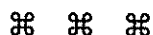


ראובן בוסקילה

השפעת החניכה על החונכים**ראשי-פרקים**

- א. חניכה - מהי?
- ב. מחקרים והתנסויות בהפעלת חונכים בארץ ובעולם בעבר ובהווה
- ג. דימוי עצמי
- ד. הישגים לימודיים של התלמידים
- ה. הישגים לימודיים ודימוי עצמי
- ו. מסגרת המחקר הנוכחי
- ז. סיכום
- ח. ביבליוגרפיה



הרעיון, שילדים מסייעים בלימודיהם לבני גילם, אינו חדש. רעיון זה מיושם במגוון גישות חינוכיות. ביהדות נהוג הלימוד בחברותה בישיבות, לימוד זה מאפשר לתלמידים בעלי יכולת טובה לסייע לחבריהם. בחינוך הכללי ידועה השיטה הסימולטנית שעובדה והופצה במחצית המאה ה-19 על-ידי המחנכים האנגלים לנקסטר ובל. על-פי שיטה זו הורה המורה ל"משגיחים", והללו חזרו והורו לתלמידים אחרים (Gartner, 1971).

שיטות לימוד אלו נקטו בעקבות ריבוי הלומדים ומחסור במורים, ונעלמו משנפתרה בעיית המחסור במורים.

שיטת החונכות עלתה מחדש כשהחברה עמדה בפני בעיות בחינוך ובהוראה, שאינן ניתנות לפתרון בדרכים קונבנציונליות. נמצא שהחונכות הינה בעלת השפעה חיובית הן לחונך והן לחונך. מחד גיסא מטרתה לענות על הצורך בהתייחסות אינדיבידואלית אל הילד הנחנך בתחום הקוגניטיבי, הרגשי והחברתי (שפרינצק, 1976). מאידך, כניסה לתפקיד החונך עשויה לגרום לחונך לשינויים קוגניטיביים והתנהגותיים, הנובעים מציפיות התפקיד (יוגב ורון, 1982).

א. חניכה - מהי?

חונכות הינה שיטת הוראה, בדרך-כלל יחידנית, המבוצעת על-ידי התלמיד המשמש כמורה לתלמיד אחד (לעיתים שניים או שלושה). התוכנית מבוססת על יצירת קשרים בין-אישיים בקרב התלמידים. היא כוללת בחירת חונכים, הכשרתם, הדרכתם השוטפת ויצירת קשרים ביניהם לבין חניכיהם.

- בשם חניכה נכנה תהליך עקבי ורחב להקניית מיומנויות טכניות מחונך לחונך (פופר, 1990). פופר מציין שני מרכיבים עיקריים בחניכה:
1. מרכיב קוגניטיבי - לימוד ושיפור מיומנויות הבא לידי ביטוי בארבע פעילויות: הקשבה, הסבר, הדגמה וחקוי.
 2. מרכיב פסיכולוגי - החונך מחזק את הדימוי העצמי שלו.

3. מחקרים והתנסויות בהפעלת חונכים בארץ ובעולם בעבר ובהווה

עד סוף שנות ה-60, לא נערכו הרבה מחקרים מהימנים בתחום החונכות. הפרוייקטים המדווחים בספרות הם בעיקרם התרשמותיים. בעיקרו של דבר היוותה החונכות פתרון להעדר כוחות הוראה בהיקף הנדרש. הדגש בחונכות היה על שיפור הלמידה של החניכים (Gartner et al., 1971). תפיסת החונכות בתקופה זו הושפעה מתפיסת החינוך. החינוך נתפס אז כהעברה של מידע ממורים לתלמידים. מידע זה היה מידע עובדתי בעיקרו, אותו יש לזכור ומשום כך לשנן. סדר ומשמעת נתפסו כחיוניים להתרחשות למידה. תפקידם העיקרי של החונכים היה לשמש פונקציה לשמירת הסדר והמשמעת, ולצורך כך ניתנו בידיהם אמצעי ענישה ושכר. החונכים סייעו גם בשינון החומר הנלמד. Gartner et al סוקרים בספרם תוכניות חונכות שהופעלו במאות ה-15-18. תוכניות אלו חסרות ביסוס מחקרי, אך הן מעידות על הצלחה רבה של תוכניות חונכות במונחים של התקדמות בהישגי החניכים, ללא התייחסות לעובדה כי המלמד את האחרים מלמד גם את עצמו.

