תלמידים שלא מרגישים מעורבים בחייהם האקדמיים מתחילים לעיתים קרובות להתנתק באופן התנהגותי וקוגניטיבי ולבסוף, נמצאים בסיכון לתוצאות לימודיות ירודות (Archambault et al., 2009; Green et al., 2008; Hirschfield & Gasper, 2011). כמו כן, נמצאו מתאמים חיוביים בין ההתמדה של התלמידים במשימות, מידת האקטיביות שלהם והמאמץ להיות מעורבים ולהשלים משימות לימודיות לבין ההישגים לימודיים (Wentzel, 1997).

חוסר מעורבות (*disengagement*) מוביל לביצוע אקדמי ירוד (Finn, 1993) ולקושי לנצל הזדמנויות לימודיות (Hughes & Kwok, 2006) ותואר כאחת הבעיות העקביות בהקשרים חינוכיים, במיוחד בתיכון (Wigfield et al., 2006). הספרות המקצועית אף החלה להדגיש יותר ויותר את "הנשירה הסמויה" המבטאת תהליך של התנתקות מבית-הספר בקרב תלמידים שעדיין רשומים בבית הספר באופן פורמלי אך אינם לומדים באופן משמעותי ואינם מפיקים תועלת ממשית מהתהליך הלימודי (כהן-נבות ואחרים, 2001). תלמידים אלו נעדרים בתכיפות ממערכת החינוך או נוכחים בכיתה בצורה פאסיבית (דוברת, 2005) ומאופיינים בהישגים לימודיים נמוכים, תחושת ניכור כלפי בית הספר, בעיות התנהגות ובעיות חברתיות (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001).

מודל מערכת העצמי (The self-system model) (Skinner et al., 2009) הוא מודל אינטגרטיבי מקיף המשקף את הדינמיקה בין מבנים פסיכו-חינוכיים שונים בהשפעתם על ההישגים הלימודיים (Green et al., 2012). מודל זה מכיל את המרכיבים הבאים: "הקשר", "עצמי" ו"מעורבות" ומתאר את הקשרים ביניהם. המרכיב הראשון – הינו ההקשר שבו מתרחשים התהליכים הלימודיים. המרכיב הבא מתייחס ל"עצמי" ומרכיב נוסף מתייחס למעורבות התלמיד בלמידה. מודל זה רואה ב"עצמי" אוסף מקיף של תפישות עצמיות ואמונות התלמיד ביחס ליכולת, פעילות ומשימה אקדמית. ההערכות העצמיות שעושה התלמיד באשר ליכולתו מובילות למעורבות או לחלופין לניתוק רגשי והתנהגותי מהלמידה. אלו משפיעים על ההישגים ורכישת כישורים שונים. מעבר להשפעות הישירות של המוטיבציה על ההישגים, הקשרים בין מוטיבציה והישגים עשויים להיות מתווכים על-ידי מעורבות ועמדות כלפי בית-הספר (Martin, 2009). שכן, תלמידים בעלי עמדות חיוביות כלפי בית הספר פעילים יותר בכתה (Green et al., 2012). נמצא כי ההשתתפות בכתה מתווכת את הקשר בין גישות חיוביות לבית-הספר לבין ציונים והיעדרויות (Valiente, Lemrey-Chalfant, Swanson, & Resier, 2008). כאשר התלמידים חווים את בית הספר כסביבה נעימה ובטוחה, הם מגיעים להישגים אקדמיים טובים יותר ותחושת ההצלחה שלהם עולה (Gross & Capuzzi, 2004). כך, שבעוד עמדות חיוביות מעלות את הסבירות להתמדה, חוסר

שביעות רצון עלול לגרום להתנהגות פסיבית או מפריעה (פרץ- ששון, 1998). ואכן, במחקר אורך שנערך בקרב 1866 תלמידי תיכון, נאספו נתונים בשתי נקודות זמן בשנתיים עוקבות. המחקר ביסס את המודל והדגים את הקשרים הקיימים בין מרכיביו. נמצא כי מוטיבציה לימודית ותפישה עצמית מנבאות באופן חיובי עמדות כלפי בית-ספר ואלו, מנבאות באופן חיובי מעורבות בלמידה – קרי, השתתפות בכתה והכנת שיעורי בית מחד ואי היעדרות מאידך. בהמשך לכך, השתתפות והכנת שיעורי בית מנבאות באופן חיובי הישגים בעוד ההיפך נכון לגבי היעדרות (O'Mara, Marsh, Craven, & Debus, 2006).

הנחת המודל היא כי מרכיביו השונים פתוחים להתערבות וכי יש לעצב מחקרי התערבות ולאמץ דרכי הוראה שיקדמו התפתחות של אמונות מוטיבציוניות אדפטיביות בקרב התלמידים, בהן: עלייה במסוגלות העצמית, ייחוסים לגורמים פנימיים ונשלטים, עניין במשימות לימודיות ואוריינטציית מטרות מומחיות (Midgley & Maehr, 1999; Linnenbrink & Pintrich, 2002).

מושגי מפתח בתחום התפקוד הרגשי והקשר שלהם ללמידה

התפקוד הרגשי בבית-הספר

בית-הספר הוא סביבה שבה חווים התלמידים מגוון רגשות מדי יום (Hargreaves, 2000). (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002), בהם: הנאה, גאווה, סקרנות, חרדה, כעס, קנאה ושעמום (זיידנר, 2010). ישנה ראייה עולה המדגישה את חשיבות הרגשות ומצבי הרוח התומכים במעורבות התלמידים ובהישגיהם. רגשות עשויים למלא תפקיד מפתח באופן שבו תלמידים חווים את בית-הספר, ביחסיהם עם החברים והמורים, בהסתגלותם לכתה ולבית-הספר, בתהליכים קוגניטיביים, בהישגיהם האקדמיים, במוטיבציה ובמעורבותם בלמידה (זיידנר, 2010; Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011).

נמצא כי חוויותיהם הרגשיות של תלמידים ביחס ללימודים קשורות במישרין לבריאות ולרווחתם הנפשית הסובייקטיבית (Diener, 2000) ומשפיעות על איכות הלמידה וההישגים (Pekrun et al., 2006; Pekrun, 2002). מחקרים שונים מעלים את ההשלכות השונות שעלולות להיות לחוויות רגשות שליליים בבית-הספר ומתארים את החשיבות שקיימת ליכולת לווסתם. מרבית המחקר בתחום התמקד לרוב בחרדה (Zeidner, 1998), אולם יש מקום להעמיק את חקר הרגשות בהקשר האקדמי. תלמידים עשויים, למשל, לחוש דאגה כאשר הם אינם מבינים את החומר הלימודי, כעס על יחס לא הוגן מצד המורה, שעמום וחוסר עניין בלמידת נושא מסוים וגאווה בעקבות קבלת ציונים טובים (Lichtenfeld et al., 2012). המחקר על השפעת הרגשות החיוביים על התפקוד בבית-הספר מצומצם יותר אולם נראה כי צובר תאוצה, על רקע ביסוס ההבנה כי יש ברגשות אלו יכולת לקדם תהליכי למידה וחשיבה.

הקשר ההדדי בין רווחה נפשית לבין תפקוד לימודי

תחושת רווחה אישית מתייחסת להערכה הקוגניטיבית והאפקטיבית של אדם לגבי חייו ומוגדרת כהערכת היחיד את איכות החיים שלו (אולניק-שמש וזיידנר, 2010). ניתן לראות ברווחה נפשית בית-ספרית את המידה שבה התלמיד מרגיש טוב בבית-הספר, שבע רצון מהיבטים שונים של מצבו בבית-הספר (הקשורים בין השאר למורים, לקבוצת השווים ולארגון בית-הספר), מרגיש בטוח ומוגן בבית-הספר וחופשי מרגשות של פחד ובעיות פסיכולוגיות הקשורות בבית-הספר ומתעוררות בו (Eder, 1995; Hofman et al., 1999; Samdal, Wold, & Bronis, 1999). יש המתייחסים לרווחה נפשית בית-ספרית כאל המידה שבה התלמיד אוהב את בית-הספר (Belfi et al., 2012).

בעוד שרווחה ובריאות נפשית עשויות להשפיע על ההסתגלות לבית-הספר ועל איכות המעורבות והלמידה, נראה כי גם לתפקוד הלימודי השפעה על הרווחה הנפשית. כך, נמצא כי קשיים לימודיים עלולים להוביל לנשירה, כישלון אקדמי, בעיות במציאת קריירה בבגרות (Alexander, Entwistle, & Kabbani, 2001) ובעיות מוחצנות (Ansary & Luthar, 2009). במחקר אורך בן 11 שנים נבחנו תוצאות ארוכות טווח בקרב תלמידים שזוהו בכתה א' כבעלי קשיים לימודיים והתנהגותיים. נמצא כי בכתה י"ב היו תלמידים אלו בסיכון להשמה בחינוך המיוחד, שימוש

בשירותי בריאות הנפש, הישגים ירודים בלימודים (במתמטיקה ובקריאה) ונשירה מבית-הספר (Darney et al., 2013).

מחקרים שונים הראו כי בעיות למידה מנבאות בעיות בבריאות הנפשית, במיוחד רמות גבוהות של חרדה, חוסר אושר, דיכאון וחרדה (Herman, Lambert, Ialongo, & Ostrander, 2007; Schwartz, Gorman, Duong, & Nakamoto, 2008). אף נמצא כי כישלון אקדמי קשור לעלייה בהתנהגות מוחצנת (Williams & McGee, 1994) ולשינויים בסימפטומים של התנהגות מופנמת (Maughan, Rowe, Loeber, & Stouthamer-Loeber, 2003). לעומת זאת, נמצא כי הצלחה בתחום הלימודי במהלך שנות בית-הספר היסודי עשויה להפחית את הסבירות שהילד יחוה אירועים לא מתאימים התפתחותית כמו נשירה מבית-הספר (Jessor, Turbin, & Costa, 1998; Patterson, Reid, & Dishion, 1992).

מאידך, הישגים בלימודים הינם התוצאה הנחקרת ביותר של בעיות בבריאות הנפשית, כמו בעיות מוחצנות ומופנמות בכל שלבי בית-הספר (McLeod, Uemura, & Rohrman, 2012). רווחה נפשית רגשית הינה בעלת השפעה על הישגים חינוכיים (Sznitman, Reisel, & Romer, 2011) ונמצא כי היא קשורה להיבטים חיוביים של מוטיבציה אקדמית (Wentzel, Weinberger, Ford, & Feldman, 1990). לשיעור גבוה של תלמידים בעלי בעיות בבריאות הנפשית וחסכים ביכולות רגשיות-חברתיות יש קשיים בלמידה (Benson, Scales, Leffert, & Roehlkepartain, 1999) ובעיות רגשיות וחברתיות שונות נמצאו קשורות לכישלון בתחום הלימודי, לקשיי למידה ולקשיי הסתגלות למסגרת בית הספר (כהן נבות ועואדיה, 2006; אבו עסבה ואח', 2003; ששון פרץ, 1998; Zins & Elias, 2007; Rumberger, 1995; Willms, 2003).

מחקר אורך שבחן לאורך 20 שנה, החל מגיל 7, את השלכות התפקוד הרגשי-התנהגותי על התפקוד הלימודי, העלה כי התנהגויות מוחצנות בילדות פגעו ביכולת האקדמית בהתבגרות (Masten et al., 2005; Obradovi et al., 2010). כמו כן, נמצא כי נמצא כי גם ילדים שאובחנו עם בעיות מופנמות סבלו מהשלכות אקדמיות עתידיות (Bardone, Moffitt, Caspi, & Dickson, 1996). נמצא כי תלמידים המציגים הסתגלות פסיכולוגית רעועה לעיתים קרובות מציגים תפקוד אקדמי נמוך, מוטיבציה נמוכה והישגים נמוכים במבחני בגרות (Jin et al., 2008; Johnson, McGue, & Iacono, 2006; Sznitman, Reisel, & Romer, 2011). לבסוף, נמצא כי תלמידים עם רמות נמוכות של רווחה נפשית ותפישה עצמית אקדמית נמצאים בסיכון לתגובות דיכאוניות, ציונים נמוכים, נשירה מבית-הספר ועבריינות (Van Houtte, 2005). לאור זאת, יש לשאוף לגילוי מוקדם ככל האפשר של קשיים לימודיים, רגשיים וחברתיים (פס, 2013 מתוך מנדל-לוי, 2013).

חשיבות היכולות הרגשיות ללמידה

מחקרים התפתחותיים נרחבים הראו כי שליטה ביכולות רגשיות חברתיות קשורה לרווחה נפשית גבוהה יותר ולביצועים טובים יותר בבית-הספר בעוד כישלון להשיג יכולות אלו עלול להוביל למגוון קשיים אשיים, חברתיים ולימודיים (Eisenberg, 2006; Guerra & Bradshaw, 2008).

Weissberg & Greenberg, 1998). בשל הנוכחות של מגוון רגשות, חיוביים ושליילים, בהקשרים שונים בבית הספר, בין אם בתחום הלימודי ובין אם בתחום החברתי, ולאור ההשפעה שיש להם על תפקוד התלמידים בתחומים השונים כמו גם על הרווחה הנפשית הכללית שלהם, קיימת חשיבות עצומה לזיהוי יכולות הקשורות לתחום הרגשי. גורמים ומודלים שונים מבקשים לחבר בין יכולות רגשיות שונות לבין מאפייני הסביבה הלימודית ותוצאות חינוכיות שונות, בהן: הישגים, תהליכי חשיבה ומוטיבציה. בין המודלים הללו ניתן למנות את האינטליגנציה הרגשית על מרכיביה ואת העמידות. ככל שהתפתח המחקר וזוהו גורמים המנבאים את יכולתו של היחיד להתמודד עם הקשיים ולראותם כאתגרים הראויים למאמץ, עבר מוקד העניין המחקרי והיישומי במאמץ לזהות מאפיינים אישיותיים מיוחדים, לחקר תהליכים המקדמים את יכולת היחיד להתמודד עם קשיים, ובעיקר לזיהוי והעצמה של מקורות האנרגיה האישיים להמשיך במאמצים על אף קשיים אובייקטיביים (זיו, בדפוס).

אינטליגנציה רגשית

אינטליגנציה רגשית הינה יכולת קוגניטיבית הכוללת כישורים שונים הקשורים בעיבוד מידע רגשי, בהם: זיהוי רגשות בעצמי ובאחרים, שימוש ברגש לקידום החשיבה, הבנת רגשות וויסות רגשות לשם קידום התנהגויות יעילות (Salovey & Mayer, 1990; 1997). מחקרים שונים מצאו קשרים חיוביים בין הישגים בלימודים לבין אינטליגנציה רגשית ובפרט, בין הישגים לבין הבנת רגשות והיכולת לווסתם (e.g., Barchard, 2003; MacCann & Roberts, 2008; Ashkanasy & Dasborough, 2003; Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen, & Stough, 2008; Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski, 2004; Petrides, Fredrickson, & Furnham, 2004).

נמצא כי צעירים בעלי יכולות גבוהות לזהות ולהבין רגשות, לשיים רגשות באופן מדויק ולשלוט בתדירות, עוצמה וסוג הרגשות שהם חווים הינם בסבירות גבוהה יותר מאחרים לחוות בריאות נפשית, הסתגלות חברתית ותפקוד לימודי טוב יותר בבית-הספר (Denham, 1998; Fine, Izard, Mostow, Trentacosta & Ackerman, 2003; Saarni, 1999). לעומת זאת, בעלי כישורים רגשיים ירודים מועדים לתפקוד פסיכולוגי רעוע הכולל דיכאון, חרדה, אלימות ושימוש בסמים ואלכוהול וכן, להישגים אקדמיים נמוכים (Fabes, Guthrie, & Reiser, 2000; Halberstadt, Eisenberg, Denham, & Dunsmore, 2001; Kindlon & Thompson, 2000; Rivers, Brackett, Salovey, & Mayer, 2007; Saarni, 1999). למשל, במחקר שנערך בקרב 273 תלמידי כיתות ט'-י' נמצא כי אינטליגנציה רגשית קשורה לתפקוד פסיכולוגי בריא יותר, ליכולת חברתית טובה ולתפקוד אקדמי טוב יותר במקצוע האנגלית (Rivers et al., 2010).

מחקרים שונים מלמדים כי אינטליגנציה רגשית משפיעה על ההישגים הלימודיים דרך מנגנונים שונים. בעלי אינטליגנציה רגשית גבוהה מצליחים לפתח יחסים חברתיים המקדמים עבודה יעילה בקבוצה והצלחה במשימות קבוצתיות (Lopes, Salovey, & Straus, 2003) ומעבר לכך, מצליחים ליצור לעצמם מערכת תמיכה חברתית התורמת לקידום הרווחה הנפשית בסביבה החינוכית (Linnenbrink-Garcia, Rogat, & Koskey, 2011; Parker, Summerfeldt et al., 2004; Wang, MacCann, Zhuang, Liu, & Roberts, 2009). חסך בידע רגשי, שהוא מרכיב באינטליגנציה

הרגשית, עלול לפגוע באיכות הקשר עם קבוצת השווים, מה שעלול להשפיע באופן שלילי על מצב-הרוח של התלמיד וכן, על הריכוז והמוטיבציה שלו להשקיע בתחום האקדמי (Izard et al., 2001). בנוסף, אינטגלינציה רגשית מאפשרת לניחנים בה להתמודד עם גורמי לחץ שונים בסיבה החינוכית, בהם: הערכה, תביעות חברתיות ורגשיות, מאמץ מתמשך, ניהול דרישות הזמן והלחץ הלימודי, עבודה משותפת והתמודדות חברתית (MacCann, Fogarty, Zeidner, & Roberts, 2011).

נמצא כי היכולת לבטא רגש ולהבין רגשות של אחרים נמצאה בקשר חיובי עם הישגים אקדמיים (Collins & Nowicki, 2001). במחקר שנערך בקרב 293 תלמידי כיתה ח' נמצא כי התמודדות ממוקדת בבעיה מתווכת באופן מובהק את הקשר שבין ויסות רגשות לבין הישגים בלימודים (MacCann et al., 2011). בנוסף, נטען כי מודעות, הערכה והבנה של רגשות היא חיונית ליצירת אקלים חיובי המקדם למידה יעילה (Meyer & Turner, 2006). נמצא כי ילדים עם ידע רגשי רחב יותר מצליחים יותר להתרכז בכיתה (Nelson et al., 1999) וכי ידע רגשי בתחילת שנת הלימודים מנבא יכולת קשב בסוף השנה עבור ילדים בתחילת בית-הספר היסודי (Trentacosta et al., 2006). מחקר נוסף העלה כי ידע רגשי בגיל גן חובה ניבא ציונים אקדמיים בכיתה ג' (Farmer et al., 2002). במחקר אורך שבו הוערכו יכולות הקשורות לידע רגשי, כמו: ביטוי רגשי והיכולת לשיים רגשות של ילדים לפני בית-הספר, נמצא כי רמת הידע הרגשי בגיל 5 מנבאת באופן משמעותי את הכישורים במתמטיקה ובקריאה כמו גם את רמת המוטיבציה להצלחה ואת רמת הכישורים החברתיים ורמת ההתנהגות הלא מסווגת בגיל 9, כאשר מין ויכולת שפתית נשלטו סטטיסטית. כך שילדים בעלי קשיים ביכולת לזהות, לשיים ולפרש רמזים רגשיים בהבעות פנים בגיל 5 גילו קשיי התנהגות ולמידה בגיל 9 (Izard et al., 2001). משמע, **ידע רגשי** משמש מנבא אורך טווח של התנהגות חברתית ויכולת לימודית.

גורם מרכזי באינטליגנציה הרגשית, הנחשב לגורם המורכב ביותר, הינו **הויסות הרגשי**. בבואנו לעסוק ביכולת לווסת רגשות, חשוב להתייחס להשפעתם של חוויית רגשות, שליליים וחיוביים, על הלמידה. למעשה, חוויית רגשות שליליים בשכיחות גבוהה בבית-הספר עלולה לצמצם את החשיבה והיכולת לחשיבה ביקורתית (Reschly et al., 2008). רגש שלילי, הכולל שינויים במצב רוח, כעס ורגשות לא מווסתים נמצא קשור לרמות גבוהות יותר של התנהגות לא קשובה ולרמה נמוכה יותר של יכולת אקדמית (Bulotsky-Shearer & Fantuzzo, 2004). כמו כן, נמצא כי מצבים רגשיים שליליים קשורים לעמדות שליליות, הסתגלות ירודה לבית-הספר (Dubow & Tisak, 1989) ותפקוד קוגניטיבי לא יעיל (Jacobsen, Edelstein, & Hofmann, 1994). כך, למשל, ילדים בכיתה ג' אשר דורגו על-ידי המורים שלהם כמבטאים רמות גבוהות של רגש שלילי מתמשך בכיתה, נמצאו בסבירות גבוהה יותר מאחרים להיות מדורגים בכיתה ג' על-ידי המורים כבעלי בעיות משמעותיות בביצוע אקדמי בבית-הספר, בהן: כישורי למידה נמוכים וקושי לסיים מבחנים ולעקוב אחר הוראות (Nelson et al., 1999). בנוסף, ילדים שדווחו על חוויית רמות גבוהות של רגש שלילי בזמן ביצוע משימות לימודיות היו בעלי ממוצע ההישגים הלימודיים הנמוך ביותר (Gumora & Arsenio, 2002).

בעוד מחקרים שונים מצאו כי רגש שלילי, כולל עצב, חרדה, תסכול ושעמום, פוגע במעורבות ההתנהגותית (Ainley et al., 2005; Assor, Kaplan, Kanat-Maymon, & Roth, 2005; Boekaerts, 2002; Pekrun et al., 2007), יש הטוענים כי רגשות שליליים כמו חרדה וכעס עשויים דווקא להניע תלמידים להגברת המעורבות (Pekrun et al., 2007). כך, בעוד שתלמידים מסויימים עשוי הרגש שלילי עשוי לסמן שעליהם להשקיע יותר מאמץ לשם הצלחה, עבור תלמידים אחרים הוא מהווה סימן לכך שעליהם לנטוש את פעילות הלמידה, הקשה מדי עבורם (Efklides, 2006).

מכאן, שכישורי וויסות רגשי חשובים לתהליך המנטלי הנחוץ ללמידה ותורמים ליכולת לקשב סלקטיבי (Blair 2002). זאת מאחר וילדים בעלי יכולת טובה יותר לויסות רגשי יכולים טוב יותר מאחרים להביא את עצמם להתנהגות שתקדם למידה, ומוריהם אף תופשים אותם כקשובים יותר ומתקדמים מבחינה קוגניטיבית (Eisenberg et al., 2005). במחקר שנערך בקרב 907 תלמידים מכתה ז' ומכתה י"ב מ-16 בתי-ספר בסלובניה נמצא כי התנהגויות לימודיות מסויימות כמו: סיום משימות לימודיות בזמן, מעבר מפעילות אקדמית אחת לשנייה ושיתוף פעולה בפעילויות משותפות, היו קשורות להישגים בלימודים (Sonja et al., 2009). התנהגויות אלה מעידות על יכולת לניהול עצמי וכישורי ויסות עצמי בלמידה, שהם כישורים המאפשרים לתלמידים לתכנן באופן עצמאי פעילויות למידה, לבקר ולשלט בעצמם כאשר הם מבצעים פעילויות שונות ולשקף לעצמם את עבודתם. למידה מווסתת עצמי מתייחסת למעורבות הקוגניטיבית הפעילה של התלמידים במשימה, כמו תכנון, וידוא הבנה ובקרה של עבודתם (Pintrich & De Groot, 1990) ונמצאה קשורה באופן חיובי להישגים לימודיים במחקרים שונים (Boekaerts, 1997; Pintrich & De Groot, 1990; Schunk & Zimmerman, 1998; Zimmerman & Martines Pons, 1990).

בקרב תלמידים בכיתת גן נמצא כי ויסות רגשי קשור עם ביצוע אקדמי והישגים במתמטיקה וכישורי קרוא וכתוב גם כאשר שולטים על גורמים חברתיים וקוגניטיביים (Graziano et al. 2007; Walcott & Landau, 2004). כמו כן, נטען כי ילדים בעלי יכולת לשלוט בדחפים התנהגותיים, רגשות שליליים, מוטיבציה וקשב בכתה, יוכלו לבסס ולשמר קשרים חברתיים חיוביים עם מורים ועם קבוצת השווים כמו גם למידה יעילה וכישורי פתרון בעיות יעילים ובכך לחוות הסתגלות מוצלחת לבית-הספר (Neuenschwander et al., 2012).

בהשוואה למחקר נרחב יותר בתחום הרגשות השליליים והלמידה, חשיבות הרגש החיובי בהתמודדות עם דרישות בית-הספר ובמעורבות התלמידים בלמידה זכתה להתייחסות מחקרית מצומצמת יותר (Reschly et al., 2008). המודל של פרדריקסון (Fredrickson, 2001) אשר זכה לתמיכה מחקרית במסגרת החינוכית, מציע כי רגש חיובי, כמו אושר או הנאה, מקדם מאמץ ומעלה התמדה ומעורבות בלמידה (Ainley, Corrigan, & Richardson, 2005; Efklides & Petkaki, 2005; Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry, 2007; Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002).

במחקר אורך שבחן את התפתחות ההנאה מהלמידה מכיתת גן עד כיתה ה' נמצא כי ההנאה מלמידת מתמטיקה וגרמנית ירדה לאורך שנות בית הספר היסודי, אם כי עדיין נשמרה רמה

גבוהה יחסית של הנאה (Helmke, 1993). במחקר זה נמצא קשר חיובי בין הנאה לביצוע. במחקר אחר נמצא כי בהשוואה לאחרים ילדים המגלים סקרנות לגבי משימות הניתנות במסגרת בית-הספר עסוקים בלמידה ומצליחים לשמר רגשות חיוביים כאשר הם מתמודדים עם אתגר אקדמי ונוטים להפגין ביצוע טוב יותר בבית-הספר ובמבחנים מתוקננים (Lepper et al., 2005).

