

مسוגלות עצמית ומידת השותפות בבחירת מקצוע ההוראה כקשורים

למוטיבציה לימודית בקרב סטודנטיות להוראה במכללת אלקאסמי

קותייבה אגבארייה

תקציר:

המחקר הנוכחי בוחן הקשר בין המשתנים מוטיבציה לימודית ומידת השותפות בבחירת מקצוע ההוראה לבין מסוגלות עצמית בקרב מתכשרות להוראה במכללת אלקאסמי. מחקרים שנערכו בנושא הצביעו על מתאמים חיוביים בין מוטיבציה ומסוגלות עצמית.. מדגם המחקר נבחר בצורה רנדומאלית והוא כלל 181 סטודנטיות מהתמחויות שונות ומשנים שונות. הסטודנטיות התבקשו לענות על שני שאלונים שבדקו מוטיבציה לימודית ומסוגלות עצמית בנוסף לשתי שאלות שבדקו באיזה מידה היו שותפות בבחירת ההתמחות. ממצאי המחקר הצביעו על מתאמים חיוביים בין מסוגלות עצמית ומוטיבציה, ומתאם חיובי בין שותפות בבחירת מקצוע לבין מוטיבציה, היו הבדלים בין השנים השונות מבחינת מוטיבציה. הממצאים נידונו תוך קישור למחקרים קודמים והוצעו המלצות עתידיות סביב מתן מקום יותר לסטודנטיות בבחירת מקצוע הלימודים.

מילות מפתח: מוטיבציה, מסוגלות עצמית, שותפות בבחירת מקצוע, סטודנטיות להוראה במכללת אלקאסמי.

הקדמה:

בעשורים האחרונים גוברת והולכת ההכרה בחשיבות ובמרכזיות של המוטיבציה בהצלחת סטודנטים, קביעת עמדות כלפי לימודים, התמודדות עם לחצים, יצירתיות, הסתגלות ותחושות סיפוק מהלימודים. התעניינות זו הניפה מספר רב של מחקרים, אשר ניסו לשפוך אור על תיאוריות שונות במוטיבציה, מרכיביה וזה במטרה להבין את המושג ובהתאם להגביר מוטיבציה בקרב סטודנטים. אנו עדים בתקופה האחרונה לירידה במוטיבציה אצל הסטודנטים במכללה, דבר שבא לידי ביטוי בתלונות, ציונים נמוכים, חוסר השקעה בלימודים, יציאה מהשיעורים, דחיית הגשת עבודות ותרגילים, שעמום וחוסר שביעות רצון. דבר שיכול להכיל בתוכו השלכות קשות על המערכת החינוכית ועל תרומתן העתידית בתור מורות. מבין המשתנים שזכו להרבה עניין בנושא מוטיבציה לימודית היה מסוגלות עצמית אקדמית של הסטודנטים.

נשאלת השאלה מה התרומה של המסוגלות העצמית האקדמית של הסטודנטים בהסבר המוטיבציה הלימודית?

עוד שאלה מרכזית עוסקת בתרומה של מידת השותפות בבחירת מקצוע ההוראה בהסבר ההתנהגות המוטיבציונית של הסטודנטים. שאלה זו זוכה לחשיבות בשל התמיכה

ממחקרים קודמים, אשר הצביעו על כך שבחירה במקצוע, אשר עונה על הצרכים ועל הנטיות האישיות של הפרט, מובילה לרווחה אישית המתבטאת בשביעות רצון מן העבודה, במוטיבציה, בהתמדה ובהישגים ולהיפך (Rounds & Tracey, 1990). (Spokane, 1994) לכן חקר מידת השותפות בבחירת מקצוע ההוראה עשוי לשפוך אור על התופעה ולסייע במתן הסברים, תובנות ובמתן המלצות לקובעי המדיניות במוסדות להכשרת עובדי הוראה.

הייחודיות של המחקר הנוכחי שהוא מתבצע במכללה ערבית להכשרת עובדי הוראה בעיר ערבית, מכללה עם אוכלוסיית סטודנטיות מסורתית ברובה. רקע זה בנוסף למאפיינים הייחודיים של גיל ההתבגרות עשוי להוות גורם נוסף לעריכת המחקר. תהליך התבגרות הנו תהליך המלווה במשברים ושינויים המהווים בסיס למשברי זהות. חשוב להדגיש את משמעות תהליך ההתבגרות של ערבים בחברה ישראלית, כתהליך ייחודי, הכולל הן את התהליכים האוניברסאליים של ההתבגרות והן תהליכים נפרדים נוספים. לאמור, המתבגרים הערבים חיים בחברה מתפתחת שעוברת תהליך מואץ של מודרניזציה, המתקשר עם תהליכי ישראליות - מחד (אלחאג', 1996) ועם תהליכים נגדיים של איסלמיזציה, המתבטאים בתהליכי פלסטיניזציה - מאידך (סמוחה, 2004). כל אחד מהתהליכים הללו טומן בתוכו מערכת ערכים ונורמות שונים. החיים בצל סתירות וניגודים אלה, מקשה על המתבגרים בתהליכי גיבוש זהותם. ניכר בלבול בין אימוץ האוריינטציה המודרנית המו/שפעת מהחברה היהודית, לבין דבקות בנורמות וערכים של המסורת הערבית - איסלאמית. מצב זה מעלה שתי נקודות מרכזיות: האחת היא ההבנה שפערים אלו יכולים לתרום להתפתחות בלבול ומשבר זהות באופן כללי בקרב מתבגרים ערביים. הנקודה השנייה שיש לבחון - עד כמה משבר זהות זה עם הייחודיות שלו יכול להשפיע על הבחירה המקצועית של המתבגר. ובכן מטרת המחקר הנוכחי לבדוק הקשר בין מוטיבציה לימודית בקרב מתכשרות להוראה לבין מסוגלות עצמית ומידת השותפות בבחירת מקצוע ההוראה.

רקע תיאורי

המושג מוטיבציה מתייחס לרצון להשקיע זמן ומאמץ בפעילות מסוימת, גם כשהדבר כרוך בקשיים, במחירים גבוהים ובאי-הצלחות. על פי הגדרה זו, מוטיבציה היא ישות נפשית פנימית, ועדיין ניתן להעריך את עוצמתה באופנים שונים, לדוגמה, על ידי שיחות ודיווחים מילוליים, או על ידי מעקב אחר ביטויים התנהגותיים, כגון השקעת מאמץ וזמן בפעילות רלוונטית, נוכחות ודיוק, התמדה ומאמץ למרות קושי או כישלון, היענות לאתגרים ועמידה בהתחייבויות (עשור, 2001).

בספרות ישנה התייחסות למאפיינים של פעילות הנובעת ממוטיבציה פנימית, כאשר המאפיינים מחולקים לתחומים שונים: **מאפיינים התנהגותיים**, השקעת מאמץ וזמן בהיעדר תגמול או לחץ חיצוני, בחירת משימות קשות בהיעדר תגמול או לחץ חיצוני, התמדה, בייחוד לאחר כישלון או במצב של קושי – בהיעדר תגמול או לחץ חיצוני. **מאפיינים קוגניטיביים**, ריכוז קשב רב במשימה (מעורבות רבה במשימה), ריכוז מועט של קשב ומחשבה בהשלכות הביצוע על ההערכה העצמית או על המעמד החברתי של היחיד (כולל אי- התרכזות בבדיקת הישגי האחרים וקצב התקדמותם), גמישות ויצירתיות בחשיבה על המשימה. **מאפיינים רגשיים**, היעדר כעס, מיעוט חרדה ולחץ, מיעוט רגשות בושה, אשמה או גאווה רבה, רגשות חיוביים מתונים (שלווה, סיפוק, שמחה מתונה) (עשור, 2001).

תיאוריות במוטיבציה:

תיאוריות רבות הוצעו כהסברים למוטיבציה כאשר תיאוריות אלו נבדלו עפ"י הבסיס התיאורטי פילוסופי שצמחו ממנו. אחת הגישות המרכזיות בהסבר מוטיבציה התייחסה ל**מוטיבציה כתכונת אישיות**, כאשר הדגש הוא שהתנהגות הפרט בסיטואציה מסוימת מושפעת בעיקר ממניעים אישיים עמוקים וארוכי טווח תוך דגש על צורך להישגיות כצורך מרכזי. למשל מקללנד (Maslow, 1954; McClelland, 1961).