לקראת סוף שנות ה-60 הסתמנה גישה חדשה. מערכת החינוך התייחסה גם להשפעות הריגושיות על התלמיד, ולא הוגבל להשפעה קוגניטיבית בלבד, דהיינו רכישת ידע (Kohlbreit & Mayer, 1972). הדבר בא לידי ביטוי גם בחונכות, בכך שתשומת לב רבה יותר הופנתה לנותן העזרה, דהיינו לחונך. שינוי זה נבע מכך שמטרות החינוך הוגדרו באופן רחב יותר.

בעשרים השנים האחרונות נערכו מחקרים בתחום החונכות. רוב המחקרים נערכו במסגרות שבהן החונכים לומדים במסגרת לימודית גבוהה יותר מהמסגרות הלימודיות שבה לומדים החניכים. דהיינו, אם החניכים באים ממסגרת לימודים יסודית, החונכים יהיו ממסגרת לימודים תיכוניים או אקדמית. במחקר הנוכחי החונכים והחניכים יהיו מאותה מסגרת חינוכית, דהיינו מאותו בית-ספר.

ג. דימוי עצמי

המושג 'דימוי עצמי' מתייחס לתפיסתו האישית של כל אדם (לשם, 1995). מושג זה וכל הקשור בו זכו להתייחסות בתיאוריות אישיות שבכל אחת מהן יש דגשים שונים.

Mead (1952) טוענת שהפרט תופס את עצמו כפי שהאחרים המשמעותיים (Significant others) תופסים אותו, והוא בדרך-כלל מתנהג בהתאם לציפיות שהוא מייחס לאחרים.

Rosenberg (1965) מגדיר את המושג דימוי עצמי כעמדה חיובית או שלילית כלפי מושג העצמי (The self). לדעתו, לדימוי העצמי יש שתי משמעויות שונות:

1. דימוי עצמי גבוה - כשהאדם חושב שהוא "טוב מאוד".

2. דימוי עצמי נמוך - כשהאדם חושב שהוא "מספיק" או "לא טוב".

יתכן שבעת ובעונה אחת יעריך אדם את עצמו טוב מאחרים, אבל ירגיש כלא מושלם או כנכשל בסטנדרטים אחרים שהוא קבע לעצמו. הדימוי העצמי של האדם יכול לפיכך להיות גבוה במובנים מסוימים ו/או נמוך במובנים אחרים. הפירוש לדימוי עצמי גבוה או נמוך תלוי בהרגשת הפרט כלפי עצמו.

Fitts et al. (1971) טוענים כי אנשים שלא הגשימו את שאיפותיהם יהיו שונים מכלל האנשים ברוב המשתנים של המושג דימוי עצמי, כאינדקס של הגשמה עצמית או אישיות מושלמת.

סגינר (1980) טוענת, שהדימוי העצמי הוא התפיסה הייחודית של האדם את התנהגותו ואת האפיונים הפיזיים שלו. התפיסה הזו נלמדת ויציבה לאורך זמן ויש התאמה בין פרטיה. על-פי גישה מסוימת היא מורכבת מתת תפיסות, שכל אחת מהן מתייחסת לתחום מסוים של התנהגות או הופעה חיצונית.

הדימוי העצמי היא מערכת אמונות ודעות שיש לאדם על עצמו, ערכיו, כישוריו ומעמדו בחברה. אמונות אלו קובעות כיצד אנו תופסים אירועים, כיצד אנו מתנהגים, ומה אנו יכולים להיות (רוזמן, זלמן ופרנקל, 1990).

הדימוי העצמי כולל את התכונות וההתנהגויות שהפרט מייחס לעצמו ואת האופן שהוא מעריך אותן (בנימיני ורוזנאל, 1991).

הנחות שונות לגבי המרכיב העיקרי בהתפתחות הדימוי העצמי, אך אין חולק שהבית, קבוצת הגיל ובית-הספר משפיעים על הדימוי העצמי (לשם, 1995).

