

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA

Facultatea de Psihologie și de Științe ale Educației

Rezumat al tezei de doctorat

**PROIECTE ȘCOLARE LA ARTE CA FACTORI DE FACILITARE
A MOTIVAȚIEI ÎN RÂNDUL ELEVILOR DE ȘCOALĂ
ELEMENTARĂ**

Conducător Științific: Prof. Univ. Dr. Mușata Bocoș

Autor: Tsipi (Tsipora) Keidar

Cluj-Napoca

2011

Tabla de Materii a Sumarului

INTRODUCERE	4
Scopurile cercetării.....	5
Limitele cercetării.....	5
PERSPECTIVE TEORETICE.....	6
Vedere preliminară.....	6
TEORII PREDOMINANTE.....	7
Teorii în sprijinul motivației.....	7
Teoria Autodeterminării	7
Teoria Obiectivului Realizării	8
Climatul școlar ca agent de facilitare pentru sporirea motivației elevilor	10
Împuternicire personală și comunitară	11
Educație pentru creație și creativitate	12
Motivație pentru crearea schimbării prin Teoria Învățării Mediate și Modelul Triadei	13
Moduri de existență: Modelul Triadei.....	14
Psihologia Pozitivă și Climatul Școlar	15
Fluxul	15
Bunăstarea.....	16
Contextul Proiectelor Școlare la Arte: Un program de intervenție educațională pentru facilitarea motivației în rândul elevilor de școală elementară din Israel	17
METODOLOGIA DE CERCETARE.....	17
Abordare mixtă.....	17
Instrumente de cercetare	18
Metode de Cercetare Calitativă	19
Interviuri	19
Tipuri de interviuri.....	19
Metoda de Cercetare Cantitativă: Chestionarul Închis	20
Triangulația ca strategie a analizei de date	21
REZULTATE REIEȘIND DIN CERCETAREA CALITATIVĂ ȘI CANTITATIVĂ ȘI DISCUȚIE	21

Întrebările cercetării	23
Ipotezele cercetării.....	23
Rezultate Sumative ale Întrebărilor și Ipotezelor Cercetării.....	24
SUMAR	28
REFERINȚE ÎN CADRUL TEZEI	30

INTRODUCERE

Prezentul studiu a avut intenția să cerceteze dacă și în ce mod ar putea Proiectele la Arte să promoveze motivația de schimbare în rândul copiilor de școală generală (Sarason, 1982; Elias, 1994; Maehr și Midgley, 1996; și Elias et al. 1997, menționați în Feinberg, 2007, Wilf, E. Și Wilf, M., 2008).

Întrucât este evident că încercările de schimbare a condițiilor în școli necesită motivația de a efectua și menține schimbarea, prezenta cercetare a examinat dacă și în ce mod ar putea Proiectele la Arte să promoveze motivația de schimbare în rândul copiilor de școală generală. Cercetarea s-a bazat pe viziunea că un sistem favorabil de învățământ ar putea inspira elevii, stimulându-le și punându-le în mișcare motivația de învățare și creativitate, și făcându-i astfel capabili să găsească sens în experiența lor școlară. Aceasta nu este realitatea școlii de astăzi. Dimpotrivă, cadrele didactice au de confruntat din partea elevilor fenomene de violență, lipsă de considerație și lipsă de voință de a ajuta și de a contribui la efectuarea schimbării (Assor, 1996; Deci, Ryan și Williams, 1996).

Anterior programului de intervenție educațională în școala studiată, activitățile de zi cu zi ale elevilor indicau o lipsă vădită de motivație de a aduce schimbări mediului lor de viață în clasă, și mai cu seamă în afara clasei, în spațiile publice ale școlii, care constituiau țintele principale ale stricăciunilor și vandalismelor elevilor.

La baza cercetării s-a aflat premiza că utilizarea Proiectelor la Arte ca program de intervenție educațională în școala elementară ar putea facilita dezvoltarea motivației copiilor de a aduce schimbări în spațiul lor vital, într-un mod care să-i ajute să-și pună în valoare calitățile, să aibă o senzație de bunăstare și să-și accentueze dezvoltarea personală, acționându-și astfel motivația de a deveni forțe pozitive în cadrul comunității.

Cuvinte-cheie: Program de intervenție educațională, Proiecte la Arte, Motivație pentru schimbare, Agenți ai schimbării, Elevi de școală elementară.

Scopurile cercetării

Prezentul studiu analizează și examinează modul de facilitare a motivației în rândul elevilor de școală elementară prin intermediul Proiectelor la Arte. Studiul a avut scopul de a determina posibilitatea utilizării unui program de intervenție educațională în școli prin intermediul Proiectelor la Arte ca instrument de creare a motivației pentru schimbare. Un alt obiectiv a constat în a examina dacă grupul de copii care au condus Proiectele la Arte pot servi ca grup de agenți de schimbare pentru întreaga comunitate de elevi ai școlii.

Limitele cercetării

Cercetarea a început în anul 2008. Mediul definit pentru schimbare cuprindea spațiile publice ale școlii, care le erau deschise tuturor elevilor și care reprezentau esențialmente cadrul fizic al entității cunoscute drept "școală". Acest aspect a fost socotit important, întrucât el îi permite școlii să facă o încercare de schimbare a percepției copiilor cu privire la ceea ce este privat și la ceea ce este public, însă considerat privat, cu toate implicațiile acestor percepții pentru dezvoltarea elevului ca individ și a elevilor ca o comunitate a școlii. Școlile israeliene sunt caracterizate printr-o lipsă de întreținere, care poate să reprezinte uneori chiar și un risc fizic, a spațiilor lor publice, inclusiv coridoarele, ferestrele, toaletele, precum și a echipamentului școlar. Din acest motiv, am considerat că este importantă investigarea modului în care pot fi modificate percepțiile elevilor cu privire la aceste spații publice și a mijloacelor prin care poate fi efectuată o asemenea schimbare.

Subiectul cercetării a fost dacă și în ce mod pot Proiectele la Arte, desfășurate ca program de intervenție educațională, să promoveze motivația în rândul elevilor de școală elementară.

Populația studiată a fost alcătuită din elevi de școală elementară, inclusiv un grup de elevi definiți ca agenți ai schimbării, cadre didactice și personal auxiliar, precum și directorul școlii. Au fost utilizate metode mixte, începând cu un studiu calitativ în Stadiul A și incluzând ulterior măsurători cantitative în Stadiul B, derivate din răspunsuri la un chestionar completat de elevii școlii investigate și de elevii unei școli de control cu caracteristici similare.

Cercetarea a durat doi ani școlari, din septembrie 2008 și până în februarie 2009, și a avut loc în extremitatea de sud a Israelului.

Ea a permis un nou unghi de perspectivă în studiul motivației, a definiției și activării acesteia și a dus la o mai bună înțelegere a rolului motivației în efectuarea schimbărilor.

PERSPECTIVE TEORETICE

Vedere preliminară

Noțiunea de motivație se bucură de o largă atenție în literatura teoretică și de cercetare, ca unul dintre cei mai importanți factori teoretici pentru înțelegerea comportamentului uman (Weiner, 1989; Beck, 2000). În ciuda a peste 100 de ani de cercetare, nu s-a ajuns încă la un acord în ceea ce privește definiția acesteia. După Zisberg (2005), controversa se referă la două aspecte: a) întrebarea: de unde provine motivația și b) care este mecanismul care face legătura între motivație și comportamentul operativ?

În cursul planurilor de cercetare a rolului motivației în contextul Proiectului la Arte într-o școală elementară dintr-un orașel de provincie din Israel, a devenit clar că este necesară, înainte de toate, clarificarea termenului de "motivație". Din acest motiv, prezentul studiu conține o discuție critică a tendințelor și a modurilor de abordare academice actuale privind motivația în rândul elevilor de școală elementară, inclusiv o enumerare cuprinzătoare, deși nu exhaustivă, a definițiilor și teoriilor actuale legate de acest subiect.

Mai întâi, sunt discutate diversele definiții existente în vederea stabilirii fundalului subiectului studiat. În continuare, studiul se referă la diverse moduri de abordare teoretică, incluzând o vedere generală a diferitelor tipologii ale motivației. Se face distincția între termenii de "motivație" și "emoție" și între eventualele lor implicații psihologice și pedagogice. O altă secțiune se referă la teoriile care vin în sprijinul motivației, a învățării mediate și a motivației ca factor de schimbare. Este prezentat Modelul Triadei, cu detalii ale celor trei moduri de existență capabile de a înlesni și inspira motivația. În final sunt discutate Psihologia Pozitivă și Teoria Fluxului.

Lavoie (2008) afirmă că

Pentru stârnirea și menținerea motivației la oameni, este necesară înțelegerea complexității inerente a procesului de motivație. Este important ca adulții să învețe ce este motivația, dar la fel de important este ca ei să învețe ceea ce nu este (p. 23).

TEORII PREDOMINANTE

Teorii în sprijinul motivației

Teoria Autodeterminării

Această teorie a fost elaborată de către Deci și Ryan (2000a, 2000 b) și adaptată pentru domeniul educației de către Assor et al. (Assor, 2001, 2004; Assor et al., 2000, 2001; Assor, Kaplan și Roth, 2002; Kaplan și Assor, 2004; Assor et al., 2004; Assor, Kanat-Maimon și Roth, 2005; Freiberg, 2007).

Kaplan și Assor observă că Teoria Autodeterminării este una dintre cele mai importante teorii în domeniul studiului motivației în general și în domeniul studiului motivației în educație în special. În loc să se refere la cele două tipuri de motivație (intrinsec și extrinsec) ca la o dicotomie, această teorie le consideră ca pe cele două extreme ale unui continuum în legătură cu învățarea, în care acțiunile sunt percepute ca autonome și semnificative.

Unele motive ale comportamentului sunt situate la extrema motivației extrinsece, unele sunt situate la extrema motivației intrinsece, și unele se află la diferite puncte de-a lungul continuumului dintre aceste extreme. Teoria este concentrată asupra percepției elevului cu privire la motivele comportamentului său (p. 20).

Această perspectivă a fost aplicată în prezenta cercetare pentru înțelegerea percepțiilor populației elevilor de școală generală și a grupului de agenți ai schimbării. Prin interpretarea expresiilor elevilor, cercetătoarea a identificat trei aspecte și șapte dimensiuni ca domenii în cadrul cărora se dezvoltă motivația și le-a utilizat pentru a investiga modalitățile de activare a motivației elevilor în cursul și în urma Proiectelor la Arte.

Una din teoriile aflate la baza elaborării Teoriei Autodeterminării a fost teoria lui DeCharms (1976), teorie axată pe concepția că oamenii simt nevoia să fie "originea" și "agentul" propriilor lor acțiuni. DeCharms a remarcat că sursa cauzării comportamentului uman poate fi internă sau externă. Un punct intern de control reflectă individul, iar comportamentul este inovat și reglementat de o forță personală internă. Aici este vorba de un grad înalt de autodeterminare, în care individul este sursa comportamentului (DeCharms, 1968, p. 272). În cazul unui punct extern de cauzare, sursa comportamentului unui individ poate fi găsită în mediul extern al individului respectiv, acesta fiind supus forțelor mediului (ibid). Această conceptualizare se află la baza Teoriei Autodeterminării.

Teoria Autodeterminării explică motivația umană dintr-o perspectivă umanistă (Deci și Ryan, 1985, 2000a, 2000b). Întemeietorul concepției umaniste, Maslow, (1970) susținea că motivația comportamentului uman izvorăște din necesitatea de satisfacere a unor nevoi interne universale înnăscute, și că gradul de satisfacere a acestor nevoi determină capacitatea individului de a-și realiza potențialul personal și sentimentul de valoare personală (Assor și Kaplan, 2001). Satisfacerea acestor nevoi permite individului să ajungă la o implicare profundă, de mare calitate, în acțiunile în care este angajat. Suprimarea sau evitarea satisfacerii nevoilor afectează calitatea motivației individuale și uneori chiar reduce intensitatea acesteia.