היכולת לקדם חשיבה באמצעות הרגש המאפיינת בעלי אינטליגנציה רגשית גבוהה מתייחסת לשימוש ברגש כדי למקד קשב ולחשוב בצורה רציונאלית, לוגית ויצירתית. מחקרים מראים שרגש חיובי עשוי לשפר יכולת פתרון בעיות, לאפשר היזכרות במידע חיובי ולשפר קבלת החלטות (Estrada et al. 1994). כמו כן, נמצא כי מצב רוח חיובי מעלה את יכולת הריכוז (Rowe, Hirsh, 2007) ואת החשיבה היצירתית (Fredrickson, 1998) ומסייע בתפקודים קוגניטיביים מורכבים שדורשים גמישות, אינטגרציה ויעילות בנושאים כגון: פתרון בעיות, יצירת אסוציאציות בין מילים ויצירתיות (Bryan, Mathur, & Sullivan, 1996). נמצא כי בעלי אינטליגנציה רגשית גבוהה אף מסוגלים ליצור ולשמר בעצמם רגשות חיוביים המקדמים ביצוע (Pekrun et al., 2004). במחקר אורך שבחן את תפקיד הרגשות החיוביים בבית-הספר בקרב 293 תלמידים בכיתות ז'-י' נמצא כי חוויית רגשות חיוביים בתדירות גבוהה היתה קשורה לרמות גבוהות של מעורבות בעוד שחוויית רגשות שליליים היתה קשורה לרמות נמוכות של מעורבות. רגשות חיוביים אך לא שליליים היו קשורים להתמודדות אפטיבית אשר בתורה היתה קשורה למעורבות בלמידה (Reschly et al., 2008).

לסיכום, נראה שמרכיב הויסות הרגשי עשוי לפעול כמרכיב של עמידות, ככזה שמשמר רגשות חיוביים מחד גיסא וממתן רגשות שליליים מאידך גיסא, בצורה שתאפשר לתלמיד להתמיד במשימות למידה (Garner, 2010) ולהגיע להישגים לימודיים טובים. צעירים המווסתים רגשות בצורה טובה יכולים לחוש טווח רחב יותר של רגשות חיוביים ושליליים (Mayer & Salovey, 1997) ולעשות בהם שימוש כרמזים לדעת כיצד לפעול ולנהל את ההתנהגות במסגרת יחסים (Saarni, 1999) ולשם הצלחה בבית-הספר (Lopes & Salovey, 2004).

מודל שליטה-ערך ברגשות (Pekrun, 2006) משלב תפישות בסיסיות של תיאוריות ייחוס של רגשות הישג (Weiner, 1986), תיאוריות של שליטה נתפשת (Patrick et al., 1993) ומודלים המתאייסם להשפעת הרגשות על למידה וביצוע (Fredrickson, 2001, Pekrun et al., 2011; Zeidner, 1998). בהתאם למודל זה, הערכות של שליטה וערך מהוות משתנים מקדימים משמעותיים של רגשות הישג. רגשות הישג הנינם רגשות שעולים בהקשר למצבי למידה והערכה. שליטה נתפשת וערך חיובי של פעילויות הישג מעוררים רגשות חיוביים, בהם הנאה מלמידה, ומצמצמים רגשות שליליים כמו שעמום וכעס. מאידך, תפישת שליטה נמוכה וערך שלילי לכישלון מעוררים רגשות שליליים כמו חרדה, חוסר תקווה ואשמה. בנוסף, נמצא כי תלמידים שמצליחים לווסת את רגשותיהם מעוררים פחות מרגשות שליליים העולים במצבי הערכה ולמידה וכי היכולת הנתפשת להפחית מצבים רגשיים שליליים קשורה לירידה ממשית בחוויות רגשיות שליליות (Pekrun et al., 2004). כך, למשל, במחקר שנערך בקרב 200 תלמידים מכיתות ז'-י' נבחן התפקיד המרכזי של הערכות התלמיד את השליטה ואת הערך בתיווך השפעת גורמי הסביבה

החברתית על החוויה הרגשית בהקשר הלימודי (Goetz, Pekrun, Hall, & Haag, 2006). במחקר זה נמצא כי שעמום בשיעורי לטינית קשור לתפישות עצמיות נמוכות של יכולת ושליטה בעוד שתפישה עצמית אקדמית גבוהה תרמה לעליית ההנאה ולהפחתת החרדה.

מחקר אחר שבחן את הקשר בין רגשות הישג, ביצוע לימודי ותפישות שליטה וערך נערך בקרב 594 תלמידי כיתה ב' ו-595 תלמידי כיתה ג' מגרמניה. מחקר נוסף נערך בקרב 163 תלמידי כיתה ג' מארה"ב (Lichtenfeld, 2012). משני המחקרים הללו עלה כי שליטה נתפשת וערך המשימה היו קשורים באופן חיובי להנאה ובאופן שלילי לשעמום וחרדה. כמו כן, נמצא כי רגשות הישג קשורים לביצוע אקדמי, כך שהנאה היתה קשורה באופן חיובי להישגים במתמטיקה בעוד שחרדה ושעמום היו קשורים באופן שלילי להישגים.

גץ ושותפיו (Goetz, Frenzel, Pekrun, & Hall, 2005) הציעו מודל משולב לתיאור מקומה של האינטליגנציה הרגשית בהקשר החינוכי. המודל מבוסס על מודל האינטליגנציה הרגשית של מאייר וסאלוביי (Mayer & Salovey, 1997) ועל המודל של פקרון ועמיתיו (Pekrun et al., 2002) וכולל גורמים מקדימים והשפעות של רגשות אקדמיים על למידה והישגים. במודל זה הגורמים המקדימים הינם המשתנים הנוגעים לסביבה החברתית של התלמיד, בהם: הוראה, תחושת שייכות ותמיכה. בהתאם למודל, הרגשות משפיעים על המוטיבציה של התלמידים וכן על איכות אסטרטגיות הלמידה שלהם ועל גיוס המשאבים הקוגניטיביים, וכל אלה בתורם משפיעים על ההישגים הלימודיים, המשפיעים שוב על הרגשות ועל היבטים שונים של הסביבה החברתית. רגשות אקדמיים במודל זה מתייחסים לרגשות העולים בהקשר ללמידה, בהם הנאה מלמידה, תקווה להצלחה בבחינה ושעמום בזמן לימוד.

התנהגות "אינטליגנטית רגשית" במודל זה היא הפעלת היכולות הקוגניטיביות של האדם לצורך זיהוי, תפיסה וחשיבה על מידע הקשור ברגש במצבים של למידה והישגים וויסות הרגשות בהקשר זה. זיהוי הרגשות ותפישתם מייצגים את יכולת האדם לזהות רגשות הקשורים למצבי למידה והישגים. החשיבה מתייחסת לידע על הרגשות הללו – השלכותיהם החיוביות והשליליות על הלמידה וההישגים ואילו וויסות מייצג שינוי מכוון מטרה שהתלמיד מבצע ברגש הנוכחי שלו.

על בסיס זה, גץ ושותפיו (Goetz et al., 2005) הציעו מודל התערבות לקידום אינטליגנציה רגשית בהקשר של מצבי למידה והישגים בבית-הספר. בהתאם למודל זה, יש להקנות לתלמידים ידע על רגשות אקדמיים והדרכים לווסתם ובנוסף, לפתח אצלם את התפישה לפיה רגשות אקדמיים ניתנים לשליטה ושהינם בעלי ערך עבור הרווחה הנפשית של הפרט בבית-הספר ובכלל. אלו, יגבירו את יכולות עיבוד המידע הרגשי שלהם ובכך את יכולתם להתמודד עם רגשות אקדמיים שונים ולבסוף, אף יובילו להישגים טובים יותר. החוקרים אינם אם המודל נוסה בהצלחה.

עמידות אקדמית

בכדי להצליח מבחינה לימודית תלמידים זקוקים לכישורים להתמודדות יעילה עם לחץ, עומס לימודי וקשיים אקדמיים שונים (Martin, 2002). עמידות (*resilience*) היא תהליך של הסתגלות מוצלחת למצבים קשים או מאיימים (Howard & Johnson, 2000). עמידות אקדמית (*academic resilience*) מוגדרת כיכולת להתמיד ולהיות חיובי ואדפטיבי (Perrone, Sedlacek &

(Alexander, 2001) אל מול מצבים אתגרים, לאור אמונה שמאמץ ואתגר מובילים להצלחה יותר מאשר יכולת (Dweck, 1999). זוהי יכולת להתמודד ביעילות עם גורמי סיכון רבים בתחום האקדמי (Kennedy & Bennett, 2006).

מחקרים רבים הראו כי מתבגרים עמידים מצליחים מבחינה אקדמית (Benard, 1991; Richman, 1998; Rosenfeld, & Bowen, 1998) וכי ההישגים שלהם גבוהים יותר (Perez Espinoza, Ramos, Coronado, & Cortes, 2009). במחקר שנערך בקרב תלמידי תיכון בטורקיה נמצא קשר חיובי מובהק בין עמידות אקדמית להערכה עצמית ולהישגים לימודיים (Kapikiran, 2012). נמצא כי לתלמידים בעלי עמידות אקדמית יש יכולת לשמר גישה חיובית במהלך התמודדות עם בעיות לימודיות מתסכלות (McTigue, Washburn & Liew, 2009) וכי הם מגלים רמות גבוהות יותר של מוטיבציה פנימית (Kapikiran, 2012; Martin & Marsh, 2006).

עוד נמצא כי עמידות אקדמית קשורה באופן חיובי לאהבת בית-הספר, השתתפות בשיעורים, הכנת שיעורי בית וכן למסוגלות עצמית, התמדה, אוריינטציית מטרות מומחיות ובאופן שלילי לחרדת בחינות ולהימנעות מכישלון (Finn & Rock, 1997; Martin & Marsh, 2006).

תקוותיות

משתנה נוסף שקושר בין רגשות והערכות של התלמידים לבין תוצאות חינוכיות הינו תקוותיות. תקווה משקפת הערכות של אנשים לגבי המידה שבה הם יכולים להשיג את מטרותיהם (Snyder et al., 2002). נמצא כי תלמידים עם תקווה גבוהה מציבים לעצמם מטרות אקדמיות גבוהות יותר ומאמינים ביכולתם להצליח (Snyder et al., 1991; Curry et al., 1997).

במחקר אורך בן 3 שנים שנערך בקרב 639 תלמידי כיתה ז', נבדקה השפעתם של משתנים הקשורים לחשיבה חיובית על ההישגים הלימודיים כאשר היו בכיתה י'. מבין המשתנים השונים, נמצא כי תקווה ניבאה בצורה המשמעותית ביותר ביצוע לימודי לאורך שלוש השנים (Leeson, Ciarrochi, & Heaven, 2008). גם בקרב ילדים, נמצא כי תקווה קשורה לביצוע בבית-הספר ולהישגים במבחני הישג מתוקננים (Snyder et al., 1997). במחקר אורך נוסף שנערך בקרב 784 תלמידי תיכון נבחנה השפעתם של סגנונות חשיבה חיוביים על הישגים לימודיים, הסתגלות פסיכולוגית ורווחה נפשית (Ciarrochi, Heaven, & Davies, 2007). נמצא כי לתקווה היתה השפעה חיובית מובהקת על הציונים הכלליים בבית-הספר ועל ציונים במקצועות מסויימים (אנגלית, מתמטיקה, מדעים) כמו גם על רמת הרגש החיובי שחוו התלמידים.

מודל התקווה מדגיש את החשיבות שיש להגדרת מטרות אישיות, בזיהוי דרכים להשגת המטרות ובתחושת הפרט שיש לו היכולת, האנרגיה והכשירות לבצע דרכים אלה. אפשר לצפות מתלמידים שיש להם תחושת תקווה להשגת המטרות האישיות, שיגלו נכונות רבה למיקוד ולהשקעת מאמצים בלימודים (Snyder, 2002; 2011, זיו).

במחקר שנערך במרכז לכישורי למידה (מרגלית, זיו וזימן, 2004) נבחן הקשר שבין הישגי התלמידים לבין התפישות העצמיות, תפישת מסוגלות וחוללות רגשית וחברתית, והמשאבים

הפנימיים שלהם, בהם: תחושת קוהרנטיות, תקווה ומאמץ. במסגרת המחקר נאספו נתונים ממדגם רחב שכלל 1067 תלמידים מ-13 בתי ספר: כיתות ז' בחטיבות ביניים וכיתות י' בתיכון. במחקר נמצא כי יש קשר מובהק בין תקווה והשקעת מאמצים בלמידה לבין משאבים אישיותיים, תפישות עצמיות ומדדי הסתגלות והצלחה בבית-הספר (ציונים) והסתגלות רגשית וחברתית. נמצאה תרומה ייחודית של תחושת התקווה של התלמידים בניבוי נכונותם להשקעת מאמצים בלימודים. מעבר לכך, נמצא כי ממוצעי ההישגים ותחושת התקווה היו נמוכים יותר בקרב תלמידי תיכון מאשר בקרב תלמידי חטיבה, מה שמדגיש את הצורך להתחשב בהיבטים התפתחותיים. בנוסף, נמצא כי תחושת התקווה היתה נמוכה יותר בקרב תלמידים בעלי לקויות למידה, גם כאשר משתנה ההישגים הלימודיים נשלט סטטיסטית. תוצאות המחקר מדגישות את מרכזיות מושג התקווה ואת הצורך לקדם במערכת החינוכית אווירה המעודדת תקווה שבה רווחת "שפה" של חיזוק מסוגלות ועידוד להמשך השקעת מאמצים בתקופות הצלחה ושל תגובות לחוסר הצלחה, ערנות לביטויי קושי וייאוש, ועידוד להשקעת מאמצים גם בעת כישלון. על בסיס ממצאים אלו, פותח מודל עבודה המיועד לסייע לתלמידים להצליח בלימודיהם ולפתח בכל אחד מהם תחושת מסוגלות של לומד בעל משאבים פנימיים ואמונה בכוחותיו.

לסיכום, נראה כי ישנן ראיות המדגישות את חשיבות הרגשות ומצבי הרוח כמו גם יכולות רגשיות שונות התומכים במעורבות התלמידים ובהישגיהם (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2011). מעבר לכך, היבטים שונים הקשורים לתפקוד החברתי עשויים להשפיע אף הם על התגובות הרגשיות של התלמידים ועל תפקודם הכללי בבית-הספר.

מושגי מפתח בתחום התפקוד החברתי והקשר שלהם ללמידה

תפקוד חברתי והישגים בלימודים

בית הספר ממלא תפקיד משמעותי בחייהם של צעירים בכל חברה. בבית הספר הם רוכשים השכלה וכן ניתנת להם ההזדמנות לרכוש כישורים אישיים ובינאישיים שיהיו נחוצים להם בהמשך חייהם (כהן-נבות ועוואדיה, 2012). הכתה מהווה הקשר חברתי, מאחר והתלמידים לא לומדים לבד אלא בנוכחות חברים רבים מקבוצת השווים (Juvonen & Murdock, 1995; Urdan & Maehr, 1995; Wentzel, 1993). השתלבות בקבוצת השווים והצלחה בלימודים בבית-הספר הם שני היבטים מרכזיים של התפתחות חיובית בהתבגרות המוקדמת (Roeser et al., 1996; Witkow & Fuligni, 2010). מאחר ויחסים חיוביים עם אחרים משמעותיים הם אבן היסוד של יכולת התלמידים לתפקד ביעילות בתחומים חברתיים, רגשיים ואקדמיים, כאשר בוחנים הישגים אקדמיים בילדות ובהתבגרות יש להתחשב גם במנבאים של תפקוד חברתי, כמו קבלה בקבוצת השווים (Oberle & Schonert-Reichl, 2013) ושייכות חברתית.

הישגים אקדמיים וגורמים שונים בתפקוד חברתי קשורים זה בזה ומקיימים ביניהם השפעות הדדיות (Schwartz, Hopmeyer-Gorman, Nakamoto, & McKay, 2006) ואף נמצא כי הישגים בלימודים עשויים לנבוע מדגש משולב המושם בבית-הספר על לכידות חברתית והישגיות לימודית (Shouse, 1996). בסקירה מקיפה שבחנה את חשיבות היחסים הבינאישיים ללמידה והישגים במחקרים שונים ובקרב קבוצות גיל שונות, הודגמו הדרכים שבהן מבנים שונים של מוטיבציה והישג מושפעים מיחסים עם אחרים ונבנים במסגרתם (Martin & Dowson, 2009). כך, למשל, ייחוסים נלמדים דרך קבלת משוב מאחרים משמעותיים וחיכוים והצורך בשייכות המודגש בתיאוריית המוטיבציה הפנימית ממומש דרך קשר עם אחרים תומכים, חמים ומטפחים. הסקירה הראתה כי יחסים בינאישיים איכותיים בחיי התלמידים תורמים לקידום היבטים שונים של המוטיבציה האקדמית שלהם, המעורבות בלמידה וההישגים (Martin & Dowson, 2009). קשרים חיוביים עם קבוצת השווים בבית-הספר תורמים לתחושת שייכות בבית-הספר, אשר בעצמה הינה מפתח להצלחה, להשקעה ולמוטיבציה אקדמית (Ainley, 1995; Hartup, 1996; Pianta, 1998; Roeser, Midgley, & Urdan, 1996; Ryan, 2001).

תחושת שייכות (Relatedness) מתייחסת לצורך המשמעותי לחוש נאהב ומקובל על האחרים במסגרת בית-הספר. משמע, שהתלמיד יחוש חום ואכפתיות מצד המורים וירגיש שייך לקבוצת בני גילו (ארהרד, 2001). נמצא כי תחושת השייכות של התלמידים - הן לבית-הספר והן לחברת בית-הספר, משפיעה בהכרח על תחושת השליטה ועל תחושת הרווחה שלהם. יחסים איכותיים וטובים עם בני הגיל יוצרים תחושה של קהילה ושל שייכות לבית-הספר ובכך, הם מסייעים לקשר שבין התלמיד לבין בית-הספר (Baker, 1998; Samdal & Wolf, 1998). כאשר תלמידים דואגים לגבי השייכות ומשהו משתבש בהקשר זה - לדוגמא, כאשר תלמיד מרגיש שהוא נתון לביקורת, ננטש או לא מוערך - הוא חווה זאת כהוכחה לכך שאינו שייך. דבר זה עשוי להעלות את הלחץ ולפגוע במוטיבציה ובהשקעה שלו בלימודים במשך הזמן (Yeager et al., 2013).

אנשים שואפים ליצור ולשמר יחסים בינאישיים משמעותיים חיוביים (Baumeister & Leary, 1995) וכאשר צורך זה מתמש, נוצרות תגובות רגשיות חיוביות. התגובות הרגשיות הללו משפיעות על התנהגויות ההישג של התלמידים, בהן: תגובותיהם לאתגר, וויסות עצמי והשתתפות (Meyer & Turner, 2002). תחושת שייכות בבית-הספר מסייעת לתלמידים לסגל לעצמם את האמונות והערכים הנחוצים לשם תפקוד יעיל בסביבות לימודיות. אמונות אלו מכוונות את ההתנהגות בצורה שמקדמת התמדה, השגת מטרות וויסות עצמי (Martin & Dowson, 2009). בנוסף, קשרים חיוביים עם בני הגיל מקדמים לא רק תפקוד חברתי, רגשי ואינטלקטואלי, אלא גם תחושה חיובית של דימוי עצמי וערך עצמי (Connell & Wellborn, 1991) ואלו, קשורים למוטיבציית הישג מתמשכת (Covington, 2002; Becker & Luthar, 2002). כמו כן, נמצא כי תחושת שייכות לבית-הספר קשורה באופן חיובי עם ציפיות התלמידים להצלחה (Goodenow, 1993; Skinner & Belmont, 1993) ולעמדות חיוביות כלפי בית-הספר, מעורבות, השתתפות בפעילויות למידה והשקעה בלמידה (Osterman, 2000) ובאופן שלילי עם היעדרויות, איחורים (Finn, 1993) ונשירה מבית-הספר (Yazejian, 1999).

נמצא כי שייכות לקבוצת השווים בבית-הספר עשויה להעלות את המוטיבציה להשקיע בפעילויות בכיתה ולהיות משאב בעל ערך לתמיכה חברתית עבור התלמידים בהקשר הבית-ספרי, במיוחד במהלך ההתבגרות המוקדמת (Véronneau, Vitaro, Brendgen, Dishion, & Tremblay, 2010; Wentzel, 2003). במחקר אורך שנערך בהולנד בקרב 741 תלמידים מ-49 בתי-ספר יסודיים, מלאו תלמידי כיתות א', ג', ו-ה' שאלונים ועברו ראיונות אישיים במטרה להעריך את ההישגים הלימודיים, המצב החברתי, הבדידות והתוקפנות של הילדים לאורך השנים ולהתחקות אחר הקשרים בין המשתנים הללו (Palmen, Vermande, Dekovi, & Van Aken, 2011). במחקר זה נמצא כי יכולת אקדמית קשורה לרמות נמוכות יותר של בדידות והתנהגות בעייתית בעתיד. כמו כן, נמצא כי ילדים בלי חברים היו בסיכון גבוה לחוסר הסתגלות לבית-ספר. זאת, אף בהשוואה לילדים בעלי חברים תוקפניים. מכאן, שההקשר החברתי בנוסף להקשר האקדמי, הינו בעל תפקיד חשוב בהסתגלות הילדים בבית-הספר היסודי (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). מחקר אורך מצא כי ככל שהיו לילדים תפישות חזקות יותר של בדידות וחוסר שביעות רצון, כך הם חוו דחייה חברתית אשר השפיעה באופן שלילי על יכולתם הלימודית, שעם הזמן הובילה לירידה בהישגים הלימודיים (Guay, Boivin, & Hodges, 1999). במחקר שנערך בישראל בקרב 36 תלמידים הנמצאים בסיכון לנשירה מבית-הספר נמצא כי ככל שעולה תחושת ההשתייכות למסגרת החינוכית, כך עולה רמת ההסתגלות, שמשתקפת בעמדות חיוביות של הנער כלפי בית הספר ואף יוצרת מוטיבציה להגברת הישגיו הלימודיים והתנהגות ראויה (טרומר, בר- זוהר וכפיר, 2007).

אחד המשתנים החשובים שנבחנו בתחום החברתי הינו **קבלה בקבוצת השווים**. קרי, המידה שבה הילד מקובל חברתית, אהוד על חבריו וזוכה ליחס חיובי מצידם (Guay et al., 1999; Wentzel, 2003). זאת, בהשוואה **לפופולאריות**, שאינה קשורה בהכרח למידה שבה הילד אהוד, כי אם למידה שבה הוא זוכה לסטטוס חברתי, כוח חברתי, מוניטין ויוקרה (Lease, Kennedy, & Axelrod, 2002; Xie, Cairns, & Cairns, 1999). נמצא כי מידת הקבלה הינה מנבא מרכזי של

רווחה נפשית רגשית וחברתית ושל הצלחה אקדמית במהלך שנות ההתבגרות המוקדמת (Nangle & Erdley, 2001; Wentzel, 2009; Anderman & Freeman, 2004; Whitlock, 2006). נמצא כי מתבגרים צעירים שהינם מקובלים ובעלי יחסים טובים עם חבריהם, נוטים להיות מסתגלים חברתית ומצליחים יותר מבחינה אקדמית בהשוואה לחבריהם הדחויים (Bierman, 2004; Furrer & Skinner, 2003; Véronneau & Vitaro, 2007; Wentzel & Caldwell, 1999; Guay et al., & 1997). יתרה מזאת, מאפיינים שונים של תלמידים מקובלים, בהם: חברותיות, כישורי פתרון בעיות טובים יותר וכמות גדולה יותר של התנהגויות חברתיות, נמצאו קשורים לתוצאות אקדמיות טובות יותר (Frentz, Gresham & Elliott, 1991; Newcomb, 1993; Bukowski, & Patee, 1993).

במחקר אורך שנערך בקרב 641 תלמידי כיתות ג'-ו' נמצא כי הקבלה בקבוצת השווים ותחושת השייכות בבית-הספר קשורות באופן חיובי עם מעורבות אקדמית רגשית, מוטיבציה והישגים גבוהים יותר (Furrer & Skinner, 2003). במחקר אורך בן שנתיים שנערך בקרב 242 תלמידים נמצא כי רמה נמוכה יותר של קבלה בכיתה ו' קשורה למצוקה רגשית ולהישגים נמוכים יותר בכיתה ח' (Wentzel, 2004). כנראה שהתלמידים הללו הינם בעלי מוטיבציה פחותה להשקעה בלימודים מאחר והם אינם מרגישים תחושת קבלה ושייכות לכיתה (Witkow & Fuligni, 2010).

למעשה, נמצא כי תפישת היחסים עם החברים כחיוביים מקדמת את תחושת הרווחה הנפשית הרגשית והשייכות החברתית. תחושה חיובית זו תומכת במעורבות חיובית בפעילויות הכיתה. בניגוד, תפישת היחסים כשליליים מובילה למצוקה רגשית ולתחושת ניכור מפעילויות הכיתה (Wentzel, 1999). תלמידים שמאמינים שחבריהם דואגים ותומכים בהם, נוטים לעסוק בהיבטים חיוביים של חיי הכיתה, מציבים מטרות לימודיות וחברתיות ומגיעים להישגים גבוהים יותר מתלמידים שלא חווים תמיכה כזו (Goodenow, 1993). מאידך, נמצא כי מתבגרים שתופשים רמות נמוכות של תמיכה חברתית צפויים לחוות מצוקה רגשית וכתוצאה מכך להתנתק מהלמידה ומהאינטראקציות החברתיות בכיתה (Wentzel, 1998). מחקר שנערך בקרב תלמידים מכיתות ו' עד ח' העריך את היחסים עם החברים בכיתה וכן תוצאות מוטיבציונית, ציונים והתנהגות בכיתה (Wentzel, Battle, & Looney, 2001). נמצא כי תלמידים שתפשו את חבריהם לכתה כתומכים רגשית, כבטוחים וכמגיבים לצרכיהם הציגו רמה גבוהה ותדירות גבוהה יותר של התנהגות חברתית, היו בעלי ציונים גבוהים יותר וגילו יותר עניין בלימודים בהשוואה לאחרים. ממצאים אלה היו מובהקים עבור תלמידים בכל הגילים ועבור בנים ובנות.