תיאוריית ההכוונה העצמית (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991) מבוססת על הגישה ההומניסטית, כאשר היא מניחה שישנם שלושה צרכים בסיסיים מולדים והם הצורך באוטונומיה, הצורך ביכולת והצורך בקשר ובשייכות. לפי תיאוריה זו סיפק צרכים אלה יגרום לאדם מעורבות עמוקה ואיכותית בפעילויות בהן יעסוק, בעוד שדיכוי או מניעת סיפוק צרכים אלה יפגע במוטיבציה ויפחית מעוצמתה. גישה שלישית בחקר מוטיבציה, היא **הגישה הביהביוריסטית** (Skinner, 1968) לפי גישה זו האדם מונע בעיקר כדי לחפש חוויות חיוביות ולהימנע מחוויות שליליות. כאשר המוטיבציה לבצע התנהגות מסוימת מושפעת מהיסטוריית החיזוקים והעונשים שניתנו לאדם. כאשר ההתנהגות שמביאה חוויה חיובית תיטה להופיע בשכיחות גבוהה יותר. בעוד שהתנהגות שהביאה לחוויה שלילית תיטה להופיע בשכיחות נמוכה יותר.

גישה רביעית בחקר מוטיבציה הינה **הגישה הקוגניטיבית** וממנה נגזרו שתי תיאוריות מרכזיות בחקר מוטיבציה, התיאוריה הראשונה **תיאוריית הייחוסים הסיבתיים** (Weiner, 1986) עפ"י תיאוריה זו האדם מנסה להסביר לעצמו את הסיבות לאירועים כגון הצלחה וכישלון. הטענה היא שאופי הסיבות הנתפסות כתורמות להצלחה ולכישלון ישפיע על הציפיות של התלמידים להצליח או להיכשל באירועים דומים בעתיד. בנוסף

ציפיות אלה ישפיעו על תחושת השליטה שיש להם לגבי הצלחות וכישלונות עתידיים על רגשותיהם כלפי המשימה וכלפי עצמם ולכן גם על המוטיבציה שלהם.

תיאורית הלמידה החברתית של בנדורה (Bandura, 1977) הדגישה חשיבות הציפיות של האדם לתוצאות התנהגותו, ואחד המושגים החשובים בהקשר זה הוא מושג " **המסוגלות העצמית**" המסוגלות העצמית היא תפיסת האדם את עצמו כמסוגל לבצע בהצלחה את המשימה העומדת בפניו. לפי התיאוריה תפיסת המסוגלות העצמית של האדם לביצוע משימה מסוימת מתפתחת כתוצאה מחוויות קודמות של הצלחה וכישלון במשימות דומות, וצפייה באנשים אחרים הדומים לאדם המצליחים או הנכשלים במשימה. במחקר הנוכחי ההתמקדות תהיה בתיאוריית הייחוסים הסיבתיים ותפיסת המסוגלות העצמית הנגזרת ממנה, הבחירה בפרספקטיבה קוגניטיבית זו להסבר המושג באה מתוך עיון בהרבה מחקרים שמאוששים הסברים קוגניטיביים למוטיבציה.

מסוגלות עצמית

המושג מוגדר כ"מידת אמונתו של הפרט כי יש ביכולתו לארגן ולבצע התנהגויות הדרושות להשגת התוצאות הרצויות בעיניו" (Bandura, 1977, p.3). המושג "מסוגלות עצמית" מיושם לתחום המקצועיות ומוגדר כאמונתו של איש המקצוע ביכולתו לשלוט באירועים המשפיעים על חייו המקצועיים (פרידמן, 1997).

מסוגלות עצמית של מורים היא סוג של מסוגלות מקצועית, והיא נבנית כאמונת, שמגבשים המורים או הסטודנטים להוראה בנוגע ליכולתם הביצועית ברמה נתונה של הישג (Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990).

בהקשר זה הוצעו מספר הגדרות (קס, 2000). קבוצת ההגדרות הראשונה מתייחסת לתחושת המורה שהוא יכול להשפיע על התלמידים מבלי להביא בחשבון קשיים אפשריים. זוהי הרמה שבה המורה מאמין שיש לו את היכולת להשפיע על ביצועי התלמידים (Berman & McLaughlin, 1977; McLaughlin & Marsh, 1978; Piggie & Marso, 1993) תחושת הכוח האישי של המורה להשפיע על התנהגות התלמידים בכיתה בדרכים רצויות (Evans & Tribble, 1986) או האמונה של המורה שהוא יכול להצליח בהשפעה על הביצוע של תלמידו (Cole, 1995). הגדרות אלה מבטאות את תחושת המסוגלות האישית של המורה.

קבוצת ההגדרות השנייה הגדירה את תחושת המסוגלות של המורה בהתייחס לקשיים הקשורים בתלמיד או ברקע המשפחתי שלו. גסקי (Guskey, 1988) הגדיר אותה כאמונתו של המורה, או מידת השכנוע הפנימי שלו שהוא יכול להשפיע עד כמה התלמיד

ילמד טוב, על אף שיתכנו קשיים או חוסר מוטיבציה.

מסוגלות עצמית אקדמית בקרב סטודנטים מוגדרת כ"מידת אמונתו של הסטודנט כי יש ביכולתו לארגן ולבצע התנהגויות ופעולות הדרושות להשגת ביצועים חינוכיים ואקדמיים הרצויים בעיניו" (Zimmerman, 1995, p. 203). מספר מחקרים הצביעו על תרומת המסוגלות העצמית האקדמית בהעלאת הישגים וביצועים אקדמיים ומוטיבציה בקרב סטודנטי, (Bandura, Caprara, Barbaranlli, Pastrolli, 1996; Chemers, Hu, Garcia, 2001; Greene, Miller, Crowson, Duke, Akey, 2004; Pintrich & DeGroot, 1990; Schunk, 1994; Sharma & Silbereisen, 2007; Zimmerman & Bandura, 1994).

התפתחות מסוגלות עצמית בקרב סטודנטים

לפי התיאוריה הקוגניטיבית החברתית אנשים יוצרים לעצמם את תפיסת המסוגלות העצמית תוך עיבוד אינפורמציה שמגיעה מארבעה מקורות עיקריים (Bandura, 1986, 1997):

א. התנסויות אישיות משוחזרות, או ביצועי העבר (Bandura, 1986; Barone, Maddux, 1999; Snyder, 1997; Zeldin & Pajares, 1999). כאשר הצלחות מעלות רמת המסוגלות וכישלונות מורידות אותה. בהקשר של סטודנטים הצלחות בקורסים שונים במסגרות קודמות יכולות להיחשב כהתנסויות אישיות מוצלחות שעשויות לשפר המסוגלות העצמית האקדמית שלהם.

ב. צפייה בביצועים של אחרים, התנסויות של למידה תוך התבוננות במודל, או למידה מתוך חיקוי נחשבות למקור האינפורמציה השני למסוגלות העצמית (Bandura, 1997; Barone, Maddux & Snyder, 1997; Schunk, 1981). כאשר צפייה בהתנסות מוצלחת של אחרים יכולה להעלות רמת המסוגלות העצמית ולהיפך (Bandura, 1980; Adams, Hardy & Howells, 1980).

ג. שכנוע וורבלי, זהו שכנוע שהלומד קולט מאנשים אחרים, שיש ללומד יכולת לבצע משימה באופן מוצלח. כוחו של השכנוע הוא באמינות המשכנע, בידע שלו ובמיומנות (Shunk, 1982, 1983, 1984b; Schunk & Cox, 1986).

ד. מקור אינפורמציה אחרון הינו המצב הפיזיולוגי והרגשי, לעיתים לחץ ומתח נתפסים כאינדקטורים לחשש לכישלון, לחוסר יכולת או לחוסר מיומנות (Bandura, 1995; Schunk & Zimmerman, 1998; Barone, Maddux & Snyder, 1997).

מסוגלות עצמית נחשב מהמנבאים החשובים ביותר למוטיבציה לימודית כאשר הוצע כחסבר להתנהגות מוטיבציונית בקרב אנשים. מחקרים מצביעים כי תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה ביחס למשימה כלשהי מחזקת הנטייה לבחור במשימה, להתמיד בעשייה גם כאשר נתקלים בקשיים, לבצע באופן איכותי, ואף להעריך את המשימה כחשובה וכמהנה (Schunk, 1991).