Această teorie oferă o bază parțială pentru prezenta cercetare care, între altele, a examinat și modul în care proiectele la arte permiteau copiilor implicați să-și dezvolte sentimentul de apartenență la școală și la comunitatea elevilor școlii.

Teoria Obiectivului Realizării

Unul din cadrele teoretice care s-au dezvoltat în ultimele trei decenii și care au devenit un fundament extrem de important pentru cercetarea educațională este cunoscut sub numele de Teorie a Obiectivului Realizării (Ames, 1992). Această teorie se concentrează pe diferite obiective pe care le au elevii atunci când sunt angajați la școală în activități de învățare. Teoria Obiectivului Realizării nu se concentrează asupra a "ceea ce" încearcă elevii să facă în clasă, ci studiază "de ce" fac elevii în clasă ceea ce fac.

Stabilirea obiectivelor este considerată a fi un important proces cognitiv care influențează asupra motivației (Bandura, 1986; Locke și Latham, 1990; Schunk,

1989). Acest lucru poate fi ilustrat prin ceea ce se întâmplă atunci când elevii își determină propriile lor obiective sau când obiectivele le sunt impuse de profesorii lor. Este rezonabil să presupunem că acești elevi vor avea inițial un sentiment al eficienței personale în privința atingerii obiectivului. Atunci când obiectivele au o influență pozitivă asupra performanței lor, este posibil ca ei să devină angajați în atingerea obiectivelor. Lucrând la sarcina lor, ei participă la activități care, după părerea lor, îi ajută să-și atingă obiectivele. Ei ascultă instrucțiuni, memorizează informațiile pe care au nevoie să le rețină, depun eforturi și perseverează. Eficiența personală devine vădită atunci când elevii devin conștienți de progresele lor în direcția atingerii obiectivelor, ca dovadă că ei devin din ce în ce mai competenți (Freeman, Elliott și Dweck, 1988).

Beneficiul motivațional al obiectivelor depinde de caracteristicile acestor obiective: de proximitatea, unicitatea și dificultatea acestora. Obiectivele apropiate pot fi atinse la distanță scurtă sau în timp scurt. Ele promovează eficacitatea și motivația în mai mare măsură decât obiectivele îndepărtate. Aceasta se datorește faptului că elevii sunt capabili să-și aprecieze mai bine progresele făcute pentru realizarea obiectivelor accesibile decât pe cele făcute pentru realizarea obiectivelor îndepărtate. Din acest motiv, obiectivele care includ criterii specifice de performanță sunt mai capabile să amelioreze eficacitatea și motivația decât obiectivele cu caracter general (de exemplu, când li se spune copiilor *"faceți tot ce puteți"*).

Schunk (1983) a găsit că obiectivele dificil de atins sporesc motivația copiilor care studiază matematica mai mult decât obiectivele ușoare. Furnizarea de către profesori a unor informații convingătoare, precum: *"Puteți rezolva 25 de probleme"* (ibid., p. 61) intensifică sentimentul eficienței proprii. Obiective dificile însoțite de observații convingătoare duc la grade mai ridicate de competență. Schunk (ibid.) era de părere că, dacă elevilor li s-ar da ocazia să-și determine propriile obiective, aceasta le-ar spori angajamentul cu privire la aceste obiective.

O limită a cercetărilor cu privire la determinarea obiectivelor / atingerea obiectivelor este faptul că ele se lovesc de o problemă specifică; ele nu pot examina decât influențe pe termen scurt. O cercetare axată numai pe atingerea obiectivelor este capabilă să examineze procesele de bază, însă nu poate capta în mod complet caracterul motivației pentru învățare.

Fiecare dintre Proiectele la Arte aplicat ca program de intervenție educațională în cadrul prezentei cercetări era îndreptat spre un obiectiv. Prin însăși natura sa, fiecare proiect avea definite obiectivele, subiectul, strategiile, conținuturile, orarul, populația-țintă, participanții și deținătorii de funcții (Raz, 2004). Proiectele incluse în prezenta cercetare au pus accentul pe obiective și strategii de execuție învățate prin intermediul unui grup de elevi mediatori (agenți ai schimbării). Nu s-a pus accentul pe competență. Din acest motiv, toate lucrările copiilor (produse ale proiectelor), fără excepție, au fost expuse în spațiile publice ale școlii, în cadrul scopurilor proiectului.

Maehr și Midgley (1991) susțin că, din punct de vedere utilitarist, este logic să ne concentrăm asupra ambientului de învățare ca nucleu al schimbării. Au fost efectuate diferite studii menite să aprecieze dacă școlile conțin dimensiuni ale unui ambient de învățare, care corespund cu ceva care poate fi considerat drept motivație, sau rezultatele elevilor la învățătură. Rezultatele la învățătură au fost examinate în următoarele domenii: limba engleză, științele sociale și științele naturale (ibid.). După câte știe prezenta cercetătoare, asemenea studii nu au fost efectuate în domeniul artelor sau cu privire la Proiecte la Arte.

Prezentul studiu a avut intenția să examineze în ce măsură poate alcătuirea de către elevi a curriculumului ascuns în cadrul mediului de învățare să le acționeze și să le sporească motivația în conformitate cu trei aspecte diferite a șapte dimensiuni prin care se exprimă motivația. Dimensiunile studiate au fost: Implicarea Socială, Capacitatea, Libertatea, Bunăstarea, Apartenența și Autonomia. Aspectele funcționale sunt: Emoția, Gândirea și Performanța.

Climatul școlar ca agent de facilitare pentru sporirea motivației elevilor

Conceptul de "climat" ambiental a fost utilizat pentru prima dată în domeniul științelor sociale de către Lewin, Lippitt și Whit (1939). În studiul lor asupra organizațiilor, ei au utilizat acest termen pentru a descrie un "sentiment" subiectiv sau o "atmosferă" în cadrul organizației. În studiul de față, cercetătoarea a hotărât să se consacre cercetării climatului organizațional, având în vedere că școala este, în primul rând, o organizație și că, prin însăși natura lor, organizațiile aspiră la un

climat care duce la creativitate¹ și motivație. Rezultatele acestor studii organizaționale au arătat că diferite organizații au stabilit diferite tipuri de climate. Ei au demonstrat legătura dintre climatul organizațional și alți factori, precum: motivația, productivitatea, bunăstarea și succesul. Ekvall (1983, 1987), un cercetător suedez, a făcut distincția între climatul organizațional și cultura organizațională. El privea cultura organizațională ca pe ceva creat în scopul menținerii bunăstării și tradiției și a stabilirii valorilor organizației. În mediul educației, climatul organizațional decurge din modelele caracteristice de comportament ale tuturor persoanelor care acționează în cadrul organizației sau care au un contact concret zilnic cu zona în care este situată școala.

Treffinger, Isaksen și Dorva (1996) s-au referit la climat în contextul creativității și inovației și au constatat că un climat creativ este o combinație complexă a mai multor factori. Unii dintre acești factori pot fi întâlniți în viața de zi cu zi, în relațiile cu familia și prietenii, și ei stimulează "înlăcărarea" oamenilor. Oamenii au reacții diferite la acești factori în diferite ocazii. Caracterul climatului unei școli este, în mare măsură, determinat și exprimat prin disponibilitatea școlii de a permite în mod consistent elevilor săi să fie creativi în orice moment, precum și prin prevederea de recompense a acestei creativități în urma evaluării. Cercetătorii au observat că școlile care asigură în mod consistent existența acestor factori creează un climat care generează dezvoltarea creativității și a inovației (ibid.).

Împuternicire personală și comunitară

Cadrele didactice se deosebesc de elevi nu numai prin pregătirea lor pedagogică, dar și prin faptul că ei conduc schimbări care nu s-ar produce de la sine (Shor și Freire, 1990). Motivația nu apare spontan, ci este construită și promovată. Unul din instrumentele utilizate pentru construirea motivației este procesul însuși.

În cursul unui proces de împuternicire au loc atât schimbări interne, cât și externe. Procesul intern constă în sentimentul sau convingerea unei persoane că ea este capabilă să ia hotărâri și să rezolve probleme. Schimbarea externă este exprimată prin capacitatea unei persoane de a acționa și de a aplica cunoștințe practice,

¹ Termenul de "creativitate" se referă la un proces, produse și reacții, relații noi și utile. Termenul de "inovație" se referă la implementarea creatoare, în diferite situații, într-o manieră practică și aplicabilă.

competențe și formații și alte resurse noi dobândite în cursul procesului (Parsons, 1988).

Procesul de împuternicire reprezintă trecerea de la o stare de neajutorare la o stare caracterizată printr-un mai puternic control asupra vieții, destinului și mediului. Acest proces implică schimbări în trei dimensiuni: sentimentele și capacitățile persoanelor; viața colectivului căruia îi aparțin; și acțiunile profesionale care intervin în această situație. Astfel, teoria împuternicirii se ocupă cu trei procese: împuternicirea individuală, care este o schimbare personală și intimă; împuternicirea comunitară, care este schimbarea socială; și împuternicire prin acțiune profesională, reprezentând schimbarea funcțională și organizațională care încurajează ducerea la bun sfârșit a celor două procese mai sus menționate (ibid., p. 11). Sadan /1997) aseamănă termenul de "împuternicire" cu acela de procură – o autorizație de a acționa în numele societății, un tip de delegare a autorității la nivel personal și social (ibid, p. 12). Împuternicirea simbolizează energie nelimitată. Ea nu este dobândită prin forță, ci exprimă un proces social continuu și neîntâmplător. Crearea unei comunități permite atât împuternicirea socială, cât și pe aceea personală. Această teorie corespunde cu scopurile Proiectului la Arte studiat și a oferit justificarea introducerii proiectelor ca opțiune care ar putea fi utilizată pentru consolidarea comunității elevilor de școală elementară.

Împuternicirea este un proces interactiv care are loc între o persoană și mediul înconjurător. Shor și Freire (1990) au explicat că acest proces se petrece prin dialog și că orice încercare de a atinge această stare trebuie să ia în considerare faptul că elevii au o "cultură a tăcerii"; aceasta este însă o caracteristică a elevilor de liceu. Prezentul program de intervenție educațională a utilizat Proiectele la Arte într-o școală elementară cu presupunerea că împuternicirea începe la o vârstă timpurie și că o intervenție timpurie are șansele să reducă riscul dezvoltării unei "culturi a tăcerii". Acest studiu a hotărât să nu se ocupe de problema dacă și în ce măsură există cultura tăcerii în școala elementară.

Educație pentru creație și creativitate

Participarea activă a elevilor la Proiectele la Arte a însemnat că aceștia aveau nevoie să utilizeze numeroase competențe: competențe sociale (implicare socială, considerație pentru alții, cooperare), competențe de gândire creativă și competențe

de performanță. În timpul proiectelor, copiii erau expuși la tehnici de lucru și învățau modalități noi de executare a sarcinilor. Din punct de vedere fizic, rezultatele finale proiectelor au constat în efectuarea unei schimbări fizice a mediului, reflectată în produsele participanților create în cadrul proiectelor. Studiul a examinat trei aspecte ale procesului de creație al participanților: gândirea, emoția și performanța. Aceste aspecte au alcătuit spațiul de acțiune în cadrul căruia fiecare elev era capabil să-și desfășoare propria sa muncă creatoare și astfel să-și ridice motivația. Performanțele elevilor în toate cele trei aspecte au fost examinate în legătură cu fiecare din cele șapte dimensiuni, definite în cadrul studiului ca spații în care expresia motivației este facilitată prin munca la Proiectele de Artă (Apartenență, Implicare Socială, Atenție Internă, Capacitate, Bunăstare, Libertate și Autonomie).