נמצא כי תלמידים בעלי תפישה שלילית יותר של האקלים בבית-הספר שחווים רגשות של חוסר התאמה ואי קבלת תמיכה מקבוצת השווים, מועדים עוד יותר לקשיים לימודיים. (Benner & Graham, 2011; Li & Lerner, 2011; Wang & Holcombe, 2010). מאידך, תחושה של קשר חזק לבית-הספר עשויה לקדם הצלחה אקדמית ורווחה נפשית פסיכולוגית (Fredricks & Eccles, 2006). בנוסף לכך, האווירה החברתית בכיתה עשויה אף היא להיות גורם מעכב או מקדם של שינויים במוטיבציה ובמעורבות בקרב מתבגרים צעירים. בהתאם לכך, במחקר שבחן תפישות של 233 תלמידי כיתות ז'-ח' באשר לסביבה החברתית בכיתתם (Ryan & Patrick, 2001), נמצא כי

ככל שהתלמידים מאמינים כי הם מעודדים ליצירת אינטראקציה עם אחרים בכתה וככל שהם חשים ביטחון וכבוד בקרב קבוצת השווים, כך יגלו רמות גבוהות יותר של מוטיבציה ומעורבות בלמידה.

איכות קבוצת השווים - לאיכות קבוצת השווים השפעה על התפקוד הלימודי ומחקרים קודמים מאשרים את הקשרים בין הסביבה החברתית לבין החוויות הרגשיות של התלמידים (Goetz, 2001; Titz, 2004) ומדגימים את השלכותיהם על התפקוד הלימודי. כך, למשל, נמצא כי קבוצת שווים של "מצליחים בלימודים" יוצרת בקבוצה ערך של הישג אקדמי והשקעה בלימודים ובכך מעודדת נורמות התנהגות חיוביות בקרב חברי הקבוצה (Witkow & Fuligni, 2010). במחקר זה אף נמצא כי קיומן של חברויות בבית-הספר מנבא באופן מובהק את ממוצע ההישגים בקרב מתבגרים. ממצא זה מוסבר בכך שחוויות אקדמיות משותפות עם חברים בבית-הספר יוצרות הזדהות עם קבוצת השווים וחיבור לבית-הספר (Witkow & Fuligni, 2010) ולכן, נחשבות מרכיב מהותי בדרך להצלחה אקדמית (Cooper, Valentine, Nye, & Lindsay, 1999).

מאידך, לפופלאריות עלולות להיות השפעות שליליות על הסתגלות בבית-הספר בקרב מתבגרים המחפשים סטטוס גבוה בקרב קבוצת שווים שאינם מעורבים מבחינה אקדמית (Schwartz, 2006; Hopmeyer-Gorman, Nakamoto, & McKay, 2006). מחקרים שנעשו במדגמים של תלמידי בית ספר יסודי העלו ראייה לכך שצעירים פופולאריים ותוקפניים נמצאים בסבירות נמוכה לחוות הישגים גבוהים (Rodkin et al., 2000). זאת, בשל הלחצים החברתיים שעומים הם מתמודדים (Brown, 1990). במחקר אורך שנערך בקרב 342 תלמידי תיכון נבחנו שינויים במעמד החברתי ובמעורבות אקדמית במהלך ארבעה סמסטרס עוקבים (Schwartz et al., 2006). הממצאים העלו אינטראקציות מובהקות בין תוקפנות ופופלאריות בניבוי הישגים והיעדרות. כאשר רק ברמה גבוהה של תוקפנות, עלייה בפופלאריות היתה קשורה לירידה בממוצע ההישגים ולעלייה בהיעדרויות מבית-הספר.

הקשר בין כישורים חברתיים לכישורי למידה

במחקרים שונים נמצא כי תלמידים המציגים קושי בתפקוד החברתי מועדים לתפקד בצורה לא טובה בבית-הספר ולהציג יותר בעיות התנהגות, קשיים רגשיים ובעיות בלמידה, עד נשירה מבית-הספר (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996; Asher & Paquette, 2003). במחקר אורך שבחן את הקשר בין התנהגות חברתית ותוצאות לימודיות באמצעות דיווחים מגורמים שונים – הורים, מורים ותלמידים, נמצא כי כישורים חברתיים בקרב 139 תלמידי כיתות ג-ד היו מנבא משמעותי ליכולת לימודית וכי יכולת לימודית בתורה היתה מנבא משמעותי של הישגים (Malecki & Elliott, 2002). היכולת הלימודית במחקר זה התייחסה להתרשמות של המורה באשר לתפקוד הלימודי הכללי של התלמיד – כולל כישוריו בהשוואה לאחרים, המוטיבציה שלו להצליח, ההתנהגות בכתה ותמיכת ההורים. במטה אנליזה שסיכמה ממצאים ממחקרי אורך שונים (Ladd, 1999) נמצא כי דחייה על-ידי קבוצת השווים אינה קשורה לבעיות בתחום התפקוד החברתי בלבד (תוקפנות, התנהגות מפריעה, נסיגה), אלא קשורה לקשיים בהשגת מטרות חנוכיות (היעדרויות מבית-הספר, הישארות כיתה, קשיים בהתסגלות לחטיבה ולתיכון).

הקשר בין הישגים לבין כישורים בינאישיים עשוי להיות מוסבר בכמה דרכים. האחת, שתלמידים עם רמות גבוהות יותר של כישורים בינאישיים יכולים יותר לתפקד טוב יותר בסביבות למידה חברתיות כמו כיתה ולהרוויח יותר מהוראה שניתנת בסביבות אלו, כתוצאה מכך. בנוסף, ייתכן ויכולת התלמיד לזהות, לפרש ולהגיב לגירויים חדשים, חברתיים או לימודיים, משפיעה על התפתחות הכישורים הלימודיים והבינאישיים וגורמת לקשר הנצפה ביניהם (DiPerna & Elliott, 2002).

אחד המשתנים שנקשר הן לתפקוד חברתי והן לתפקוד לימודי תקין הינו **מערכת העכבה** (*inhibitory control*). מערכת העכבה קשורה ליכולת לווסת רגשות והתנהגות ולכן, נחשבת למרכזית בתפקוד הלימודי (Blair & Razza, 2007; Van der Ven, Kroesbergen, Boom, & Lesemann, 2012), בתפקוד החברתי וביכולת של ילדים ומתבגרים ליצור ולשמר יחסים חברתיים חיוביים (Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reiser, 2000; Hughes, White, Sharpen, & Dunn, 2000; Hughes & Ensor, 2010) כמו גם בתפקוד כללי ובהסתגלות לבית-הספר (Greenberg, 2006; Rhoades, Greenberg, & Domitrovich, 2009). מחקר אורך שנערך בקרב 65 ילדים בגילאי 5 הצביע על כך שמערכת העכבה היא יכולת בסיסית מרכזית השוכנת הן בבסיס תפקוד אקדמי מוצלח והן בבסיס היכולת ליצור ולשמר קשרים חברתיים חיוביים (Rotenberg et al., 2008).

במטרה להסביר את הקשר השכיח בין תפקוד לימודי לחברתי, נערך מחקר בקרב 99 תלמידי כיתות ד' ו-ה' בקנדה בהתבגרות המוקדמת. מחקר זה ביקש לבחון את הקשרים בין מידת הקבלה בקבוצת השווים, מערכת עכבת ההתנהגות והישגים במתמטיקה (Oberle & Schonert-Reichl, 2013). זאת, על סמך ממצאים שהראו כי הן ליחסים בקבוצת השווים והן למערכת העכבה תפקיד מהותי בהישגים אקדמיים בקרב מתבגרים (Nichols & White, 2001). תוצאות המחקר מצביעות על כך שמערכת העכבה והקבלה בקבוצת השווים קשורות באופן חיובי מובהק להישגים במתמטיקה. בנוסף, נמצא כי הקבלה בקבוצת השווים מתווכת את הקשר בין מערכת העכבה לבין ההישגים במתמטיקה.

בהקשר זה, במחקר שנערך בקרב תלמידי תיכון וחיטבת ביניים נמצא כי היכולת לניהול עצמי עשויה להיות זו שמאפשרת לתלמיד להסתגל היטב למצבים שונים, חברתיים ולימודיים, כולל התנהגויות כמו הקשבה ומעקב אחר הוראות, ציות לכללים, התנהגות הולמת ובקשת עזרה בדרך מתאימה. התנהגויות כאלה מאפשרות לתלמיד להצליח יותר באינטראקציות עם קבוצת השווים וכן, לקרוא מצבים חברתיים שונים ולדעת כיצד להסתגל אליהם בדרך גמישה. נמצא כי יחסים טובים יותר והתנהגות לימודית יעילה, מובילות להישגים טובים יותר (Sonja et al., 2009).

לאור זאת, נראה כי תלמידים עשויים להיתרם מבחינה לימודית וחברתית מתוכניות התערבות המשלבות דרכים לקידום הפונקציות הניהוליות (דרך שיפור כישורי הויסות העצמי) ולקידום היחסים בין שווים בכתה באותו הזמן. מעבר לכך, עולה כי בתי ספר צריכים לבנות את הסביבה שלהם בדרך שתאפשר לתלמידים להשיג מטרות לימודיות, אך גם מימוש של צרכיהם ומטרותיהם החברתיות-רגשיות, בהן: קבלה חברתית, תמיכה חברתית ויצירת יחסים טובים בקבוצת השווים (Boekaerts, 2002).

לאופן שבו תופשת המערכת החינוכית את השונות בין התלמידים, יש השלכות על ארגון הלמידה ודרכי ההוראה וכתוצאה מכך, על היבטים חברתיים, רגשיים ואקדמיים שונים בחיי התלמידים.

רקע כללי

שונות בין לומדים היא חלק בלתי נפרד ממהות החינוך (ענבר, 2000) והיא עשויה להתבטא בממדים שונים, בהם: יכולת קוגניטיבית, סגנון למידה, תכונות אישיות, בשלות רגשית ורקע חברתי (דרסלר, 2010). ארגון הלומדים משקף עמדות בנוגע לשונות בין בני אדם ולתפישות בנוגע ללמידה ומהווה את אחת הדרכים להתמודד עם שונות זו. ארגון לומדים בעל הרכב אחיד (הומוגני) או בעל הרכב מגוון (הטרוגני) מבחינת יכולת יכול להתייחס לכיתה השלמה או למבנה הקבוצות בתוך הכיתה ובמסגרת הקבוצה הקטנה בהשתתפות המורה (וידסלבסקי, 2009). בעוד שיש הרואים בשוני בין התלמידים ערך חינוכי התורם ללמידה ומהווה הזדמנות לקדמה, יש הרואים בה בעיה שיש לצמצמה (דרסלר, 2010; ענבר, 2000; קשתי ואח', 2001).

הגישות המבדלות

הקבוצה היא אחד מערוצי ההסללה (חלוקה למסלולים במערכת החינוך) של מערכות חינוך שונות בעולם שביקשו להתמודד עם הכיתות ההטרוגניות דרך העברה של תלמידים ותלמידות שאינם עומדים, מסיבות שונות, בקריטריונים הנורמטיביים (דגן-בוזגלו וסבירסקי, 2011; וידסלבסקי, 2009). הקבוצה מתייחסת לדרך שבה מקבצים (grouping) תלמידים לקבוצות על בסיס יכולותיהם, כך שנוצרות קבוצות הומוגניות. הקבוצה יכולה להיות תכנית כוללת שבמסגרתה לומדים תלמידים את כל המקצועות בבית-הספר ומאידך, היא יכולה להיות ספציפית למקצוע מסוים, כך שתלמיד ילמד ברמות שונות במקצועות שונים (Lucas, 1999). שיקול מרכזי ביצירת הקבוצות קשור בהנחה לפיה לימוד קבוצת תלמידים שהיא הומוגנית מבחינת היכולת וההישגים הינו יעיל יותר מאשר התייחסות לצרכים מגוונים של קבוצת יכולת הטרוגנית, בהקשר (Hallinan, 1994; Belfi, Goos, De Fraine, & Van Damme, 2012).

קיימות הקבוצות תוך-כיתתיות (within-class ability grouping) והקבוצות בין-כיתתיות (between-classroom ability grouping), כאשר, על-פי רוב, היכולת מוערכת בפועל בהתאם לרמות ההישגים הממוצעים. בעוד שבבתי-ספר יסודיים חלוקה לקבוצות לפי יכולת מתרחשת לרוב בתוך הכיתות, כאשר תלמידים מחולקים לקבוצות קטנות של רמות הישגים, בחטיבה ובתיכון השימוש בהקבוצות בין כיתות רווח יותר (Belfi et al., 2012; Catsambis & Buttarro, 2012) גם בישראל. יש להבחין בין הרכבה זמנית של קבוצות תלמידים קטנות לשם מתן מענה לימודי בהתאם לצרכים שעולים במסגרת הלמידה השוטפת של הכיתה לבין הקבוצות המהוות דרך מנהלית לחלוקה של הרכב התלמידים לאורך זמן (כהן-נבות, 2009).

בנוסף, ניתן להבחין בין הקבוצות מפורשות (explicit tracking) לבין הקבוצות מרומזות (implicit tracking). בהקבוצות מרומזות החלוקה להקבוצות היא מרומזת ולא פורמלית. במדינות שבהן רווח סוג כזה של הקבוצות, השפעת קבוצת היכולת על תוצאות חינוכיות היא פחות נראית ונוקשה. לעומת זאת, במדינות שבהן יש הקבוצות מפורשות המוגדרות בצורה פורמלית, הסטטוס של כל תלמיד הוא בעל נראות עבור התלמיד עצמו, קבוצת השווים שלו, הוריו ומוריו ונמצא שיש

לו השפעה על עמוקה על הזדמנויות חינוכיות מאוחרות (Trautwein, Ludtke, Koller, Marsh, & Baumert, 2006).

למידה בהקבצות והשלכות רגשיות-חברתיות

הלמידה בהקבצה מכוונת לקדם צמיחה קוגניטיבית אך לא פותחה להשפיע על הצמיחה הרגשית או החברתית של התלמידים. יש הטוענים כי הקבצות עוצבו מבלי תשומת לב מיוחדת לתוצאות חברתיות (Hallinan, 1994) ויותר מכך, נראה שיש להן השלכות לא רצויות בתחומים אלו (Ireson et al., 2001; Marsh & Rowe, 1996). מה גם שיש עדויות לכך שכיתות שהן אפקטיביות בקידום ההישגים של התלמיד אינן בהכרח יעילות בקידום הרווחה הנפשית הבית-ספרית והתפישה העצמית האקדמית של התלמידים בהן (Hofman, Hofman, & Guldemon, 1999; Opdenakker & Van Damme, 2000). בעוד שיש ספרות נרחבת על השפעת קבוצת הלמידה על ההישגים, מעט מחקר קיים לגבי התפקיד שדרך הוראה זו מהווה בעיצוב התפתחות פסיכו-חברתית כללית ואוריינטציה לבית-הספר של ילדים (Catsambis & Buttar, 2012; Tach & Farkas, 2006).

רוב המחלוקות לגבי התוצאות החיוביות או השליליות של הקבצות מתייחסות בעיקר לחטיבת הביניים והתיכון (Hallinan 1994; Oakes 1994). במהלך השנים, מתנגדי הגישה כמו גם התומכים בה, דנו וחקרו את הנזקים האפשריים שנגרמים לתלמידים מקבוצת יכולת נמוכה (Catsambis & Buttar, 2012). מספר מחקרים מצאו ששייכות לקבוצת יכולת גבוהה משפיעה באופן חיובי על ההישגים האקדמיים, בעוד שההיפך נכון לגבי קבוצת יכולת נמוכה (Hallam & Ireson, 2003; Hallinan, 1994; Van de gaer, Pustjens, Van Damme, & De Munter, 2006). ההשפעה השלילית של למידה בהקבצה על הישגים של תלמידים בהקבצות נמוכות עשויה להיות מוסברת, בחלקה, על-ידי משתנים שאינם קשורים ישירות להישגים בקרב התלמידים (Belfi et al., 2012), בהם: תפישה עצמית אקדמית, רווחה נפשית בית-ספרית ועוד.

במחקר אורך שבחן את השפעות הלמידה בקבוצת יכולת נאספו נתונים בקרב 8700 תלמידים מ-750 בתי-ספר מגן הילדים עד כיתה ח', חלקם לומדים בהקבצות גבוהות וחלקם בהקבצות נמוכות (Tach & Farkas, 2006). במחקר זה נבחנה השפעתן של קבוצות לפי יכולת בקריאה על מאפיינים שונים של התפתחות פסיכו חברתית בגן הקשורים להצלחה לימודית (בתחילת השנה ובסופה), בהם: עמדות ללמידה, שליטה עצמית, התנהגות בינאישית ובעיות של התנהגות מוחצנת. תוצאות המחקר תמכו בביקורת כנגד הקבצות בהיותן מובילות להשלכות שליליות פסיכו-חברתיות עבור תלמידים בהקבצות נמוכות בעוד הן נושאות רווחים עבור תלמידים בקבוצת יכולת גבוהה. משמע, ההשלכות של קבוצת היכולת על ההתפתחות הפסיכו חברתית במהלך שנת הלימודים הראשונה עשויות לעכב או לקדם את הצלחתם במהלך הקריירה החינוכית שלהם. ההשפעות הפוטנציאליות של הקבצות לפי יכולת על והתנהגויות ומאפיינים פסיכו חברתיים של התלמידים עשויה להיות קשורה למאפיינים של האווירה בכיתה, דרכי ההוראה והציפיות של המורה. תנאים אלו עשויים להשפיע על התפישה העצמית, הערכים, העניין, המטרות וההתנהגויות של התלמידים (Catsambis & Buttar, 2012).

הקבוצות ותפישה עצמית אקדמית

היקף ההקבוצות בבית-הספר השפיע על התפישה העצמית האקדמית של התלמידים אך לא על התפישה העצמית הכללית שלהם. נמצא כי התפישה עצמית האקדמית של התלמידים היתה חיובית יותר בבתי-ספר שהיו בהם פחות למידה בהקבוצות (Ireson et al., 2001). כמה מחקרים הראו בבתי ספר שיש בהם הקבוצות "מפורשות", לתלמידים תפישה עצמית אקדמית נמוכה יותר (Liu, Wang, & Parkins, 2005) ותפישה עצמית מתמטית נמוכה יותר (Marsh et al., 2001; Preckel et al., 2010) בין אם הושמו בהקבוצה גבוהה ובין אם הושמו בהקבוצה נמוכה.

במחקר אורך שבו נבדקו הקשרים בין תפישה עצמית אקדמית להישגים בקרב 1600 תלמידים בגילי 13-14 נמצא כי לתלמידים בהקבוצות גבוהות היתה תפישה עצמית אקדמית טובה יותר במתמטיקה, באנגלית ובמדעים מאשר לתלמידים בהקבוצה נמוכה. בנוסף, נמצא כי לתפישה עצמית אקדמית במקצוע מסוים היתה השפעה רבה יותר מאשר להישגים על כוונות הלמידה (Ireson & Hallam, 2009). נראה כי השמה בקבוצת יכולת מעבירה מסר לגבי הכישורים של התלמיד ללא קשר לרמת הביצועים שלו בפועל (Pallas et al., 1994). ממצא זה עקבי עם תוצאות מחקר שהראו השפעות דומות בטווח נרחב יותר של מקצועות (Marsh & Yeung, 1997).

מחקר נוסף העלה כי לתלמידים בהקבוצות נמוכות יש תפישה עצמית אקדמית שלילית יותר מאשר לתלמידים בהקבוצות גבוהות (Liu et al., 2005), אולם התייחס לשינויים שחלים עם הזמן בתפישה העצמית של תלמידים מהקבוצות שונות. לדברי החוקרים, מדובר בהשפעה ראשונית של החלוקה להקבוצות על התפישה העצמית האקדמית. נמצא כי עם השנים חלה ירידה בתפישה העצמית האקדמית של כלל התלמידים וכי הירידה היתה בולטת יותר דווקא בקרב תלמידים מההקבוצה גבוהה מאשר בקרב תלמידים מההקבוצה נמוכה. לדבריהם, להקבוצות יש השפעה שלילית קצרת טווח על התפישה העצמית האקדמית של תלמידים מההקבוצה החלשה בשל התהליך הפסיכולוגי של השוואה בין קבוצות שמתקיים מיד לאחר החלוקה להקבוצות. אולם, מאחר והאקלים בקרב תלמידים מההקבוצה נמוכה הוא בדרך כלל פחות תחרותי ותובעני בהשוואה לאקלים שנוצר בהקבוצה גבוהה ומאחר ויש להם הזדמנות הוגנת לחוות הצלחה בקבוצה יותר הומגנית, התפישה העצמית של יכולותיהם האקדמיות של תלמידים בהקבוצות נמוכות נעשית גבוהה יותר מזו של עמיתיהם בהקבוצה הגבוהה, עם הזמן. ממצאים נוספים הראו שדרך הצרת טווח ההשוואה החברתית, קבוצת יכולת עשויה מחד גיסא, להוביל להנמכת תפישת היכולת של תלמידים עם רמות גבוהות של כישורים אקדמיים ומאידך גיסא, להעלות את התפישה העצמית האקדמית של תלמידים בעלי רמות נמוכות של כישורים אקדמיים (Marsh, Chessork, Craven, & Roche, 1995).

כך שלמעשה, עולה כי בהשפעת ההקבוצה על התפישה העצמית האקדמית של התלמידים, מעורבים שני תהליכים פסיכולוגיים מנוגדים: השוואה בין קבוצות והשוואה בתוך קבוצות (Belfi et al., 2012). בהשוואה בין קבוצות, תלמיד משווה את הישגיו עם אלו של תלמידים בקבוצות אחרות, בעוד שבהשוואה בתוך קבוצה, התלמיד משווה את הישגיו עם אלו של תלמידים אחרים בתוך הקבוצה שלו. שני התהליכים מעלים רגשות מנוגדים באשר להישגיו האקדמיים – כך, שכאשר תלמידים חזקים משווים את עצמם לחבריהם השווים להם ביכולת או אפילו חזקים

מהם, הם עלולים לחוות חוסר ביטחון לגבי הישגיהם. לכן, עלולה להיות השפעה שלילית על התפישה העצמית האקדמית שלהם. מאידך, תלמידים בהקבצה גבוהה עשויים להשוות את ההישגים והיכולות שלהם לתלמידים בהקבצות נמוכות יותר וכתוצאה מכך, הם עשויים לחוש בטוחים יותר לגבי הישגיהם האקדמיים והיכולות הקשורות בבית-הספר (Liu et al., 2005). באותו אופן, תלמידים מהקבצה נמוכה עשויים לחוש טוב יותר לגבי הישגיהם כאשר הם משווים את עצמם עם חבריהם להקבצה בעוד הם עלולים לחוש פחות בטוחים בהישגיהם בשעה שהם משווים את עצמם לתלמידים מכיתות חזקות. אף נמצא כי תלמידים מתקשים הלומדים בכתה הטרוגנית יחד עם תלמידים בעלי רמה לימודית גבוהה, עלולים לפתח דימוי עצמי אקדמי שלילי (Dar & Resh, 1996).

מחקר שנערך בקרב מדגם נרחב של 99,000 תלמידים מעשרים מדינות, השווה את התפישה העצמית במתמטיקה של תלמידים ממסגרות שונות של הקבצה/הסללה. נמצא כי בשיטת ההקבצות לפי מקצוע, לתלמידים מהקבצה גבוהה היו תפישות עצמיות גבוהות יותר במתמטיקה ואילו לתלמידים מהקבצות נמוכות היו תפישות עצמיות נמוכות יותר. לעומת זאת, בקרב תלמידים שלמדו בהסללה בתוך בית-הספר ובין בתי-ספר נמצאה תבנית הפוכה, לפיה לתלמידים מהקבצה גבוהה היתה תפישה עצמית אקדמית נמוכה במתמטיקה בעוד שלתלמידים מהקבצה נמוכה היתה תפישה עצמית גבוהה יותר במתמטיקה (Chmielewski, Dumont, & Trautwein, 2013). ההסבר נעוץ בכך שתלמידים בהקבצות ספציפיות שיכולים להשתייך להקבצות שונות במקצועות שונים, נחשפים לתלמידים בכל רמות ההישגים ולכן, קבוצת ההתייחסות שלהם היא כל קבוצת הגיל בבית-הספר. בנוסף, תלמידים אלה צופים בתהליך ההקבצה על בסיס יומי ובאופן עקיף, זוכים לקבל תזכורות של הסטטוס היחסי של ההקבצה שלהם. מכאן, שלמסגרת ההתייחסות שבה עורכים התלמידים את ההשוואה החברתית (התלמידים בבית-הספר או התלמידים בכתה/בהקבצה) עשויה להיות השפעה שונה על התפישה העצמית האקדמית שלהם (Marsh & Hau, 2003; Wong & Watkins, 2001).

הקבצות ורווחה נפשית

הממצאים מהספרות מראים כי למידה בהקבצות היא רווחית עבור הרווחה הנפשית הבית-ספרית כמו גם התפישה העצמית האקדמית של תלמידים חזקים, אך פוגעת ברווחה הנפשית הבית-ספרית של תלמידים חלשים (Belfi et al., 2012). בשני מחקרים שנערכו בקרב תלמידי חטיבה ותיכון בבתי-ספר בבלגיה, מדינה הדוגלת בהקבצות פורמליות, נמצא כי הימצאות בכתה שבה קבוצת שווים בעלי יכולת גבוהה, היא כדאית עבור הרווחה הנפשית הבית-ספרית של התלמידים, שנבחנה דרך המידה שבה התלמידים אוהבים את בית-הספר ומבטאים שביעות רצון מיחסיהם עם המורים והחברים (De Fraine, Van Damme, & Onghena, 2002; Van Landeghem, Van Damme, Opdenakker, De Fraine, & Onghena, 2002). במחקרים אלו נמצאה השפעה שלילית של השמה בהקבצות נמוכות על הרווחה הנפשית של התלמידים. נמצא כי תלמידים עם רמות נמוכות של רווחה נפשית ותפישה עצמית אקדמית נמצאים בסיכון לתגובות דכאוניות, ציונים נמוכים, נשירה מבית-הספר ועבריינות (Van Houtte, 2005).