- לפי גולדשטיין (1992) נכללים בדימוי העצמי שישה מדדים -
1. **דימוי עצמי כללי** - מתקבל מסך כל ההיגדים, כך שאדם עם ציון גבוה נחשב כבעל בטחון עצמי וכמעריך את עצמו באופן חיובי. אדם שציונו נמוך, מטיל ספק בערכו העצמי, תופס עצמו כדחוי, בטחונו העצמי נמוך.
 2. **דימוי עצמי פיזי** - תפיסת העצמי את גופו, בריאותו והופעתו (לדוגמא: "יש לי גוף בריא", "המראה שלי מוצא חן בעיני").
 3. **דימוי עצמי מוסרי** - תפיסת העצמי את עצמו כמוסרי, כרע או כטוב (לדוגמא: "אני אדם הגון", "אני אדם דתי").
 4. **דימוי עצמי אישי** - תפיסת העולם האישי של הנבדק, הרגשת הסיפוק שלו כאדם, מבלי להתייחס לגופו או ליחסיו עם אחרים (לדוגמא: "אני אדם שמח", "אני שבע רצון להיות כמו שאני").
 5. **דימוי עצמי משפחתי** - הרגשת הנבדק את עצמו כחבר במשפחה (לדוגמא: "אני מרגיש שמשפחתי אינה בוטחת בי", "אני מבין את משפחתי במידה שאני צריך").
 6. **דימוי עצמי חברתי** - הערכת הנבדק את עצמו ביחס לחברה. הערכתו כאדם, תפיסתו את עצמו באינטראקציה עם אחרים (לדוגמא: "אני אדם חברותי", "אני מתקשה לדבר עם זרים").

ד. הישגים לימודיים של התלמידים

תלמידים אמורים גם לרכוש ידע. הישגיהם מוצגים בצורה כמותית באמצעות ציונים. הציונים עם כל מגבלותיהם משמשים לצורך הערכת הישגי התלמידים על-ידי מוריהם, חבריהם ועל ידם (לשם, 1995).

למידה היא תהליך שאינו מסתיים לעולם. מרכיבי הלמידה הם רבים, מגוונים וכוללים קשת רחבה של כישורים, מיומנויות וידע. חלק מהם אפשר לפתח במהירות וחלק בתהליך הדרגתי וממושך. למרכיבים אלו מסתגלים מינקות באמצעות שמיעה, הקשבה, תצפית וחיקוי (בארן, 1994).

מחקרים רבים העוסקים בתפקיד הילד כתלמיד מצביעים על כך, כי קיימת הסכמה בין תלמידים ומורים, כי האספקט החשוב ביותר של תפקידי התלמיד, הוא האספקט הלימודי (קנר, 1993).

ה. הישגים לימודיים ודימוי עצמי

הקשיים של התלמידים ברכישת המיומנויות הבסיסיות - קריאה, כתיבה ויסודות החשיבה הרציונלית - נגרמים מאמונתם המוטעית של התלמידים בחוסר יכולתם, ולא בשל העדר יכולתם האישית. הדימוי העצמי משתנה מתוך תפיסת התלמיד את עצמו, וגם כתוצאה מהאופן שבו האחרים רואים אותו (Purkey, 1970).

Zeff (1977) סובר, שהואיל ושיטת החונכות, שבה ילדים מלמדים ילדים, מושתתת במידה ניכרת על חיזוק ההערכה העצמית והגברת העניין בעצם הלימודים, עשוי הדבר להביא לשינוי חיובי במוטיבציות בקרב החונכים. בלום (1978) מצביע על שתי הנחות יסוד שעליהן מבוססים המחקרים הקובעים את הקשר בין דימוי עצמי להישגים לימודיים:

1. לכל תלמיד יש עבר שונה ולו במעט מעברם של תלמידים אחרים. כל אחד מושפע מתפיסתו את עברו וההתנסויות הקודמות בצורה אינדיבידואלית.
2. הפרט נוטה לאהוב פעולות שהוא מאמין שהצליח בהן או עשוי להצליח בהן. בלום טוען שהדימוי העצמי מהווה מדד טוב לחיזוי הישגים לימודיים, ושקיים מתאם גבוה בין דימוי עצמי לבין ציונים במבחנים תקופתיים בלימודים. לבעלי דימוי עצמי נמוך נמצאו ציונים נמוכים במבחנים ולבעלי דימוי עצמי גבוה = גבוהים.