Abinun (2002) susține că scopul educației pentru creație constă în realizarea optimă și maximă a potențialului unei persoane, a celor mai alese competențe și capacități ale acesteia. Acest gen de educație poate fi oferit sub formă de ateliere pentru diverse forme de artă. El preconizează ca elevii să primească cât mai multe oportunități și stimuli pentru activitate creatoare, care să-i facă capabili de realizare personală, precum și de experiențe intelectuale și emoționale de diverse feluri profunde și de calitate.

Motivație pentru crearea schimbării prin Teoria Învățării Mediate și Modelul Triadei

Teoria Învățării Mediate a lui Feuerstein (1988) se bazează pe premiza că oamenii posedă capacitatea de schimbare. Aceasta se petrece atunci când intelectul este angajat în gândire.

Învățarea mediată este expresia cea mai remarcabilă a sensului culturii umane, care nu transferă individului numai cantități de cunoștințe și competențe, ci și (în primul rând) moduri de a privi fenomenele și moduri de a căuta relațiile dintre acestea (ibid., p. 45).

După Feuerstein (ibid.), învățarea este mediată de factorul uman. Oamenii posedă cunoștințe, experiență și direcție care mediază lumea pentru ei, făcând-o mai ușor de înțeles și dându-i sens. Pe lângă aceasta, oamenii absorb stimuli direcți din orice experiență pe care o au; sunt absorbite nu numai experiențele personale, ci și

experiențe general umane. Astfel, ființa umană este expusă unui domeniu larg de experiență directă, informală. "Agenții mediatori", însă, modifică stimulul în mod semnificativ și îl transmit destinatarului în mod controlat. "Agent mediator" este orice factor de intervenție care acționează în așa fel încât *"o persoană să poată fi echipată cu instrumentele esențiale de gândire pentru adaptare adecvată la viață, chiar și atunci când ele îi lipsesc în oarecare măsură"* (Feuerstein, 1999, p. 11). Acești agenți duc la schimbări structurale responsabile pentru adaptarea proceselor de gândire și de comportament ale individului.

Feuerstein vede omul ca pe o ființă în permanentă schimbare. Unul din factorii care duc la schimbare este motivația. Acest concept se află în centrul esenței umane. Agentul mediator servește drept factor motivațional pentru procesul de schimbare al copilului.

Medierea este o acțiune care poate avea loc simultan într-un anumit domeniu prin intervenția unor agenți de mediere pregătiți pentru acest obiectiv, chiar dacă ei au uneori aceeași vârstă și caracter ca și individul care absoarbe cunoștințele. Prin aplicarea acestei evaluări la domeniul prezentului studiu, școala elementară, este posibilă pregătirea unor elevi pentru rolul de agenți mediatori pentru alți copii. Motivația pentru schimbare apare atunci când persoanele înțeleg că ele au capacitatea de a face schimbarea posibilă, în ciuda unor grave handicapuri fizice, senzoriale și mentale (Feuerstein, 1998).

Moduri de existență: Modelul Triadei

Acest studiu și-a luat inspirația din Modelul Triadei, numit astfel datorită unui al treilea mod de existență: "A Face" a fost adăugat de Prof. Rand (2009) modurilor de existență pe care Fromm le-a desemnat drept: "A Avea" și "A Fi".

Cel de-al treilea mod se referă, de asemenea, la "înclinația" unei persoane. Elevii se află rareori într-o situație care să le permită "să facă", și, chiar și atunci când se află într-o astfel de situație, ei acționează conform unor precepte predeterminate de practica sistemului de educație, folosind metode tradiționale care nu le permit să creeze condiții pentru a face ceva datorită motivației și sensului.

Modelul Triadei se bazează pe presupunerea că modelul dual al lui Erich Fromm (Fromm, 1976) este deficient, nereușind să dea expresie întregii game de comportamente umane. Fiecare individ are predispoziții fundamentale cu gradele

lor unice de intensitate și direcție, aceste calități reflectând esența persoanei respective. Aceste predispoziții sunt utilizate ca surse de energie pentru mobilizarea persoanei și dirijarea comportamentului. Direcțiile predispozițiilor nu sunt dependente de conținut și rămân relativ constante de-a lungul vremii. Ele se reflectă în calitatea acțiunilor individului și în modul de acțiune ales de individ pentru a-și atinge obiectivele (Rand și Skolnick, 2009).

Psihologia Pozitivă și Climatul Școlar

Psihologia pozitivă oferă un cadru conceptual clar, în interiorul căruia este posibilă înțelegerea rezultatelor obținute în acest studiu cu privire la sentimentul de bunăstare mentală și socială al participanților (agenții schimbării și întreaga populație de elevi ai școlii). Aceasta cuprinde o examinare a dimensiunilor identificate: Apartenența, Capacitatea, Libertatea, Autonomia, Implicarea Socială, Gândirea, Atenția Internă, în cadrul cărora a fost exprimată motivația participanților și facilitarea motivației de a învăța și de a crea prin Proiecte la Arte. După Seligman (2004, 2005), bunăstarea mentală este legată de implicarea socială; el susține că *"cei mai 'fericiți' oameni se deosebeau dintr-un singur punct de vedere de oamenii medii și de oamenii nefericiți: ei aveau o viață socială bogată și satisfăcătoare. Oamenii cei mai fericiți petreceau mai mult timp decât ceilalți în relații sociale"* (p. 59). Ca rezultat al "interacțiunii" lor cu ceilalți, oamenii fericiți dau dovadă de tendințe altruiste. Seligman (ibid.) descrie surpriza pe care a resimțit-o când a descoperit relația dintre starea de spirit și ajutorul dat semenilor. Rezultatele cercetării sale indică fără excepție că oamenii fericiți sunt mai dispuși să-i ajute pe ceilalți. În opinia lui Seligman, atunci când oamenii sunt fericiți, ei sunt mai puțin concentrați asupra propriei persoane și mai concentrați asupra mediului, vrând să împărtășească norocul lor cu alți oameni, chiar și cu străini.

Fluxul

Teoria Fluxului a lui Csikszentmihalyi (1998, 2008) este rezultatul a mulți ani de cercetare. Teoria Fluxului poate explica modul în care Proiectele la Arte utilizate în cadrul unui program de intervenție pozitivă creează condițiile care îi ajută pe copii să intre într-o stare de "flux".

După Csikszentmihalyi (1975), "fluxul" este o *"experiență optimă... experiența holistică pe care o au oamenii atunci când sunt total implicați în acțiunile lor"*

(Csikszentmihalyi, 1975: 36). El arată, de asemenea, că experiența fenomenologică a fluxului este o puternică forță motivatoare. Fluxul are loc atunci când oamenii sunt pe deplin implicați într-o activitate; ei tind să considere această activitate plăcută și satisfăcătoare în mod intrinsec. Totuși, oricare ar fi motivația originală pentru a juca șah sau a juca la bursă sau a ieși cu un prieten, aceste activități nu vor continua decât dacă sunt plăcute sau dacă oamenii sunt motivați de o recompensă extrinsecă (Csikszentmihalyi, *ibid.*)

Bunăstarea

Termenul de "Bunăstare" se referă la o percepție generală care pune accentul pe căutarea binelui, și nu pe prevenirea răului, în diverse domenii de viață. În domeniul științelor sociale și al sănătății au fost elaborate diferite moduri de abordare a acestei chestiuni. Una din concepțiile predominante este Abordarea Salutogenetică a lui Antonovsky (descrisă în Sagi, Or și Anson, 1988).

Teoria fluxului a lui Csikszentmihalyi a condus la elaborarea teoriei salutogenezei a lui Antonovsky (Sagi, Or și Anson, 1988). Această secvență este reflectată în concluzia că acei copii care intră într-o stare de flux în cursul unei munci creatoare care îi pune la încercare și care necesită utilizarea și integrarea competențelor și semnificațiilor existente și dobândite se află, de fapt, într-o situație de Bunăstare.

Modelul salutogenezei al lui Antonovsky a evoluat din respingerea modelului patologic care definea termenul de "sănătate" drept absență a bolii. Abordarea salutogenetică presupune că fiecare trăiește într-o lume de stimuli și presiuni continue și inevitabile și încearcă să-și identifice trăsăturile psihologice care îi ajută pe oameni să facă față acestor presiuni. Cu privire la copiii de școală elementară, orice cadru didactic poate atesta în ce măsură este stresul capabil să perturbeze și să submineze autocontrolul copiilor precum și modul de exprimare fizică a acestei situații. Prezentul studiu reflectă faptul că motivația a fost facilitată prin Proiectele la Arte, permițându-le copiilor să se afle în Flux. Fluxul era un spațiu unde copiii puteau să-și "reîncarce bateriile" (resursele interne) pentru a continua să funcționeze în condițiile stresului de zi cu zi.

Contextul Proiectelor Școlare la Arte: Un program de intervenție educațională pentru facilitarea motivației în rândul elevilor de școală elementară din Israel

Proiectele la Arte nu erau menite să satisfacă nevoile tuturor copiilor, ci mai degrabă să creeze un set tangibil de limite, permițând astfel tuturor elevilor școlii să-și recunoască și să-și consolideze punctele tari și să devină mai conștienți de obligațiile lor ca persoane și ca membri ai comunității școlare. Proiectele i-au ajutat, de asemenea, să reflecteze și să-și internalizeze considerația și respectul pentru spațiul public, ca și cum aceasta ar fi fost răspunderea lor personală, cu scopul de a crea o societate mai tolerantă și mai răbdătoare. Motivul aflat la baza programului de intervenție educațională recunoștea importanța facilitării motivației copiilor de a se simți legați de școală și de societatea colegilor lor, în vederea interacțiunii sociale prin învățare și prin experiența semnificației limitelor și a autorității. Copiii participanți, aleși ca agenți ai schimbării în comunitatea școlară în contexte curriculare și extra-curriculare, au dobândit un statut special în rândul colegilor lor, iar programul special de pregătire prin care au trecut și experiențele trăite în cadrul Proiectelor la Arte i-au ajutat să-și descopere punctele tari, prin promovarea unui sentiment al competenței și dezvoltarea gândirii creatoare.

METODOLOGIA DE CERCETARE

Abordare mixtă

De mai bine de o sută de ani are loc o dezbatere continuă între cercetătorii calitativi și cei cantitativi. Fiecare parte aderă la propriile sale paradigme și ambele părți declară că cele două nu pot fi amestecate (Howe, 1988). Diferențele dintre ele au fost atât de importante încât cercetătorii educaționali, care doreau să efectueze un studiu, trebuiau adeseori să aleagă între cele două părți. *"Cele două paradigme dominante ale cercetării au dat naștere la două culturi de cercetare"* (Onwuegbuzie și Johnson, 2004, p. 14), una susținând superioritatea unor *"date observaționale profunde și bogate"*, iar cealaltă virtuțile unor *"date... concrete și generalizabile"* (Sieber, menționat în Onwuegbuzie și Johnson, 2004). Alpert (2010) susține că metoda abordării mixte (îmbinarea abordării calitative cu cea cantitativă) permite cercetătorilor să-și diversifice instrumentele și punctele de

observație și să dezvolte noi puncte de vedere și baze de interpretare a cercetării calitative, care fac posibilă o investigație multidimensională și multisistemică. În concluzie, metoda abordării mixte a fost considerată a fi metodologia cea mai adecvată pentru acest studiu, menit să prezinte un corpus robust de date prin metoda triangulației datelor obținute cu ajutorul diferitelor instrumente de cercetare, date ce ar putea contribui la susținerea concluziilor și la ridicarea potențialului de generalizare.

Metodele mixte utilizate cuprind: Cercetarea în Acțiune (ca cercetare educațională), Studiul de Caz, Cercetarea Calitativă, Cercetarea Cantitativă, Triangulația.