בעוד שתלמידים בהקבצה גבוהה עשויים לחוות את בית הספר כסביבה חיובית מאחר וההשתייכות להקבצה גבוהה יותר מקנה להם סטטוס חברתי (Oakes, 1985), תלמידים בהקבצה נמוכה עלולים לסבול מאובדן סטטוס חברתי ולפתח גישות שליליות לבית-הספר (Van Houtte, 2005 and Van Houtte, 2006). תלמידים אלו עלולים לחוות סטיגמה חברתית, ציפיות לימודיות נמוכות ומוטיבציה נמוכה (Elbaum, Schumm, & Vaughn, 1997). שכן, נמצא כי ההקבצה הינה הגורם המשפיע ביותר על ציפיותיהם של הורים, מורים וחברים מהתלמיד. השמה בהקבצה נמוכה יוצרת מעגל של ציפיות שליליות נמוכות, הנוצרות בעקבות תיוג שלילי המוביל לדימוי עצמי נמוך ולכישלון (דגן-בוזגלו וסבירסקי, 2011; טלר, 2003; קאהן ואח', 1995). בנוסף לכך, נמצא כי תלמידים בהקבצה נמוכה מתווייגים כאיטיים, קשים או טיפשים (Schwartz, 1981) וכי מורים המלמדים בהקבצות נמוכות משתמשים יותר בביקורתיות בהשוואה למורים בהקבצות גבוהות יותר. התנהגויות כאלו עלולות לגרום לתלמידים מהקבצות נמוכות להרגיש טיפשים ופחות בטוחים ולפתח, כתוצאה מכך, גישה שלילית לאנשים ולסביבה שגרמה להם להרגיש כך (Hallinan & Sorenson, 1985). תלמידים בקבוצות נמוכות מתחילים לחוות ירידה בביטחון העצמי ובמוטיבציה ללמידה. כתוצאה מכך, הם מתייאשים ומתנתקים מתהליך הלמידה ולעיתים, מפתחים התנהגויות מפריעות בבית-הספר (Friedkin & Thomas, 1997; Glass, 2002; Kellam, 1994). לעומת זאת, כאשר תלמיד מבצע היטב, הוא ממוקם בכיתות ברמה גבוהה, מה שמעלה את הציפיות ממנו, פותח אותו לקבוצת שווים של תלמידים בעלי הישגים גבוהים וממקם אותו במסלול ההצלחה (Yeager et al., 2013).

מעבר להשלכות הרגשיות והחברתיות שיש לחלוקה להקבצות, אף נטען כי דרך זו עלולה לגרום להגדלת הפער בהישגים, מפני שההוראה שמקבלים תלמידים בקבוצות יכולת נמוכות יותר אינה שווה להוראה שמקבלים התלמידים בקבוצות יכולת גבוהות (Moody, Vaughn, & Schumm, 1997). תלמידי ההקבצות הנמוכות לומדים כמות חומר מועטה יותר ובקצב איטי יותר באופן משמעותי מתלמידי ההקבצות הגבוהות. השוואה מקיפה בין בתי ספר שהופעלה בהם שיטת ההקבצה לכאלו שלא הפעילו אותה מראה כי הפערים בידע של התלמידים החלשים גדולים יותר כאשר יש הקבצות, ושאותם תלמידים לומדים ויודעים כמות רבה יותר של חומר כאשר הם נמצאים בכיתה הטרוגנית (טלר, 2003; Cahan & Linchevski, 1996). במחקר אחר שהשווה את כמות ואיכות הלמידה בין קבוצות יכולות שונות נמצא כי תלמידים בקבוצות יכולת קריאה גבוהות למדו יותר, בעוד שתלמידים בקבוצות יכולת קריאה נמוכות למדו פחות בהשוואה מחבריהם שלא למדו בקבוצות יכולת (Condrion, 2008). עוד נמצא כי השימוש הנפוץ בהקבצות בכיתות נמוכות עלולת לתרום להגדלת הפערים הלימודיים כאשר התלמידים עוברים מגן הילדים לכתה ג' (Tach & Farkas, 2006; Fryer & Levitt, 2006). חסרון נוסף של ההקבצות קשור בבעיית הניידות - המעבר מהקבצה להקבצה ובעיקר, עליה מהקבצה נמוכה להקבצה גבוהה. הפער בתכנית הלימודים מקטין את יכולת התלמידים לעבור בין הקבצות בפועל (טלר, 2003; שפי ואלרועי, 1998).

הממצאים ביחס להשפעות ההקבצות מעורבים, אם כי קיימת מגמה ברורה לקיומן של השלכות שליליות. למרות שלתהליך ההקבצה עשויה להיות גם השפעה חיובית על תפישה עצמית אקדמית

של תלמידים חלשים, נראה כי יש לה השפעה שלילית על הרווחה הנפשית הבית-ספרית שלהם. השפעות מעורבות אלו הופכות את הקבוצת התלמידים לתהליך רגיש ומורכב שבו קיים קושי לענות על הצרכים קוגניטיביים והרגשיים של כל התלמידים. לפיכך, חשוב שמתווי המדיניות יהיו מודעים להשפעות השליליות שעלולות להיות להרכבים מסויימים של כיתות על התפקוד הרגשי של חלק מקבוצות התלמידים (Belfi et al., 2012).

מחקר שנערך בקרב 222 מורים בארה"ב ביקש להעריך את תדירות השימוש בדרכי הוראה שונות (מליאה, הוראה יחידנית וחלוקה לקבוצה יכולת). החוקרים הסיקו כי על אף החסרונות, גישת החלוקה לקבוצות יכולות בתוך הכתה עדיין רווחת בבתי-הספר ובפרט בתחום הקריאה (Chorzempa & Graham, 2006) וכי החלוקה לקבוצות מסייעת למורים לענות על צרכי התלמידים במישור הלימודי וחברתי (Chorzempa & Graham, 2006). הם דווחו כי בכל אחת מהקבוצות הם מדגישים מיומנויות קריאה אחרות, בהתאם לרמת התלמידים.

על אף המטרה הראשונית של ההקבוצות להעלות את רמת ההישגים של התלמידים נמצא כי ככל שבתי ספר מרבים לקבץ תלמידים בקבוצות איכות במקצועות השונים, וככל שבתי ספר מרבים להעביר לבתי ספר אחרים תלמידים בעלי הישגים נמוכים או בעלי בעיות התנהגותיות או ליקויי למידה, כך יורדת רמת ההישגים של המערכת כולה. ואכן, בכמה מן הארצות הניצבות בראש טבלת ההישגים במבחנים הבינלאומיים המשווים, ובראשן פינלנד ויפן, לא נהוג לחלק את התלמידים להקבוצות (OECD, 2010).

יחד עם זאת, יש לזכור כי תהליך של ביטול הקבוצות מעלה את ההטרונגיות, משמע תלמידים עם הישגים נמוכים ייאלצו להתעמת עם תלמידים בעלי הישגים גבוהים, מה שעלול להוביל לירידה בתפישת העצמית האקדמית שלהם. יחד עם זאת, נמצא כי תלמידים העוברים מכיתות חלשות והומוגניות לכיתות הטרונגיות נחשפים לאווירה לימודית ומגבירים את שאיפותיהם להמשיך בלימודים (כפיר ורן 1985, אצל קשתי ושות', 2001). מכאן, שבתהליך שבו מבקשים לצמצם את ההקבוצות יש להתייחס לנושא התפישת העצמית האקדמית בכדי להבטיח שתלמידים בעלי הישגים נמוכים ינצלו באופן מרבי את העלייה בהזדמנויות החינוכיות שתהליך זה עשוי לטמון בחובו. לשם כך, יש לעשות שימוש בדרכי הוראה שמדגישות פחות תחרות ודירוג של תלמידים בכתה ויותר הישגים אינדוידואליים (Chmielewski et al., 2013).

מעבר לכך, ניתן לצמצם את ההשפעות השליליות של ההקבוצות על הרווחה הנפשית ובמקרים מסויימים גם על התפישת העצמית האקדמית באמצעות הפיכת מערכת ההקבוצות לגמישה, מאחר והתוצאות מלמדות שהקבוצה לא מובילה בהכרח לתוצאות שליליות כאשר היא נעשית רק בנושאים מסויימים (Belfi et al., 2012). ואכן, אחת הדרכים שהוצעו בכדי להתמודד עם ההשלכות השליליות של ההקבוצות מחד גיסא ולהפיק את הרווחים הטמונים בלמידה בקבוצה הומוגנית, מאידך גיסא, הינה למידה ב"קבוצות גמישות".

למידה בהקבוצות גמישות

וידסלבסקי (2009) טוענת כי קידום תלמידים מתממש באמצעות קיום מסגרות לימוד גמישות ומשלבות שאינן מתייגות. ניתן לשלב בין ארגון הטרונות של התלמידים ושימוש בדרכי הוראה מגוונות לבין הוראה ברמה גבוהה בקבוצות הומוגניות לזמנים קצרים (Cotton, 2002; Ireson & Hallam, 2001).

ב"הקבוצות גמישות" תלמידים מכתה אחת או מכמה כיתות משוייכים לקבוצה לפי רמת היכולת שלהם בתחום ספציפי, לתקופות לימוד קצרות ומשתנות (Dubé, Dorval & Bessette, 2011; Dubé, Dorval, & Bessett, 2012). הקבוצות עשויות להשתנות בהתאם לדרישות המצב ולצרכי התלמידים, מה שמאפשר לתלמידים ללמוד ברמות קושי שונות ופותר בפניהם הזדמנויות למידה שונות (Reutzel, 2003).

קבוצות גמישות מתייחסות לתהליך האישי ולקצב הטבעי של כל תלמיד, בתוך קבוצת שווים בעלי רמת יכולת דומה לשלהם (Gullatt & Lofton, 1998) והתלמידים זוכים להוראה המותאמת במיוחד לרמת היכולת, ההתקדמות והצרכים הלימודיים הספציפיים שלהם (Dubé et al., 2012). מחקרים שונים דיווחו על יעילות הלמידה בקבוצות גמישות ותרומתה להישגי התלמידים. כך, במחקר אורך בן חמש שנים שנערך בקרב 435 תלמידי בית-ספר יסודי ועקב אחר התקדמותם בקריאה נמצא כי התלמידים שלמדו בקבוצה גמישה מכתה א' עשו את כבדת הדרך המשמעותית ביותר לאורך השנים (Castle, Baker, Deniz, & Tortora, 2005). מחקר נוסף שנעשה בקרב 76 תלמידים מכיתות ג', בחן הבדלים ברמת הקריאה בין 5 קבוצות שחולקו לפי רמת הקריאה. נמצא שיפור מובהק ברמת הקריאה בקרב תלמידים בעלי קשיי קריאה שלמדו בקבוצות גמישות. נראה כי הלמידה בקבוצה קטנה מסוג זה תורמת למוטיבציה ולביטחון העצמי כמו גם תורמת לריכוז של התלמידים (Dubé et al., 2012). בנוסף, נמצא כי הוראה מותאמת במסגרת ההקבוצות הגמישות, תורמת לעלייה בתחושת היכולת, בדימוי העצמי ובמעורבות התלמידים בלמידה. כמו כן, היא מאפשרת להם להבין את הקשיים שלהם ולרכוש דרכים להתמודד עימם (La Paz, 1999).

הלימודים במסגרות ההטרונות מקדמים את התלמידים החלשים ואת אלו שבסיכון ואינם מזיקים לתלמידים החזקים (מבקר המדינה, 1993, דר ורש, 1988 אצל קשתי ושות', 2001). נטען כי בעוד שעבור תלמידים מחוננים ומצטיינים במיוחד ייתכן יתרון אקדמי כלשהו ללמידה במסגרת הומוגנית (Cotton, 2002), מרבית התלמידים אינם נתרמים מלמידה בקבוצות הומוגניות והתלמידים המסווגים בהקבוצות נמוכות וחלשות סובלים מפגיעה בדימוי העצמי שלהם, בירידה בהנעה ללמידה ובשביעות רצון כללית מבית הספר.

תלמידים מחוננים וסוגיית הלמידה בקבוצות הומוגניות/הטרונות

קיימת מחלוקת ארוכות שנים לגבי היתרונות שביצירת קבוצות הומוגניות כנגד הטרונות של תלמידים מחוננים (Benbow & Stanley, 1996; Feldhusen & Moon, 1992; Kulik & Kulik, 1997; Oakes, 1992; Slavin, 1990). במחקרים שונים נמצאו ראיות מגוונות ולעיתים אף מנוגדות להשפעות הלמידה בקבוצה הומוגנית כמו גם השפעות הלמידה בקבוצה הטרונתית על היבטים הקשורים בפן החברתי-רגשי של התלמידים המחוננים. נטען כי עבור תלמידים מחוננים, ללמידה

בכתה הטרוגנית עלולות להיות השפעות שליליות מבחינה רגשית וחברתית, בהן: הצקות ובריונות מקבוצת השווים (Moon, Nelson, & Piercy, 1993), חוסר באתגר לימודי, המוביל לשעמום וירידה במוטיבציה (Baker, Bridger, & Evans, 1998) ותחושה שהם לא מובנים ולא מוערכים בקרב מורים וקבוצת השווים (Clinkenbeard, 1991; Adams-Byers et al., 2004). אלו, מובילים לתחושת בדידות ותסכול או דכאון או לניסיון להתאים את עצמם דרך הסתרת יכולותיהם המיוחדות (Clasen & Clasen, 1995; Silverman, 1993). נראה כי כשם שהתיקוף החברתי מול קבוצת השווים מייחד את התלמידים המוחננים ומהווה גורם לתחושת גאווה, הוא גם מבליט את היותם שונים ונבדלים ממנה (תמיר, 2012).

נטען כי כאשר תלמידים מוחננים עוברים מכיתות הטרוגניות לכיתות הומוגניות ביטויים של התנהגויות מפריעה שהיו בעבר, נעלמים. זאת, מאחר שכיתות הומוגניות מציעות להם אתגרים לימודיים ואינטראקציה עם קבוצת שווים בעלי יכולת גבוהה התואמת את יכולותיהם הגבוהות, הצרכים המיוחדים שלהם ורמות ההתפתחות שלהם בתחומים השונים (Silverman, 1993). מחקר שנערך בקרב 44 תלמידים מוחננים בכיתות ה-י"א ביקש להעריך את התוצאות החברתיות והלימודיות שמייחסים התלמידים עצמם ללמידה בכתה הומוגנית/הטרוגנית מבחינת יכולת. נמצא כי התלמידים תפשו את הקבוצה ההומוגנית באופן חיובי יותר בהקשר לתוצאות לימודיות שכן, היא איפשרה להם ללמוד בסביבה מאתגרת יותר. מאידך, בהקשר לנושא החברתי-רגשי, היו להם רגשות מעורבים לגבי הסביבה העדיפה מבחינתם והם ייחסו ערך הן לחברים דומים בכתה ההומוגנית והן למגוון החברתי שישנו בכיתות הטרוגניות (Adams-Byers, Sara, & Moon, 2004). החוקרים הדגישו את החשיבות שבמציאת דרכים שיאפשרו לתלמידים המוחננים לשמר קשרים עם חבריהם מכיתות אחרות. נטען כי המערכת הרגילה חשובה ביותר עבור הילד המוחנן בין השאר בשל ההזדמנות שמסגרת זו מזמנת לו בתהליך של אדפטציה חברתית נורמטיבית. לפיכך, יש צורך בראייה כוללת ורחבה שתיקח בחשבון יכולות וקשיים קוגניטיביים וכן, יכולות רגשיות, מוטיבציה, יכולת התמודדות עם כישלון ותסכול (בן שלמה והס שטינמץ, 2012).

במקביל לדרכי הוראה המדגישות את הבעייתיות שבשונות, התפתחו דרכי הוראה חלופיות שבקשו להדגיש את השונות ואת צרכיו הייחודיים של הפרט. שיטות אלו התפתחו במסגרת "**הכתה ההטרוגנית**" והן מבקשות לתת מענה רב-ממדי לצרכים קוגניטיביים, רגשיים, חברתיים וערכיים של התלמידים, ולא רק להישגים הלימודיים (בן-ארי, 1997; כהן-נבות ואח', 2009), אם כי הערכת תוכניות התערבות בחטיבת ביניים, העלתה כי התוכניות מתייחסות בעיקר להיבט הלימודי (קשתי ואח', 2001). דרכי ההוראה הללו מאפשרות למורים ללמד תלמידים שונים בדרכים שונות (כהן-נבות, 2009) וניתן למקם אותן על רצף הארגון ההטרוגני של הכיתה. בשיטות מסוימות התלמידים מחולקים לקבוצות על-פי רמות הישג ויכולת לימודית, כאשר מליאת הכיתה ההטרוגנית נתפסת כמשאב. בעוד שיטות התערבות אחרות מלמדות בקבוצות שכל אחת מהן מורכבת מלומדים בעלי יכולות והישגים שונים (קשתי ואח', 2001).

אחת הדרכים המרכזיות שהתפתחה במסגרת הכתה ההטרוגנית שנמצאה כבעלת השפעה משמעותית על היבטים רגשיים וחברתיים של הלומדים ועל תוצאות לימודיות שונות הינה למידה שיתופית.

הגישות המאחדות: דרכי הוראה המדגישות שונות קוגניטיבית

גורמים רבים בסביבת הלמידה שעימם נמצא התלמיד באינטראקציה, בהם קבוצת השווים ושימוש בדרכי הוראה שונות, משפיעים על תוצאות חינוכיות שונות בקרב התלמידים. דרכי ההוראה עשויות להשפיע על המוטיבציה שלהם, ההתנהגות, התפישות העצמיות והישגי התלמידים (Areepattamannil, Freeman, & Klinger, 2010; Hamre & Pianta, 2006; Jennings & Greenberg, 2009; Ysseldyke & Christenson, 2002). בחינתן של דרכי הוראה שונות המדגישות את השונות בין התלמידים כמו גם את הקשרים ביניהם, מאפשרת ללמוד על ההשלכות של קשרים אלו על הלמידה, הרגשות הנחווים במהלכה וההישגים הלימודיים.

למידה שיתופית היא שם כולל למספר רב של שיטות הוראה ולמידה המדגישות רכיבים של יחסי גומלין בין התלמידים (ויגוצקי, 2004). היא כוללת עבודה קולקטיבית של תלמידים בקבוצה קטנה ללא התערבות ישירה ומיידית של המורה על מנת שכל תלמיד יוכל להשתתף במשימה הקבוצתית המשותפת ולתרום לה (Cohen, 1994). בלמידה שיתופית התלמידים חותרים להשיג את המטרות שלהם דרך תמיכה ושיתוף אחרים בקבוצה או בכיתה (Martin & Dowson, 2009).

דרך השימוש בדרכי הוראה שיתופיות, המורים מגרים את התפתחות הלמידה של התלמידים כמו גם את יכולותיהם החברתיות, מאחר ובסביבת למידה כזו התלמידים נדרשים לערוך התאמות ואינטראקציות עם אחרים בכדי שיוכלו לסיים משימות לימודיות (Sonja et al., 2009). מעבר לכך, דרך מענה על הצורך בשייכות בדרך ההוראה של המורה, נוצרת הזדהות עם בית-הספר (Munns, 1998). כאשר תלמידים מעודדים לקיים אינטראקציות ולהחליף רעיונות זה עם זה במהלך משימות לימודיות יש להם הזדמנויות להביע את עמדתם ולהיחשף לאפשרויות אחרות (Good, Mulryan, & McCaslin, 1992; Webb & Palincsar, 1996). מעבר לכך, הדבר תורם לתחושתם שהם מסוגלים ללמוד ולהשלים משימות בהצלחה מאחר והאינטראקציה עם האחרים מזמנת להם טווח רחב יותר של משאבים (Ryan & Patrick, 2001).

מחקרים שונים בחנו את השימוש בקבוצות למידה קטנות ככלי לקידום יעיל של הילדים מבחינה לימודית (Light & Littleton, 1994) ורגשית-חברתית (Hall, 1994; Howes & Tonyan, 1999; Roe, 2008), בהיותן מאפשרות סביבה תומכת ומקשיבה (פס, 2013 מתוך מנדל-לוי, 2013). במסגרת מחקר ניסויי שנערך בקרב 980 ילדים בגילאי 5-7, הועברה לתלמידים ב-17 קבוצות הניסוי תכנית התערבות בנושא יחסים בינאישיים לשם שיפור יעילות העבודה הקבוצתית, במהלך שנת הלימודים (Kutnick, Ota, & Berdondini, 2008). בהשוואה בין קבוצות הניסוי ל-21 קבוצות הביקורת, נמצא כי במהלך שנת הלימודים, ילדים מקבוצת הניסוי השתפרו בצורה משמעותית יותר בהישגים בקריאה ובחשבון, במוטיבציה לעבוד עם אחרים בקבוצה ובתקשורת הבינאישית עם חברים לקבוצת הלמידה וכן, ביכולת להתמקד במשימה ובהשתתפות בעבודה הקבוצתית. ואכן, נמצא כי יחסים חיוביים קרובים בקבוצות למידה עשויים לתמוך בתהליך הלמידה ולתרום

למעורבות במשימות למידה קבוצתיות (Johnson & Johnson, 2003; Slavin, 1995; Howes & Ritchie, 2002). כלומר, ניתן להסיק שילדים צעירים יכולים להיות מעורבים בעבודה קבוצתית עילה המקדמת הישגים לימודיים כאשר מקנים להם יכולות בינאישיות המאפשרות להם לנצל בצורה מירבית את ההזדמנויות הטמונות בלמידה שיתופית בקבוצה (Kutnick et al., 2008).

עוד נמצא כי למידה שיתופית מאפשרת לתלמידים רבים יותר לקחת חלק פעיל בשיעור ומזמנת אינטראקציות רבות יותר בין התלמידים (אלמוג ושכטמן, 2005). בנוסף, היא תורמת הן להעלאת ההישגים והן להעמקת התקשורת בין הפרטים או בין קבוצות, להעלאת האמון ההדדי בין החברים, לתגבור ההתנהגויות של עזרה הדדית ולהעלאת המוטיבציה והנכונות למאמצים (ריץ' ובן-ארי, 1994) ובנוסף, היא מקדמת התפתחות עמדות חיוביות של התלמידים כלפי חברים אחרים בקבוצה (Bennett, 1991 ; Shachar & Sharan, 1994).

במחקר ניסוי שנערך בקרב תלמידי כיתות ג', בקשו לבחון את השפעתה של הלמידה השיתופית על התפישה העצמית וההישגים הלימודיים (Box & Little, 2003). הכיתות היו הטרוגניות ובכל כיתה למדו 25 תלמידים, כאשר ב-4 כיתות בלבד למדו התלמידים למידה שיתופית בקבוצות קטנות בעוד שבקבוצת הביקורת התלמידים למדו בדרך המסורתית. בבחינת ההבדלים ברמת התפישה העצמית וההישגים לפני ההתערבות ואחריה, נמצא כי התפישה העצמית של התלמידים עלתה בכל שלוש קבוצות הניסוי וכן בקבוצת הביקורת. חלה ירידה משמעותית בתפישת המורים את ההערכה העצמית של התלמידים בקבוצת הביקורת, בניגוד לקבוצת הניסוי. ייתכן והלמידה בקבוצה גדולה משפיעה באופן שלילי על האופן שבו המורה מעריך את התפישה העצמית של התלמידים בכיתה. בהקשר זה, נטען כי למידה בקבוצה שיתופית עשויה להביא לשיפור במצבם הלימודי ובהערכה העצמית של התלמידים "החלשים" ללא פגיעה בתלמידים "החזקים" יותר (Salvin, 1995).

בכדי לבחון את הקשר בין רגשות לבין מעורבות בלמידה בקבוצה קטנה, נעשו שני מחקרים (Linnenbrink-Garcia, Rogat, & Koskey, 2011). המחקר הראשון נערך בקרב 138 תלמידים מכיתות ד' ו-ה' שעבדו בקבוצות שונות, חלקן הומוגניות וחלקן הטרוגניות מבחינת היכולת, ובחן את הרגשות השליליים והחיוביים שהתעוררו בקרב התלמידים בעקבות עבודה בקבוצה בנושאים של פתרון בעיות. המחקר השני נערך בקרב 192 תלמידי כיתות ה' ו-ו' אשר עבדו בקבוצות הטרוגניות מבחינת יכולת במתמטיקה. שני המחקרים העלו כי רגשות שליליים של תשישות ומתח קשורים באופן חיובי לחוסר מעורבות חברתית והתנהגותית ובאופן שלילי לאינטראקציות חברתיות חיוביות. מאידך, רגשות חיוביים של שמחה ורוגע היו קשורים באופן חיובי לאינטראקציות חברתיות חיוביות. נראה כי כאשר תלמידים עייפים, מתוחים או מתוסכלים, הם עשויים להתנתק מהמשימה הקבוצתית. לניתוק זה יש פוטנציאל לפגוע בלמידה שלהם ובמאמצים המשותפים של הקבוצה. תלמידים הלומדים בקבוצות שעבדו היטב ביחד, ניגשו בהמשך למשימות קבוצתיות בתחושות גבוהות יותר של אושר והתלהבות בעוד שתלמידים בקבוצות עם אינטראקציות קבוצתיות שליליות ניגשו למשימות עתידיות בתחושה על עייפות ועצב. גם במחקר איכותני שכלל תצפיות בתלמידים בחטיבת ביניים, נמצא כי רגש חיובי קשור עם מעורבות גוברת בעוד רגש שלילי קשור עם ניתוק במהלך דיון קבוצתי (Do & Schallert, 2004).

בהקשר הקוגניטיבי, נמצא כי מאמצים שיתופיים יותר יעילים מאשר מאמצים תחרותיים למשימות לימודיות רבות, כמו כאלו המערבות פיענוח והיזכרות במידע (Barker et al., 2002), ופתרון בעיות וחשיבה הסקתית ברמה גבוהה (Qin et al., 1995). מחקר על למידה שיתופית מצא כי תלמידים מדווחים על עלייה ביעילות, בערך ובאוריינטציית שליטה במטרות ביחס למתמטיקה כאשר הכיתות שלהן היו מאורגנות ללמידה שיתופית, בהשוואה לדרכים מסורתיות של למידה (Nichols & Miller, 1994).

בהקשר לתלמידים מחוננים בלמידה שיתופית מוצעות כמה דרכים להגברת היעילות עבורם: ראשית, יש להקפיד שהלמידה השיתופית תהיה מאתגרת עבורם מבחינה אינטלקטואלית (Ross & Smyth, 1995) וכן, רצוי לשלב אותם ביחד בקבוצה הומוגנית בכתה שתאפשר להם לעבוד ברמה מתקדמת או לשלב אותם בקבוצה הטרוגנית רק בתחומים שבהם הם חלשים (Robinson, 1990).