מסוגלות עצמית מתמקדת באמונות האישיות של הלומד, כמרכיב קריטי, המנבא מה יעשה אדם בידע ובמיומנויות שלו, וכך הוא קובע הצלחה או כישלון בביה"ס (Bandura, 1997). מרכיבי מוטיבציה אחרים, כגון דימוי עצמי, חרדה או ערך מטלה, משפיעים על תוצאות אקדמיות, אך לדעת בנדורה (Bandura, 1997), השפעתם על ביצוע אקדמי באה ברובה מהרגשת הביטחון, שבה ניגש הלומד לביצוע משימות אקדמיות. לטענה זו של בנדורה יש תמיכה רבה במחקר.

חוקרים מציינים, שמרכיב אמונות המסוגלות העצמית במודלים סטטיסטיים הכוללים משתני מוטיבציה נוספים, הוא משתנה המוטיבציה היחיד, שיש לו השפעה ישירה על ביצוע (Graham & Pajares, 1999; Pajares & Johnson, 1994; Pajares, Miller & Johnson, 1999; Pajares & Valiante, 1999; Zimmerman & Bandura, 1994).

כשאנשים בוחרים להיכנס למצבים, שבהם הם מצפים לבצע פעילות בהצלחה, הרי ככל שהמסוגלות העצמית גבוהה יותר, נכנסים אנשים למצבים מורכבים יותר, או הם מעיזים להיכנס למצבים מאתגרים יותר, הדורשים מהם פעילות ברמה גבוהה יותר (Bandura, 1986, 1997; Barone & Maddux & Snyder, 1997; Brown & Lent, 1996; Hackett, 1995; Pajares & Schunk, 1999; Schunk, 1997; Zimmerman, 1995; Zeldin & Pajares, 1999).

מסוגלות עצמית משפיעה על שיעור הביצוע ועל מידת השקעת האנרגיה, המאמץ וההתמדה (Bandura, 1986, 1997; Bandura & Schunk, 1981; Lent, Brown & Larkin, 1986; Pajares & Schunk, 1999; Schunk, 1981, 1989; Zeldin & Pajares, 1999; Zimmerman, Bandura & Martinez-Ponz, 1992).

מסוגלות עצמית משפיעה על ניבוי מידת עניין בנושאים אקדמיים, מוטיבציה ולמידה בקרב סטודנטים (Bouffard- Bouchard, 1990; Bouffard- Bouchard, Parent, & Larivee, 1991; Lent' Brown, & Hackett, 2002; Linnenbrink & Pintrich, 2003; Pintrich & DeGroot, 1990; Schunk, 2003; Zimmerman, Bandura, & Martinez-

(Pons, 1992). ממצאים אלה מצביעים שמסוגלות עצמית משפיעה על המוטיבציה והקוגניציה דרך השפעתה על התעניינות הסטודנטים במשימה, התמדה במשימה ודרך המטרות שהם מציבים לעצמם, הבחירות שלהם ודרך השימוש שלהם באסטרטגיות קוגניטיביות ומטא קוגניטיביות לניהול עצמי.

במחקר שערך סעדה(2007), בדק הקשר בין הכוונה עצמית ללמידה לבין מסוגלות עצמית להוראה בקרב סטודנטים להוראה במכללות הערביות להכשרת מורים, הצביע על קשר חיובי ומובהק בין הכוונה עצמית ללמידה (מוטיבציה לימודית) לבין מסוגלות עצמית הוראתית אישית, אולם הממצאים הצביעו על העדר קשר בין הכוונה עצמית ללמידה לבין מסוגלות הוראתית כללית. ממצאים אלה תואמים ממצאים קודמים אשר הצביעו שהסטודנטים תופסים את יכולתם להתמודד עם המשימות האקדמיות השונות לאור יכולתם המתבטאת בלמידה מתוך הכוונה עצמית שכוללת התמדה, תכנון ופתרון בעיות (Carrol et al., 2011; Motlag, Amrai, Yazdani, Abderahim & Sour, 2011; Yusuf, 2011a, 2011b;).

מתוך עיון בספרות המחקרית בנושא מסוגלות עצמית, ניתן להתרשם שהמושג קשור בצורה חיובית ומובהקת להרבה מרכיבים של התנהגות מוטיבציונית, דבר שיכול להצביע על חשיבותו כמנבא קריטי להתנהגות מוטיבציונית וללמידה. כמות כזו של מחקר מצביעה באופן חד משמעי שמסוגלות עצמית משחקת תפקיד בניבוי ובתיווך בקשר בין מספר מרכיבי יכולת (למשל מיומנות, ידע, יכולת, או ידע קודם) לבין הישגים בהמשך (Bandura, 2006; Schunk & Pajares, 2001).

נחקר מספר מרכיבים בהקשר של התנהגות מוטיבציונית, במחקר הנוכחי תהיה התייחסות גם למשתנה השנה האקדמית של הסטודנטים. מחקרים שנערכו בהקשר זה לא היו עקביים. לעומת מחקרים שמצביעים על עלייה במוטיבציה עם 'הניסיון האקדמי' (Linder & Harris, 1993) מחקרים אחרים מצביעים על ירידה (פישרמן, שי וקרניאל, 2000). מגמה מעורבת זו, נמצאה גם אודות ההבדלים בין סטודנטים להוראה משנה א' לבין סטודנטים להוראה משנה ג' (ריץ', אילוז וקולא, 2000). במחקר של סעדה(2007) על סטודנטים ערבים להוראה הראה שסטודנטים משנה ג' כן מגלים התנהגות מוטיבציונית יותר מאשר סטודנטים בשנה ב' ו-א'; אולם סטודנטים משנה א' מגלים "התנהגות מוטיבציונית יותר מסטודנטים משנה ב'". במחקר אחר שבדק שביעות רצון ומוטיבציה בקרב פרחי הוראה במשך הלימודים, נמצא כי שביעות הרצון מן הלימודים והמוטיבציה לעסוק בהוראה פוחתות בין השנה הראשונה לשנה השנייה של תקופת ההכשרה. לעומת

זאת, תחושת המסוגלות להוראה נשמרת ברמה גבוהה לאורך כל ארבע השנים (סגל ועזר, 2009).

במחקר הנוכחי היה שימוש במשתנים: מסוגלות עצמית והתנהגות מוטיבציונית (Pintrich, Smith, & McKeachie, 1989). כאשר נבדקו המרכיבים הבאים כמדדים למסוגלות עצמית: אמונה ביכולת עצמית, אמונה בהצלחה, התנסות באתגרים וערך המטלה. בקשר למוטיבציה ייבדקו המרכיבים הבאים: אווירה לימודית, כמות ואיכות מאמץ ויכולת התמדה.

בנוסף למסוגלות עצמית, בספרות דווח על מספר משתנים שמנבאים למוטיבציה בקרב סטודנטים ונשאלת השאלה באיזה מידה יכולה מידת השותפות בבחירת מקצוע ההוראה לנבא מוטיבציה בלימודים בקרב סטודנטים?

בחירת מקצוע ההוראה:

בחירת מקצוע היא אחת ההחלטות המרכזיות שעושה האדם בחיים, וזה בשל השלכותיה השונות בתחומי חיים שונים. מחקרים קודמים בתחום מתייחסים לשני היבטים של תהליך הבחירה: היבט אישיותי והיבט התפתחותי. ההיבט ההתפתחותי מתייחס לבחירה מקצועית כנגזרת מצרכיו והעדפותיו של האדם תוך אינטראקציה בין הסביבה החברתית תרבותית לבין גורמים תורשתיים שונים למשל (Holland, 1985 ; Roe, 1957; Sears et al., 1997). לעומת זאת הגישה ההתפתחותית גורסת שהבחירה המקצועית היא לא אירוע חד פעמי אלא תהליך התפתחותי, כאשר היא יכולה להשתנות במהלך החיים למשל (Super, 1963; 1980). לעומת זאת, הממד האישיותי מקבל חשיבות בתיאוריה של סופר, כאשר הוא משתמש במושג "עצמי", "וטוען שהמקצוע שהפרט בוחר מאפשר לו להביא לידי ביטוי את מכלול היכולות, התכונות וההעדפות שלו, אשר מרכיבות את העצמי(קציר, שגיא וגילת, 2004).