Instrumente de cercetare

Stadiul de cercetare	Instrumente utilizate
Stadiul 1	<ul style="list-style-type: none"> • Două chestionare structurate pentru agenții schimbării – analiză de grafic • Interviu deschis, pentru agenții schimbării (prima grupă) • Chestionar semi-structurat pentru profesor – analiză de grafic • Jurnalul cercetătoarei
Stadiul 2	<ul style="list-style-type: none"> • Chestionar deschis – 12 profesori • Interviu cu două grupe de agenți ai schimbării – 23 de elevi • Interviuri în profunzime – 4 profesori • Interviuri în profunzime – 6 agenți ai schimbării • Interviu semi-structurat cu grupul de concentrare – 18 elevi • Chestionar închis cu 115 elevi (grupul experimental) • Chestionar închis cu 72 elevi (grupul de control) • Chestionar în profunzime cu directorul școlii • Jurnalul cercetătoarei

Metode de Cercetare Calitativă

Interviuri

După Farr (1982, în Bauer și Gaskell, 2010), interviul calitativ este *"o tehnică sau metodă menită să determine sau să descopere existența unor percepții sau puncte de vedere asupra evenimentelor, care sunt diferite de cele ale inițiatorului interviului"* (p. 49).

Tipuri de interviuri

Creswell (2009) distinge trei tipuri de interviuri: interviurile structurate, interviurile semi-structurate și interviurile deschise, toate fiind conduse cu ajutorul unor întrebări călăuzitoare.

1. **Interviul structurat** – Acesta este construit pe baza unei serii de întrebări predeterminate. Într-un interviu structurat, cercetătorul trebuie să se conformeze cu modul de formulare și cu ordinea întrebărilor. Nu trebuie făcute modificări datorite stimulilor primiți în cursul interviului. Acesta este un interviu formal, care este uneori esențial pentru asigurarea uniformității subiectului discutat în toate interviurile. Acest tip de interviu are cea mai ridicată validitate previzibilă.
2. **Interviul deschis** - Acesta este construit pe baza unor întrebări predeterminate, ci începe cu o întrebare generală și evoluția sa decurge din interacțiune. În acest tip de interviu, reacția interviuatului determină evoluția interviului. Cercetătorul hotărăște asupra ordinii întrebărilor pe baza procedurii. Acest tip de interviu se aseamănă mai mult cu o conversație decât cu un interviu structurat și formal. Cercetătorul se concentrează asupra a câteva probleme generale, pentru a-i ajuta pe intervievați să-și relateze poveștile și să prezinte sensurile acestora. Acest tip de interviu se numește interviu nestructurat (deschis).
3. **Interviul semi-structurat** – În acest tip de interviu, cercetătorul are câteva întrebări predeterminate, însă este liber să le schimbe ordinea și să adauge întrebări noi și/sau întrebări de urmărire, conform evoluției interviului. Aceasta este forma cea mai răspândită de interviu, întrucât îmbină flexibilitatea interviului deschis cu cadrul interviului structurat.

O altă formă de interviu este Interviul de Context – adeseori integrat într-un proces de culegere a datelor ca o componentă a procesului în curs (Shkedi, 2003).

Cercetătoarea a folosit două jurnale ca instrumente de culegere a datelor. Jurnalul Cercetătorului este în principal o înregistrare a observațiilor de teren în cursul observării participanților, însoțite de reflecțiile cercetătorului asupra intervenției.

Metoda de Cercetare Cantitativă: Chestionarul Închis

Afirmațiile din prima parte a chestionarului au rezultat din analiza conținutului comentariilor elevilor în cursul interviurilor personale și de grup și s-au referit la trei dimensiuni: Apartenența, Bunăstarea și Implicarea Socială. La acestea, cercetătoarea a adăugat examinarea a patru aspecte: Libertatea, Emoția, Gândirea și Performanța. Analiza și diviziunea ulterioară în dimensiuni și aspecte a avut loc prin introducerea comentariilor elevilor în rubricile corespunzătoare ale unei tabele analitice. Cercetătoarea a aplicat apoi trei criterii pentru a stabili dacă există congruență între dimensiuni și aspecte. Aceste criterii au fost: Autonomia, Atenția Internă și Capabilitatea. S-a făcut o comparație între analizele diferitelor date (interviul cu directorul școlii, cu grupurile de concentrare și cu grupurile de agenți ai schimbării) pentru a pune în lumină diferențele și similitudinile acestora și pentru constatarea repetițiilor, cu scopul de a găsi afirmații reprezentative pentru chestionarul cantitativ. Cercetătoarea a utilizat în acest proces greutatea relativă a afirmațiilor elevilor, evaluată pe baza numărului de afirmații care apăreau sub fiecare dimensiune și aspect. Afirmațiile alese reflectau gândurile copiilor și erau adecvate pentru vârsta și situația lor de elevi, etc. Cercetătoarea a identificat șaptesprezece afirmații, esențialmente comentarii făcute de elevi, care au servit drept bază pentru întregul chestionar, alcătuit din douăzeci și două de afirmații. Chestionarul închis a fost construit pe baza categoriilor rezultate din analiza datelor studiului calitativ, și a fost validat în nouă stadii. Cel de-al nouălea stadiu a fost validat de un specialist în statistică și aprobat pentru utilizare în rândul copiilor studiați.

Triangulația ca strategie a analizei de date

Cercetătoarea a decis asupra utilizării triangulației ca strategie de studiu a analizei de date, întrucât tehnica triangulației investighează câteva surse pentru identificarea și indicarea unui punct specific ca obiectiv al cercetării. Pe lângă aceasta, au fost culese date cantitative, care au fost triangulate cu date calitative pentru consolidarea validității rezultatelor cercetării calitative. Cohen și Manion (1986) observă că în științele sociale *"triangularea încearcă să traseze sau să explice mai pe larg varietatea și complexitatea comportamentului uman studiindu-l din mai multe puncte de vedere"* (p. 28).

REZULTATE REIEȘIND DIN CERCETAREA CALITATIVĂ ȘI CANTITATIVĂ ȘI DISCUȚIE

În scopul determinării dacă motivația elevilor de școală generală a fost promovată de Proiectele la Arte ca program de intervenție educațională, a fost necesară localizarea arenei de exprimare a motivației. Analiza de conținut a primei părți calitative a cercetării a identificat șapte dimensiuni în care se poate examina dacă și în ce măsură motivația elevilor a sporit. Dimensiunile identificate au fost: Implicarea Socială, Capabilitatea, Libertatea, Bunăstarea, Apartenența, Atenția Internă și Autonomia. Existența celor trei dimensiuni s-a exprimat în trei aspecte funcționale ale existenței elevilor: Gândirea, Emoția și Performanța. Gradul de exprimare a acestor dimensiuni și aspecte a fost măsurat cu ajutorul instrumentului cantitativ creat de cercetătoare (chestionarul).

Rezultatele majore au fost următoarele:

1. Există o diferență semnificativă în percepția termenului de "apartenență" între copii (elevi) și adulți (cadre didactice).
2. Școala poate contribui la reducerea și prevenirea diferențelor sociale între elevi prin adoptarea Proiectelor la Arte pentru populația generală a școlii ca parte din cultura școlii.

Agenții Schimbării au fost capabili să faciliteze Motivația numai la modelul Reverberației (vezi p.).

Concluzii cu privire la activarea motivației prin Proiectele la Arte

Din cercetarea privitoare la activarea motivației prin educația în limbajul artei și al creativității au reieșit două concluzii centrale, care, luate împreună, constituie o abordare inovativă a chestiunii motivației.

Prima concluzie arată că, deși proiectele la Arte au reprezentat un factor de intervenție pentru realizarea schimbării, factorul activ în cadrul Proiectelor la Arte a fost agentul schimbării. Constatările cantitative au indicat că agenții schimbării au mediat cu succes partea de "reverberație" a procesului și că această parte a procesului suferă o puternică influență din partea entității activatoare externe. În schimb, partea de meta-reverberație a procesului necesită înțelegerea de către individ a acestor procese, care reverberează în el de-a lungul timpului. Această reverberație transformă treptat experiențele în amintiri, care reprezintă un factor semnificativ în procesele de învățare și de dezvoltare individuală și colectivă. Meta-reverberația poate fi privită ca spațiu de formare a amintirilor, ca rezultat al internalizării experiențelor.

Cea de-a doua concluzie arată că motivația este o forță energetică, o reacție potențială pe care o posedă oricine. Motivația nu este numai un factor de personalitate sau o atitudine sau un conținut intern sau un impuls, ci constituie o gamă de fenomene posibile care așteaptă să fie activate. Activarea motivației poate avea loc numai la apariția unui factor de intervenție dinafară (stimul) pe care individul, grupul sau comunitatea îl consideră relevant, ceea ce stârnește o reacție.

Cercetarea a examinat patru întrebări și trei ipoteze. Întrebările cercetării s-au cristalizat în cursul primului an de cercetare, reflectând o orientare calitativă. Ipotezele au decurs din problemele de cercetare și se bazează pe percepții ale cercetării calitative (Levine, 2010). Ipotezele s-au dezvoltat odată cu progresul cercetării și cu evoluția continuă a gândirii cercetătoarei, reflectând înțelegerea că pentru înțelegerea naturii stratificate a studiului în cel de-al doilea an al său este necesară adăugarea cercetării cantitative. Este de menționat că nu există limite clare ale rezultatelor. Cu alte cuvinte, rezultatele sunt uneori relevante pentru mai multe probleme sau ipoteze.

Teza prezintă un rezultat nou, care a reieșit din munca de teren cu elevii, și care este semnificativ pentru înțelegerea complexității cercetării, deoarece el reflectă un

unghi diferit de interpretare cu privire la diversele situații și contexte ale cercetării. El clarifică, de asemenea, modul în care noi, ca adulți angajați în educație, înțelegem și percepem nevoile elevilor.

Discuția rezultatelor este compusă din două părți: prima parte discută rezultatele calitative și răspunde la întrebările de studiu. Cea de-a doua parte discută rezultatele cercetării cantitative și răspunde la ipotezele de studiu.

Întrebările cercetării

1. În ce fel este capabil un proiect la arte (ca Program de Intervenție Educațională) să faciliteze motivația în rândul copiilor de școală elementară în următoarele dimensiuni: Apartenența, Implicarea Socială, sentimentul Capabilității, Gândirea, Emoția și Performanța?
2. În ce fel este capabil un proiect la arte (ca Program de Intervenție Educațională) să stimuleze un sentiment de Bunăstare, Libertate, Autonomie și Atenție Internă în rândul copiilor de școală elementară?
3. Cum poate un proiect la arte (ca Program de Intervenție Educațională) să contribuie la o schimbare și îmbunătățire a climatului școlar și, în mod implicit, a curriculumului ascuns?
4. Cum poate un proiect la arte (ca Program de Intervenție Educațională) să împuternicească un grup de copii pentru a acționa ca agenți ai schimbării în comunitatea generală a elevilor școlii?

Ipotezele cercetării

1. Proiectele la Arte (ca Program de Intervenție Educațională) sunt capabile să îmbunătățească motivația copiilor de școală elementară în următoarele dimensiuni: Apartenența, Implicarea Socială și Capabilitatea, prin aspectele de Gândire, Emoție și Performanță.
2. Proiectele la Arte (ca Program de Intervenție Educațională) sunt capabile să creeze un sentiment de Bunăstare, Autonomie și Atenție Internă în rândul copiilor de școală elementară.

3. Proiectele la Arte (ca Program de Intervenție Educațională) sunt capabile să contribuie la schimbarea și îmbunătățirea climatului școlar, prin facilitarea unui sentiment de Bunăstare.

Rezultate Sumative ale Întrebărilor și Ipotezelor Cercetării

Rezultatul P: O comparație făcută între grupul experimental și grupul de control de la o școală care nu a participat la programul de intervenție, având scopul de a examina dacă Proiectele la Arte (variabila independentă) au reprezentat un factor de îmbunătățire a motivației elevilor de școală elementară (variabila dependentă), exprimată în șapte dimensiuni și trei aspecte, a indicat că **grupul de control, din clasa a IV-a în clasa a VI-a a prezentat o reducere a motivației (adică motivația era mai scăzută la copiii mai mari), deși în grupul experimental (în școala în care erau aplicate proiectele), motivația se îmbunătățea în clasa a V-a.** În orice caz, în ambele grupuri exista o scădere evidentă a motivației în clasa a VI-a.