הוראת עמיתים (Peer tutoring) הינה דרך הוראה שיתופית נוספת המערבת עזרה של תלמידים זה לזה ללמוד את התוכן. במחקר שנערך בקרב 487 תלמידים בני 10-12 מ-20 בתי-ספר בבריטניה (Thurston et al., in press), התלמידים דיווחו על עלייה משמעותית בקשרים החברתיים בבית-הספר ומחוצה לו בעקבות התנסות בלמידת עמיתים. במטה-אנליזה שבחנה השפעות שונות של למידת עמיתים ב-26 מחקרים בקרב 938 תלמידים בכיתות א'-י"ב, נמצא כי ניתן לייחס רווחים אקדמיים מתונים-גבוהים ללמידת עמיתים וכי דרך למידה זו היתה יעילה ביותר עבור תלמידים בעלי קשיים רגשיים והתנהגותיים (Bowman-Perrott et al., 2013).

בניגוד ללמידה שיתופית הכוללת פעילויות בקבוצות בנות 4-6 תלמידים שבהן ההישגים נמדדים לפי רמת הביצוע של הקבוצה יותר מאשר לפי רמת התפתחות הכישורים אישיים (Phelps & Damon, 1989), מערבת למידה שיתופית בזוגות (*Collaborative learning*) בנייה משותפת של פעילות שבה משתתפים שני תלמידים והתוצאות לכל אחד מהם מוערכות בנפרד (Radziszewska & Rogoff, 1991). כישורים הנדרשים ללמידה שיתופית יכולים להיות מושגים דרך אימון של תלמידים בעלי הישגים גבוהים לפיתוח יכולת ליצירת אינטראקציה בונה, מתן הסברים עשירים והתייחסות יעילה לשותף שלהם ללמידה (Fuchs et al., 1997).

על בסיס תפישה זו, נערך מחקר שמטרתו לבחון האם בנים עם ADHD שמקבלים טיפול תרופתי יוכלו להרוויח מלמידה משותפת עם שותף בעל הישגים גבוהים שאומן לשותפות מעודדת דרך מתן משוב חיובי והכוונה (Watkins, 2000). לשם כך, נבנתה תכנית התערבות שבה אומנו התלמידים בעלי ההישגים הגבוהים בשימוש בדרכים יעילות לקידום תקשורת, מתן משוב חיובי ולמידה יעילה יותר עם חברים. לאחר התערבות זו, זוגות התלמידים עבדו ביחד על משימה הכוללת שימוש באסטרטגיות לפתרון בעיות, תכנון וארגון. התוצאות מלמדות שבעקבות העבודה המשותפת חל שינוי בתפקוד התלמידים בעלי ה-ADHD, כך שהם נעשו קשובים יותר לרעיונות של האחרים, גילו יותר קשר עין והדדיות בשיחה ואף נעשו יעילים יותר בנושא התכנון, בהשוואה להתחלה.

מעבר לדרכי הוראה המקדמות תפקוד רגשי-חברתי כמו גם הישגים לימודיים, הוצעו במשך השנים תוכניות התערבות ספציפיות לקידום היבטים אלו.

תכניות ומודלים חינוכיים ספציפיים להתמודדות עם שונות קוגניטיבית ולקידום ההישגים

רקע כללי

אתגרים רבים עומדים בפני מערכת החינוך בישראל במתן מענים לכלל אוכלוסיית התלמידים ולתלמידים המתקשים בפרט ועל פי מקורות שונים, רבים מהתלמידים מתקשים בלימודים או בהסתגלות למסגרת הלימודית. לאור זאת, בשנים האחרונות נעשו מאמצים להכנסת שינויים מבניים כדי לחזק את יכולתם של בתי הספר להעניק מענים מתוגברים לתלמידים המתקשים, בהם רפורמת "אופק חדש" שיישומה החל ב-2007/2008. במסגרת זו מתמקדים בהרחבת היקף העבודה הפרטנית והעבודה בקבוצות קטנות של המורים עם תלמידים הזקוקים לסיוע מיוחד (בן רבי ועמיל, 2010) ומושם דגש גם על תחושת השייכות לבית-הספר, הדימוי העצמי ותחושת המסוגלות העצמית של התלמידים (זיידנר, 2010).

מערכת החינוך פועלת ליישומן של אסטרטגיות עבודה שונות בכיתות, כגון: פיתוח דרכי למידה מותאמות אישית, תגבור כוח אדם להוראה, הוצאת חלק מהתלמידים לשעות למידה מחוץ לכיתה בקבוצות קטנות וכדומה (כהן-נבות ואח', 2009). ברבים מבתי הספר מופעל מגוון תכניות התערבות לקידום התלמידים המתקשים בסיוע גורמים פדגוגיים החיצוניים לבתי הספר (קשתי ואח', 2001; הרץ-לזרוביץ, 2001; כהן-נבות, 2000; כהן-נבות ולבנדה, 2003; דר ונוימן, 2001; טטר, 2002) במטרה להתמודד עם השונות הקוגניטיבית בין התלמידים.

מעבר לכך, בשנים האחרונות מתחזקת התפיסה החינוכית הגורסת כי כדי למלא את יעדיהם החינוכיים, צוותי בתי הספר צריכים להתייחס גם לצורכיהם הרגשיים והחברתיים של התלמידים. מה גם שהתייחסות בלתי הולמת של בית הספר לצורכי התלמידים עלולה לפגוע בתפקודם הלימודי (כהן-נבות, 2009). לפיכך, נעשה ניסיון לזהות מרכיבים עיקריים של הישגים לימודיים במטרה לפתח תוכניות התערבות מתאימות לקדם הצלחה ולמנוע כישלון במסגרת בית-הספר (Robbins et al., 2004). אולם, התערבויות רבות הממוקדות בשיפור הישגים לימודיים נכשלות לזהות משתני מפתח רגשיים וחברתיים הקשורים להצלחת התלמיד (Christenson & Anderson, 2002).

מחקרים הצביעו על כך כי יחד עם יכולת קוגניטיבית (כמו קריאה, כתיבה וכישורי חשיבה משמעותיים) יכולת רגשית-חברתית (כמו שיתוף פעולה, מוטיבציה לכישורי למידה) היא מנבאת חשוב של הישגים לימודיים (DiPerna & Elliot, 2002). מהסקירה עולה כי קיומה של תמיכה אמפירית במודלים שונים מצביעה על כך שמקדמים אקדמיים ורגשיים שונים (כמפורט בתחילת הסקירה) תורמים באופן משמעותי להישגים אקדמיים ומלמדת כי ישנם כישורים שונים שעל בתי הספר להקנות לתלמידים באופן ישיר בכדי לקדם את הישגיהם ואת הלמידה. מכאן, שמודלים אלו מהווים מסגרת יישומית להקניית כישורים שונים לתלמידים (DiPerna et al., 2002).

נטען כי התערבות ישירה במרכיבים פסיכולוגיים של למידה מבטיחה את התוצאות היעילות ביותר (Wang et al., 1997). בספר ההכלה, המתאר את הרציונל העומד בבסיס יעד ההכלה של משרד החינוך, מצוין כי: "מתן יחס אישי, טיפוח תחושת המסוגלות וגיוון בדרכי ההוראה, ישפרו

את סיכויי תלמידינו בכלל והמתקשים בפרט לממש את הפוטנציאל הגלום בהם ולהגיע להישגים גבוהים" (דלית שטואבר, מנכ"לית משרד החינוך, מתוך ספר ההכלה, 2013).

להלן, נסקור מספר דרכי התערבות. כולן מבקשות לתת מענה לשונות קוגניטיבית בין לומדים ולהוביל לקידום התפקוד הלימודי וההישגים. אולם בעוד שחלקן מדגישות את המטרות הלימודיות ומתמקדות בהיבטים קוגניטיביים הקשורים למיומנויות למידה, אחרות מציבות מטרות לימודיות לצד מטרות בתחום הרגשי-חברתי מתוך הנחת יסוד שקידום התלמידים בתחום הזה עשוי לקדם אותם בתחום הלימודי ויותר מכך, לתרום להצלחתם ולהתפתחותם הכללית. תוכניות מסויימות מדגישות עבודה על שינוי תפישות כלליות בעוד תוכניות אחרות מדגישות שינוי בהיבטים התנהגותיים ואחרות מקדמות יכולות רגשיות במטרה לתרום לקידום התפקוד הכללי של התלמידים וכתוצאה מכך, אף להוביל לשיפור ההישגים. בנוסף, בעוד שחלק מהתכניות הן אוניברסאליות ומיועדות לקידום הלמידה ו/או התפקוד הרגשי של כלל התלמידים, תכניות מסויימות מיועדות לקידום אוכלוסיות מסויימות, בין אם תלמידים מתקשים מבחינה לימודית ותלמידים בעלי לקות למידה ובין אם תלמידים הנמצאים בסיכון לנשירה על רקע לימודי.

יש לציין כי בסקירה זו נכללו רק תכניות שכללו בחינה של יעילותן והשפעתן על התפקוד הרגשי-חברתי לצד הערכת התפקוד הלימודי.

תכניות ייחודיות לקידום ההישגים

בשנים האחרונות הציבה לעצמה מערכת החינוך כיעד מרכזי הבאת אחוז גדול ככל האפשר מהתלמידים לקבלת תעודת בגרות. מגמה זו באה לידי ביטוי, בין השאר, גם בהרחבת האפשרויות לגשת לבחינות הבגרות במגוון רחב של מסלולים במסגרת בית הספר ובמסגרות החלופיות (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001). תכניות אלה מספקות למידה מוגברת לתלמידים שנכשלו, ובאמצעותן מעצבים מסגרת לימודית מיוחדת בבתי הספר, שתענה על צורכיהם של התלמידים בדרך גמישה ומקיפה (כהן-נבות, 2003).

כתוצאה ממדיניות זו, פיתח אגף שח"ר (האגף לשירותי חינוך ורווחה) תוכניות לבתי ספר שמתוות כלים ארגוניים, פדגוגיים, חברתיים ותקציביים מיוחדים כדי לתת מענה לצורכי אוכלוסייה בסיכון. מסלול "ל"ב" ("לקראת בגרות") הוא השכיח במערכת החינוך הפורמלי ומיועד לבני נוער שאותו כנוער בסיכון לנשירה או מתקשים בלמידה. מסלול זה כולל כיתות "מב"ר": מסלול בגרות רגיל, "אתגר" ו"אמ"ץ". קיימות תכניות שונות אולם רק לחלקן קיים מחקר הערכה מלווה המעריך את השפעות התכנית בתחום ההישגים הלימודיים ובתחום הרגשי.

תכנית "תפנית"

תכנית תפנית לבגרות הינה תכנית משותפת למשרד החינוך במחוזות, אגף שח"ר ועמותת יכולות מיסודה של קרן רש"י. התכנית הוקמה בשנת 2001 במטרה לתרום לצמצום הפערים הלימודיים תוך הקניית כלים ודרכי פעולה לבתי ספר. התכנית מופעלת בבתי-ספר תיכוניים בפריפריה ומתקבלים אליה תלמידי כיתה ט' בעלי ההישגים הנמוכים בשכבה המצויים בנשירה סמויה ועל סף גלויה. התכנית נמשכת מעל 3 שנים, מסוף ט' ועד סיום י"ב ומופעלת על-ידי רכזים ומורים מבתי-הספר התיכוניים, העוברים הכשרה וליווי פדגוגי של מנחים פדגוגיים מטעם תכנית תפנית

ובהנהגת מנהלי בתי-הספר המשתתפים. תלמידי התכנית לומדים בכיתות עיוניות בעלות מבנה פדגוגי ייחודי, תוך התבססות על שיטה ייחודית להגברת הצלחה לימודית: שיטת צמצום הפערים המואץ והלמידה המואצת של תכנית תפנית לפיה 'כל אחד יכול'. התלמידים ניגשים לבחינות בגרות, במטרה וכדרך למנוע את נשירתם הגלויה והסמויה מבית-הספר (אתר תפנית, 2013).

במטרה לבחון את השפעת תכנית על תפישות, תחושות והתנהגות המשתתפים בה, מילאו 125 התלמידים שאלוני עמדות טרם הצטרפותם לתכנית (סוף ט') ובסיום התכנית (סוף י"ב). בנוסף, במטרה לבחון שינויים בדפוסי ההתנהגות של 206 תלמידים שהשתתפו בתכנית, מלאו מורי התלמידים שאלונים בתחילת כיתה י' וכן בתחילת י"א. מגבלת המחקר המרכזית הינה היעדר קבוצת ביקורת. נמצא כי בעקבות התכנית חל שיפור בהערכה העצמית של התלמידים, בתחושת האוטונומיה, המסוגלות העצמית, מיקוד השליטה הפנימי, בשאיפות להשכלה אקדמית ובתחושת השייכות של התלמידים בין כיתה לסוף כיתה י"ב. כמו כן, חלה ירידה בבעיות ההתנהגות. אם כן, נראה כי התכנית מצליחה לייצר חוויית הצלחה בלימודים, בנוסף להצלחה ממשית בשטח (תפנית, 2013).

תכנית "רווחת הפרט"

תכנית זו פותחה על ידי ג'וינט אשלים תוך שיתוף פעולה ארוך טווח עם משרד החינוך ורשויות מקומיות שונות (כהן-נבות ועואדיה, 2012). מטרת התכנית היא לקדם תלמידים מתקשים ותלמידים הנמצאים בסיכון לכישלון לימודי או לנשירה סמויה, באמצעות שינוי בדרך ההתמודדות של בית הספר-היסודי או חטיבת-הביניים עם צורכיהם. ההתערבות מתבססת על הכשרה מתמשכת הניתנת לאנשי הצוות בבית הספר לשם הקניית כלים פסיכו-חינוכיים ודידקטטיים לעבודה עם ילדים בסיכון ובנוסף, מתקיימות פגישות ישירות עם התלמידים והוריהם.

בכדי להעריך את יעילות התכנית, נערך מחקר מלווה, איכותני וכמותי, בקרב 3,680 תלמידים מארבעה בתי ספר יסודיים לאורך ארבע שנים (אך ללא קבוצת ביקורת). בחינת השינויים במצב התלמידים נעשתה על-ידי בדיקת ההבדלים בתפקוד בין נקודות זמן שונות, כפי שעלה מדיווח המחנכים על תפקוד כלל תלמידי הכיתה באמצעות כלי למיפוי כיתתי. בהשוואת התפקוד מתחילת השנה ועד לסופה נמצא שיפור בתפקוד (מעבר מתפקוד לא תקין לתפקוד תקין) בקרב 40% מהתלמידים אשר בתחילת השנה הפגינו בעיות בכל אחד מהתחומים הבאים: נוכחות, בעיות התנהגות, קבלת סמכות המורים, הסתגלות רגשית והשתלבות חברתית. בנוסף, כבר לא צוינו פערים לימודיים ביחס לכשליש מהתלמידים שלגביהם דווח על פערים בתחילת השנה.

בבתי ספר שבהם נערך מיפוי נוסף של מצב התלמידים בסוף שנת הלימודים שלאחר מכן נמצא כי שיעור התלמידים שמצבם השתפר גבוה אף יותר מאשר בבדיקה בנקודת הזמן הראשונה וכי מעל מחצית התלמידים שהפגינו בעיות בתחילת התקופה היו במצב תקין בסוף התקופה גם בתחומים של התנהגות לימודית והכנת שיעורי בית.

תכנית אומ"ץ (אמונה בעצמי, מוכן למאמץ, צופה להישגים)

במסגרת מחקר הערכה אודות תכנית "אומ"ץ", ערך טטר (2002) סקירה מקיפה המתבססת על כהן (1998), כהן, וקסלר וללוש (2001) וחוברת מטעם אגף שח"ר (ללא ציון שנה). תכנית זו מופעלת על-ידי המחלקה לביקור סדיר במשרד החינוך ומכוונת לענות על מצב בו תלמידים בעלי קשיים על רקע לימודי, נושאים ממערכת החינוך בעיקר במעבר מחטיבת הביניים לתיכון. תלמידים אלה, אשר חוו במהלך כל שנותיהם בבית הספר תחושה רצופה של כשלון, מפנימים חוויה זו ואינם מסוגלים להוציא את עצמם ממעגל הקסמים המוביל לנשירה מהמערכת. הציפיות שלהם מעצמם ושל הגורמים הסובבים אותם נמוכות בכל הקשור להישגיהם הלימודיים, דבר המשפיע ישירות על הדימוי העצמי של התלמידים ועל תחושת המסוגלות שלהם בכל הקשור להשתלבות חברתית בעתיד. מטרתה העיקרית של תוכנית אומ"ץ היא מניעת נשירת תלמידים על-ידי יצירת הצלחה לימודית משמעותית באמצעות יעד מוגדר ומאתגר: השגת תעודת בגרות.

תוכנית אומ"ץ קולטת תלמידים מכיתות ט' שהינם בעלי 7-8 ציונים שליליים ומעלה בתעודה השוהים בדרך כלל בהקבצה ג' במקצועות היסוד. התלמידים מופנים לכיתות נפרדות בעלות מבנה פדגוגי ייחודי, שבמסגרתו הם מוגשים לבחינות הבגרות. בנוסף, כולל הפרויקט תוכנית חברתית, שמיועדת להגביר את המחויבות להשכלה ולחברה של התלמידים המשתתפים. מרכיב מרכזי בתוכנית הוא יצירת מטלות לימודיות רצופות וממוקדות בהן יראה התלמיד הצלחה וכך יתחיל להאמין ביכולתו להגיע להישגים. אמנם נקודת המוצא היא ההיבט הלימודי, אך ההנחה היא כי תתהווה להיות גורם משפיע ומחולל גם על התחומים הרגשיים והחברתיים.

מחקר ההערכה (טטר, 2002) אודות פרויקט אומ"ץ התקיים בששת בתי-הספר בהם פעלה אומ"ץ בשנת תשס"א (אך ללא קבוצת ביקורת). המערך כלל איסוף נתונים באמצעות שאלונים, ראיונות, קבוצות מיקוד ותצפיות בקרב 272 תלמידים, 256 הורים ו-133 מורים בתכנית. הממצאים העיקריים שעלו מהמחקר הם כי התלמידים מדווחים על השפעותיה החיוביות המשמעותיות של התכנית בתחום הרגשי, הקוגניטיבי וההתנהגותי, הבאות לידי ביטוי בהגדלת סיכוייהם לקבלת תעודת בגרות, הפחתת הסיכון לנשירה, הגברת המוטיבציה הלימודית שלהם, שיפור בדימוי העצמי והלימודי שלהם ושינוי בתכניתיהם העתידית. ההנחה היא כי צבירת הביטחון העצמי והאמונה ביכולותיהם להצליח מתאפשרת דרך שינוי הרגלי הלמידה וההתנסות בהצלחות לימודיות.

תכנית "הזנק"

תוכנית זו מופעלת על-ידי עמותת "הזנק לעתיד" ומתמקדת בחיזוק תלמידים המתקשים בלימודים, כדי להבטיח שיסיימו את לימודי התיכון עם תעודת בגרות מלאה שתאפשר להם להתקדם ללימודים גבוהים ולמסלולים מקצועיים אטרקטיביים. התוכנית מיועדת לתלמידים חלשים ובינוניים (ט'-י"ב) בפריפריה הלומדים במסלול לבגרות שבתי הספר מעידים עליהם שללא תמיכה לימודית ורגשית, לא יגיעו לתעודת בגרות וכפועל יוצא לא יוכלו להשתלב בעתיד במסגרות אקדמאיות או מקצועיות (אתר הזנק, 2013).

התוכנית כוללת שלושה מרכיבים עיקריים: תגבור לימודי לקראת בחינות הבגרות, העצמה אישית וחשיפה לעולם התעסוקה והאקדמיה. תכנית זו מבקשת לעזור לתלמיד להגיע למיצוי היכולות

שלו תוך העצמה אישית, שרטוט תמונת עתיד רחבה, בניית חלום אישי ומציאת הכלים למימוש. לשם כך, פותחו תוכניות ייחודיות שבהן נחשף התלמיד למגוון רב של נושאים והזדמנויות למידה. הפעילויות השונות מכוונות להעלאת המוטיבציה של התלמידים להגיע להישגים אישיים, לחיזוק הדימוי העצמי ולאמונה ביכולתם להצליח, להעשרת עולמם ולהרחבת אפשרויות הבחירה שלהם בעתיד. התלמידים משתתפים בין היתר בסדנאות לקביעת יעדים אישיים והדרך להשגתם באמצעות קואצ'ינג, תקשורת בינאישית, סדנאות ספורט אתגרי, ביקורים לימודיים במוסדות אקדמיים (ימי עיון באוניברסיטאות וסדנאות לייעוץ לימודי) חשיפה למקומות השמה (מפעלי תעשיה, בנקים וכו') וביקורים במוסדות חברה ותרבות.

תוכניות העמותה מלוות במחקר הערכה חיצוני המבוצע על-ידי מכון סאלד למחקרים חברתיים. תוצאות המחקר של השנים האחרונות מצביעות על הישגים גבוהים ועמידה ביעדים הלימודיים של התוכניות, כך שכ-80% מבוגרי תוכנית "הזנק" סיימו את לימודי התיכון עם תעודת בגרות מלאה עם ממוצע תעודת בגרות של 85 ומעלה באוריינטציה מדעית (הזנק לעתיד, 2013).

תכניות לקידום רגשי-חברתי

ללמידה בבית-הספר יש מרכיבים רגשיים, חברתיים ולימודיים משמעותיים (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). נטען כי תלמידים רבים חסרים את היכולות הרגשיות-חברתיות הנדרשות ללמידה ולהסתגלות לבית-הספר ועל כן, הם נעשים פחות מחוברים לבית-הספר כאשר הם מתקדמים מהיסודי לחטיבה ולתיכון, מה שעלול להשפיע באופן שלילי על הביצוע האקדמי שלהם (Blum & Libbey, 2004). מאחר והישגי התלמידים נפגעים בשל גורמים פסיכולוגיים יותר מאשר מגורמים אחרים כמו עוני, למשל (Yeager et al., 2013), יצירת אקלים מיטבי, שבו בצד העידוד להעלאת הישגים לימודיים יש התייחסות לצרכי הרגשיים והחברתיים של התלמיד, חיונית ליצירת תנאים ללמידה אפקטיבית (טרומר ואח', 2007).

נמצא כי התערבויות רגשיות עשויות להביא לשיפור בקשרים בין התלמידים, חוויותיהם והישגיהם בשלב משמעותי ודרך כך לשפר את דרכם והתפתחותם בבית-הספר (Yeager & Wal-ton, 2011). עוד נמצא כי תכניות התערבות לילדים בגיל בית-ספר היו קשורות לביצוע קוגניטיבי, שיפור באקלים הכיתה וירידה בבעיות התנהגות (Cook et al., 1994; Domitrovich et al., 2007; Greenberg & Kusche, 1998; Linares et al., 2005). זאת, בנוסף לשיפור בהיבטים הקשורים לידע רגשי, וויסות רגשי ויכולות חברתיות.

השיפור בהישגי התלמידים נוצר דרך שינוי החוויה הסובייקטיבית של התלמידים בבית-הספר – האופן שבו הם חושבים ומרגישים בבית-הספר והאופן שבו הם תופסים את בית-הספר, את הכתה ואת עצמם. לפיכך, תכניות התערבות שונות מציעות דרכים לקדם את ההתפתחות הרגשית, החברתית והאקדמית דרך ביסוס תחושת ערך עצמי, פיתוח יחסים תומכים ויצירת מקום בטוח בקבוצה (Dryfoos, 1990; Martin, 2008; Martin & Dowson, 2009). להלן, נציג מספר תכניות המדגישות פיתוח היבטים רגשיים ושזכו לתמיכה אמפירית.

מזה שש שנים מופעלת "תוכנית לפיתוח תחושות תקווה ומוטיבציה". תוכנית זו היא פיתוח משותף של צוות מבית-הספר לחינוך באוניברסיטת תל-אביב וצוות מקצועי מהמרכז לכישורי למידה ברשת אורט (מרגלית ואח' 2006). התוכנית מייצגת את התפיסה של הפסיכולוגיה המיטבית הרואה חשיבות מרובה בבניית סביבה לימודית מקדמת תקווה ומוטיבציה עבור מורים ותלמידים, בנוסף להקניית ידע ומיומנויות דיספלינריות (זיו, 2009) ונשענת ועל ממצאי מחקר נרחב שנערך לבדיקת הקשר בין הישגי התלמידים ומדדי הסתגלות רגשית וחברתית לבין המשאבים הפנימיים ותפישות מסוגלות עצמית. ממצאים אלו היתוו את הדרך לפיתוח תהליכים ופעילויות משלימות בתוך בית-הספר להעצמת המשאבים הפנימיים של תלמידים אלה למקד מאמצים להצליח ולפתח אצלם חוזקות להתמודדות עם אתגרים לימודיים, חברתיים ורגשיים (מרגלית ואח', 2006).

בשיחה שקיימתי עם גב' חגית נברו, מנהלת המרכז לכישורי למידה וד"ר אורית זיו, אחת ממובילות פיתוח התכנית והמחקר האקדמי המלווה אותה (2013), תואר התהליך שהוביל לבניית התכנית. בראשית דרכה, התמקדה התכנית בתלמידים בעלי לקויות למידה ושמה דגש על הקניית אסטרטגיות למידה. מחקר מקיף שנערך על-ידי מפתחי התוכנית ביסס את הקשרים בין הישגים לבין משאבים אישיים ותפישות עצמיות והעלה את המסקנה לפיה אין להסתפק במאמצים ממוקדים למתן תגבור לימודי ספציפי ומיומנויות למידה לתלמידים, אלא יש לשאוף לחיזוק כוחות האני והמשאבים האישיותיים באופן גלובלי ויציב (מרגלית, זיו וזימן, 2004).