רוב המחקרים בתחום בחירת המקצוע התמקדו בזיהוי המאפיינים של מקצוע ההוראה, שמאפשרים לעוסקים בתחום ולממש את עצמם, ובבדיקת שביעות הרצון מן הבחירה תוך התייחסות לקשר בין מאפייני המקצוע לבין הנטיות האישיות של הבוחרים בו למשל (Kyriacou & Coulthard, 2000).

עיון במחקרים העוסקים בתפיסה של מקצוע ההוראה ובסיבות לבחירה מצביע על שלושה תחומים מרכזיים של שיקולים: שיקולים אלטרואיסטיים, הקשורים בתפיסת ההוראה כמקצוע מוערך מבחינה חברתית, שיקולים אינטרינזיים, הקשורים בהיבטים תועלתיים

של הפעילות בתפקיד ושיקולים אקסטרניזיים, הקשורים בהיבטים תועלתיים של העיסוק שאינם חלק מההוראה עצמה, כמו חופשות, תנאי עבודה ומעמד חברתי.

בחירת מקצוע ההוראה בקרב ערבים

בחירת מקצוע ההוראה כמוהה כמו הרבה תחומים אחרים מושפעת גם כן מגורמים תרבותיים, תעסוקתיים ואתניים. למרות הדמיון הקיים במניעים בבחירת מקצוע ההוראה בקרב סטודנטים מארצות שונות. יחד עם זאת, הקונטקסט התרבותי-חברתי ממנו מגיעים הסטודנטים ניכרת השפעה מכרעת על תהליך וכיוון הבחירה המקצועית בכלל (Harris, 1998; Luzzo & Jenkins-Smith, 1996) ובתחום בחירת מקצוע ההוראה בפרט (Ford, 1999; Goodwin & Genishi, 1994; Su, 1996).

חקר התופעה בקרב מתכשרים להוראה ערביים עדיין לא זכה להתייחסות הנאותה, לדעתי, שני מחקרים אשר התייחסו באופן ספציפי לתופעה(קס ועמיתיו, 2004; עליאן ועמיתיו, 2007). במחקר שערכו קס ועמיתיו (2004) בחקר מניעי הבחירה המקצועית של מורים במגזר הבדואי, הצביעו על מספר משתנים מרכזיים, השפעת המציאות בשדה החינוך ושיקולים פרקטיים שונים; אתגר מקצועי; הרצון למלא תפקיד חברתי ולפעול כסוכן/ת שינוי בתוך החברה הבדווית; והבחירה כשלב מעבר לתחום מקצועי אחר.

עליאן ועמיתיו (2007) ניסו לבדוק מניעי בחירת מקצוע ההוראה בקרב מתכשרים להוראה במכללות ערביות. מבין המניעים שעלו במחקר היו, מניעים פנימיים לבחירה בהוראה כמקצוע ובראשם: התפתחות אינטלקטואלית, יצירתיות, תחושת הנאה, הזדמנות ליזום רעיונות ולבטא כישרונות, סיפוק בעבודה עם ילדים בגילאים שונים ואמונה בהוראה כשליחות וככלי לתיקון ולשיפור פני החברה – נתפסו כמניעים המשפיעים באופן בולט יותר ממניעי הסטטוס החברתי והכלכלי.

בקשת ההורים או המלצתם, או שכנוע של קרוב משפחה, הם שני הגורמים המכריעים ביותר בתהליך בחירת ההוראה כמקצוע, בעוד שלגורמים הקשורים לחוויה אישית בתחום ההוראה, מורה נערץ או לאיש מקצוע מוכר ואהוב הייתה השפעה בינונית.

אחד הגורמים שעלה במחקר זה היה השפעת המשפחה בהחלטה לבחור מקצוע, תוך דגש איך חוסר שיתף הסטודנטיות בהחלטה תשפיע על מרכיבים מוטיבציוניים או אמוציונאליים שונים.

מחקרים שנערכו על השפעת המשפחה בחברה הערבית הצביעו על ממצאים שונים. במחקר של סמילנסקי (1993) הצביע על תפקיד משמעותי למשפחה בקבלת ההחלטות וזה נובע מתפקידה כסוכן סוציאליזציה, כאשר השפעה זו מתבטאת בשני אופנים, בהזדמנויות

שהיא מאפשרת לו ובתהליכים המשפחתיים שהיא יוצרת. מרעי ובנימין (1975) הדגישו את השאיפה החזקה בקרב המשפחות הערביות להקנות לילדיהן השכלה גבוהה. מחקרים שנערכו בנושא לא התייחסו להשפעות השונות של התערבות המשפחה בבחירת המקצוע על משתנים אחרים. מחקר זה יתמקד יותר בחקר קשר הזה, איך חוסר השותפות או הכפייה בבחירת מקצוע ההוראה יכולה להשפיע על מרכיבים שונים של מוטיבציה ללימודים.

המשתנה נבחר לצורך המחקר הנוכחי מתוך ההיכרות של החוקר עם אוכלוסיית המחקר שהיא אוכלוסייה ערבית מסורתית, שמתאפיינת בתפקיד מכריע להורים בקביעת העתיד המקצועי של הסטודנטיות. כאשר הסטודנטיות ברובן הגדול תלויות כלכלית בהוריהן לצורך מימון לימודים אז חלק גדול נאלץ להיכנס למוסד לימודים או ללמוד התמחות שנבחרה עפ"י דעת הוריהם ומבלי הרבה מעורבות בהחלטה.

מידת השותפות של הסטודנטים בבחירת המקצוע

עיון בספרות בתחום זה, מלמד שהתחום עדיין לא זכה להתייחסות ישירה, והוא נחקר בדרכים עקיפות, אך לא היה במוקד המחקר כמשתנה מרכזי. ניתן להסביר את זה, בכך שבחברות מערביות לאינדידואל יש הרבה מקום בבחירת עתידו המקצועי בניגוד לחברות מסורתיות שניכר תפקיד משמעותי לחברה בכלל ולמשפחה בפרט בקביעת עתידו המקצועי של המתבגר.

גיל ההתבגרות נחשב לתקופת מעבר המלווה בהרבה שינויים. המשימה המרכזית בגיל הזה הינה עיצוב זהותו של המתבגר (Erikson, 1968). עפ"י אריקסון בגיל ההתבגרות מתעורר "משבר זהות" בו המתבגר מתנסה בבדיקה וניסוי תפקידים כאשר הערך הסופי הוא נאמנות לקבוצות, לתפיסות ולערכים מסוימים (Erikson, 1968). בעניין הזהות המקצועית המתבגר נדרש בגיל זה לבחור לעצמו מקצוע שיכול להתחבר איתו ויהפוך בעתיד כחלק אינטגרלי מזהותו הכללית, תהליך זה בד"כ דורש סקרנות, בירורים, בדיקת התאמת מקצועות שונים עד בחירת מקצוע מתאים. עפ"י תפיסה זו המתבגר אמור לבדוק אפשרויות שונות במטרה לבחון מידת התאמתן לזהותו הכללית, לכן הציפייה שהמתבגר יחווה משבר זהות שמתאפיין בבלבול ובבדיקת אפשרויות וסקרנות לנסות לבדוק עד שמגיע בסוף התהליך לבחירה יציבה יותר שתלווה אותו בהצלחה לשלבים הבאים בחיים עם פתיחת אפשרויות שונות לחיים יותר אותנטיים. לעומת זאת מתבגרים שלא מגיעים לזהות מגובשת עלולים להמשיך להיות מבולבלים, עם תחושה של אובדן דרך, ללא שום מחויבות לדרך מסוימת, מצב שעלול להוביל להתפתחות הפרעות שונות שיכולות לבוא לידי ביטוי בקרירה או בחיים האישיים.