Două aspecte ale acestui rezultat necesită a fi explicate:

1. De ce a fost înregistrată o reducere a motivației în clasa a VI-a în rezultatele cantitative, în timp ce rezultatele calitative indicau o îmbunătățire a acesteia? Cum pot fi reconciliate aceste două rezultate contradictorii?
2. Care a fost motivul îmbunătățirii motivației tocmai în clasa a V-a și al reducerii motivației în clasa a VI-a?

Lucrarea lui Katz, Kaplan și Gueta (2010) a fost consultată ca referință pentru prima întrebare, cu toate că studiul lor se referă la diferențele de motivație între elevii de școală generală și de gimnaziu (cu privire la discipline ale programei de învățământ). Grupul experimental al studiului de față a cuprins copii din clasele I-VI. Copiii din clasa VI-a erau considerați elevii cei mai mari ai școlii. În propria lor opinie, ca și în cea a mediului lor, ei erau nu numai elevii cei mai maturi, dar și cei care "vor trece anul viitor la gimnaziu". Rezultatele calitative și cantitative privind percepția dimensiunii de "apartenență" la elevii din clasa a VI-a sunt în concordanță cu cele ale studiului lui Katz et al. (ibid.), cu observația că, deși nevoile psihologice ale elevilor din clasa a IV-a nu diferă de cele ale elevilor din clasa a VIII-a, profesorii de la clasa a IV-a sunt percepuți de elevi ca sprijinind aceste nevoi în mai mare măsură decât profesorii de la clasa a VIII-a. Concluziile

acestui studiu pun în lumină necesitatea de a da mai multă atenție nevoilor emoționale și psihologice ale elevilor din clasele mai mari. Înțelegerea acestor nevoi ar spori sentimentul de Bunăstare al elevilor și ar crea motivația internă pentru învățare.

Concluziile studiului lui Katz et al. (ibid.) sunt în concordanță cu rezultatele studiului de față, care nu a găsit nici o apariție semnificativă a motivației sub aspectul Emoțional, ceea ce sugerează nevoia de a se acorda mai multă atenție nevoilor emoțional-psihologice ale elevilor.

Rezultatul Q: Rezultatele calitative arată că **agenții schimbării din clasa a VI-a nu prezintă o scădere a motivației, ci exact opusul. Motivația lor a crescut și nu a diferit prin nimic de cea a agenților schimbării din clasele a IV-a și a V-a. Pe de altă parte, rezultatele cantitative au indicat o scădere a motivației la toți elevii clasei a VI-a, inclusiv la agenții schimbării.**

Explicația acestui rezultat poate fi găsită în programele de pregătire anterioare proiectului prin care au trecut agenții schimbării, cu prezența constantă a cercetătoarei ca îndrumătoare de grup, cu suportul direcțiunii școlii și al cadrelor didactice și, în măsură la fel de importantă, cu suportul și respectul vădit primit din partea celorlalți elevi ai școlii. Toți acești factori au dat un răspuns holistic nevoilor psihologice ale agenților schimbării din clasa a VI-a și au creat în rândul agenților motivația de a-și aduce contribuția către școală și de a-și lăsa amprenta înainte de terminarea școlii.

Răspunsul la cea de-a doua întrebare (menționată mai sus în conexiune cu *Rezultatul P*): care a fost motivul îmbunătățirii motivației tocmai în clasa a V-a și al reducerii motivației în clasa a VI-a, este legată de faptul că, pentru agenții schimbării din clasa a V-a, acesta era cel de-al doilea an de expunere la Proiectele la Arte la nivelul conceptual și la nivelul practic. Unii dintre ei fuseseră deja agenți ai schimbării în clasa a IV-a, așa încât acesta era pentru ei cel de-al doilea an în acest rol. Alții participaseră la Proiectele la Arte în clasa a IV-a în cadrul populației generale de elevi, iar acesta era primul lor an ca agenți ai schimbării, an în care au învățat să înțeleagă, să trăiască și să practice schimbarea în școală, fie că participaseră la Proiect în cadrul populației generale de elevi, fie ca agenți ai schimbării. Pe lângă aceasta, la culegerea datelor cantitative, agenții schimbării din

clasa a V-a reprezentau 38.6 % din anul lor (număr total: 14 agenți ai schimbării). Experiența și familiarizarea lor cu Proiectele la Arte, împreună cu numărul lor relativ mare în comparație cu ceilalți agenți ai schimbării din clasele a IV-a și a VI-a (clasa a IV-a – număr total: 6 agenți a schimbării, reprezentând 9 % din anul lor; clasa a VI-a – număr total: 6 agenți a schimbării, reprezentând 10.7 % din anul lor) ar putea constitui o explicație a acestui rezultat.

În sumarul acestui rezultat: **a fost demonstrată o interacțiune statistică între grupul experimental și grupul de control, indicând că grupul experimental a trecut printr-o schimbare mai pozitivă, ceea ce reiese în modul cel mai vădit din rezultatele clasei a V-a.**

Acest rezultat a fost obținut pe baza analizei rezultatelor cantitative ale chestionarului. Chestionarul a fost consolidat prin aplicarea sa atât la un grup de cercetare, cât și la un grup de control (de la o școală care nu a participat încă la programul de intervenție). Rezultatele au fost supuse la o analiză bidirecțională (ANOVA), aplicată la diferitele dimensiuni pentru a răspunde la trei întrebări:

1. A existat vreo diferență între grupul experimental și grupul de control cu privire la dimensiunea respectivă?
2. A existat vreo diferență între clasele a IV-a, a V-a și a VI-a cu privire la dimensiunea respectivă?
3. A existat vreo interacțiune între clasă și grup cu privire la dimensiunea respectivă (Interacțiune = modificarea structurii modelului grupului experimental în comparație cu grupul de control)?

Au fost constatate diferențe considerabile între grupurile de ani, însă nu între grupul experimental și grupul de control. Astfel, în legătură cu acele dimensiuni pentru care s-au obținut rezultate semnificative, este rezonabil să se presupună că și în anii viitori vor fi obținute la școală rezultate similare, pe bază de date similare.

Concluzia principală care reiese din această discuție este că (în legătură cu școala în care a fost implementat programul de intervenție), **modelul agenților schimbării care proveneau din rândul elevilor de școală elementară și acționau împreună cu ei a facilitat o îmbunătățire a motivației prin stabilirea de obiective manifeste, cu participarea și includerea tuturor elevilor și cu implicarea direcțiunii și cadrelor didactice ale școlii.**

Modelul "Reverberației Motivației între Doi Poli Complementari"

În urma cercetării și a analizei rezultatelor și concluziilor acesteia, cercetătoarea a fost în măsură să dezvolte un model care descrie și explică motivația ca "reverberând între doi poli complementari, o nouă conceptualizare a proceselor implicate în dezvoltarea motivației facilitate de programul de intervenție educațională prin Proiectele la Arte mediat de grupuri de elevi acționând ca agenți ai schimbării.

Modelul "Reverberației Motivației între Două Poluri Complementare" explică dezvoltarea motivației ca potențial de energie care se poate transforma într-o forță care influențează asupra contextelor cognitive și non-cognitive ale fiecărui individ. Modelul arată cum este acționată această energie printr-o intervenție exterioară și cum reverberează ea apoi între doi poli, datorită răspunsului individual la intervenție. Când motivația începe să reverbereze, ea dobândește un caracter și trăsături distincte, care reflectă natura intervenției și contextul în care este activată motivația. În timpul vieții sale, un individ dezvoltă un spectru larg de tipuri de motivație, ca răspuns la diferiți stimuli (intervenții) și contexte care activează motivația.

Reverberația poartă auto-reverberație prin diferitele dimensiuni și aspecte care influențează modul în care este activată și promovată motivația, întrucât reverberația modelează pentru individ înțelesul creării de schimbare.

Auto-reverberația este o stare experiențială a existenței² care se produce numai în cazul unei reacții a individului la reverberația provenind din intervenție. Un răspuns poate avea loc numai atunci când individul identifică un sens pe care îl consideră relevant.

Motivația reverberează prin șapte dimensiuni și trei aspecte, care permit individului să dea sens reacției la intervenție și să efectueze astfel schimbarea. Modelul oferit

² "Starea experiențială a existenței" este definită aici ca stare în care acțiunilor individului li se atribuie sens, de exemplu: "Eu joc un rol în crearea schimbării și fac parte din această schimbare. Eu devin schimbarea".

de prezenta cercetare reflectă două stadii ale reverberației care au loc în cursul procesului în care motivația începe să se deplaseze de la polul de intervenție la polul de reacție, răsunând apoi între cei doi poli. Reverberația există la două nivele:

- Nivelul de bază, la care reverberația este exprimată ca ceva concret și senzorial/fizic, vizibil cu ochiul liber și rezultat din activitatea de teren.
- Cel de-al doilea este un nivel mai ridicat – meta-reverberația. Reverberația la acest nivel este influențată de gradul reacției la nivelul de bază al reverberației și de medierea intervenției asupra individului aflat în acest stadiu, între acte fizice de bază și experiență emoțională. În studiul de față, meta-reverberația a reprezentat reflectarea de către elev a reverberației produse prin medierea agenților schimbării. Această reflectare face posibilă conștiința (personală sau de grup) cu privire la procesul de reacție, care devine obiect al observației și analizei, dând naștere la dezvoltare personală prin descoperirea punctelor tari ale persoanei sau ale grupului, ceea ce, la rândul său, duce la asimilarea procesului, transformând motivația într-o experiență reținută ca memorie.

Motivația este activată deplin dacă se creează o reverberație. Reverberația motivației începe să răsune în momentul în care polul auto-reverberației, motivația de reacție, identifică motivația de intervenție și începe să reacționeze. Intensitatea reverberației crește treptat, pe măsura traversării spațiului dintre cele șapte dimensiuni și cele trei aspecte. Reverberația are loc la două nivele de-a lungul procesului de dezvoltare a motivației: reverberația și meta-reverberația, după cum au fost descrise mai sus.