התכנית "תקווה ומוטיבציה" מורכבת משילוב בין פיתוח תהליכים מובנים ושיטתיים להעצמת המשאבים הפנימיים הנחוצים להשקעת מאמצים להצלחה בלימודים והקניית כישורים רגשיים והתנהגותיים להתמודדות אפקטיבית עם תהליך הלמידה וההתפתחות. במסגרת המפגשים מתקיימים תרגילים של העצמה רגשית ולמידה מהצלחה. התלמידים לומדים לזהות את הכלים שיש להם להתמודדות עם קשיים ורוכשים כלים נוספים להתמודדות עם מצבים מאתגרים (קסורלה, נברו וזיו, 2013). במקביל, מוקנות לתלמידים אסטרטגיות למידה לשם הרחבת הכישורים הקוגניטיביים. הידע הנרחב שפותח במרכז לכישורי למידה כולל כלים מערכתיים לזיהוי הקשיים, הדרכה וסדנאות למורים ולתלמידים לצורך הקניית מיומנויות ואסטרטגיות הוראה ולמידה. באמצעות פעילויות נרחבות אלה שמתקיימות בכ-30 בתי ספר ברשת אורט ומחוצה לה בפריסה ארצית, התחדדה המודעות למתן פתרונות לימודיים הולמים והזדמנות שווה לתלמידים הנ"ל במסגרת החינוך הרגיל (זיו, 2009, בדפוס). יותר מכך, נמצא כי כלים המסייעים לקבוצת התלמידים עם ליקויים או קשיי למידה מקדמים את כלל התלמידים (מרגלית, זיו, אריה וקרסולה, 2011).

התוכנית, הנערכת במהלך שנתיים, מועברת למורים על-ידי מנחים שקיבלו הכשרה מתאימה להעברתה. המורים לומדים את התוכנית, מתנסים בה בעצמם ועובדים במהלך שנת הלימודים עם קבוצת תלמידים שאותו כבעלי לקויות למידה או המציגים קשיים בלימודים והביעו נכונות לעשות שינוי בתהליך הלמידה. במהלך המפגשים מלווה המורה את התלמידים בהצבת יעדים לימודיים תוך בניית תשתית רגשית ולימוד אסטרטגיות להתמודדות עם המשימות. התוכנית כוללת פיתוח ואימון במיומנויות קוגניטיביות ורגשיות: אימון התלמיד בהצבת מטרות קצרות טווח וארוכות

טווח ותכנון הנתיבים להשגתם; פיתוח תחושת האחריות של התלמיד למימוש תוכניותיו; הבנה של מגוון סגנונות למידה, זיהוי סגנון הלמידה הדומיננטי של התלמיד והרחבת הרפרטואר האישי של דרכי הלמידה ואסטרטגיות למידה; זיהוי משאבים חיצוניים ופנימיים בתהליך הלמידה; והקניית כלים להתמודדות במצבים של הצלחה וחוסר הצלחה (זיו, 2009, בדפוס).

במחקר חלוץ (pilot) שבחן את השפעות התכנית באמצעות ראיונות ושאלונים שהעובדו בקרב 47 תלמידים הלומדים בכיתות ט' – יב' ו-11 מורים, נמצא כי לאחר הפעלת התוכנית, ניכרה בקרב התלמידים שביעות רצון גבוהה מאוד מההשתתפות בתוכנית אשר זימנה להם חוויה חדשה – חווית הצלחה שצמחה מתוך השתתפות פעילה, לקיחת אחריות, הבנה של תהליכים פנימיים, הצבת מטרות ושימוש באסטרטגיות התמודדות. הם ציינו, כי התוכנית סייעה רבות לקשר בינם לבין תלמידים אחרים ולמורים וכן, תרמה לעלייה משמעותית בתחושת הקוהרנטיות ולשיפור מיומנויות הלמידה שלהם. התלמידים אף ציינו, כי התוכנית חיזקה אותם בהתמודדותם אל מול הדרישות העומדות בפניהם בכל תחומי חיי היום-יום (זיו, 2009). במחקר המשך, תבדקנה באופן כמותי ואיכותני השפעות ארוכות טווח של התהליך על היבטים רגשיים ולימודיים בתפקוד המשתתפים.

תכנית לקידום הלמידה הרגשית-חברתית (SEL - Social and Emotional Learning)
זוהי תכנית אוניברסאלית המיועדת לכלל התלמידים, שנועדה לקידום הלמידה הרגשית-חברתית ומבקשת לקדם הצלחה בבית-הספר ובחיים (Elias et al., 1997; Zins & Elias, 2006).
(Benson, 2006; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2002; Guerra & Bradshaw, 2003; Weissberg, Kumpfer, & Seligman, 2008). בנוסף, ישנן תכניות התערבות סלקטיביות שנועדו לסייע לתלמידים יחידים או לקבוצות מסוימות שנמצאות בסיכון גבוה לפתח הפרעות כתוצאה מגורמי סיכון ביולוגיים או חברתיים (Bradshaw et al., 2009).
המטרות המרכזיות של SEL הינן טיפוח התפתחות בחמישה תחומים קשורים של יכולות קוגניטיביות, רגשיות והתנהגותיות: מודעות עצמית, ניהול עצמי, מודעות חברתית, כישורים חברתיים וקבלת החלטות, (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2005). יכולות אלו אמורות לספק בסיס להסתגלות טובה יותר ולביצוע אקדמי טוב יותר הבאים לידי ביטוי ברמות גבוהות יותר של התנהגויות חברתיות חיוביות וברמות נמוכות יותר של בעיות התנהגות ומצוקה רגשית כמו גם בשיפור בציונים (Greenberg et al., 2003).

SEL מטפחת את ההתפתחות הרגשית חברתית דרך יצירת סביבת למידה בטוחה ודואגת, שיפור ניהול הכתה וטכניקות ההוראה (Hawkins et al., 2004; Schaps, Battistich, & Solomon, 2004). ביחד, מרכיבים אלו עשויים לקדם משאבים אישיים וסביבתיים כך שתלמידים ירגישו בעלי ערך, יחומו מוטיבציה פנימית להישג ויפתחו מערך נרחב של יכולות רגשיות חברתיות שיתווכו ביצוע אקדמי טוב יותר והתנהגות מקדמת בריאות (Greenberg et al., 2003). ואכן, תוצאות מכמה מחקרים מראות כי SEL קשורה לתוצאות חיוביות כמו שיפור בעמדות כלפי העצמי והאחרים, שיפור בקשר של התלמידים עם בית-הספר והכתה ועלייה בהתנהגויות חברתיות חיוביות, ירידה

ברמת ההתנהגויות הבעייתיות וברמת המצוקה הרגשית ושיפור בביצוע האקדמי (Catalano et al., 2002; Zins et al., 2004; Wilson & Lipsey, 2007).

בבחינת השפעות מקיפות של SEL, נערכה מטה-אנליזה של 213 תכניות התערבות שהועברו בקרב 270,034 תלמידים מגן חובה ועד לתיכון. נמצא כי בהשוואה לקבוצות ביקורת, משתתפי התכניות השונות, הציגו שיפור משמעותי בכישורים חברתיים ורגשיים, בעמדות כלפי העצמי וכלפי האחרים, בהתנהגות חברתית, במצוקה רגשית ובביצוע לימודי. מעבר לכך, נמצא כי התכניות יעילות בכל רמות הגיל – יסודי, חטיבה ותיכון (Durlak et al., 2011). במטה-אנליזה נוספת של תכניות מניעה אוניברסליות ותכניות מניעה ממוקדות (Nelson et al., 2003) נמצא שבאופן כללי לתוכניות SEL היו השפעות חיוביות על תוצאות לימודיות וקוגניטיביות בטווח הקצר (לפני ביי"ס) בטווח הבינוני (ביי"ס יסודי) ובטווח הארוך (ביי"ס תיכון). התוצאות הראו כי תוכניות שכוללות מרכיב של הוראה ישירה (שיעורים מפורשים בתכנית הלימודים) ואלו שהועברו בתדירות גבוהה יותר ובמשך זמן רב יותר היו בעלות השפעה חיובית רבה יותר על התוצאות.

יש מגוון סיבות לכך שהתכנית מקדמת את הביצוע הלימודי. מחקרים מתאמיים ומחקרי אורך רבים תיארו את הקשרים בין משתנים רגשיים-חברתיים וביצוע לימודי והסבירו את המנגנונים העומדים בבסיס קשרים אלו (e.g., Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000; Wang et al., 1997). נמצא כי תלמידים שהיו יותר מודעים ויותר בטוחים ביכולות הלמידה שלהם ניסו יותר והתעקשו כאשר נתקלו באתגרים (Aronson, 2002). תלמידים שהציבו מטרות אקדמיות גבוהות, היו בעלי משמעת עצמית והנעה עצמית, נהלו את הלחץ שלהם, היו מכוונים ללמידה והשיגו ציונים גבוהים יותר (Duckworth & Seligman, 2005; Elliot & Dweck, 2005). כמו כן, תלמידים שעושים שימוש בכישורי פתרון בעיות ובכישורים בינאישיים להתגבר על קשיים ולקבל החלטות באופן אחראי לגבי הלמידה, הפגינו תפקוד אקדמי טוב יותר (Zins & Elias, 2006). במחקר אורך נטען כי תוצאות חברתיות-רגשיות שונות עשויות לנבא מתווכים אחרים של הצלחה בלימודים כמו תפישה עצמית, הסתגלות לבית-הספר, מעורבות בבית-הספר, מוטיבציה ללמידה ויחסים עם קבוצת השווים והמורים (Duncan et al., 2007).

תכנית לשינוי העמדות כלפי האינטליגנציה

לעיתים קרובות, אמונות ודאגות מסויימות שיש לתלמידים ביחס לבית-הספר, מונעות מהם לנצל באופן מלא את הזדמנויות הלמידה (Yeager et al., 2013). נמצא כי אחת האמונות המשפיעות על תפקוד התלמידים היא כי כמות האינטליגנציה היא קבועה ולא יכולה להשתנות. תלמידים המחזיקים באמונה זו הם אלו שכאשר יתקשו במתמטיקה, יראו בעצמם "טפשים", יתקשו לשמור על רמת המוטיבציה וימנעו מהמקצוע (Dweck, 2006).

התערבות פסיכולוגית עשויה להוביל לצמצום הפערים האקדמיים, דרך יצירת שינויים באופן שבו תופסים התלמידים את יכולת הלמידה והאינטליגנציה ויכולתה להשתנות עם הזמן (Yeager et al., 2013). קבוצות חוקרים מארה"ב בצעה שני מחקרים במטרה לבחון את השפעת האמונות בדבר היכולת להרחיב את האינטליגנציה (growth mindset) על ההישגים (Blackwell et

(al., 2007). מחקר אחד נערך בקרב 373 תלמידים בני 12 לאורך שנתיים בחטיבת ביניים. למרות שכל התלמידים התחילו עם הישגים דומים במתמטיקה, לתלמידים שהאמינו כי האינטליגנציה שלהם יכולה להתפתח היו ביצועים טובים יותר מאשר אלו שהאמינו שהאינטליגנציה שלהם קבועה. ההפרש בין שתי הקבוצות הללו גדל עם הזמן. נטען כי ההבדל נבע מכך שתלמידים שהאמינו שהאינטליגנציה שלהם יכולה להתפתח, הציבו מטרות גבוהות יותר ללמידה, האמינו יותר בכוח המאמץ והגיבו באופן בונה יותר לכשלונות בבית-הספר.

מחקר שני בחן 91 תלמידים בני 12 בשתי קבוצות שכללו תלמידים שהראו ירידה בציונים במתמטיקה. בקבוצה אחת למדו את התלמידים את התיאוריה התוספתית של האינטליגנציה כחלק מסדנא בת 8 מפגשים בנושא כישורי למידה. תלמידי הקבוצה השניה עברו את אותה הסדנא, אך לא קבלו מידע על איכויות הרחבת האינטליגנציה של המוח. נמצא כי התלמידים שלמדו על תיאוריית האינטליגנציה התוספתית הראו ציונים גבוהים יותר במתמטיקה מאשר עמיתיהם בקבוצה השניה, שציוניהם אף המשיכו לרדת. מכאן, שלאמונות שיש לתלמידים על יכולת השינוי של האינטליגנציה תפקיד מהותי ביצירת שינויים בציפיות, ביכולת להציב מטרות ולבסוף, בהישגים.

התערבות המשלבת מרכיבי למידה ומרכיבי התנהגות

מספר מחקרים תומכים בתכניות התערבות מניעתיות ששמות להן כמטרה הישגים אקדמיים נמוכים המשולבים עם בעיות ההתנהגותיות בשנים הראשונות של בית-הספר, לשם שיפור הבריאות הנפשית, ההתנהגות והתוצאות החינוכיות בקרב תלמידים הסובלים מקשיים אלה (Ialongo et al., 2006; Kellam, Mayer, Rebok, & Hawkins, 1998).

מחקר אורך שבחן באופן אקראי ומבוקר השפעות ארוכות טווח של תכנית התערבות בכתה א' בקרב 678 תלמידים אפרו-אמריקאים הדגים את ההשפעה החינוכית ארוכת הטווח של התערבות מניעתית מוקדמת בתחילת בית-הספר היסודי על תוצאת לימודיות שונות בהן: רמת הקריאה, ציונים במבחני הישג, סיום תיכון, הרשמה לקולג' ומידת השימוש בשירותי החינוך המיוחד בגיל 19 (Bradshaw et al., 2009). נמצא כי בקבוצת הביקורת היתה יותר פנייה לחינוך מיוחד, מה שעשוי להשפיע על תוצאות ארוכות טווח כמו נשירה וכישלון בבית-הספר כתוצאה מתיוג (Osterholm, Nash, & Kritsonis, 2007). תכנית ההתערבות היתה אוניברסאלית והתייחסה בו-זמנית ללימוד התנהגות פרו-חברתית (Good Behavior Game; Barrish et al., 1969) וללימוד כישורים לימודיים, באמצעות תכנית לימודים ייחודית משופרת המושתתת על קידום דרכי ההוראה וניהול הכתה ושימוש באסטרטגיות לקידום תלמידים המתקשים בביצוע לימודי (Bradshaw et al., 2009). נמצא כי תכנית משולבת המתמקדת בהישגים לימודיים ובהתנהגות התלמידים עשויה לסייע בקידום התפתחות לימודית וחברתית בריאה בקרב התלמידים (Greenberg et al., 2003; Gresham, 2004; Walker, Ramsay, & Gresham, 2004). מרכיב ניהול ההתנהגות בתכנית ההתערבות בכתה עשוי לספק לתלמידים הזדמנות גדולה יותר ללמוד דרך הפחתת התנהגויות מפריעות (Scott & Barrett, 2004) בעוד מרכיב תכנית הלימודים עשוי לקדם את הכישורים האקדמיים המוקדמים של הילדים (McIntosh et al., 2006).

ההנחה היא כי תוכניות שמתמקדות בהתנהגות ובגורמים לימודיים בכתה א' ישפרו את התוצאות הלימודיות בן ברמת התלמיד והן ברמת הקולקטיב, קרי - הכתה (Ialongo et al., 2006). כך שכתוצאה מההישגים ברמת הכתה, יהיו יותר תלמידים מצליחים לימודית בכתה שיהוו מודל עבור חבריהם, מה שיעלה את ההזדמנויות ללמידה, ההשקעה והמעורבות הלימודית וההישגים ברמת היחיד (Bandura et al., 1996).

תכנית א.י.ל. (אני יכול להצליח)

התכנית נהגתה על-ידי ד"ר דפנה קופרמן-רובין ופנתחה על-ידי מרכז לקויות למידה בבית-החולים שניידר, משרד החינוך והביטוח הלאומי. התכנית מיועדת לקדם התפתחות לימודית רגשית וחברתית תקינה של בני נוער בכיתות ז'-ח' (בני 12-14) עם לקות למידה הנמצאים בסיכון גבוה לנשירה, לצמצם נשירה סמויה שלהם ממערכת החינוך, ובה בעת לחזק גורמי חוסן אישיים ומשפחתיים ולבנות תהליכי התמקצעות של הצוות החינוכי-ייעוצי בבית הספר והצוות הטיפולי. מודל התכנית מבוסס מחקר ובנוי מיצירת תשתית ארגונית מתאימה בבית הספר, ביצוע תהליך איתור מקיף במסגרת בית-הספר, ביצוע תהליכי אבחון פסיכו-דידקטי ורפואי, הכשרת הצוות החינוכי-ייעוצי לעבודה בהתאם לעקרונות המנחים את המודל, עבודה פרטנית וקבוצתית עם התלמידים לצורך חיזוק גורמי החוסן המרכזיים בתחום הרגשי, ההתנהגותי והאקדמי וכן, עבודה עם ההורים. התכנית היא תלת-שנתית וכוללת מפגשים קבוצתיים אחת לשבוע ומספר מפגשים עם ההורים והמורים. התכנית נועדה להקנות לתלמידים מיומנויות רגשיות (העלאת המודעות העצמית לתחומי החוזק והקושי), מיומנויות אקדמיות (אסטרטגיות למידה והתארגנות) ומיומנויות בין-אישיות (סינגור עצמי) (ליפקה, 2013).

הערכת התכנית פעלה במשך שלוש שנים ונבחנה באמצעות שני תהליכים מחקריים, אשר עשו שימוש בכלים איכותניים וכמותניים להערכת התכנית ותוצאותיה. מחקר אחד נערך בקרב 44 בני נוער בכיתות ז'-ח' והמחקר השני כלל 47 בני נוער בכיתות ז'. הנבדקים אובחנו כבעלי לקויות למידה והפרעות פסיכיאטריות נלוות. מן הראיונות והשאלונים עלה כי בעקבות ההשתתפות בתכנית חל שינוי לטובה אצל בני הנוער שהשתתפו בה בהיבטים הבאים: עלייה בביטחון העצמי וביכולת הסנגור העצמי, עלייה ביכולת הארגון וביכולת להציב מטרות, שיפור בהישגים הלימודיים, עלייה במוטיבציה ללמוד ובנכונות להשקיע בלימודים, שיפור במצב החברתי ובקשר עם אחרים, שיפור בתחושת הבדידות, שיפור בקשר הורה-ילד ושיפור במצב-הרוח. כמו כן, חל שיפור בתפישת המורים את התלמידים בכל הקשור למודעות עצמית, מודעות לקשיים, יכולת התמדה לאורך זמן ויכולת תכנון מטרות ויעדים (נוימן, נוימן וקוטלר, 2012).

מודל להאצת הקריאה (אוניברסיטת חיפה)

המודל פותח ב"מרכז אדמונד י. ספרא לחקר המוח בלקויות למידה" שבאוניברסיטת חיפה. מטרת המודל הינה להגביר את הידע והמיומנויות של המורים לאתר ולקדם תלמידים המתקשים בקריאה וכתיבה. בשלב הראשון של התכנית משתתפים מורי בית-הספר בסדנאות לשם קבלת ידע תיאורטי וכלים לאיתור תלמידים המתקשים בקריאה ובכתיבה. בהמשך, המורים משלבים את

התלמידים בתכנית התערבות הכוללת פעילויות העשרה ובקרה ממוחשבת של התקדמות התלמידים (ליפקה, 2013).

במחקר חלוץ ייחודי נבחנו שינויים בהיבטיים רגשיים-הנעתיים בעקבות תוכנית התערבות להאצת קצב הקריאה (קספרסקי, שני וקציר, 2013). מחקר זה התבסס על ממצאי מחקר קודם שהעלה קשר מובהק בין מדדים של קצב הקריאה למדדים רגשיים לפיו, קוראים מהירים (לאו דווקא מדייקים) הינם בעלי דימוי עצמי גבוה יותר בתחום הקריאה (Kasperski & Katzir, 2013). אף נטען כי הרכיבים הרגשיים מתפקדים כגורם עמידות בהתמודדות התלמידים עם משימת הבנת הנקרא.

במסגרת הפיילוט, הועברה ההתערבות להאצת הקריאה בקרב 45 תלמידי כיתה ג' שהשתתפו ב-30 פגישות שנמשכו 30 דקות כל אחת, על פני תקופה של 6 חודשים. כל התלמידים נבדקו הן במשתנים הקשורים לקריאה והן במשתנים רגשיים-הנעתיים, לפני ההתערבות ואחריה. נמצאה השפעה של ההתערבות על שטף הקריאה הן בקרב קוראים מתקשים והן בקרב קוראים טובים. בקרב קוראים מתקשים בלבד חל שיפור בהבנת הנקרא. יתרה מזאת, בהקשר לתפישה העצמית, נמצאה אינטראקציה בין רמת הקריאה להתערבות, כך שקוראים חלשים שיפרו יותר את התפישה העצמית של יכולת הקריאה שלהם. מכאן, שתוכנית התערבות מבוססת שטף משפרת לא רק את תפקודי קריאה אלא גם תהליכים מטה-קוגניטיביים ותפישה עצמית של יכולת קריאה. מחקר זה מהווה בסיס לעבודת דוקטורט שצפויה להתפרסם בקרוב ובחנה את השפעות ההתערבות להאצת הקריאה על היבטים רגשיים-הנעתיים בקרב מדגם רחב יותר של תלמידים.

מודל התערבות קבוצתית לילדים בעלי לקויות למידה

בשנים האחרונות פותח על ידי פרופ' ציפורה שכטמן מודל התערבות קבוצתית לילדים בעלי לקויות למידה, המתמקד בביטוי עצמי ובתמיכה כאחד ("Expressive Supportive Therapy"). המודל כולל שלושה מרכיבים: ביטוי רגשי, תמיכה חברתית ומיומנויות לשליטה עצמית. התערבות זו משלבת הקלה בסימפטומים של הקושי ושיפור ההסתגלות של הילד למצבי חיים שונים, בניית כוחות ולימוד מיומנויות חברתיות במסגרת של אינטראקציה בין-אישית המתרחשת בקבוצה. כך, יוכל הילד לזהות ולהבין מה קורה לו באינטראקציות חברתיות שונות ולשנות דפוסי התנהגות שאינם יעילים ומסתגלים, להשתחרר ממחשבות ומתחושות מטרידות ומעיקות, להשיג הקלה בתחושות ולחוות חוויה מחזקת ומתקנת ביחסים עם בני גילו. ההתערבות הקבוצתית ניתנת במסגרת בית-הספר על-ידי יועצים חינוכיים המוכשרים לעבודה קבוצתית במודל זה.

מספר מחקרים ביססו את השלכות מודל ההתערבות על משתנים חברתיים רגשיים ועל ההישגים בלימודים. במחקר שנערך בקרב 142 תלמידים נכשלים ששני שלישים מתוכם אובחנו כבעלי לקות למידה, נבחנו השפעות תכנית ההתערבות הקבוצתית על הערכה עצמית, מעמד חברתי ושליטה עצמית. ההישגים בלימודים נמדדו רק כתוצר לוואי. התלמידים חולקו באופן אקראי ל-11 קבוצות ניסוי וביקורת. כל הקבוצות קבלו 4-6 שעות שבועיות של עזרה בלימודים ממורים לחינוך מיוחד, אך רק 73 מהילדים בקבוצות הניסוי השתתפו גם ביעוץ קבוצתי בשיטה הבעתית-תמיכתית. לא היו הבדלים התחלתיים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת אולם בעקבות ההתערבות נמצאו הבדלים משמעותיים ביניהן הן במדדים חברתיים רגשיים והן בהישגים

שהוערכו על-ידי ציונים בכישורי שפה ובמתמטיקה. ממוצע הציונים בקבוצת הניסוי עלה גם בשלב הסיום וגם בשלב המעקב. לעומת זאת, לא נמצא כל שינוי בקבוצות הביקורת. יתרה מזאת, בקבוצות הניסוי חלה ירידה משמעותית בשיעור התלמידים הנכשלים (Shechtman, Gilat, Fos, & Flasher, 1996). משמע, בעוד ש-4-6 מפגשים שבועיים של עזרה שהתמקדה בכישורים לימודיים לא שיפרו באופן משמעותי את ציוני התלמידים, מפגש קבוצתי שבועי אחד הצליח לעשות זאת. המשוב של הילדים על ההתנסות הקבוצתית תמך בהשערה כי שיפור בהערכה העצמית, בשליטה העצמית ובמעמד החברתי יכולים להשפיע בצורה חיובית על הישגיהם של ילדים בלימודים (שכטמן, 2010).

מחקר נוסף נערך בקרב 200 תלמידים בעלי לקות-למידה מכיתות ב'-ו'. נערכה השוואה בין ילדים שקבלו סיוע בלימודים בלבד, ילדים שקבלו סיוע בלימודים וטיפול קבוצתי וילדים שקבלו טיפול קבוצתי בלבד ללא סיוע בלימודים. בנוסף, התקיימה השוואה בין סוגי הטיפול הקבוצתי – קרי, ילדים שעברו טיפול קוגניטיבי-התנהגותי וילדים שעברו טיפול הבעתי-תמיכתי. כל הילדים עברו מציון נכשל לציון עובר בקריאה ובמתמטיקה בעקבות כל סוגי הטיפול. הישגיה של הקבוצה שקבלה טיפול קבוצתי בלבד היו גבוהים מהישגי הקבוצה שקבלה עזרה בלימודים בלבד. דפוס דומה נמצא גם במדדים הרגשיים שכללו התנהגות הסתגלותית, הערכה עצמית ומצב חברתי. במדדים הלימודיים וברוב המדדים הרגשיים ייעוץ קבוצתי-הבעתי תמיכתי היה יעיל יותר מטיפול קוגניטיבי-התנהגותי. נראה שלילדים עם לקות למדה נמאס שמזכירים להם שוב ושוב את כשלונם בלימודים (שכטמן, 2010 ; Shechtman & Pastor, 2005).

לסיכום, נראה כי קיימת חשיבות להתמקדות רגשית בבעיות החברתיות והרגשיות של הילדים במקום בקשיי הלמידה שלהם הן במטרה לקדם בתחומים אלו והן במטרה לקדם הישגיהם בלימודים. לדברי שכטמן (2010), יש מקום להשוות קבוצות של ילדים עם לקות למידה עם קבוצות ילדים ללא לקות למידה מבחינת התוצאות וההתליכים של ההתערבות.