1. מסגרת המחקר הנוכחי

1. מטרת והנחות יסוד

מטרת המחקר היא לבדוק את הקשר שבין חניכה לדימוי עצמי של החונכים ושיפור הישגיהם הלימודיים.

השערות המחקר הן:

1. הדימוי העצמי בקרב תלמידים שחנכו יהיה גבוה מאשר תלמידים שלא חנכו.
2. ההישגים הלימודיים בקרב תלמידים שחנכו יהיו גבוהים יותר מאשר תלמידים שלא חנכו.
3. יימצא קשר חיובי בין דימוי עצמי להישגים לימודיים. דהיינו, ככל שהדימוי העצמי גבוה יותר ההישגים הלימודיים יהיו גבוהים יותר.

2. מהלך המחקר

המדגם כלל 100 תלמידים מכיתות ה', שהתנדבו לחנוך בפרוייקט יחיד קריאה. קבוצת התלמידים הני"ל חולקה באופן אקראי לשתי קבוצות. כל קבוצה מנתה 50 תלמידים. קבוצה אחת חנכה (קבוצת הניסוי), והשנייה שימשה כקבוצת ביקורת. לזו הובטח שתחנך במחצית השנייה של הפרוייקט.

התלמידים הנחנכים הם 50 תלמידים מכיתות ב', שלומדים באותו בית הספר של החונכים. המחקר נעשה בשלושה בתי ספר הדומים מבחינת האוכלוסייה ומידת האינטגרציה באזור נתניה.

הדימוי העצמי נמדד באמצעות הסולם לדימוי עצמי של Fitts (1964). סולם זה תורגם ותוקף בישראל על ידי פרנקל (1972). מהשאלון הופקו שישה ציונים: ציון אחד הנו ציון כללי של הדימוי העצמי, וחמישה ציונים על פי חמשת סוגי הדימוי העצמי, גופני, מוסרי, אישי, משפחתי וחברתי.

הערכת ההישגים הלימודיים נקבעה כממוצע הציונים במקצועות אנגלית, מתמטיקה, עברית, תורה, גיאוגרפיה וחינוך גופני.

ההישגים הלימודיים והדימוי העצמי נבדקו בסוף שנת הלימודים לפני תחילת הפרוייקט ובאמצע שנת הלימודים שאחריה בסוף הפרוייקט.

3. ממצאים

טבלה 1

ממוצעים וסטיות התקן של מדדי דימוי עצמי בקרב נבדקי קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת

מדדים	קבוצת הניסוי		קבוצת הביקורת		F	SD	M	SD	M
	לפני הניסוי	אחרי הניסוי	לפני הניסוי	אחרי הניסוי					
ציון כללי	28.75	365.64	38.02	343.88	1.52	37.4	352.30	38.02	343.88
פיזי	6.15	76.36	9.34	72.42	1.66	8.53	74.08	9.34	72.42
מוסרי	7.34	69.94	9.19	64.08	0.02	9.03	67.76	9.19	64.08
אישי	6.93	69.62	8.62	65.08	1.02	8.08	67.22	8.62	65.08
משפחתי	7.25	76.26	8.92	72.90	0.68	7.59	73.68	8.92	72.90
חברתי	7.35	73.46	9.56	69.40	5.67*	8.53	69.56	9.56	69.40

*P<0.05

4. המחקר לפני ואחרי הפעלת הפרוייקט

במחקר נכללו שישה ממדים מתוך הדימוי העצמי: ציון כללי בדימוי העצמי וציון בחמישה סוגי דימוי עצמי פיזי, מוסרי, אישי, משפחתי וחברתי. כפי שניתן לראות מהטבלה, בניתוחי השוונות נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות רק בהתייחס לדימוי העצמי החברתי. דהיינו, בקבוצת הניסוי חלה עליה מובהקת ברמת הדימוי העצמי החברתי בהשוואה לקבוצת הביקורת. בשאר ממדי הדימוי העצמי חלה עליה בשתי קבוצות המחקר. ניתן לייחס את ההבדל בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת לגבי דימוי עצמי חברתי, לכך שבמהלך החניכה נוצרת אינטראקציה בין החונך לחניך. הדבר בא לידי ביטוי גם בשינוי חיובי ביחסיו לחבריו בכיתה. שינויים אלו גורמים לו לעליה במקובלות בחברה, שהיא גורם משמעותי לעלייה בדימוי העצמי החברתי (אבן, 1987; בלום, 1978; שפרינצק, 1976).