SUMAR

Cercetarea a arătat că procesul de activare a motivației este identic în cele două arene de activitate: prima este activarea motivației într-un grup restrâns (agenții schimbării), spre deosebire de întreaga populație a școlii. Cea de-a doua este arena întregului colectiv al populației școlii, spre deosebire de elevul individual. Se pare că modelul activării motivației este similar în ambele arene: există o intervenție educațională utilizând Proiecte la Artă care conține energie

și forță și care are potențialul de a fi realizat (motivația de intervenție) de către toții membrii școlii. În mod similar, există energie și forță care are potențialul de a fi realizată ca reacție la intervenție (motivația reactivă). **Se poate, prin urmare, afirma: Proiectele la Arte au jucat rolul unui program de intervenție, și au efectuat o schimbare în cadrul școlii deoarece au activat motivația elevilor pentru schimbare prin medierea unor copii numiți drept agenți ai schimbării.**

REFERINȚE ÎN CADRUL TEZEI

- Abinun, J., 2002. *Aims and values in education. A conceptual discussion*. Kiryat Bialik, Israel: Ach Publishers. [Hebrew]
- Alexander, H. (1985). *The qualitative turn in evaluation: An ecumenical analysis*. Ann Arbor: University Microfilms. in Sabar ben-Yehoshua, N. Ed., 2006, *Genres and traditions in qualitative research*. Kinneret, Israel, Zmora- Bitan, Dvir Publishing House, Ltd. [Hebrew]
- Alpert B., 2001. Writing qualitative research. In N. Sabar ben-Yehoshua, ed. *Genres and traditions in qualitative research*, pp. 369-403. Lod: Dvir Publications. [Hebrew]
- Alpert, B., 2010, Combining quantitative data in qualitative research, In L. Kasen, and M. Kremer-Nevo, eds. *Analysis of data in qualitative research*, (page numbers missing) Beer Sheva: Ben Gurion University of the Negev Press. [Hebrew]
- Altratz, H., 2002. *The learner's autonomy in autonomous schools in Israel: Institutional, class and personal aspects*. Ph.D. diss. School of Education, University of Bar Ilan, Israel. [Hebrew]
- Altrichter, H., Posch, P. and Somekh, B., 1996, *Teachers investigate their work; an introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Ames, C., 1984. Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A Cognitive-motivational analysis. In C. Ames, and R. Ames, eds., *Research on motivation in education*, Vol.1, Chap.6, pp.177-207.
- Ames, C., 1992. Classrooms: Goals, structures, and pupil motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anderson, A., Hattie, J. and Hamilton, R. J., 2005. Locus of control, self- efficacy, and motivation in different schools: Is moderation the key to success? *Educational Psychology*, 25(5), pp. 517-535.
- Assor, A., 1996. *A theoretical model of a school that promotes personal growth*. Beer Sheva: Department of Education, Ben Gurion University of the Negev. [Hebrew]

- Assor, A., 2001, Nurturing internal motivation for learning in school: a new perception of motivation. In: *The education of thinking*, Vol. 20, Jerusalem, The Branco Weiss Institute for the Development of Thought
- Assor, A., 2001. Motivation for learning in school: In practice. In I. Harpaz and A. Carmon, eds. *Fostering internal motivation for learning in school*. Jerusalem: Branco Weiss Institute, pp. 13-30. [Hebrew]
- Assor, A., 2003. A school that supports mental needs and promotes attentiveness to self and others. In R. Abiram, ed. *The future school*. Tel Aviv: Massada, pp. 165-210.
- Assor, A., 2004. School supports mental needs and promotes attentiveness to self and to others. In R. Abiram, ed. *The future school*. Tel Aviv: Massada Publishers. [Hebrew]
- Assor, A. and Kaplan, H., 2001. Mapping the domain of autonomy support. In A. Efklides, J. Sorrentino and J. Kuhl, eds. *Trends and prospects in motivational research*. Amsterdam: Kluwer Publishers, pp. 99-118. [Hebrew]
- Assor, A., Alfi, O., Kaplan, H., Roth, G., Katz, I. and Zuleng, C., 2000. *The Autonomy-Relatedness-Competence (ARC) PROGRAM: Goals, implementation principles, description and some results*. Paper presented at the 7th workshop on Achievement and Task Motivation. Belgium: Lueven University.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. and Roth, G., 2004. Directly controlling teacher behaviours as predictor of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5), pp. 397-413.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., and 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. [Hebrew]
- Assor, A., Roth, G., and Deci, E.L. 2004. The emotional costs of parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Philosophy Education*, 202, 187-199.

- Atkinson, J. W., 1964. *An introduction to motivation*. New York: American Book-Van Nostrand-Reinhold.
- Bandura, A., 1986. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., 2003. *Self efficacy, the exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Baron, Robert, S. Kerr, Norbert, L. and Miller, Norman, 2004. *Group process, group decision, group action*. Hebrew translation: Shosh Tohar. Kiryat Bialik: Ach Publishers. [Hebrew]
- Bar-Ziv, I., 2002. *The pedagogic guide for teacher-training colleges in Israel: Perception of the role in affinity with learning styles*. Ph.D. diss. Eötvös Loránd University (ELTE), Budapest, Hungary.
- Bar Shalom, I., 2004. *An ideal of correction: Educational entrepreneurship in a multicultural society*. Tel Aviv: Kibbutz Meuchad Publishers, Red-Line Series. [Hebrew].
- Bauer, M. W. and Gaskell, G. 1999. Towards a paradigm for research on social representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29 (2)163-186.
- Bauer, M. and Gaskell, G. (eds.) 2010, *Qualitative research, methods for analyzing text, picture and sound*, Chapters 1-4, translated from English to Hebrew by O. Friedland, Levin, D., Regev, M. (eds.), Ra'anana, Israel, Open University Press.
- Baumeister, R., and Leary, M.R., 1995. The need to belong: Desire for interpersonal attachment as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Beck, R.C., 2000. *Motivation: theories and principles*. 4th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberg, N. R. and Tarule, J. M., 1986. *Women's ways of knowing: the development of self, voice and mind*. New-York: Basic Books.
- Berger, S., 2004. *The developing person through the lifespan*. 6th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

- Blumenfeld, P.C., Mergendoller, J. and Swarthout, D., 1987. Task as a heuristic for understanding pupil learning and motivation. *Journal of Curriculum Studies*, 79, pp.135-148.
- Bocoș. M. (2007). *The theory and praxis of pedagogical research*. [Teoria și practica cercetării pedagogice]. (in Romanian). Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință
- Borg, W.R. and Gall, M.D., 1989, *Educational research: an introduction*, 5th edition, White Plains, NY: Longman.
- Brearley, M., 2006 *Emotional Intelligence in the Classroom*. Hebrew Translation: Amnon Katz. Israel: Ach Publishing House Ltd.
- Brophy, J., 1983. Conceptualizing student motivation. *Educational Psychology* 18, 200-215. In I. Harpaz and A. Carmon ed. 2001. Motivation for learning: New perceptions of motivation. *Thinking Education*. 20, 13-34. Jerusalem: Branco Weiss Institute. [Hebrew]
- Bryman, A., 2001. *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A., 2004. *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Carr, W. and Kemmis, S., 1984, *Becoming critical: knowing through action research*. Victoria: Deakin University Press.
- Carr, W. and Kemmis, S., 1986. *Becoming critical: education, knowledge and action Research*. London: Palmer Press.
- Carver, C.S., and Scheier, M. F., 1981. The self-attention-induced feedback loop and social facilitation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 17, 545-568.
- Charmaz, K., 1983. The grounded theory method: An explication and interpretation. In R.M. Emerson Ed., *Contemporary Field Research* pp. 109-126. Illinois: Waveland Press,
- Chopra, Deepak C., 1998. Quantum healing: Exploring the frontiers of mind/body medicine. Israel: Modan Publishing House Ltd. Israel. [Hebrew]
- Cohen, L. and Manion, L., 1986. *Research methods in education*. 2nd ed. Dover, NH: Croom Helm.

- Connell, J.P. 1990. Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti and M. Beeghly Eds., *The self in Transition: Infancy to Childhood* Chicago, IL: The University of Chicago Press, pp.61-97.
- Covington, M. V., 2000. Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, pp. 171-200.
- Covington, M. V., and Omelich, C. L., 1984. Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences, *Journal of Educational Psychology* 6, 1038-1050.
- Creswell, J. W. 2009. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. and Miller, D. L. 2000. Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-131.
- Creswell, J. W., and Plano Clark, V.L. 2007. *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. 1977. *Creativity flow and psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M., 1988. The flow experience and its significance for human psychology. In M. Csikszentmihalyi, *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 15–35.
- Csikszentmihalyi, M., 1998. *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M., 2008. Csikszentmihalyi Asks: "What makes a life worth living?" Audio recording. Available at: <http://www.ted.com> (accessed: 8th June, 2010).

- Day, I.1993. *Qualitative data analysis*. In Shkedi, A., 2003, *Words of meaning. Qualitative research-theory and practice*. Tel Aviv: Ramot Publishers and Tel Aviv University. [Hebrew]
- Deal, T. E. and Peterson, K. D., 1990. *The principal's role in shaping school culture*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- DeCharms, R., 1968. *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New-York: Academic Press.
- DeCharms, R., 1976. *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New-York: Irvington.
- DeCharms, R.,1984. Motivation enhancement in educational settings. In R. Ames, and C. Ames, eds. *Research on motivation*. New York Academic Press, Vol. 1: Student motivation. pp. 255-310.
- Deci. E. L. and Ryan, R. M., 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New-York: Plenum.
- Deci, E.L. and Ryan. R. M., 1991. A motivational approach to self: Integration in personality. In: R. Dienstbier, ed. *Perspective on Motivation. Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, Vol.38, pp.237-288.
- Deci, E. L., Koestner, R. and Ryan, R. M., 1999. A meta analytic review of the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological-Bulletin*, 125 (6), pp. 627-668.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M., (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), pp. 68-78.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M., (2000b). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, pp. 227–268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. and Williams, G. C., 1996. Need satisfaction and self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-183.

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. and Ryan, R. M., 1991. Motivation and education: The Self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, pp. 325-346.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y.S. eds., 1994, *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publication.
- Dewey, John, originally published 1934. Paperback edition 1980. *Art as experience* New-York: Perigee Book.
- Dushenik, L. and Sabar ben-Yehoshua, N., 2006. Ethics of qualitative research. In N. Sabar ben-Yehoshua, *Genres and traditions in qualitative research*. Kinneret: Zmora-Bitan, Dvir- Publishing House Ltd. [Hebrew]
- Eisner, E.W. 1979. *The educational imagination: On the design of an evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. 1991. *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- Ekvall, G., 1983. *Climate, structure and innovativeness of organizations: A theoretical framework and an experiment*. Stockholm, Sweden: The Swedish Council for Management and Organization Behaviour.
- Ekvall, G., 1987. *The climate metaphor in organizational psychology: An international review*. Newbury Park, CA: Sage Publication.
- Ekvall, Göran, 1996. Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(1), 105-123.
- Elias, M.J. (1994) Consulting in school and related setting to promote the socialization of responsible citizenship: Unifying approach to achieving social health, and academic goals. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 5(4), 381-387.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissenberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwang-Stone, M.E., and Shriver, T.P.(1977). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Erickson, K., Roth, W.M. 2006. What good in polarizing research into qualitative and quantitative? *Educational Researcher*, 35(5), 14-23.
- Erickson, F., 1986, Qualitative methods in research on teaching. In: M.C. Wittrock ed., *Handbook of research on teaching*; 3rd edition New York, NY: Macmillan Library Reference, (pp. 119-161).
- Farr, E.M., 1982. Interviewing: The social psychology of the interview, In F. Fransella, ed. *Psychology for Occupational Therapists*. London: Macmillan, pp.151-70.
- Feinberg, O. A., 2007. *School reform programme based on self-determination theory: Effects on pupils, Meaning for teachers*. Ph.D. dissertation. Ben-Gurion University of the Negev, Israel. [Hebrew]
- Feldman, Michal, 2008. *A new questionnaire to measure styles of existence and their connection with personality variables and values*. Ph.D. dissertation. School of Education, University of Bar Ilan, Ramat Gan, Israel. [Hebrew]
- Feuerstein, R., 1998. *The theory of mediated learning experience about human as a modifiable being*. Jerusalem, Israel: Ministry of Defence. [Hebrew]
- Feuerstein, R., 1999. *Man as a changing entity*. Tel Aviv,, Israel: Ministry of Defence
- Feuerstein, R. et al., 2003, *Experience in mediated teaching: A guide for parents*, Jerusalem: ICELP. [Hebrew]
- Firestone, W. A., 1993. Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. *Educational Researcher*, 22(4), 16-23.
- Fontana, A. and Frey J.H., 2000. The interview: from structured question to negotiated text. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* 2nd ed. London: Sage Publications, (pp.645-670).
- Freeman, Elliott, E.S. and Dweck, C.S., 1988. Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Friedman, Y., 1998. *Recognition of the value of the pupil and his respect. Questionnaire for the pupil's self-evaluation*, Research tools, Henrietta Szold Institute, the National Institute for Behavioral Sciences Research.
- Fromm, E., 1976, *To have or to be*. London: Cox and Wyman.