תכנית לפיתוח אחריות לימודית

בכדי לבחון את השפעתה של תכנית לפיתוח אחריות אישית ללמידה על קידום משתנים אישיותיים והישגים של תלמידים, נערך מחקר לפני ההתערבות ואחריה (רוזנוולד, 2000). תכנית ההתערבות הועברה בקרב 376 ילדי כיתות א' בגילאי 6 עד 7 מהמגזרים הערבי, הדרוזי והבדואי בישראל. בתחילת שנת הלימודים, נבדקו מבחני ההישגים בערבית ובחשבון ומשתנים אישיותיים שונים בהם: מוטיבציה, מיקוד שליטה, דימוי עצמי אקדמי וחרדה מצבית. בתום ההתערבות, שארכה חמישה חודשים, נבדקו התלמידים שנית על פני אותם מדדים ובמבחני הישג לימודיים.

תכנית ההתערבות הועברה למחצית התלמידים ואילו יתר התלמידים למדו על פי תכנית הלימודים הרגילה. במהלך תכנית ההתערבות נלמד והופנם מושג האחריות האישית אצל התלמידים תוך הפעלת דרכי הוראה מגוונות. תכנית ההתערבות נבנתה על-ידי כותבת המחקר וראתה פיתוח אחריות אישית במשמעות של קבלת אחריות ללמידה. ההנחה שעמדה בבסיס ההתערבות היתה כי כאשר הפרט מרגיש שהוא שולט בהתנהגויות שלו, הוא פתוח ללמידה ולאתגרים ומפתח כישורים של יוזמה ומוטיבציה.

הממצאים העלו כי חלו שינויים מובהקים במשתנים האישיותיים והלימודיים בקרב תלמידים שעברו את תכנית ההתערבות בהשוואה לתלמידי קבוצת הביקורת. מלבד זאת, בקרב התלמידים שנחשפו לתכנית ההתערבות, נמצא קשר בין ההשתנות במדדים האישיותיים לבין רוב מדדי ההישגים הלימודיים, לעומת תלמידים שלא נחשפו להתערבות ושצלם לא נמצא דפוס קשרים דומה.

התערבות מוקדמת: תכנית רגשית-חברתית לגיל הרך

התערבויות בגיל הרך נועדו לקדם את יכולת הילד לתקשר רגשות בדרכים ראויות, לווסת רגשות, לפתור בעיות שכיחות, לבנות יחסים חיוביים עם קבוצת השווים וכן, להיות מעורבים, להתרכז ולהתמיד במשימות מאתגרות. סוגי התנהגויות אלו חיוניים להכנת הילדים להצלחה חברתית ולימודית כאשר הם עוברים לבית-הספר (Hemmeter, Ostrosky, & Fox, 2006). קיימת חשיבות בהתערבות מוקדמת בטרם יחל תהליך שלילי ולשם קידום תוצאות התלמידים לאורך תקופות ארוכות (Garcia & Cohen, 2012). מכאן, שיש חשיבות להקנות לתלמידים כישורים רגשיים חברתיים במקביל להקניית מיומנויות הלמידה. עבודה תיאורטית ואמפירית מציעה שתוכניות מניעה אוניברסאליות בנושא טיפוח כישורים חברתיים-רגשיים המיושמות בכתה א' תהיינה בעלות השפעה ארוכת טווח משמעותית על הביצוע הלימודי של התלמידים ויפחיתו סיכון לתוצאות לא רצויות (Kellam et al., 1998; Walker et al., 1998).

תכנית להקניית יכולות חברתית-רגשית בבית-הספר שפותחה באוסטרליה ויושמה באופן נרחב היא **התכנית YCDI You Can Do It!** (Bernard 2002, 2007). זוהי גישה קוגניטיבית התנהגותית ללימוד כישורים חברתיים ורגשיים המבוססת על מספר תיאוריות של למידה חברתית וגישות קוגניטיביות-התנהגותיות המדגישות את ההשפעה של החשיבה והדיבור העצמי על רגשות והתנהגויות. מטרת התכנית היא לקדם השגת תוצאות חיוביות בתחום החברתי, הרגשי, התנהגותי והלימודי בקרב ילדים. מטרות אלו מושגות דרך הוראה ישירה בחמישה תחומים של יכולת רגשית-חברתית: ביטחון עצמי, התמדה, ארגון, עמידות רגשית ויכולת התמודדות. במסגרת השיעורים, נלמדות 12 דרכים ספציפיות של חשיבה (הרגלי חשיבה): אני יכול לעשות זאת, לקבל את עצמי, לקחת סיכונים, להתאמץ, לעבוד קשה, להציב מטרות, לתכנן את הזמן שלי, להיות סבלני לאחרים, קודם לחשוב, לשחק לפי הכללים ולהיות אחראי חברתית. מספר מחקרים הציגו תוצאות חיוביות ל-YCDI בקרב תלמידי בית-ספר מבוגרים יותר (Bernard 2006, 2008; Bernard & Walton, 2011). ברנרד (Bernard, 2004) פיתח את התכנית החינוכית לילדים צעירים יותר בגילאי 4-7 (You Can Do It! Early Childhood Education Program).

מחקר שנערך בקרב 99 ילדים לפני בית-ספר ובכתה א' באוסטרליה בחן את השפעת תכנית זו על התפתחות רגשית-חברתית, רווחה נפשית והישגים לימודיים. התכנית היתה מורכבת מסדרת מפגשים שהעובדו שלוש פעמים בשבוע ועסקו באופן ישיר ומפורש בהקניית ביטחון, עמידות רגשית ויכולת ארגון והתמדה לילדים. התוצאות מלמדות שהתכנית משפיעה באופן חיובי על רמות היכולת הרגשית והרווחה הנפשית של תלמידים לפני בית-ספר ובכתה א' (יותר רגשות חיוביים ופחות רגשות שליליים) ומובילה לירידה בבעיות התנהגות לתלמידי כתה א' (התנהגויות

מוחצנות, מופנמות והיפראקטיביות), שיפור בכישורים החברתיים (שיתוף פעולה, שליטה עצמית) ועלייה בהישגי הקריאה עבור תלמידי כיתה א' בעלי הישגים נמוכים. זאת, בהשוואה לקבוצת הביקורת שכללה תלמידים שלא עברו את התכנית. לדברי המורים, התלמידים שעברו את התכנית היו מסוגלים יותר לנהל את רגשותיהם, להסתדר עם אחרים ולהשקיע בלמידה בהשוואה לאחרים (Ashdown & Bernard, 2012). ממצאי המחקר תומכים בכך שיכולת חברתית רגשית היא בסיס להישגים ולרווחה נפשית של ילדים צעירים (Center on the Social Emotional Foundations for Early Learning 2008; Nelson et al. 2003; Payton et al. 2008).

סוף דבר

בסקירה זו נבחנו גורמים שונים בתפקוד התלמידים בבית-הספר ונידונו הקשרים ההדדיים המורכבים שבין הגורמים הללו ובפרט, בין התפקוד הרגשי-חברתי של התלמידים לבין הישגיהם בלימודים.

הסקירה מחזקת את מקומו המשמעותי של בית-הספר בחיי התלמידים ובהתפתחותם הרגשית, החברתית והקוגניטיבית. במקביל להשפעה של ההישגים בלימודים על התפישה העצמית והמסוגלות העצמית האקדמית, נראה כי לגורמים רגשיים-חברתיים שונים השפעה על התפקוד הלימודי.

נראה כי במהלך השנים, לאור הדגשת קידום הלמידה וההישגים כיעד מרכזי של בית-הספר, תוכניות התערבות שונות הוצעו לשם השגת מטרות לימודיות. לצידן, הוצעו תכניות התערבות שבקשו לתת מענה למטרות לימודיות לצד מטרות בתחום הרגשי-חברתי וכן, תוכניות שהתמקדו במטרות בתחום הרגשי-חברתי בלבד והובילו לרווחים בתחום הלימודי. מתוך סקירת התכניות השונות עולה כי פרט להשלכות שיש לתכניות התערבות שונות על ההיבט הלימודי, תכניות שונות מדגישות את ההשפעות ההדדיות הקיימות בין התפקוד הלימודי לבין התפקוד הרגשי-חברתי.

מעבר לתפקיד המשמעותי שיש לכישורים רגשיים וחברתיים בקידום הלמידה, יש לראות בפיתוח כישורים אלו כיעד חינוכי בפני עצמו, בהיותם מקדמים תפקוד כללי מיטיבי.

ביבליוגרפיה

- אבו עסבה, ח., כהן נבות, מ., ועבדו, ב. (2003). *איתור צרכים של בני נוער בנצרת*. ירושלים: מאירס ג'וינט מכון ברוקדייל.
- אבירס, ר. (1999). *לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסט-מודרנית*. מסדה.
- ארהרד, ר. (2001). *אקלים חינוכי מיטבי – ערכה לאבחון והתערבות*. ירושלים: משרד החינוך, שירות פסיכולוגי ייעוצי והיחידה למחקר ופיתוח.
- אריה, נ., קסורלה, י., מרגלית, מ., וזיו, א. (2011). *תכנית לפיתוח תחושת תקווה ומוטיבציה אצל תלמידים*. תל אביב: אוניברסיטת תל-אביב, המרכז לכישורי למידה.
- בן שלמה, נ. והס שטינמץ, ט. (2012). *מענים מערכתיים לילדים מחוננים בתוך מערכת החינוך הרגילה*. פסיכואקטואליה, יולי, 8-11.
- בן-ארי, ר. (1997). *דרכי הוראה חלופיות*. בתוך: י. קשתי, מ. אריאלי ושלסקי (עורכים), *לקסיקון החינוך וההוראה* (95-96). תל-אביב: רמות.
- בן-ארי, ר. וריץ, י. (1994). *גישות הוראה אלטרנטיביות לכיתה הטרוגנית: ניתוח משווה*. בתוך: י. ריץ' ור. בן-ארי (עורכים), *שיטות הוראה לכיתה ההטרוגנית* (253-279). אבן-יהודה: רכס.
- בן-רבי, ד. ועמאל, ש. (2012). *תכניות תגבור לימודי לאחר שעות הלימודים: מטרות, דרכי פעולה ומדדים לבחינת איכות התוכניות*. ירושלים: מאירס ג'וינט מכון ברוקדייל.
- דוברת, ש. (2005). *התוכנית הלאומית לחינוך*. דו"ח כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך ישראל. ירושלים: משרד* החינוך התרבות והספורט.
- דרסלר, מ. (2010). *הוראה פרטנית כהזדמנות למתן מענה לשונות של לומדים*. *אאוריקה*, 29, 33-47.
- הכהן, א. ורונו, מ. (2011). *הקשר בין איכות החיים הבית ספרית לבין הכישורים החברתיים של תלמידים בשכבות גיל שונות ובזרמים חינוכיים שונים*. *דפים*, 52, 105-136.
- ויגודצקי, ל. (2004). *למידה בהקשר חברתי - התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים*. מ. צלר-מאיר וא. קוזולין (עורכים). תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- וידסלבסקי, מ. (2009). *הזדמנויות ללמידה ולהוראה בקבוצה הקטנה*. ירושלים: משרד החינוך.
- זיו, א. (2009). *תכנית תקווה ומוטיבציה - דו"ח הערכה במרכז לכישורי למידה באורט*. תל אביב: המרכז לכישורי למידה.
- זיו, א. (בדפוס), *האתגר - תלמידים עם ליקויי למידה - המשגה, הכלה והשלכות על תפקידיו של היועץ, ע. רביב (עורך), ספר לזכרו של פרופ' אבנר זיו*.
- זיידנר, מ. (2010). *אינדיקטורים אפקטיביים בסביבות חינוכיות*. בתוך מ. יוסטמן וג. בוקובזה (עורכים), *קווים מנחים לרענון מערך האינדיקטורים לחינוך בישראל* (עמ' 129-123). ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- טטר, מ. (2002). *מחקר הערכה אודות פרויקט אומ"ץ*. ביה"ס לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- טלר, ל. (2003). *למה הקבוצות? מה מטרותיה של שיטת ההקבצה ומה היא באמת משיגה*. *חברה: כתב עת סוציאליסטי לענייני חברה, כלכלה פוליטיקה ותרבות*, 9, 9-11.
- טרומר, מ., בר-זוהר, י., כפיר, ד. (2007). *התמודדות עם נשירה סמויה בקרב תלמידים בסיכון בבתי ספר*. בתוך א. שמש, *מניתוק לשילוב*, 14 (93-69). ירושלים: משרד החינוך, מינהל חברה ונוער.
- כהן-נבות, מ. ועוואדיה, א. (2012). *תכנית "רווחת הפרט" בבתי-ספר יסודיים - הערכת התערבות לקידום עבודת המורים עם תלמידים בסיכון*. ירושלים: מאירס ג'וינט מכון ברוקדייל.
- כהן-נבות, מ., אלנבוגן-פרנקוביץ, ש., וריינפלד, ת. (2001). *הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער*. ירושלים: הכנסת וג'וינט-מכון ברוקדייל.

כהן-נבות, מ., לוי, ד., קונסטנטינוב, ו., עוואדיה, א., ברוך-קוברסקי, ר., וט. חסין (2009). מיפוי דרכי הפעולה של בתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים לקידום התלמידים המתקשים: דוח מסכם מדעי. ירושלים: מאירס ג'וינט מכון ברוקדייל.

ליפקה, א. (2013). מודל תגובה להתערבות: רכיבים והשלכות על תהליכי הוראה ולמידה. בתוך: ג. אבישר וש. רייטר, שילובים: מהלכה למעשה (161-187). אחוה.

מנדל-לוי, נ. (2013). התמודדות עם שוניות בין תלמידים במערכת החינוך במדינת ישראל – דו"ח מיום עיון. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

מרגלית, מ., זיו, א., אריה, נ., וקסורלה, י. (2006). סדנה לפיתוח תחושת תקווה ומוטיבציה, משאבי אנוש, 218, 74-79.

מרגלית, מ., זיו, א., וזימן, ת. (2004). דו"ח שנתי: ליווי מחקרי למידה במרכז לכישורי למידה באורט (נובמבר 2003-אוגוסט 2004): רגשות תקווה ונכונות למאמץ בחינוך העל-יסודי. בית הספר לחינוך, אוניברסיטת ת"א.

מרק, צ. (2007). יחסי מורה-תלמיד כ"בסיס בטוח" לרווחתו הרגשית של הילד, למחויבותו האקדמית ולתפקודו בבית-הספר. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". אוניברסיטת חיפה.

נוימן, א., נוימן, ר. וקוטלר, ל. (2012). תכנית איל – אני יכול להצליח. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי.

סבירסקי, ש. ודגן-בוזגלו, נ. (2011). די להסללה. הד החינוך, פ"ו, 65-67.

ענבר, ד. (2000). ניהול שונות: האתגר החינוכי. אור יהודה: רכס.

עשור, א. (1995, תשנ"ו). צמיחה וקמילה אישית בבית הספר: ניתוח מוטיבציוני. בתוך י. דנילוב (עורכת). תכנון מדיניות החינוך: ניירות עמדה תשנ"ד. ירושלים: משרד החינוך - המזכירות הפדגוגית, מחלקת הפרסומים של משרד החינוך.

עשור, א. (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר. חינוך החשיבה, 20, 167-190.

עשור, א. (2003). בית ספר מצמיח: בית ספר התומך בצרכים נפשיים ומקדם קשב לעצמי ולאחר. בתוך ר. אבירם (עורך), בית הספר העתידי: מסע מחקר לעתיד החינוך (עמ' 165-211). מסדה.

פרץ-ששון, ו. (1998). בחינת משתנים: דימוי עצמי, הישגים לימודיים, אוריינטציות חברתיות ומוקד שליטה במסגרת ייחודית לנוער מנותק 'מפנה'. עבודה לתואר מ.א., רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

קפלן, א. ועשור, א. (2001). מוטיבציה ללמידה בבית הספר - הלכה ומעשה. חינוך החשיבה, 20, 7-30.

קפלן, ח. ועשור, א. (2004). דיאלוג תומך צרכים פסיכולוגיים בין מורים ותלמידים כמקדם רווחה נפשית בבית הספר: המשגה ותוכנית יישומית. היעוץ החינוכי, 161-188.

קשתי, י., פרידמן, א.ת. שמש, מ., בן-יהודה, ט., אלרועי, א. וסקולניק, א. (2001). הערכת תוכניות התערבות בחט"ב. אוניברסיטת תל אביב. מחקר שהוגש ללשכת המדען הראשי במשרד החינוך.

שכטמן, צ. (2010). ייעוץ וטיפול קבוצתי בילדים ומתבגרים: תיאוריה, מחקר וטיפול. ירעאל.

תמיר, ד. (2012). ילדים מחוננים – מייחד ומיוחד. פסיכואקטואליה, יולי, 16-19.

אתר תפנית - www.tafnit.rashi.org.il

אתר להזנק - www.heznek-laaid.org/wps/portal/heznek

Adams-Byers, J., Sara, S. W., & Moon, S. M. (2004). Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping. *The Gifted Child Quarterly*, 48, 7-20.

Ainley, M., Corrigan, M., & Richardson, N. (2005). Students, tasks and emotions: Identifying the contribution of emotions to students' reading of popular culture and popular science texts. *Learning and Instruction*, 15, 433-447.

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The drop-out process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103, 760–822.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260–267.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Ames, C.A. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record*, 91, 409–421.
- Anderman, L. H. & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 21–37.
- Ansary, N. A. & Luthar, S. S. (2009). Distress and academic achievement among adolescents of affluence: A study of externalizing and internalizing problem behaviors and school performance. *Development and Psychopathology*, 21, 319–341.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., & Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in Schools*, 45, 369–386.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651–670.
- Areepattamannil, S., Freeman, J. G., & Klinger, D. A. (2011). Influence of motivation, self-beliefs, and instructional practices on science achievement of adolescents in Canada. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 14, 233–259.
- Aronson, J. (2002). Stereotype threat: Contending and coping with unnerving expectations. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 279–301). San Diego, CA: Academic Press.
- Ashdown, D.M. & Bernard, M.E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? *Early Childhood Education Journal*, 39, 397–405.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, 397–413.
- Baker, J. A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology*, 36, 29–44.
- Baker, J. A., Bridger, R., & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly*, 42, 5–15.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206–1222.
- Barchard, K.A. (2003). Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840–858.

- Bardone, A. M., Moffitt, T. E., Caspi, A., & Dickson, N. (1996). Adult mental health and social outcomes of adolescent girls with depression and conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 8, 811–829.
- Barker, K., Dowson, M., & McInerney, D. M. (2002). Performance approach, performance avoidance and depth of information processing: A fresh look at relations between students' academic motivation and cognition. *Educational Psychology*, 22, 571-589.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Becker, B. E., & Luthar, S. S. (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational Psychologist*, 37, 197-214.
- Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. *Educational Research Review*, 7, 62-74.
- Benbow, C. P. & Stanley, J. C. (1996). Inequity in equity: How “equity” can lead to inequity for high-potential students. *Psychology, Public Policy, and the Law*, 2, 249–292.
- Benner, A.D. (2013). Exit examinations, peer academic climate, and adolescents' developmental outcomes. *Journal of School Psychology*, 51, 67–80.
- Bennett, N. (1991). Co-operative learning in classrooms: Process and outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 581- 594.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Leffert, N., & Roehlkepartain, E. G. (1999). *A fragile foundation: The state of developmental assets among American youth*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Bernard, M. E. (2006). It's Time we teach social-emotional competence as well as we teach academic competence. *Reading & Writing Quarterly*, 22, 103-119.
- Bernard, M.E. & Walton, K.E (2011). The effect of You Can Do It! Education in six schools on student perceptions of wellbeing, teaching-learning and relationships. *Journal of Student Well-being*, 5, 22-37.
- Bernard, M.E. (2004). *The You Can Do It! early childhood education program: developing social-emotional-motivational competencies (4–6 year olds)*, Australian Scholarships Group, Oakleigh, Vic.
- Bernard, M.E. (2008). The effect of You Can Do It! Education on the emotional resilience of primary school students with social, emotional, behavioural and achievement challenges. *Proceedings of the Australian Psychological Society Annual Conference*, 43, 36-40.
- Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C.S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: a longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246-263.
- Blackwell, L.A., Trzesniewski, K.H., & Dweck, C.S. (2007). Theories of intelligence and achievement across the junior high school transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246-263.

- Blair, C. & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78, 647–663.
- Blair, C. (2003). Behavioral inhibition and behavioral activation in young children: Relations with self regulation and adaptation to preschool in children attending Head Start. *Developmental Psychobiology*, 42, 301–311.
- Blum, R. W. & Libbey, H. P. (2004). School connectedness-Strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health*, 74/, 229–299.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning & Instruction*, 7, 161-186.
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: Strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach – EARLI presidential address, 2001. *Learning & instruction*, 12, 589-604.
- Bong, M. & Skaalvik, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1–40.
- Borkowski, J. G., Weyhing, R. S., & Carr, M. (1988). Effects of attributional retraining on strategy-based reading comprehension in learning-disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 80, 46–53.
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C., & Parker, R. (2013). Academic Benefits of Peer Tutoring: A Meta-Analytic Review of Single-Case Research. *School Psychology Review*, 42, 39-55.
- Box, J. A., & Little, D. C. (2003). Cooperative small-group instruction combined with advanced organizers and their relationship to self-concept and social studies achievement of elementary school students. *Journal of Instructional Psychology*, 30, 285-287.
- Bradshaw, C., Zmuda, J., Kellam, S., & Ialongo, N. (2009). Longitudinal impact of two universal preventive interventions in first grade on educational outcomes in high school. *Journal of Educational Psychology*, 101, 926-937.
- Bryan, T., Mathur, S & Sullivan, K. (1996). The Impact of Positive Mood on Learning . *Learning Disability Quarterly*, 19, 153-162.
- Bulotsky-Shearer, R., & Fantuzzo, J. (2004). Adjustment scales for preschool intervention: Extending validity and relevance across multiple perspectives. *Psychology in the Schools*, 41, 725–736.
- Burnett, P.C. (2003). The impact of teacher feedback on student self-talk and self-concept in reading and mathematics. *Journal of Classroom Interaction*, 38, 11–16.
- Cahan, S. & Linchevski, L. (1996). The cumulative effect of ability grouping on mathematical achievement: a longitudinal perspective . *Studies in Educational Evaluation*, 22, 1, 29–40.
- Caprara , G.V. Barbaranelli , C. Pastorelli , C. Bandura , A. Zimbardo , P. & (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302-306.
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., et al. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated

- learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100, 525–534.
- Caraway, K., Tucker, C.M., Reinke, W.M., & Hall, C. (2003). Self efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40, 417–427.
- Carter, M., McGee, R., & Williams, S. (2007). Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends and school engagement. *Journal of Adolescence*, 30, 51–62.
- Castle, S., Baker Deniz, C. & Tortora, M. (2005). Flexible Grouping and Student Learning in a High-Needs School. *Education and Urban Society*, 37, 139-150.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment* 5, Article 15.
- Catsambis, S. & Buttaro, A. (2012). Revisiting “Kindergarten as academic boot camp: A nationwide study of ability grouping and psycho-social development.” *Social Psychology of Education*, 15, 483–515.
- Chapman, J.W. & Tunmer, W.E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 279-291.
- Chen, S.K., Hwang, F.M., Yeh, Y.C. & Lin, S.J. (2012). Cognitive ability, academic achievement and academic self-concept: Extending the internal/external frame of reference model. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 308–326.
- Chmielewski, A.K., Dumont, H., & Trautwein, U. (2013). Tracking effects depend on tracking type: An international comparison of students’ mathematics self-concept. *American Educational Research Journal*, 50, 925–957.
- Chorzempa, B. F. & Graham, S. (2006). Primary-grade teachers' use of within-class ability grouping in reading. *Journal of Educational Psychology*, 98, 529-541.
- Christenson, S. L., & Anderson, A. R. (2002). The centrality of the learning context for students' academic enabler skills. *School Psychology Review*, 31, 378–393.
- Ciarrochi, J., Heaven, P.C.L., & Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents’ school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 41, 1161–1178.
- Clasen, D. R. & Clasen, R. E., (1995). Underachievement of highly able students and the peer society. *Gifted and Talented International*, 10, 67–76.
- Cohen, E. G. (1994b). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1–35.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and Sound: An Educational Leader’s Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs, Illinois Edition*. Chicago, IL: Author.
- Collins, M. & Nowicki, S. (2001). African American children’s ability to identify emotion in facial expressions and tones of voice of European Americans. *Journal of Genetic Psychology*, 162, 334-346.
- Condon, D. J. (2008). An early start: Skill grouping and unequal reading gains in the elementary years. *Sociological Quarterly*, 49, 363–394.

- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 23, pp. 43–77). Chicago: University of Chicago Press.
- Connell, J. P., Halpern-Felsher, B. L., Clifford, E., Crichlow, W., & Usinger, P. (1995). Hanging in there: Behavioral, psychological, and contextual factors affecting whether African American adolescents stay in high school. *Journal of Adolescent Research*, 10, 41–63.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Curry L.A., Snyder C.R., Cook D.L., Ruby B.C., Rehm M. (1997). Role of hope in academic and sport achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1257-1267.
- Dar Y. & Resh, N. (1996). Exploring the Persistence of Academic Achievement Gaps: Social Differentials in Family Resource Returns in Israel. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 11, 233-261.
- Darney, D., Reinke, W. M., Herman, K. C., Stormont, M., & Ialongo, N. S. (2013). Children with co-occurring academic and behavior problems in first grade: Distal outcomes in twelfth grade. *Journal of School Psychology*, 51, 117-128.
- Deci E. L., & Ryan, R. M. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation 1990* (Vol. 38, pp. 237–288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York, NY: Guilford.
- Di Giunta, L., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, P.L, Zuffiano, A. & Caprara, G.V. (2013). The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 27, 102-108.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- DiPerna, J. C., Volpe, R. J., & Elliott, S. N. (2002). A model of academic enablers and elementary reading/language arts achievement. *School Psychology Review*, 31, 298–312.
- DiPerna, J., & Elliott, S. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the mini-series. *School Psychology Review*, 31, 293-297.
- Do, S. L. & Schallert, D. L. (2004). Emotions and classroom talk: Toward a model of the role of affect in students' experiences of classroom discussions. *Journal of Educational Psychology*, 96, 619–634.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *Journal of Primary Prevention*, 28, 67-91.