טבלה 2

ממוצעים וסטיות תקן של הישגים לימודיים לפני ואחרי הפעלת פרוייקט החונכות

	קבוצת הביקורת					קבוצת הניסוי				מקצועות
	אחרי הניסוי		לפני הניסוי			אחרי הניסוי		לפני הניסוי		
	F	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
תורה	4.78*	15.96	80.32	15.57	78.94	12.03	89.79	12.77	86.22	
מתמטיקה	3.92*	14.57	79.81	13.64	79.64	12.68	88.47	11.41	86.02	
גיאוגרפיה	4.35*	11.84	81.63	11.92	79.78	11.39	86.84	10.03	81.22	
אנגלית	5.79*	16.89	76.92	16.29	74.26	16.60	85.73	18.71	77.81	
חינוך גופני	.27	10.40	85.80	14.88	83.64	11.16	87.29	9.45	87.19	
עברית	1.12	11.03	83.81	11.53	80.89	9.22	89.30	9.21	87.89	

*P<.05

כפי שניתן לראות מהטבלה נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת בכל המקצועות מלבד חינוך גופני ועברית. ההנעה (המוטיבציה) ללמידה, לפי מספר רב של תיאוריות מהווה תנאי הכרחי לקיום תהליך הלמידה (Choen, 1982). מפעל החונכות מהווה

גורם משמעותי, שמקדם את הנעת הלמידה. הצלחה בתפקיד של חונך יוצרת ציפייה להצלחה בתפקיד לימודי אחר. העובדה שהחונך ממלא תפקיד של מורה גורמת לו לעלייה במוטיבציה וללמידה אישית, הבאה לידי ביטוי בעליה בהישגים הלימודיים (יוגב ורון, 1982; ליפנסקי, 1979; פרנקל, 1982).

נמצאו הבדלים מובהקים במקצועות בהם נדרשת השקעה לימודית גבוהה כמו: אנגלית, מתמטיקה, תורה וגיאוגרפיה (קנר, 1993). לעומת זאת במקצוע כמו חינוך גופני, שבו לא דרושה השקעה לימודית, לא נמצאו הבדלים בין שתי קבוצות המחקר. גם בעברית, בו נבדקה הבנת הנקרא, לא נמצאו הבדלים מובהקים. ממצא זה מפתיע במקצת, מכיוון שהחונכים עסקו בעידוד הקריאה לחניכים, וסביר להניח שגם הם יקראו יותר, והדבר יבוא לידי ביטוי בשיפור ציוניהם בעברית באופן משמעותי.

יתכן והסיבה לכך שלא נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת היא, שמקצוע העברית תלוי יותר ביכולת הבנת הנקרא של כל תלמיד ופחות בהשקעת זמן ללמידה. דהיינו, להבנת הנקרא נדרשות מיומנויות של ניתוח טקסט, מיומנויות אלו נרכשות בזמן ממושך. בין המדידה הראשונה לבין המדידה השנייה של תוצאות המחקר חלפו כשישה חודשים, ויתכן שזמן זה אינו מספיק לרכוש מיומנויות אלה בדרך עקיפה של חונכות.

השפעת החניכה על החונכים בהישגים לימודים משמעותיים יותר מהשפעת החניכה על הדימוי העצמי. הסבר אפשרי לכך הוא, שעיקר מהות החניכה הוא שיפור בהישגים הלימודיים. לחונך יש שליטה על ההישגים הלימודיים, לעומת זאת הדימוי העצמי תלוי באישיות, ולכן הוא פחות נתון לשליטה (ליפנסקי, 1979; פרנקל, 1982).

בהן האם עובדת, המצב הסוציאקונומי טוב יותר, והוא שגורם לעליה בדימוי העצמי (בנימיני ורוזנאל, 1991). במשפחות בהן המצב הסוציאקונומי גבוה יותר, יש יותר תיווך בין ההורים לילד. ממחקרים (צוריאל, 1994) עולה כי במשפחות שבהן יש יותר תיווך, הילדים מפיקים ממנו יותר. התיווך משמש כעין חניכה. כך שהם התרגלו לסיטואציה של חונך-חניך. אמנם במשפחותיהם הם שימשו כחניכים, אך כנראה זה עזר להם יותר בתפקיד של חונכים.