- Fromm, E., 1988. *The art of loving*. Trans. A.D. Sapir. Tel Aviv: Hadar Publications [Hebrew]
- Fromm, E., 2001. *The art of loving*. Trans. Dafna Levi. Israel: Zmora Bitan [Hebrew]
- Gardner, H., 1985. *Frames of mind*. CA: Stanford University Press.
- Geen, R. G., 1981. Effects of being observed on persistence at an insoluble task. *British Journal of Social Psychology*, 20, 211-216.
- Glazer, B.G. and Strauss, A.L., 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategy for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Goleman, Daniel., 2009. *Social intelligence. The new science of human relationships*. New York: Bantam Books. [Hebrew]
- Golafshani, N. 2003, *Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research*, 8:4 p. 597-607 University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada. Available at: <http://peoplelearn.homestead.com/MEdHOME/QUALITATIVE/Reliab.VALIDITY.pdf> (accessed: 18.6.2009).
- Good, T. L. and Weinstein, R. S., 1986. Schools make a difference: Evidence, criticisms, and new directions. *American Psychologist*, 41, 1090-1097.
- Grolnick, W. S., Deci, E. I. and Ryan, R. M., 1997. Internalization within the family. The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec and L. Kucynski, eds., *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*. New York: Wiley, pp. 135-161.
- Guba, E. G. and Lincoln, Y.S.1981. *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Guba, E.G. and Lincoln, Y. S., 1989. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publication.
- Hacohen, R. and Zimran, A., 1999, *Action research, teachers study their work*, 3rd ed. Tel Aviv, Mofet Publisher. [Hebrew]
- Hansel, J. H., 1989.Theories of emotion and motivation: A historical and conceptual review. *Genetic Social' and Psychology Monographs*, 115(4), 429-448.
- Harackiewicz, J. M. and Sansone, C., 2000. Rewarding competence: The importance of goals in the study of intrinsic motivation. In C. Sansone and J. M.

- Harackiewicz, eds. *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Francisco: Academic Press, (pp. 82-103).
- Hareven, S., 1987. Creativity and creation. In. Hareven, S., ed. *Messiah or Knesset Israel*. Tel Aviv: Zmora Bitan. pp. 130-131. [Hebrew]
- Harpaz, I. and Carmon, A. ed., 2001. Motivation for learning: New perceptions of motivation. *Thinking Education*. 20, 13-34. Jerusalem: Branco Weiss Institute. [Hebrew]
- Horsburgh, D., 2003, Evaluation of qualitative research, *Journal of Clinical Nursing*, 12, 307–312
- Howe, K. R., 1988. Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. *Educational Researcher*, 17, 10-16.
- Hunt, K., 1965. *Grammatical structures written at three grade levels*. NCTE Research report No. 3. Champaign, IL, USA: NCTE
- Judge, T. A. and Ilies, R., 2002. Relationship of personality to performance motivation: a meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 797-807.
- Kaplan, A, and Assor, A., 1999. *Integration motivational concepts: Achievement goals and self-determined regulation*. Paper presented at the Annual Meeting of the European Association for Research in Learning and Instruction, Sweden, April 1999.
- Kaplan, A. and Assor, A., 2001. Motivation for learning in school – In practice. In *Education for thinking*. Pamphlet 20. Publication of Branco Weiss Institute for the Development of Thinking, in cooperation with the Education Manpower, Supervision and Coordination Administration, Ministry of Education, Jerusalem, Israel. [Hebrew]
- Kaplan, H. and Assor, A., 2004. Dialogue supporting psychological needs between teachers and pupils as a lever for mental welfare in school: conceptual conceptualization and a practical programme. *Educational Counselling*, 13, 161-189. [Hebrew]

- Karnieli, M., 2000. 'For your health and safety get out of the village': Another view on systemic educational intervention in a Bedouin village – from theory to practice. *Studies in Education, New Series*, 4(2), 77-108. [Hebrew]
- Kassan, L. and Kremer-Nevo, M., 2010. Analysis of data in qualitative research. Beer-Sheva: University of Ben-Gurion in the Negev Publications. [Hebrew]
- Katz, I., 2002. *The effects of autonomy support on intrinsic motivation in children from diverse cultures*. Ph.D. dissertation. Ben Gurion University of the Negev, Israel. [Hebrew]
- Katz, I., Kaplan, A. and Gueta, G., 2010. Students' needs, teachers' support and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education*, 78, 246-267. DOI: 10.1080/00220970903292868
- Keiny, S., 1996. A community of learners: Promoting teachers to become learners. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 2(2) 243-272.
- Kieffer, C.H., 1983. Citizen empowerment: A developmental perspective. *Prevention in Human Services*. 1, pp. 9-36.
- Kohn, A., 1996. By all available means: Cameron and Peirce's defense of extrinsic motivators. *Review of Educational Research*, 66, 1-4. In Elisheva Sadan, 1997. *Empowerment and community planning*. Israel: Hakibbutz Hameuhad Publishing House Ltd. [Hebrew]
- Kitching, K., Morgan, M., O'Leary, M., 2009. It's the little things: exploring the importance of commonplace events for early-career teachers' motivation, *Teachers and Teaching*, 15 (1), 43-58
- Kohn, A. 1996. "By all available means: Cameron and Peirce's defense of extrinsic motivation," in *Review of Educational Research*, 66, pp.1-4.
- Krishnamurti, J., 1953. *Education and the significance of life*, Hebrew translation: Shoshana and Ephraim Goldshmidt, USA: Krishnamurti Writing Inc. [Hebrew]
- Kruglanski, A. and Webster, D., 1996, Motivated closing of the mind: 'seizing' and 'freezing', *Journal of Personality and Social Psychology*, 103, 263-83.

- Langer, E.J. and Rodin, J., 1976. The effect of choice and enhanced personal responsibility for the aged: a field experiment in an institutional setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 191-198.
- Lavoie R., 2008. *The Motivation Breakthrough: 6 Secrets to Turning on the Tuned-Out Child*. Hebrew Translation: Lilith Bareket, Israel: Amazia Publishing House. [Hebrew]
- Lazarus, R.S., and Folkman, S., 1984. *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lieblich, A., Shachar, A., Kremer-Nevo, M. and Levy-Ajai, M. eds. 2009, *Issues in narrative research: Criteria for ethical quality: Summary of special interest groups*. The Association for the Study of the Multi-dimensional Man Publisher, The Qualitative Researchers Organization, the Israeli Center for Qualitative Study of Man and Society
- Lepper, M. R., and Henderlong, J., 2000. Turning "play" into "work" into "play": 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. In: C. Sansone and J. Harackiewicz eds. *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego, CA: Academic Press, pp. 257-307.
- Levin, D., 2010, *Qualitative research methods*. Workbook – part 1, Ra'anana, Israel: Open University Press
- Levitski, N., 2006. The quality of qualitative research: The narrative case. Research supported by Struck Institute and Levi Eshkol Economic Research Institute. In A. Lieblich, A. Shachar, M. Kremer-Nevo and M. Levi-Ajai, eds. 2009. *Issues in narrative research: Qualitative criteria. Ethics. Summary of interest groups*. The Qualitative Researchers Organization, the Israeli Center for Qualitative Study of Man and Society. [Hebrew]
- Levy, D., (ed.), 2006, *Action research: Theory and practice*. Tel Aviv, Mofet Publishers [Hebrew]
- Lewin, K., Lippitt, R. and White, R. K., 1939. Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.

- Lieblich, O. and Weissman, H., 2009. Ethical considerations in narrative research, thoughts and deliberations. In Lieblich, O., Shahar, A., Kremer-Nevo, M. and Agai-Lavie, M. eds. *Issues in narrative research: Criteria for ethical quality – Summary of interest groups*. Israel: The Israeli Centre for Qualitative Research of Man and Society together with the Association for Multidimensional Study of Man, and the Association of Qualitative Researchers in Israel.
- Lincoln, Y. and Guba, E., 1985. *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Lincoln, Y.S. and Guba, E.G. , 2000. Paradigmatic controversies, contradiction and emerging confluences. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research*, 2nd ed., Thousand Oaks, CA: Sage, pp.163-188.
- Lindloff, Thomas R., 1995. *Qualitative Communication Research Methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Locke, E. A. and Lathman, G. P., 1990. *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maehr, M. L., 1974. Culture and achievement motivation. *American Psychologist*, 29, 887-896.
- Maehr, M. L. and Midgley, C., 1991. Enhancing student motivation: A school-wide approach. *Educational Psychologists*, 26 (3-4), 399-427.
- Maehr, M. L., and Midgley, C. (1996). *Transforming school culture*. Boulder, CO: Westview Press
- Maehr, M. L. and Lysy, A., 1979. A comparison of achieving orientations of preschool and school-age children. *International Journal of International Relations*, 2, 38-69.
- Maehr, M. L. and Pintrich, P. R. eds., 2002. *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*. Vo1.7. Greenwich, CT: JAI.
- MaharishiIsrael, 2011. The Association for Transcendental Meditation. Film published on Youtube explaining projects funded by the David Lynch Association for Consciousness-Based Education and World Peace in a San Francisco School. Available at: <http://www.youtube.com/watch?v=1GAZH937nIQ> (Accessed: 7.3.2011). [Hebrew]

- Marshall, C. and Rossman, G. B., 1989. *Designing qualitative research*. London: Sage Publications.
- Maslow, A., 1954. *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Maslow, A. H., 1962. *Toward a psychology of being*, Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Mayer, J. D., Salovey, P., and Caruso, D. R., 2000 Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg ed. *Handbook of human intelligence*. 2nd ed., New York: Cambridge, pp. 396-420.
- McCartney, J. L., 1970. On being scientific: Changing styles of presentation of sociological research. *American Sociology*, 5, 30-35.
- McClelland, D.C. 1961. *The Achieving Society*. NY: Van Nostrand
- McClelland, D.C. 1985. *Human Motivation*. NY: Cambridge University Press.
- Mead, George Herbert, 1929. A Pragmatic Theory of Truth, "*Studies in the Nature of Truth*" *University of California Publications in Philosophy* 11, 65-88.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. and Hoyle, R. H., 1988. Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology* 80, 514-523.
- Metzler, K., 2009, *Methodspace connecting the research community*. Available at: <http://www.methodspace.com/forum/topics/the-matter-of-generalizability> (accessed: May 21, 2010).
- Miles, M. B. and Huberman, A. M., 1994, *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, William, R. and Rollnick, Stephen. 2009. *Motivation interviewing: Preparing people for change*. Ramat Gan: Ach Publishing House Ltd. [Hebrew]
- Mishler, E.G. 1986. *Research interviewing: Context and narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mitchell, J.C., 1983, Case and situation analysis. *Sociological Review*, 51(2), 187-211.
- Mitchell, Tom, Tanner, Thomas and Haynes, Katharine April, 2009: *Children as agents for Disaster Risk Reduction: Lessons from El Salvador and the Philippines, Children in a Changing Climate-Research 1st working paper*.