הציפייה היא שבחברה ערבית מסורתית שאין בה הרבה מקום לבחירה ועדיין אין לגיטימציה לבחירה מקצועית בקרב מתבגרות ללא התייעצות עם ההורים שעתיד יימנו את הלימוד, אז לא צפויות מתבגרות אלה לבחור מתוך חיבור וגיבוש אלא יותר מתוך רצייה חברתית או מתוך חשש שלא תלמד או תעורר כעסה של המשפחה ואז זה יכול לחסום התקדמותה ולימודיה האקדמיים. לכן הבחירה בזהות מקצועית זו לא תהיה מספיק מגובשת ויציבה ופחות מחוברת עם מניעים אישיים. השערה זו מקבלת אישוש מתיאוריית השליטה בזהות, כאשר ההנחה היא שהאינטראקציות היומיומיות בין ההורים והמתבגרים תורמות הרבה בתהליך גיבוש ועיצוב זהותם של המתבגרים (Kerpelman et al., 1997). לפי גישה זו הפידבק שהמתבגר מקבל מההורים יכול לתמוך או לאתגר הזהות של המתבגר כמו כן אמונותיו סביב עצמו בעתיד. מחקרים שנערכו בתחום זה הצביעו על יכולת ניבוי להתקשרות הרגשית בין האם למתבגרת על בחירתה המקצועית, כך שכלל שהקשר היה הדוק יותר ככל שיש סיכוי שהמתבגרת תשנה את דעתה בהתאם לדעת האם (Li & Kerpelman, 2007).

הציפיות הגינדריאליות של החברה משפיעות על אמונות המתבגרות סביב הקריירה העתידית יותר מאשר על מתבגרים (Greene & Creamer & Laughlin, 2005; DeBacker, 2004; Plunkett, 2001; Shepard, 2004), כאשר ניכרת השפעה של החברה על החלטות המתבגרות בבחירתן המקצועית יותר מאשר על מתבגרים. בספרות גם כן יש התייחסות להבדלים בין המינים מבחינת שאיפות מקצועיות. אוסמן גאנט ואגיר (Oyserman, Gant and Ager (1995) הצביעו שבקרב מתבגרים אפריקנים המתבגרות מושפעות יותר מהקונטקסט יותר מאשר מתבגרים ורואות את עצמן מונעות רק כשהן בקונטקסט חברתי מסוים וזה בשונה ממתבגרים זכרים. בנוסף לנטייה אצל מתבגרות להתבסס על עצותיהם של האחרים ונותנות כבוד יותר לסמכות בכל הקשור לשאיפותיהן והתעניינותן המקצועית (Creamer and Laughlin, 2005).

ניתן לטעון בשל האופי המסורתי והקולקטיבי של החברה הערבית המדגיש יותר סמכות הורית ופחות מקום לאינדיווידואל ובחירתו האישית (עזאזיה, לבנשטיין וברודסקי, 2001; חגי יחיא, 1994), ניתן לשער שמתבגרות ערביות מושפעות יותר בהחלטותיהן הקרייריסטיות מדעת ההורים בהשוואה למתבגרים. דבר שעלול לגרום בהמשך לקשיים בגיבוש זהותן המקצועית והאישית, דבר שיכול לחבל במוטיבציה שלהן ללמידה ויגביר חוסר שביעות רצון וחוסר החיבור עם המקצוע שנבחר.

עוד משתנה משמעותי שיכול להסביר ההשלכות של חוסר השתתפות בבחירה מקצועית, התיאוריה של גימס מרסיה, שעפ"י תיאוריה זו מתבגרים שנאלצים לבחור בזהות בשל

לחץ מהסביבה וחוסר מעורבות בתהליך זה נקראים **מתבגרים בסטטוס קבעון מוטרים**, כאשר הם מתאפיינים בחיים עם תחושה של זהות אשר אין להם חוויות אחריות על רכישתה. הם נוטים להתנהגות קונפורמיסטית וצייתנית לסמכות (Marcia, 1980; Berman et al, 2001). לרוב הם רואים עצמם כמוגדרים במונחים של הקשר לזולת כאשר רוב המאמץ שלהם מופנה לעמידה בסטנדרטים חיצוניים. הדימוי העצמי שלהם נמוך יחסית והוא תלוי בתגובות הסביבה אליהם. הם חווים, לרוב, יחסים בצורה סטריאוטיפית. בעלי מיקוד שליטה חיצוני (Marcia, 1980; Marcia, 1993). הם נקשרים לנסיבות עכשוויות ולאנשים שעזרו לייצר נסיבות אלה והם עמידים לשינוי כמעט בכל מחיר. הסתמכות זו על נסיבות משמשת להם כרשת בטחון (Marcia, 1994; 1995; Schwartz, 2001). הם בעלי רמת מובחנות נמוכה אך תחושת אינטגרציה פנימית גבוהה (Berzonsky & Adams, 1999). מתבגרים אלה, בדומה לסטטוס גיבוש זהות, הם בעלי יכולת הערכה מדויקת ונכונה של יכולותיהם ומצבם ביחס למשימות שונות (Lange & Byrd, 2002). נראה כי הקבעון הזהותי שאיננו תוצאה של חיפוש עצמי ועצמאי הוא ניסיון להגן על עצמם מרגשות קשים כגון בושה, פחד או אשמה (Marcia, 2002), והתהליך אכן מספק להם תחושת Well Being גבוהה (Meeus, 1999), שביעות רצון ושמחה מהעצמי (Makros & McCabe, 2001), ורמת חרדה נמוכה ביותר. עם זאת על מנת לשמור על תחושות חיוביות ומרגיעות אלו הם צריכים להישאר בקונטקסט פסיכולוגי וחברתי מוכר (מילדותם). שינוי כלשהו בקונטקסט מפר את האיזון ועלול לערער אותם (Marcia, 2002). לכן הציפייה שהמעבר למכללה, כמקום חדש ופחות מוכר, יכול לגרום לסטודנטיות תחושת ניכור, אפתייה, פסימיות וחוסר ביטחון ביכולתן להתמודד עם המציאות החדשה, דבר שעלול להוביל לבעיות הסתגלות וירידה במוטיבציה.

בספרות הפסיכולוגית מדווח על קשר מובהק בין חוסר השליטה באירועים משמעותיים בחיים לבין התפתחות סימפטומים של חוסר ישע נרכש (Learned Helplessness) (Seligman, 1975) שמתבטאים בליקויים מוטיבציוניים, קוגניטיביים ואמוציונאליים (Seligman, 1975) לכן לפי תיאוריה זו ניתן לשער שסטודנטיות שלומדות מקצוע מסוים מחוסר ברירה או כתוצאה מכפייה של ההורים המוטיבציה שלהם תרד והמסוגלות העצמית שלהם להצלחות אקדמיות תיפגע. במחקר של אגבאריה (2011) Agbaria הצביע על זה שמורים לחינוך מיוחד שתפסו את עצמם כפחות מעורבים בעשייה הבית ספרית דיווחו על סימפטומים של חוסר ישע נלמד בכל הקשור לעבודתם בבית ספר, סימפטומים שהתבטאו בחוסר רצון להשקיע וחוסר שביעות רצון וקשיי התמדה בביצוע.

לסיכום, עיון בספרות שעוסקת בתחום המסוגלות עצמית מצביעה על קשר חיובי עם מוטיבציה בקרב סטודנטים. המחקר ניסה לענות על שתי שאלות: השאלה הראשונה שנשאלת היא האם הקשר בין מוטיבציה ומסוגלות עצמית יימצא בקרב אוכלוסיית סטודנטיות ערביות מוסלמיות? במילים אחרות, האם ניתן להכליל את הקשרים בין מסוגלות עצמית למוטיבציה לאוכלוסיות לא מערביות?

בנוסף למסוגלות עצמית, המשתנה השני שנחקר מידת השותפות בקבלת ההחלטה לבחור במקצוע ההוראה, משתנה זה מקבל חשיבות בשל חשיבות מידת השותפות והמעורבות בקבלת ההחלטות המשמעותיות בחיים על הרבה מרכיבים נפשיים אחרים כמו שזה בלט בסקירת הספרות.

השאלה השנייה שהמחקר מנסה לענות עליה באיזה מידה חוסר השותפות בקבלת ההחלטה לבחור במקצוע ההוראה יכול לתקשר עם ירידה במוטיבציה ובכך תהווה תמיכה לתיאוריות שעלו ברקע התיאוריטי?