הדימוי העצמי הפיזי של החונכים שאימותיהן אינן עובדות ירד בעקבות החניכה. הסבר אפשרי לכך, הוא כי המפגש בין חונכים אלו לבין חניכיהם גרם לתסכול בשל הפער בין החונכים לחניכים מבחינה סוציאקונומית לטובת החניכים. כנראה כי לחונכים אלה נצטרך לתת הדרכה יותר אינטנסיבית שתקל עליהם במפגש עם חניכיהם ובכך התרומה שנפיק מהם תהיה גבוהה יותר.

ז. סיכום

ממצאי המחקר מראים שלפרוייקט החונכות יש חשיבות בשיפור הישגים התלמידים ובשיפור הדימוי העצמי החברתי של החונכים, בשל העלאת המוטיבציה שלהם ללמידה והאינטראקציה החיובית הנוצרת בין החניך לחונך במהלך החניכה. יש בממצאים אלה כדי לעודד הרחבת הפרוייקט למסגרות נוספות בעתיד, כדי שיותר תלמידים יחנכו.

הייחוד של המחקר הנוכחי הינו ההתמקדות בחונכים הלומדים באותה מסגרת של החניכים. התרומה שנפיק מחונכות מסוג זה הינה עלייה בהישגים הלימודיים ובדימוי העצמי החברתי של החונכים. אין ספק שמבחינת משאבים ובירוקרטיה קל יותר להפעיל חונכות שהחונכים והחניכים באים מאותה מסגרת.

כיום, בפתח המאה ה-21, מערכת החינוך תרה אחרי כיוונים חדשים בתחום פיתוח תוכניות לימודים, שיתאימו לתקופה זו. ממצאי המחקר הנוכחי יכולים להוות חלק משמעותי בתוכניות אלו. תוכנית החונכות תהווה חלק אינטגרלי מתוכנית הלימודים, ולא כחלק שולי כגון: פרויקט. כל התלמידים יחנכו בתחום שבו הם מוכשרים, וזאת כחלק מהותי מתוכנית לימודים מוגדרת.

ח. ביבליוגרפיה

- * אבן, א' (1987). התפתחות התנהגותית וקוגניטיבית של תלמידים אשר השתתפו בפרויקט פר"ח. פרק ז', עמודים 164-174. האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- * אוסטרובל, ז' (1993). סטודנטים מתנדבים כחונכים לילדים טעוני טיפוח. תוכניות ומפעלים - חוות דעת, כרך 14, עמודים 104-123.
- * אשל, ב' וקליין, ז' (1977). אינטלגנציה חינוכית והישגים לימודיים של טעוני טיפוח בבית הספר היסודי. מגמות, כ"ג (חוברת 3-4), עמודים 134-145.
- * בארן, ח' (1994). כיצד לשפר כישורים והישגים לימודיים. הוצאת כתר, האוניברסיטה הפתוחה, תל-אביב.
- * בלום, ב' (1978). תכונות אנוש ולמידה בבית הספר. תל-אביב: הוצאת גומא.
- * בנימיני, ק' ורוזנאל, נ' (1991). מבנה הדימוי העצמי. מגמות, ל"ג (3-4), הוצאת מכון הנרייטה סאלד, עמודים 586-596.
- * בר אל, נ' (1991). הגורמים הפועלים במערכת חונכות והשפעתם על פעילותם, התנהגותם והישגיהם של החונך והחניך בבית הספר. הוצאת האוניברסיטת העברית, ירושלים.
- * גוטטר, ג' (1990). בדיקת ביצוע של תוכניות חונכות אינדיבידואלית בקריאה. הוצאת האוניברסיטת העברית, בית הספר לחינוך, ירושלים.
- * גולדשטיין, ג' (1992). הקשר בין עיבוד אבל והסתגלות ולמידות משפחתית של אחאים
- * יוגב, א' ורוזן, ר' (1982). הכשרת תלמידים חונכים בבית הספר. עיונים בחינוך, כרך 33 (מרץ), עמודים 47-57.
- * ליפנסקי, ב' (1979). השפעות של חונכות המבוצעת בדרך עיצוב התנהגות. הוצאת אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- * לשם, ב' (1995). הקשר בין דימוי עצמי, עמדות כלפי הסיטואציה הלימודית לבין הישגים באנגלית כשפה שנייה. הוצאת האוניברסיטת העברית, ירושלים.
- * מינקוביץ, א' ובאשי, ד' (1980). הישגי החינוך של בית-הספר היסודי בישראל. ירושלים: הוצאת מאגנס.