- Downey L.A., Mountstephen J., Lloyd J., Hansen K., Stough C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents *Australian Journal of Psychology*, 60, 10-17.
- Dresel, M. & Haugwitz, M. (2008). A computer based approach to fostering motivation and self-regulated learning. *The Journal of Experimental Education*, 77, 3–20.
- Dubé, F., Dorval, C., & Bessette, L. (2012). Flexibles grouping, explicit reading instruction in elementary school. *Journal of Instructional Pedagogies*, 9, 12-23.
- Dubow, E. F. & Tisak, J. (1989). The relation between stressful life events and adjustment in elementary school children: The role of social support and social problem-solving skills. *Child Development*, 60, 1412–1423.
- Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*, 16, 939-944.
- Duda, J.L. & Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and spon. *Journal of Educational Psychology*, 84, 1-10.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428–1446.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions.(Report). *Child Development*, 405.
- Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 125–153). Hoboken, NJ: Wiley.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Eccles, J., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 1017–1095). New York: Wiley.
- Efklides A., Petkaki C. (2005). Effects of mood on students' metacognitive experiences *Learning and Instruction*, 15, 415-431.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., & Spinrad, T. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 109, 109–118.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. T., Moody, S. W., & Schumm, J. S. (2000). A meta-analytic review of the effect of instructional grouping format on the reading outcomes of students with disabilities. In R. Gersten, E. Schiller, J. S. Schumm, & S. Vaughn (Eds.), *Issues and research in special education* (pp. 105-135). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461–475.

- Estrada, C., Young, M., & Isen, A. (1994). Positive affect influences creative problem solving and reported source of practice satisfaction in physicians. *Motivation and Emotion*, 18, 285–299.
- Farmer, A.D., Bierman, K., and the Conduct Problems Prevention Group. (2002). Predictors and consequences of aggressive-withdrawn problem profiles in early grade school. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31, 299–311.
- Feldhusen, J. F. & Moon, S. M. (1992). Grouping gifted students: Issues and concerns. *Gifted Child Quarterly*, 65, 63–67.
- Fine, S. E., Izard, C. E., Mostow, A. J., Trentacosta, C. J., & Ackerman, B. P. (2003). First grade emotion knowledge as a predictor of fifth grade self-reported internalizing behaviors in children from economically disadvantaged families. *Development and Psychopathology*, 15, 331–342.
- Finn, J. D. & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221–234.
- Finn, J. D., Folger, J., & Cox, D. (1991). Measuring participation among elementary grade students. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 393–402.
- Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 916–924.
- Fredricks, J.A. & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42, 698–713.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–90.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300–319.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226.
- Frentz, C., Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1991). Popular, controversial, neglected, and rejected adolescents: Contrasts of social competence and achievement differences. *Journal of School Psychology*, 29, 109–120.
- Frenzel, A.C., Pekrun, R., Goetz, T. (2007). Girls and mathematics – A “hopeless” issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 497–51.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Karns, K., Hamlett, C. L., Dutka, S., & Katzaroff, M. (1996). The relation between student ability and the quality and effectiveness of explanations. *American Research Journal*, 33, 631–664.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148–162.
- Garner P. W. (2010). *Emotional competence and its influences on teaching and learning*. *Educational Psychology Review*, 22, 297–321.

- Glasgow, K.L., Dornbusch, S.M., Troyer, L., Steinberg, L., & Ritter, P.L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68, 507–529.
- Goetz, Pekrun, R., Hall, N.C., & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289–308
- Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A. C., Ludtke, O., & Hall, N. C. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 44-58.
- Goetz, T., Frenzel, A., Pekrun, R. & Hall, N. (2005). Emotional intelligence in the context of learning and achievement. Reproduced with permission from *Emotional Intelligence* by Schulze, R. and Roberts, R. (eds.). (pp. 233-253). Hogrefe & Huber Publishers.
- Goetz, T., Frenzel, A.C., Barchfeld, P., & Perry, R.P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36–48.
- Goetz, T., Frenzel, C.A., Hall, N.C., & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 9-33.
- Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 645–662.
- Goodenow, C. (1993a). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43.
- Goodenow, C. (1993b). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79–90.
- Graham, S. & Weiner, B. (2011). Motivation: Past, present, future. In K. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook*, Vol. 1. (pp. 367–397). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63–84). New York: Macmillan.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3–19.
- Green, J., Liem, G.A. D., Martin, A.J., Colmar S., Marsh, H.W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35, 1111–1122.
- Green, J., Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2007). Motivation and engagement in English, mathematics and science high school subjects: Towards an understanding of multidimensional domain specificity. *Learning and Individual Differences*, 17, 269-279.

- Greenberg, M. T. (2006). Promoting resilience in children and youth. Preventive interventions and their interface with neuroscience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 139–150.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Greenwood, C. R. (1996). The case for performance-based instructional models. *School Psychology Quarterly*, 11, 283–296.
- Gresham F.M. (2004). Current status and future directions of school-based behavioral interventions. *School Psychology Review*, 33, 326–43.
- Gross, D. & Capuzzi, D. (2004). Defining youth at risk. In: Capuzzi, D. & D.R. Gross. (Eds.). *Youth at risk: A resource for counselors, teachers and parents* (93-115). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Guay , F. Boivin , M. Hodges , E. V. E. (1999). Predicting change in academic achievement: A model of peer experiences and self-system processes. *Journal of Educational Psychology*, 91, 105-115.
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 124-136.
- Guerra, N. G. & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 1–17.
- Gullatt, D.E. & B.D. Lofton. (1998). Helping at-risk learners succeed: A whole-school approach to success. Window with a view. *School in the Middle*, 7, 42-43.
- Gumora, G. & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40, 395–413.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.
- Hallinan, M. T. (1994). School differences in tracking effects on achievement. *Social Forces*, 72, 799-820.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1–13.
- Hawkins, J. D., Smith, B. H., & Catalano, R. F. (2004). Social development and social and emotional learning. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 135–150). New York: Teachers College Press.
- Hemmeter, M.L., Ostrosky, M., & Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, 35, 583-601.

- Herman, K.C., Lambert, S.F., Ialongo, N.S., & Ostrander, R. (2007). Academic pathways between attention problems and depressive symptoms among urban African-American children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 265–274.
- Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151–179.
- Hirschfield, P. J. & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 3–22.
- Hofman, R.H., Hofman, W.H.A., & Guldemon, H. (1999). Social and cognitive outcomes: A comparison of contexts of learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 352–366.
- Howard, S. & Johnson, B. (2000). What makes the difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for children "at risk". *Educational Studies*, 26, 321-337.
- Hughes, C., White, A., Sharpen, J., & Dunn, J. (2000). Antisocial, angry, and “hard to manage” preschoolers' peer problems and possible cognitive influences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 169–179.
- Hughes, J. N. & Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: a prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43, 465–480.
- Ireson, J. & Hallam, S. (2005). Pupils' liking for school: Ability grouping, self-concept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 297-311.
- Ireson, J. & Hallam, S. (2009). Academic self-concepts in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools. *Learning & Instruction*, 19, 201-213.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.
- Jacobsen, T., Edelstein, W., & Hofmann, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 30, 112–124.
- Jessor, R. Turbin, M. S., & Costa, F. M. (1998). Risk and protection in successful outcomes among disadvantaged adolescents. *Applied Developmental Science*, 2, 194-208.
- Johnson, D.W. & Johnson, F. (2003). *Joining together: Group theory and research*. Allyn & Bacon, Boston.
- Jussim, L. & Harber, K.D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 131–155.
- Kapikiran, S. (2012). Validity and reliability of the academic resilience scale in Turkish high school. *Education*, 132, 474-483.
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330-358.

- kasperski, R. & katzir, T. (2013). Are confidence ratings test- or trait-driven? individual differences among high, average, and low comprehenders in fourth grade. *Reading Psychology*, 34, 59-84.
- Keith, T. Z. (2002). Academic enablers and school learning. *School Psychology Review*, 31, 394-402.
- Kellam, S. G., Ling, X., Merisca, R., Brown, C. H., & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 165-185.
- Kennedy, A. C. & Bennett, L. (2006). Urban adolescent mothers exposed to community, family, and partner violence: Is cumulative violence exposure a barrier to school performance and participation? *Journal of Interpersonal Violence*, 21, 750-773.
- Krapp, A., Hidi, S., & Renninger, K. A. (1992). Interest, learning, and development. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kurtz-Costes, B. E. & Schneider, W. (1994). Self-concept, attributional beliefs, and school achievement: a longitudinal analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 199-216.
- Kutnick, P., Ota, C., & Berdondini, L. (2008). Improving the effects of group working in classrooms with young school-aged children: Facilitating attainment, interaction and classroom activity. *Learning & Instruction*, 18, 83-95.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
- Ladd, G., Kochenderfer, B., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.
- Lane, J., Lane, A., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior & Personality*, 32, 247-256.
- Lease, A. M., Kennedy, C. A., Axelrod, J. L. (2002). Children's social constructions of popularity. *Social Development*, 11, 87-109.
- Leeson, P., Ciarrochi, J., & Heaven, P.C.L. (2008). Cognitive ability, personality, and academic performance in adolescence. *Personality & Individual Differences*, 45, 630-635.
- Lepper, M. R., Henderlong, J., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184-196.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47, 233-247.
- Lichtenfeld, S., Elliot, A. J., Maier, M. A., & Pekrun, R. (2012). Fertile green: Green facilitates creative performance. *Personality & social Psychology Bulletin*, 38, 784-797.

- Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R. H., Reiss, K., & Murayama, K. (2012). Measuring students' emotions in the early years: The achievement emotions questionnaire-elementary school (AEQ-ES). *Learning & Individual Differences*, 22, 190-201.
- Liem, G.A.D. & Martin, A.J. (2012). The Motivation and engagement scale: theoretical framework, psychometric properties, and applied yields. *Australian Psychologist*, 47, 3-13.
- Linares, L. O., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. E., Walker, G., Abikoff, H. B., & Alvir, J. M. J. (2005). Developing cognitive social emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools*, 42, 405-417.
- Linnenbrink, E. & Pintrich, P. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31, 313-327.
- Linnenbrink-Garcia, L., Rogat, T. M., & Koskey, K. L. (2011). Affect and engagement during small group instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 13-24.
- Liu, W. C., Wang, C. K. J., & Parkins, E. (2005). A longitudinal study of students' academic self-concept in a streamed setting: The Singapore's context. *British Journal of Education Psychology*, 75, 567-586.
- Lopes, P. N. & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional and practical skills. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 76-93). New York, NY: Teachers College Press.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Lucas, Samuel Roundfield. 1999. *Tracking Inequality: Stratification and Mobility in American High Schools*. New York: Teachers College Press.
- Lüdtke, O., Köller, O., Marsh, H.W., & Trautwein, U. (2005). Teacher frame of reference and the big-fish-little-pond effect. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 263-285.
- MacCann C. & Roberts R.D. (2008). New Paradigms for Assessing Emotional Intelligence: Theory and Data. *Emotion*, 8, 540-551.
- MacCann, C., Fogarty, G., Zeidner, M., Roberts, R. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 60-70.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A school-wide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.
- Malecki, C. M. & Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1-23.
- Marsh, H. W. & Craven, R. G. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In G. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement and adjustment*. Orlando, FL: Academic Press.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2003). Big-fish-little-pond effect on academic self concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58, 364-376.

- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Yeung, A. S. (1999). Causal ordering of academic self-concept and achievement: Reanalysis of a pioneering study and revised recommendations. *Educational Psychologist*, 34, 154–157.
- Marsh, H. W., Chessork, D., Craven, R., & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal*, 32, 285–319.
- Marsh, H. W., Martin, A. J., & Cheng, J. (2008). A multilevel perspective on gender in classroom motivation and climate: Potential benefits of male teachers for boys? *Journal of Educational Psychology*, 100, 78–95.
- Marsh, H.W. & Yeung, A.S. (1997). The causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41–54.
- 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, 327–365.
- 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, 327–365.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational Correlates: a construct validity approach. *Psychology in the schools*, 43, 267–281.
- Martin, A. J. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model of student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46, 34–49.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239–269.
- Martin, A.J. (2009). Motivation and engagement across the academic lifespan: a developmental construct validity study of elementary school, high school, and university/college students. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 794–824.
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradovi, J., Riley, J. R., et al. (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology*, 41, 733–746.
- Maughan, B., Rowe, R., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2003). Reading problems and depressed mood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 219–229.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). New York, NY: Basic Books.
- McLeod, J.D., Uemura, R., & Rohrman, S. (2012). Adolescent mental health, behavior problems, and academic achievement. *Journal of Health and Social Behavior*, 53, 482–497.
- McTigue, E. M, Washburn, E. K. & Liew, J. (2009). Academic resilience and reading: Building successful readers. *The Reading Teacher*, 62, 422–432.

- Meyer, D. K. & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37, 107-114.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Reconceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18, 377-390.
- Middleton, M. J. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An unexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Moody, S. W., Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1997). Instructional grouping for reading. *Remedial and Special Education*, 18, 347-356.
- Nelson, G., Westhues, A., & MacLeod, J.A (2003). meta-analysis of longitudinal research on preschool prevention programs for children. *Prevention and Treatment*, 6, 46-50.
- Nelson, B., Martin, R. P., Hodge, S., Havill, V., & Kamphaus, R. (1999). Modeling the prediction of elementary school adjustment from preschool temperament. *Personality and Individual Differences*, 26, 687-700.
- Neuenschwander, R., Röthlisberger, M., Cimeli, P., & Roebbers, C.M. (2012). How do different aspects of self-regulation predict successful adaptation to school? *Journal of Experimental Child Psychology*, 113, 353-371.
- Newcomb, A.F., Bukowski, W.M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Nichols, J. D. & White, J. (2001). Impact of peer networks on achievement of high school Algebra students. *The Journal of Educational Research*, 94, 267-273.
- Nichols, J. D., & Miller, R. (1994). Cooperative learning and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 167-178.
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. S., and Seligman, M. E. P. (1986). Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 435-442.
- Oberle, E. & Schonert-Reichl, K.A. (2013). Relations among peer acceptance, inhibitory control, and math achievement in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34, 45-51.
- Obradovi, J., Burt, K. B., & Masten, A. S. (2010). Testing a dual cascade model linking competence and symptoms over 20 years from childhood to adulthood. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 39, 90-102.
- OECD, 2010. Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lesson from PISA for the United States.
- O'Mara, A.J., Marsh, H.W., Craven, R.G., Debus, R.L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41, 181-206.
- Opdenakker, M. & Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 165-196.

- Osterholm, K., Nash, W. R., & Kritsonis, W. (2011). Effects of labeling students "learning disabled": emergent themes in the research literature 1970 through 2000. *Focus on Colleges, Universities & Schools*, 6, 1-11.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323–367.
- Pajares, F. & Urdan, T. (2005). *Academic motivation of adolescents*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Pallas, A. M., Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Stluka, M. F. (1994). Ability-group effects: instructional, social, or institutional? *Sociology of Education*, 27–46.
- Palmen, H., Vermande, M.M., Dekovi, M., & van Aken, M.A.G. (2011). Competence, Problem Behavior, and the Effects of Having No Friends, Aggressive Friends, or Nonaggressive Friends A Four-Year Longitudinal Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57, 186–213.
- Park, S., Holloway, S., Arendtsz, A., Bempechat, J., & Li, J. (2012). What Makes Students Engaged in Learning? A Time-Use Study of Within- and Between-Individual Predictors of Emotional Engagement in Low-Performing High Schools. *Journal of Youth & Adolescence*, 41, 390-401.
- Parker J.D.A., Summerfeldt L.J., Hogan M.J., Majeski S.A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., et al. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eight-grade students: Findings from three scientific reviews. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
- Pekrun R., Frenzel A., Goetz T. (2007) *The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotion In Education*. In P.A. Schutz, R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13-36). Elsevier Academic Press, San Diego, CA.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and students' engagement. Chapter to appear In: S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *The Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). New York: Springer.
- Pekrun, R., Elliot, A.J., & Maier, M.A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583–597.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education* (pp. 13–36). San Diego: Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., & Hochstadt, M. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress and Coping*, 17, 287–316.

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 149–174). Oxford, UK: Elsevier.
- Perez, W., Espinoza, R., Ramos, K., Coronado H. M. & Cortes, R. (2009). Academic resilience among undocumented Latino students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31, 149-181.
- Peterson C. & Barrett L.C. (1987). Explanatory style and academic performance among university freshmen. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 603-607.
- Peterson, C. & Steen, T.A. (2002). Optimistic explanatory style. In: C.R. Snyder, S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 244–256). New York: Oxford University Press.
- Petrides K.V., Frederickson N., & Furnham A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Phelps, E., & Damon, W. (1989). Problem-solving with equals: *Peer* collaboration as a context for learning mathematics and spatial concepts. *Journal of Educational Psychology*, 81, 639–646.
- Pianta, R. C. (1998). Applying the concept of resilience in schools: Cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review*, 27, 407-428.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Preckel, F., Gotz, T., & Frenzel, A. (2010). Ability Grouping of Gifted Students: Effects on Academic Self-Concept and Boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 451-472.
- Qin, Z., Johnson, D. W, & Johnson, R. T. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 65, 129-144.
- Radziszewska, B., & Rogoff, B. (1991). Children's guided participation in planning imaginary errands with skilled adult or *peer* partners. *Developmental Psychology*, 27, 381–389.
- Reid, K. (2005). The causes, views, and traits of school absenteeism and truancy: an analytical review. *Research in Education*, 74, 59–82.
- Reschly, A. M., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45, 419–431.
- Rhoades, B. L. & Greenberg, M. T., & Domitrovich, C. E. (2009). The contribution of inhibitory control to preschoolers' social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 310–320.
- Richman, J. M., Rosenfeld, L.B. and Bowen, G. L.(1998). Social Support for Adolescents at Risk of School Failure. *Social Work*, 43,309-323.
- Rivers S.E., Brackett M.A., Reyes M.R., Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. (2012). Measuring Emotional Intelligence in Early Adolescence With the MSCEIT-YV:

- Psychometric Properties and Relationship With Academic Performance and Psychosocial Functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 344-366.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Salovey, P., & Mayer, J. D. (2007). Measuring emotional intelligence as set of mental abilities. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 230-257). New York, NY: Oxford University Press.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skills factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261-288.
- Robinson, A. (1990). Cooperation or exploitation? The argument against cooperative learning for talented students. *Journal for the Education of the Gifted*, 14, 9-27.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36, 14-24.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, 141-156.
- Rotenberg, K. J., Michalik, N., Eisenberg, N., & Betts, L. R. (2008). The relations among young children's peer-reported trustworthiness, inhibitory control, and preschool adjustment. *Early Childhood Quarterly*, 23, 288-298.
- Rowe, G., Hirsh, J. B., Anderson, A. K. & Smith, E. E. (2007). Positive affect increases the breadth of attentional selection. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 104 ,383-388.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Ruus, V., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E., & Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 35, 919-936.
- Ryan, A. M. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York, NY: Guilford.
- Samdal, O. Wold, B., & Bronis, M. (1999). Relationship between student's perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 296-320.
- Schaps, E. Battistich, V., & Solomon, D. (2004). Community in school as key to student growth: Findings from the Child Development Project." In J. Zins, R. Weissberg, M. Wang, & H. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 189-205). New York: Teachers College Press.

- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299–323.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231.
- Schwartz, D., Gorman, A.H., Duong, M.T., & Nakamoto, J. (2008). Peer relationships and academic achievement as interacting predictors of depressive symptoms during middle childhood. *Journal of Abnormal Psychology*, 117, 289–299.
- Schwartz, D., Hopmeyer-Gorman, A., Nakamoto, J., & McKay, T. (2006). Popularity, social acceptance, and aggression in adolescent peer groups: Links with academic performance and school attitude. *Developmental Psychology*, 42, 1116–1127.
- Shachar, H. & Sharan, S. (1994). Talking, relating, and achieving: Effects of co-operative learning and whole-class instruction. *Cognition and Instruction*, 12, 313–353.
- Shechtman, Z. & Pastor, R. (2005). Cognitive-behavioral and humanistic group treatment for children with learning disabilities : a comparison of outcomes and process. *Journal of Counseling Psychology* 52, 322–336.
- Shechtman, Z., Gilat, I., Fos, L., & Flasher, A. (1996). Brief group therapy with low-achieving elementary school children. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 376–382.
- Shell, D. F., Colvin, C. & Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attributions, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386–398.
- Shouse, R. C. (1996). Academic press and sense of community: Conflict, congruence, and implications for student achievement. *Social Psychology of Education*, 1, 47–68.
- Skaalvik , E. M. & Valas , H. (1999). Relations among achievement, self-concept, and motivation in mathematics and language arts: A longitudinal study. *The Journal of Experimental Education*, 67, 135–149.
- Skaalvik , S. (1993). Ego-involvement and self-protection among slow learners: Four case studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 37, 305–315.
- 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, 571–581.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22–32.
- Skinner, E.A., Furrer, C., Marchand, G., & Kinderman, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765–781.
- Skinner, E.A., Kindermann, T.A., Connell, J.P., & Wellborn, J.G. (2009). Engagement as an organizational construct in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel, A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 223–245). Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249-275.
- Snyder, C.R., Harris, C., Anderson, J.R., Holleran, S.A., Irving, L.M., Sigmon, S.T., Yoshinobu, L., Harney, P. et al., (1991). The Will and the Ways: Development and Validation of an Individual-Differences Measure of Hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585.
- Snyder, C.R., Hoza, B., Pelham, W.E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Stahl, K.J. et al. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 399-421.
- Sonja, P., Melita, P.L., Milena, V.Z., Jana, K., & Cirila, P. (2009). Students' social behaviour in relation to their academic achievement in primary and secondary school: Teacher's perspective. *Psychological Topics*, 18, 55-74.
- Spear-Swerling, L. & Sternberg, R. (1994). The road not taken: an integrative theoretical model for reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 91-103.
- Sznitman, S.R., Reisel, L., Romer, D. (2011). The neglected role of adolescent emotional well-being in national educational achievement: Bridging the gap between education and mental health policies. *Journal of Adolescent Health*, 48, 135-142.
- Tach, L. & Farkas, G. (2006). Learning-Related Behaviors, Cognitive Skills, and Ability Grouping When Schooling Begins. *Social Science Research* 35, 1048–79.
- Thompson, T. (1994). Self-worth protection: Review and implications for the classroom. *Educational Review*, 46, 259-274.
- Thurston, A., Van de Keere, K., Topping, K. J., Kosack, W., Gatt, S., Marchal, J. et al. (2007). Peer learning in primary school science: Theoretical perspectives and implications for classroom practice. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5, 477-496.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Tracking, grading, and student motivation: Using group composition and status to predict self concept and interest in ninth-grade mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 98, 788-806.
- Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostow, A. J., & Fine, S. E. (2006). Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school. *School Psychology Quarterly*, 21, 148–170.
- Urdu, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213–243.
- Valiente, C., Lemrey-Chalfant, K., Swanson, J., & Resier, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology*, 100, 67–77.
- Van de gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J., & De Munter, A. (2006). Tracking and the Effects of School-Related Attitudes on the Language Achievement of Boys and Girls. *British Journal Of Sociology Of Education*, 27, 293-309
- Van der Ven, S. H. G., Kroesbergen, E. H., Boom, J., & Lesemann, P. P. M. (2012). The development of executive functions and early mathematics: A dynamic relationship. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 100–119.

- Van Houtte M. (2005). Global self-esteem in technical/vocational versus general secondary school tracks: A matter of gender? *Sex Roles*, 53, 753-761.
- Van Landeghem, G., Van Damme, J., Opdenakker, M.-C., De Fraine, B., & Onghena, P. (2002). The effect of schools and classes on noncognitive outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 13, 429-451.
- Van Ryzin, M. J., Gravely, A. A., & Roseth, C. J. (2009). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1-12.
- Véronneau, M. -H., Vitaro, F., Brendgen, M., Dishion, T. J., & Tremblay, R. E. (2010). Transactional analysis of the reciprocal links between peer experiences and academic achievement from middle school to early adolescence. *Developmental Psychology*, 46, 773-790.
- Véronneau, M. -H., Vitaro, F., Pedersen, S., & Tremblay, R. E. (2008). Do peers contribute to the likelihood of secondary school graduation among disadvantaged boys? *Journal of Educational Psychology*, 100, 429-442.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.
- Wang, M.C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Learning influences. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice* (pp. 199-211). Berkeley, CA: McCatchan.
- Wang, M.T. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662.
- Webb, N.M. & Palincsar, A. S. (1996). Group processes in the classroom. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 841-873). New York: Simon & Schuster.
- Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag.
- Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L., & Seligman, M. E. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist*, 58, 425-432.
- Wentzel, K. R. & Watkins, D. E. (2002). Peer Relationships and Collaborative Learning as Contexts for Academic Enablers. *School Psychology Review*, 31, 366-377.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76-97.
- Wentzel, K. R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 23, 5-28.
- Wentzel, K. R., Weinberger, D. A., Ford, M. E., & Feldman, S. S. (1990). Academic achievement in preadolescence: The role of motivational, affective, and self-regulatory processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, 179-193.

- Wentzel, K.R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85, 357–364.
- Wentzel, K.R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals. *Journal of Early Adolescence*, 13, 4–10.
- Wentzel, K.R. (1998). Social support and adjustment in middle school. The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of life at school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science*, 10, 13–29.
- Wigfield, A. & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement solutions. *Educational Psychologist*, 26, 233-261.
- Wigfield, A., Byrnes, J. P., & Eccles, J. S. (2006). Development during early and middle adolescence. In P. A. Alexander, & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 87–113). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wilson, D.B., Gottfredson, D.C., & Najaka, S.S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247-272.
- Witkow, M. R. & Fuligni, A. J. (2010). In-school versus out-of-school friendships and academic achievement among an ethnically diverse sample of adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 630–651.
- Yeager, D., Walton, G., & Cohen, G.L. (2013). Addressing achievement gaps with psychological interventions. *Phi Delta Kappan*, 94, 62-65.
- Yeager, D.S. & Walton, G. (2011). Social-psychological interventions in education: They're not magic. *Review of Educational Research*, 81, 267-301.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 2, 64-70.
- Zimmerman, B., Bandura, A., & Martinez-Ponz, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.
- Zimmerman, B.J. & Martines-Pons, M. (1990). Students differences in the self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zins, J. E. & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17, 233-255.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.