השערות המחקר:

- ישנו קשר חיובי מובהק בין רמת המסוגלות העצמית במרכיביה השונים של הסטודנטים לבין המוטיבציה הלימודית במרכיביה השונים.
- ישנו קשר חיובי מובהק בין מידת השותפות בבחירת מקצוע ההוראה לבין מוטיבציה לימודית.
- ישנם הבדלים ברמת המוטיבציה הלימודית שניתן לייחס אותם לשנה אקדמית.

שיטה:

נבדקים:

המדגם כלל כ 181 סטודנטיות המהוות כ-25% מאוכלוסיית המחקר שהיא הסטודנטיות שלומדות במכללת אלקאסמי, כאשר הדגימה הייתה לפי דגימה רנדומאלית. יש לציין שמכללה לומדות כ-95% סטודנטיות ו-5% סטודנטים. המכללה ממוקמת באזור המשולש הצפוני, שכולל רק יישובים מוסלמים שברובם מסורתיים.

לוח 1: התפלגות המשתנים הדמוגרפיים

משתנה	קטגוריות	מספר	אחוז
שנה	ראשונה	38	21
	שנייה	42	23.20
	שלישית	40	22.10
	רביעית	61	33.70
התמחות	דת אסלאם	43	23.76
	גיל רך	8	4.42
	מתמטיקה	28	15.47
	אנגלית	43	23.75
	חינוך מיוחד	59	32.60

כלים:

שאלון מוטיבציה ללימודים - MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) (Pintrich et al.1989). השאלון כולל שלושה תת-שאלונים (44 פריטים, $\alpha = .95$). והם שאלון מסוגלות עצמית, שאלון אוריינטציה הישגית ושאלון התנהגות מוטיבציונית, במחקר הנוכחי היה שימוש בשני תת השאלונים הראשון והשלישי. הבחירה בשאלונים אלו באה מתוך עיון במחקרים קודמים שהשתמשו בהם והיו עם רמות מהמימנות גבוהות באכלוסיות ערביות דומות:

שאלון מסוגלות עצמית אקדמית: שאלון זה בודק, דרך תשובות הסטודנטים על השאלות, אמונתם ביכולתם להצליח, להשקיע ולהתנסות באירועים שונים. השאלון כולל 14 פריטים, כאשר הסטודנטית מתבקשת לענות על השאלות לפי סקאלה מ(1-5), כאשר 1 מתנגד מאוד ו5 מסכים מאוד. השאלון תורגם לערבית במחקר של סעדה(2007) וחושבו עבורו מקדמי מהימנות:

מסוגלות עצמית כללית ($\alpha = .88$).

אמונה ביכולת עצמית: חמשה פריטים ($\alpha = .73$),

דוגמא של פריט: "בהשוואה לתלמידים אחרים אני עושה כמיטב יכולתי".

אמונה בהצלחה: שני פריטים ($r = .63$),

דוגמא של פריט: "אני מאמין ביכולתי להצליח בלימודים".

התנסות באתגרים : ארבעה פריטים ($\alpha = .63$),
דוגמא של פריט : "אני מבצע את המטלות הלימודיות עד תום".
ערך המטלה : שלושה פריטים ($\alpha = .77$), דוגמא של פריט : "אני נהנה מהלימודים".
בניתוח הגורמים נמצאו שלושה גורמים (סעדה, 2007) :
1. "התייחסות ליכולת אישית" (4 פריטים, $\alpha = .79$).
2. "הפגנת עניין בלימודים" (7 פריטים, $\alpha = .83$).
3. "ממוקדות בלימודים" (3 פריטים, $\alpha = .60$).
במחקר הנוכחי חושבו מקדמי קרונבאך אלפא למימדים השונים שהתקבלו במחקר של סעדה והיו כדלקמן :

1. "התייחסות ליכולת אישית" (4 פריטים, $\alpha = .76$).
דוגמא של פריט : " אני מאמין ביכולתי להצליח בלימודים".
2. "הפגנת עניין בלימודים" (7 פריטים, $\alpha = .75$).
דוגמא של פריט : " אני נהנה מלימודים".
3. "ממוקדות בלימודים" (3 פריטים, $\alpha = .64$).
דוגמא של פריט : " אני מבצע את המטלות הלימודיות עד תום".

שאלון התנהגות מוטיבציונית : השאלון בודק, דרך תשובות הסטודנטיות על השאלות, ההתנהגות המוטיבציונית שלהן. המחקר עבור תרגום וחושבו עבור מקדמי מהימנות ותוקף במחקרו של סעדה(2007). השאלון כולל 12 פריטים, כאשר הסטודנטיות נדרשות לענות על השאלות לפי סקאלה מ(5-1), כאשר 1 מתנגד מאוד ו5 מסכים מאוד. להלן פירוט מקדמי המהימנות :

התנהגות מוטיבציונית ($\alpha = .88$) ;
אווירה לימודית : שלושה פריטים ($\alpha = .65$) ;
דוגמא של פריט : "בבית אני רגיל ללמוד במקום שקט ונוח".
כמות ואיכות מאמץ : ארבעה פריטים ($\alpha = .74$) ;
דוגמא של פריט : "ניתן לזהות שאני מתאמץ בלימודים".
התמדה : חמשה פריטים ($\alpha = .78$). דוגמא של פריט : "הלימודים שלי הם בראש מעייני".

במחקר הנוכחי חושבו מקדמי קרונבאך אלפא למימדים השונים והיו כדלקמן :

אוורירה לימודית: שלושה פריטים ($\alpha = .78$);

כמות ואיכות מאמץ: ארבעה פריטים ($\alpha = .71$);

התמדה: חמשה פריטים ($\alpha = .67$).

שותפות בבחירת מקצוע ההוראה: המטרה לבדוק באיזה מידה הסטודנטית הייתה שותפה בבחירת מקצוע ההוראה, נמדד דרך תשובות הסטודנטיות לשתי השאלות "באיזה מידה היית שותפה בבחירת מוסד הלימודים(המכללה)?" והשאלה "באיזה מידה היית שותפה בבחירת ההתמחות הספציפית במכללה?". הסטודנטית מתבקשת לענות על השאלה לפי סולם של (1-7) כאשר 1 = לא שותף בכלל ו7 = שותף מאוד.

הליך:

לאחר קבלת האישור ממרכז המחקר במכללה. חולקו השאלונים ביום לימודים. כאשר חלוקת השאלונים נעשתה כשהסטודנטיות היו בהרצאות. החוקר הבהיר לסטודנטיות את מטרת מילוי השאלונים, הדגיש כי מילוי השאלונים יעשה באופן אנונימי וכי השימוש בממצאים יהיה רק לצורכי המחקר. רמת שיתוף הפעולה הייתה גבוהה מאוד וכל הסטודנטיות שנכחו במכללה הביעו הסכמה למלא את השאלונים. השאלונים הועברו למשתתפים בשפה הערבית. השאלונים תורגמו כבר בעבר לערבית ונעשה בהם שימוש במחקרים קודמים.

תוצאות

תוצאות עבור ההשערה הראשונה: ישנו קשר חיובי מובהק בין רמת המסוגלות העצמית במרכיביה השונים של הסטודנטים לבין המוטיבציה הלימודית במרכיביה השונים. חושבו מתאמי פירסון עבור הרמות שונות של המוטיבציה ובמסוגלות העצמית. ראה לוח (2).

לוח 2: מתאמי פירסון בין מוטיבציה ומרכיביה ולמסוגלות עצמית ומרכיביה השונים

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

ממוקדות בלימודים	הפגנת עניין בלימודים	התייחסות ליכולת אישית	מסוגלות עצמית	התמדה	כמות ואיכות מאמץ	אווירה לימודית	מוטיבציה		
								1	1
							1	**0.94	2
					1	**0.65	**0.81		3
				1	**0.48	**0.73	**0.84		4
			1	**0.35	**0.40	**0.39	**0.44		5
		1	**0.76	**0.25	**0.41	**0.35	**0.39		6
	1	**0.54	**0.93	**0.33	**0.34	**0.35	**0.40		7
1	**0.46	**0.54	**0.69	**0.27	**0.24	**0.22	**0.28		8

מהטבלה ניתן לראות שיש תמיכה בהשערות המחקר, ניתן לראות קיומם של מתאמים חיוביים ומובהקים סטטיסטית בין כל המרכיבים.