- Available at: www.childreninachangingclimate.org (accessed: December, 2010).
- Morgan, D. L., 2007, Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implication of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76.
- Morse J. M., 1999. Qualitative Methods: The State of the Art. *Qualitative Health Research*, 9(3):393–406.
- Mwanga, J.R. Jensen, B. B. Magnussen, P. and Aagaard-Hansen, J., 2008. School children as health change agents in Magu, Tanzania: a feasibility study. *Health Promotion International*, 23 (1), 16-23. Available at: <http://heapro.oxfordjournals.org/cgi/content/full/23/1/16> .full (accessed: December 2010).
- Nicholls, J.G., 1989, *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G., Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., and Patashnick, M., 1990. Assessing students' theories of success in mathematics: Individual and classroom differences. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 109-122.
- Noddings, N. 1984. *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: Berkeley University Press.
- Oliver, M. (1992) “Changing the Social Relations of Research Production” *Disability, Handicap & Society*, 7(2), 101-115
- Onwuegbuzie, A. J., and Johnson, R. B., 2004, *Validity issues in mixed methods research*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA, April, 2004.
- Parkinson. B. and Colman, A. M., 2000. *Emotion and motivation*. Hebrew translation: Emma Braverman. Ramat Gan: Ach Publishing House Ltd. [Hebrew].
- Parsons, R. J., 1988. Empowerment for role alternatives for low income minority girls: A group work approach. *Social Work with Groups*, 11(4), 27-43
- Passig D., 2009. *The future code*. Tel Aviv: Massada Publishers. [Hebrew]

- Patton, M.Q., 1980, *Qualitative evaluation methods*, 3rd edition, Thousand Oaks: Sage Publication
- Patton, M.Q., 1990. *Qualitative evaluation and research methods* 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M.Q., 2002, *Qualitative evaluation methods*, Beverley Hills: Sage Publication
- Perlmyer, L. C. and Eads, A. S., 1998. Control, cognitive and motivational implications. In: J. Lomranz, ed. *Handbook of aging and mental health: an integrative approach*. New York: Plenum Press, pp.45-69.
- Perry, Susan, K., 2009. Creative kids learn to flow (Part 1). 2009 Available on the *Psychology Today Website* at: <http://www.psychologytoday.com/print/33061> (accessed: 2nd July 2010). For more information of Teresa M. Amabile, see website: <http://amabile.socialpsychology.org>
- Pervin, L. A. ed., 1990. *Goal Concepts in Personality and Social Psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Peshkin, A. 1993. The goodness of qualitative research. *Educational Researcher*, 22(2), 23-29.
- Pidgeon, N. 1996. Grounded theory: Theoretical background. In John T.R. Richardson (Ed.) *Handbook of Qualitative Research Methods*. Leicester: The British Psychological Society Books, pp. 75-85.
- Pinderhughes, E. B., 1983. Empowerment for our clients and for ourselves. *Social Casework*, 64, June. In Elisheva Sadan, 1997, *Empowerment and community planning*. Israel: Hakibbutz Hameuhad Publishing House Ltd., pp. 331-338. [Hebrew]
- Pintrich, P. R., and Garcia, T. 1991. Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Maehr and P. R. Pintrich, eds. *Advances in motivation and achievement*. Greenwich, CT: JAI, Vol. 7.
- Platt, J., 1992. Case study in American methodological thought. *Current Sociology*, 40(1), 17-48.
- Rand, Y., 1993. *Modes of existence (M.Oe): To be, to have, to do Cognitive and motivational aspects*. Paper presented in English at the International Association for Cognitive Education, Israel: Nof Ginosar.

- Rand, Y. and Skolnick, D., 2009. *Modes of existence: Theoretical scientific and applicative aspects*. Israel: Mofet Publishers, Calil series.
- Rand, Y. and Tannenbaum, A., 2000. To be, To have, To do (BHD): An integration of existing concepts. In A. Kogulin and Y. Rand, eds. *Experience of mediated learning*. New York: Pergamon, pp. 83-113.
- Raz, Z., 2004. *A guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK Guide)*, Hebrew translation: Baruch Korot. Tel-Aviv., Israel: Matar Publishing House. [Hebrew]
- Reichenberg, R., 1995. Interaction of student-training teacher in practicum practice in teaching and its affinity with MoE existence styles, attitudes in education and reflective teaching. Ph.D. diss. School of Education, University of Bar Ilan, Israel [Hebrew]
- Reichenberg, R. and Sagi, R., 2003. *Existence styles: Who are you Mr. Educator?* Tel Aviv: MOF'ET Publishers. [Hebrew]
- Reiss, S. and Havercamp, S. M., 1998. Toward a comprehensive assessment of fundamental motivation, *Psychological Assessment*, 10 (2) 97-106.
- Robinson, Ken with Aronica, Lou., 2009. *The element: .How finding your passion changes everything*. New York: Viking Adult. ISBN: 9780670020478
- Rogers, C. R., 1959. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In I. S. Koch, ed., *Psychology: A study of a science*, New York: McGraw-Hill, Vol.3, pp.184-256.
- Rotter, J. B., 1966. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (Whole issue).
- Ryan, R. M., Connell, J. P. and Grolnick, W. S., 1992. When achievement is not intrinsically motivated: A theory of self-regulation in school. In A.K. Boggiano and T. S. Pittman, eds. *Achievement and motivation: A social developmental perspective*. New York: Cambridge Press, pp. 167-188.
- Ryan. R. M., Deci, E. L. and Grolnick, W. S., 1995. Autonomy, relatedness and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti and D.J. Cohen, eds. *Manual of developmental psychopathology*. New York: Wiley, pp. 618-655.

- Sabar ben-Yehoshua, N., 2001. The history of qualitative research, Influences and streams. In N. Sabar ben-Yehoshua, ed. *Genres and traditions in qualitative research*. Lod: Dvir Publications, pp. 3-28. [Hebrew]
- Sabar ben-Yehoshua, N. Ed., 2006, *Genres and traditions in qualitative research*. Kinneret, Israel, Zmora- Bitan, Dvir Publishing House, Ltd. [Hebrew]
- Sadan, Elisheva., 1997. *Empowerment and community planning*. Israel: Hakibbutz Hameuhad Publishing House Ltd. [Hebrew]
- Sagi, S., Or, A. and Ansen, A. eds., 1998. Salutogenesis and wellbeing. Sources of health and welfare. *Magamot – Quarterly for the Behavioral Sciences*. Jerusalem: Henrietta Szold Institute. [Hebrew]
- Schunk, D. H., 1981. Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology* 73, 93-105.
- Sarason, S.B., 1982. *The culture of school and the problem of change* (2nd ed). Boston: Allyn and Bacon
- Schunk, D. H., 1983. Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement, *Journal of Educational Psychology* 75, 848-856. Schunk, D.H 1983. Goal difficulty and attainment information: Effects on children's achievement behaviors. *Human Learning* 2, 107-117.
- Schunk, D. H., 1989. Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review* 1, 173-208.
- Schlenker, B. R, and Leary, M. R., 1982. Social anxiety and self-presentation: A conceptualization and model. *Psychology Bulletin*, 92, 641-669
- Schwandt, T., 1997. *Qualitative inquiry: A dictionary*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Seale, C., 1999. Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 54, 465-478 cited in Golafshani, N. 2003, *Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research*, 8:4 p. 597-607 University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada. Available at: <http://peoplelearn.homestead.com/MEdHOME/QUALITATIVE/Reliab.VALIDITY.pdf> (accessed: 18.6.2009).

- Seligman, M. E., 1975. *Helplessness: On depression development and death*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Seligman, Martin E. P., 2004. *Lecture at the TED Conference: Positive psychology*. Video-film. Available at: http://tedafrika.org/talks/lang/heb/martinseligionthe_stateofpsychology.html (accessed: March 8th, 2010).
- Seligman, Martin E.P., 2005, *Authentic happiness*. Hebrew translation: Yael Ziskind-Keller. Moshav Ben Shemen, Israel: Modan Publishing House. [Hebrew]
- Shkedi, A., 2003, *Words of meaning. Qualitative research-theory and practice*. Tel Aviv: Ramot Publishers and Tel Aviv University. [Hebrew]
- Shkolnick, D., 2002. Expressions of existence styles in teacher-training students. *Annual of the Talpiot College 2001-2002*. [Hebrew]
- Shor, I. and Freire, P., 1990. *A pedagogy for liberation*. Hebrew translation: Natan Gover. Tel Aviv: Mifras Books. [Hebrew]
- Sieber, S.D. (1973). The integration of field work and survey methods. *American Journal of Sociology*, 78, 1335-13359.
- Simmons, H. 1996. The paradox of case study. *Cambridge Journal of Education*, 26, (2), 225-240
- Skinner, B.F., 1953. *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan
- Skinner, B. F., 1986. *The technology of teaching*. New York: Appleton-Centaury-Crofts.
- Snyder, C. R., 1995. Conceptualization, measuring and nurturing hope. *Journal of Counseling and Development*, 73, 355-360.
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Shorey, H. S. and Rand, K. L., 2002. Hopeful choices: A school counselor's guide to hope theory. *Professional School Counseling*, 5, 298-307.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson. J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T. 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.

- Stake, R. E., 1978. The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7(2), 5-8.
- Stake, R.E., 1994. Case studies. In Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. eds. *Handbook of qualitative research* 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 236-247.
- Stake, R. E., 1995. *The art of case study research*. London: Sage Publications.
- Stake, R.E., 2000, Case studies. in Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* 3rd ed., Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 435-454.
- Steinback, C., 2001. Qualitative research requires quality concepts of its own. *Management Decision*, 3(7) 551-555.
- Stenhouse, L., 1988, Case study methods. In: J.P. Keeves ed. *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook* Oxford: Pergamon Press, (pp. 49-53).
- Stern, G., 1970. *People in context: Measuring person-environment congruence in education and industry*. New-York: Wiley.
- Sternberg, R. J., 2000. *Handbook of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. and Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques*. London: Sage Publication.
- Tashakkori, A. and Teddlie, C. (eds.) 2003, *Handbook of mixed methods in social behavioral research*. Thousand Oaks, CA:, Sage.
- Treffinger, J. D., Isaksen. G. S. and Dorval, B. K., 1996. *Climate for creativity and innovation: Educational implications. Idea capsules report number 9003*. Sarasota, Florida: Center for Creative Learning.
- Triplett, N., 1998. The dynamogenic factor in pacemaking and competition. *Journal of Psychology*, 9, 507-33.
- Troyna, B. and Carrington, B. 1993. Whose side are we on? Ethical dilemmas in research on racism and education. In B. Troyna ed. *Racism and education research perspective*. Buckingham: Open University Press.
- Veenhoven R., 1991. Is Happiness Relative? *Social Indicators Research*, 24, 1-34.

- Von Kleist, Heinrich., 1988. Über das Marionettentheater. In Denis Diderot. *Paradoxe sur le comédien* (3rd ed.) Israel: Sifriat Hapoalim and Kibbutz Hameuhad Publishers, [Hebrew].
- Vydislevski. M. and Shemesh, D., 2009. Motivation of teachers in their work – How to achieve it? *The 4 M's, Journal for the Advancement of Leadership, Professionalism and Excellence in Elementary School Education*, 25. [Hebrew]
- Waugh, R. F., 2002. Creating a scale to measure motivation to achieve academically-linking attitudes and behaviors using Rausch measurement. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 65-86.
- Weiner, B., 1989. *Human motivation*, Hillsdale, NY: Erlbaum and Associates Publishers.
- White, R. E., 1959. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wilf, E. and Wilf, M., 2008. *Back to basics*. Tel Aviv: Yedioth Ahronot Publications with Hemed Books. [Hebrew]
- Wilson, J.C., Powell, M., 2001, *A guide to interviewing children: essential skills for counsellors, police, lawyers and social workers*, New South Wales, Australia: Allen and Unwin Publishers.
- Wright, R., Brehm, J. W., Cruyer, W., Evans, M.T. and Jones, A., 1990. Avoidance control difficulty and aversive incentive appraisals: Additional evidence of an energization effect, *Motivation and Emotion*, 14(1), 45 -73.
- Yin, R. K., 1989. *Case study research- Design and methods*, 2nd ed., Thousand Oaks, CA: Sage
- Yosifon, M., 2006. Case study. In Sabar, N. ed., 2006, *Genres and traditions in qualitative research*. Kinneret, Israel, Zmora-Bitan, Dvir Publishing House, Ltd. In N. Sabar ben-Yehoshua, N. Ed., 2006, *Genres and traditions in qualitative research*. Kinneret, Israel, Zmora- Bitan, Dvir Publishing House, Ltd. [Hebrew]
- Zajonc, R. B., 1965. Social facilitation. *Science*, 149, 269-274.

Zellermayer, Michal, 2006. Action research in education: History, characteristics, critique. In N. Sabar ben-Yehoshua, ed. *Genres and traditions in qualitative research*. Lod: Dvir Publications, p. 328. [Hebrew]

Zisberg, L. (supervised by Nevo, B.), 2005. *Motivation and its measurement: review of the literature and recommendations for the use of tools for measuring motivation for the purpose of assisting the identification of gifted pupils in the educational system*. Jerusalem: Division of the Education of Gifted Children, Ministry of Education.