- * סגינר, הי (1980). הקשרים בין סטטוס חברתי, הערכה עצמית והישגים לימודיים, סקירה ספרותית. מגמות, כ"ה, עמודים 305-321.
- * פופר, מי (1990). חניכה. משאבי אנוש, כרך 33-34, עמודים 6-11.
- * פרנקל, די (1982). השפעת פרויקט חונכות ומידת ההתאמה בין סגנון החשיבה של החניך והחונך. תל-אביב: הוצאת אוניברסיטת תל-אביב.
- * קנר, יי (1993). דימוי עצמי ריאלי ודימוי עצמי אידיאלי של ילדים מחוננים. הוצאת אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- * רוזמן, מי, זלמן, רי ופרנקל, יי (1990). זהות אישית. הוצאת אוניברסיטת תל-אביב.
- * שפיגל, שייט (1994). השפעת המתפעלות ומשוב ספציפי על דימוי עצמי של תלמידים. אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- * שפרינצק די (1976). מחקר הערכה על מפעל החונכות. הוצאת המכון לחקר החינוך, האוניברסיטת העברית, ירושלים.
- * Bar Eli, N. (1982). Underachievers as tutors. Journal of Educational Research. New York: Wiley.
- * Cohen, J. (1982). Cooperative and Competitive styles – the construct and its relevance. Human Relations, Vol 35, pp. 621-633.
- * Coopersmith, S. (1959). A method of determining of self esteem. Journal of Abnormal Social Psychology, Vol. 59, pp. 87-97.
- * Davis, D., Snapir, L., & Golan, P. (1984). A survey of tutoring activities in Israel. The new research institute for innovation in education, school of education, Hebrew University of Jerusalem.
- * Fitts, W. H. (1964). Tennessee self concept scale. Bar Orian, The student's publishing house, Bar-Ilan University.
- * Fitts, W. H., Adam, J., Redford, W., Tomans, B., Tomas, M., & Tompson, B. (1971). The self-concept & self-actualization. Monologue recording & test. Oxford: Basil Blackwell
- * Gartner, A., Conway, M., Khler, M., & Riessman, F. (1971). Children teaching Children. New York: Harper and Row.
- * Goodlad, S. (1979). Learning by teaching University teachers college press, New York Columbia.

- * Kefer, E. (1975). Relationship between academic achievement & Personality characteristics – a quasi-longitudinal study. American Educational Research Journal, Vol. 12, pp. 191-212.
- * Kohut, H. (1977). The restoration of the self. International Universities press, New York.
- * Levin, H., Gene, M., Glass, V., & Galil, A. (1987). Cost effectiveness analysis of four educational interventions. Project report No. 84, A11, Institute for research on educational finance and governance, Stanford University.
- * Mccandly, R., Evans, & Elis, D. (1973). Children and youth. Husidale: The Dryden Press.
- * Mead, G. H. (1952). Mind self of society. University of Chicago press, Chicago.
- * Patton, M. (1980). Qualitative evaluation methods. Publications Inc.
- * Purkey, W. (1970). Self-concept of school achievement, New York: Prestige Wall.
- * Rogers, D. (1962). The psychology of adolescence. New York: Applenton Century Crofts.
- * Rosenbaum, P. S. (1973). Peer mediated instruction. Columbia University, Teachers College Press, New York.
- * Rosenberg, M. (1965). Inconsistency arousal & education in attitude change. In I. D. Steiner & M. Fishbein (Eds.), Current studies in social psychology.
- * Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. Review of educational research, Vol. 57(2).
- * Spencer, W. A. (1976). The effect of interpersonal influences & school environment of adolescent self concept. Adolescence, Vol. 11(42), pp. 301-307.
- * Thomas, J. B. (1973). The self-concept of psychology & education. A review research. Windspr, NFER.
- * Zeff, S. B. (1977). A humanistic approach to helping underachieving students. Social Casework, Vol. 58(6), pp. 354-365.