תוצאות עבור ההשערה השנייה: ישנו קשר חיובי מובהק בין מידת השתתפות בבחירת מקצוע ההוראה ומוסד הלימודים לבין מוטיבציה לימודית. חושבו מתאמי פירסון לבדיקת הקשרים בין המשתנים השונים ראה לוח(3).

לוח 3: מתאמי ספירמן בין מוטיבציה לשותפות בבחירת מוסד הלימודים וההתמחות

שותפות בבחירת המכללה	שותפות בבחירת התמחות	
מוטיבציה	.33**	.26**
אווירה לימודית	.34**	.20*
כמות ואיכות מאמץ	.24**	.29**
התמדה	.27**	.18

*p<0.05, **p<0.01

הממצאים ברובם הצביעו על קיומם של מתאמים נמוכים אך מובהקים בין השותפות בקבלת ההחלטה בבחירת המכללה לבין מוטיבציה וגם בין השותפות בקבלת ההחלטה בבחירת מקצוע ההוראה לבין מוטיבציה.

תוצאות עבור ההשערה השלישית: ישנם הבדלים מובהקים בין השנים מבחינת מוטיבציה.

במטרה לענות על ההשערה בדבר קיומם של הבדלים בין השנים השונות מבחינת מוטיבציה, נערך מבחן F אשר הצביע על קיומם של הבדלים מובהקים סטטיסטית בין השנים השונות מבחינת המוטיבציה ומרכיביו השונים מלבד כמות ואיכות מאמץ, ראה לוח (4).

לוח 4: מוטיבציה בקרב סטודנטים משנים אקדמיות שונות

	שנה ראשונה	שנה שנייה	שנה שלישית	שנה רביעית	
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	F(3,152)
מוטיבציה	4.43(0.39)	3.97(0.53)	4.32(0.57)	4.14(0.61)	5.36**
אווירה לימודית	4.57(0.34)	4.08(0.52)	4.39(0.61)	4.20(0.55)	6.72**
כמות ואיכות מאמץ	4.33(0.60)	3.89(0.76)	4.23(0.76)	4.18(0.82)	2.46
התמדה	4.23(0.59)	3.83(0.69)	4.25(0.73)	4.03(0.75)	3.30*

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

מהטבלה ניתן להתרשם שציוני המוטיבציה הכי נמוכים היו אצל תלמידות שנה ב. ממצאים אלה בדבר ההבדלים בין השנים תומכים בהשערות המחקר אשר ניבאו הבדלים מובהקים במוטיבציה לפי שנת הלימודים.

דיון

המחקר בדק הקשר בין מסוגלות עצמית ומידת המעורבות או השותפות בבחירת מקצוע ההוראה לבין מוטיבציה לימודית בקרב סטודנטיות במכללת אלקאסמי, השערות המחקר נבאו קשרים חיוביים בין מסוגלות עצמית ומידת השותפות בבחירת מקצוע ההוראה לבין מוטיבציה לימודית. ממצאי המחקר תמכו ברובם בהשערות המחקר כאשר נמצאו קשרים חיוביים בין מידת השותפות ומסוגלות עצמית מצד אחד לבין מוטיבציה לימודית מצד שני.

מסוגלות עצמית ומוטיבציה, ממצאי המחקר כאמור הצביעו על קשרים חיוביים אך נמוכים עד בינוניים ומובהקים בין מסוגלות עצמית במרכיביה השונים לבין מוטיבציה במרכיביה השונים. ממצא זה תואם חלקית ממצאים קודמים אשר דיווחו על חשיבות מושג המסוגלות העצמית בניבוי מוטיבציה לימודית בקרב סטודנטים (Graham & Pajares, 1999; Pajares, 1999; Pajares et al, 1999; Pajares & Johnson, 1994;

חלקית במסקנה בדבר חשיבות מסוגלות עצמית גבוהה בקרב סטודנטים כמנבאת הצלחה אקדמית התמדה והשקעה בלימודים. סטודנטים עם מסוגלות עצמית גבוהה ייטו יותר להשקיע מאמצים במהלך לימודיהם ולתפוס את העשייה האקדמית כמשימה מאתגרת וזה מתוך אמונה ביכולתם להצליח ולהתפתח (Hsieh & Schallert, 2008; Saracalo & Walker, Greene & Mansell, 2006; Dincer, 2009; Tseng & Tsai, 2010). ניתן אולי להסביר קשרים נמוכים אלה לשאלונים ששימשו במחקר הנוכחי, או החלוקה לתת מימדים שהורידה את הקשר בין מוטיבציה למסוגלות עצמית ממתאם בינוני לנמוך.

שותפות בבחירת מקצוע ההוראה ומוטיבציה, הממצאים תמכו בהשערות שניבאו קשרים חיוביים בין שותפות בבחירת מקצוע ההוראה לבין מוטיבציה לימודית, ממצאים אלה תואמים ממצאים קודמים אשר הצביעו על קשרים חיוביים בין בחירת מקצוע מתוך הגשמה עצמית על מרכיבים מוטיבציוניים שונים ולהיפך.

ניתן להסביר ממצאים אלה עפ"י תיאוריות הזהות של אריקסון ומרסיה (Erikson, 1968; Marcia, 1980) מתוך הנחה שסטודנטיות שזהותן ובחירתן המקצועית נכפית דרך ההורים בבחירה מאוד ספציפית, סביר להניח שיהיה לזה השפעות ארוכות טווח בדומה לזהות משועבדת אצל מרסיה ואריקסון. כאשר ניבאו השלכות עתידיות שליליות לגיבוש זהות משועבדת, השלכות שבאות לידי ביטוי באדישות, בלבול ותחושת ניכור עם סבירות גבוהה להתפתחות בעיות הסתגלות בכל מעבר משמעותי בחיים שמפר את האיזון הנפשי המדומה.

לכן ניתן לטעון שבעיות ההסתגלות וחוסר במוטיבציה יכולות לנבוע בשל חוסר שיתוף סטודנטיות אלה בבחירת זהותן המקצועית וכתוצאה מכך אימצו לעצמן זהות מקצועית משועבדת וללא משבר. לכן יש להניח עם הכניסה לחיים האקדמיים, שנחשבים כמעבר משמעותי בחיים, סביר להניח שזהותן המקצועית המשועבדת לא תסייע להן בהתמודדות זו ויגיבו באדישות עם נטייה להשליך כישלונן על החברה בכלל ועל המערכת האקדמית בפרט.

כמו כן הממצאים תואמים תיאוריית חוסר ישע נרכש (Seligman, 1975) שניבאה ירידה במוטיבציה כתוצאה מהתנסות באירועי חיים בלתי נשלטים, לכן ניתן לטעון שחוסר השותפות של הסטודנטיות בקביעת עתידן המקצועי וכניעתן ללחץ החברתי ללא שום יכולת לשנות את המצב. יכול לגרום להן לפתח עם הזמן סט קוגניטיבי שלילי בדבר חוסר יעילותן של פעולותיהן לשינוי המצב לכן הן נמנעות מלנסות ולהשפיע או לנסות לשנות המצב ונאלצות לקבלו כברירת מחדל.

לכן ניתן לטעון שתחושת חוסר ישע זו בקשר לקביעת העתיד המקצועי יכולה להיות להתלוות עם השלכות שליליות על המוטיבציה שלהן לפעול ולהתקדם במקצוע שלא בחרו מרצון החופשי.

תיאוריית הייחוס (Weiner, 1986) יכולה להוות נישה תיאורטית נוספת לממצאים, כאשר ניתן לשער שמתבגרות שלא גיבשו זהות מקצועית ואימצו לעצמן זהות משועבדת. מציאות זו תגביר נטייתן לייחוס חיצוני בחיים ואי לקיחת אחריות, עם אדישות ונטייה להשליך כישלונותיהן על האחרים או על המזל, דבר שיכול להוריד את הצורך שלהן לפעול לשנות מצבן מאחר והן יודעות שהסיבות למצב מעבר ליכולותיהן ולשליטתן. אדישות זו יכולה להתקשר עם הירידה במוטיבציה בקרב סטודנטיות אלה.

שנה אקדמית ומוטיבציה

ממצאי המחקר הצביעו על הבדלים מובהקים סטטיסטית בין השנים השונות מבחינת מוטיבציה, ממצאים אלה מאוששים באופן חלקי השערת המחקר שניבאה קיומם של הבדלים בין השנים השונות מבחינת מוטיבציה (סעדה, 2007; סגל ועזר, 2009). הממצאים מראים מגמה מעורבת ואינם מאוששים את ההשערה בדבר הבדלים לטובת סטודנטים משנות לימודים מתקדמות. על פי הממצאים, כמשוער סטודנטים משנה ג' כן מגלים "מוטיבציה ללמידה" (בכל מרכיביה) יותר מאשר סטודנטים בשנה ב' ו-א'; אולם כנגד ההשערה זו סטודנטים משנה א' מגלים "מוטיבציה ללמידה" יותר מסטודנטים משנה ב'. הממצאים אודות השונות לטובת סטודנטים משנה ג' עולים בקנה אחד עם ממצאים קודמים המצביעים על העלאה במוטיבציה עם הניסיון האקדמי (Linder & Harris, 1993); ועם ההתנסויות המעשית בהוראה (Woolfolk & Hoy, 1990). התרומה של שנת הלימודים למוטיבציה ניתנת להסבר גם מבחינה 'כמותית' על ידי משך הלימודים הפרוסים על פני שלוש שנים, וגם מבחינה 'איכותית' כפועל יוצא של תהליך המאפשר התפתחות והבנייה הן בתחום הדיסציפלינארי והן בהתנסות המעשית בהוראה.

ובכן, כנגד ההשערה, הממצאים מראים כי סטודנטיות משנה א' מגלים "מוטיבציה ללמידה" יותר מאשר סטודנטיות בשנה ב' ממצא הראוי למחקר נוסף. הסבר אפשרי לממצא זה יכול להיות כי סטודנטים משנה א' (מעצם קבלתם הטרייה למכללות) מפגינים התלהבות מהלימודים ומביעים נכונות לאמץ שינויים וחידושים בהתנהגותם הלימודית יותר מאשר סטודנטים משנה ב'. כהסבר נוסף לממצאים נטען כי, בעוד שסטודנטים משנה א' עוסקים בהבניית ופיתוח הידע הפרופסיונאלי נראה כי סטודנטים משנה ב' עוסקים בהעמקת אותו ידע פרופסיונאלי. תמיכה אפשרית בהסבר זה עשויה לנבוע

מאפשרות הופעתם בשנה ב' של משתנים מתערבים או משתנים מתווכים כגון חפיפה מסוימת בין שתי שנות ההכשרה; דבר הטעון בדיקה במחקר עתידי. קיימות כמה מגבלות למחקר הנוכחי, יש לציין שהמדגם ששימש המחקר הנוכחי היה סטודנטיות ערביות מוסלמיות מסורתיות, מגבלה נוספת נובעת מכלי המחקר שהם שאלוני דיווח עצמי ולא נבדקו המשתנים בדרך אחרת, עוד מגבלה הקשורה לבדיקת מידת השותפות בבחירת ההתמחות ומקצוע ההוראה, כאשר נבדק רק דרך שתי שאלות, אולי יש מקום לבדוק משתנה זה בצורה יותר מפרטת. ולבסוף חשוב להזכיר שהמחקר נעשה במכללה עם מאפיינים ספציפיים, כאשר היא כוללת סטודנטים שברובם מאזור המשולש שמוגדר בחלקו הגדול כאזור כפרי. אולי יש מקום למחקרים עתידיים שיבדקו משתנים אלה על אוכלוסיות אחרות, שמייצגות אזורים שונים, מגדרים שונים, דתות שונים, ורמת מסורתיות שונה. כי סביר להניח שתהיה השפעה של משתנים אלה על הקשרים שהתקבלו המחקר הנוכחי.

לסיכום, ממצאי המחקר תמכו בכל השערות המחקר, כאשר נמצאו קשרים מובהקים בין מוטיבציה במרכיביה השונים לבין מסוגלות עצמית ובין שותפות בתהליך בחירת מוסד הלימודים ושנה אקדמית. ממצאים אלה מעלים חשיבות הגברת מעורבות התלמיד בקביעת מקצועו העתידי על המוטיבציה שלו שמתבטאת בהתמדה ועבודה ברצון ובאתגר עם יצירתיות וחיבור רגשי יותר עמוק.

לכן המלצות המחקר בכיוון פיתוח מודעות אצל ההורים בדבר חשיבות שיתוף התלמידים בבחירת המקצוע. כאשר ניכרת חשיבות רבה לשותפות בבחירה על גיבוש זהותו המקצועית והכללית של המתבגר. יש מקום למחקרים עתידיים שיכולים לבדוק את הקשר על מדגמים יותר מייצגים תוך התייחסות למשתנים כמו שינויים שחלים על סטודנטים במהלך הלימודים כמו נישואין, ילדים, עבודה וכד' בנוסף למשתנים כמו השכלת הורים ומצבם הסוציו-אקונומי.

רשימה ביבליוגרפית

- אלחאג', מ. (2000). זהות ואוריינטציה בקרב הערבים בישראל: מצב של פריפריה כפולה. בתוך: ר. גביזון וד. הקר (עורכות), **השסע היהודי-ערבי בישראל: מקראה**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- חאג'י-יחיא, מ. (1994). המשפחה הערבית בישראל: ערכים תרבותיים וזיקתם לעבודה סוציאלית, **חברה ורווחה**, 3-4, 249-264.
- מרעי, ס', ובנימין, א'. (1975). **יחס החברה הערבית בישראל כלפי חינוך טכנולוגי-מקצועי**. חיפה: המכון לחקר החינוך הערבי ופיתוחו.
- סמוחה, ס' (2004). **מדד יחסי ערבים – יהודים בישראל 2004**. חיפה: המרכז היהודי העברי.
- סמילנסקי, מ'. (1993). **אתגר ההתבגרות: בחירת מקצוע ותכנון קריירה**. תל אביב: רמות.
- סעדה, נ'. (2007). **הקשר בין הכוונה עצמית ללמידה לבין מסוגלות עצמית להוראה בקרב סטודנטים להוראה במכללות הערביות בישראל**. מכון מופ"ת.
- סגל, ש' ועזר, ח'. (2009). **לחץ בהכשרה להוראה והשלכותיו על המתכשר להוראה**. מכון מופת.
- עזאזה, פ., לבנשטיין, א., וברודסקי, ג. (2001). התופעה החדשה של מיסוד בקרב קשישים ערבים בישראל. **גרונטולוגיה**, 28 (1), 77-92.
- פישרמן, ש., שי, א., וקניאל, ש. (2000). ניהול זמן וניהול למידה עצמית של סטודנטיות. **דפים**, 31, 57-79.
- עליאן, ס', זידאן, ר', ו תורן, ז'. (2007). המניעים לבחירה במקצוע ההוראה בקרב פרחי ההוראה במגזר הערבי. **דפים**, 44, 123-147.
- עשור, א'. (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר בתוך: עשור, אבי וקפלן, אבי (עורכים) (תשס"א): **חינוך החשיבה מס' 20: תפיסות חדשות של מוטיבציה**, מכון ברנקו וייס הנעה ללמידה: לטיפוח החשיבה, ירושלים.
- פרידמן, י'. (1997). המפתח לשיפור יכולת הניהול, סטטוס – ירחון לחשיבה ניהולית, בר פרידמן, י' וקס, א'. (2000). **תחושת המסוגלות העצמית של המורה: המושג ומדידתו**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- קס, א' (2000). **תחושת המסוגלות המקצועית של המורה - סקירת ממצאי הספרות בחלוקה תלת מימדית של המושג**. מעוף ומעשה במכללת אחוה, 6: 73-101.

קס, א', מילר, א', ס', ואבו עגיאג', ג'. (2004). **מניעי הבחירה המקצועית של מורים במגזר הבודאי בהתמחות חינוך מיוחד**. מכון מופ"ת.

קציר, י', שגיא, ר', גילת, י'. (2004). בחירה במקצוע ההוראה: טיפוסים של מקבלי החלטות והקשר שלהם לעמדות כלפי הוראה. **דפים**, 38, 29-10.

ריץ', י., אילוז, ש. וקולא, ע. (2000). **עמדות סטודנטים להוראה במוסדות להכשרת מורים דתיים**. המחקר בחינוך ויישומו בעולם משתנה, כנס איל"ה- הארגון הישראלי לחקר החינוך.

Agbaria, Q. (2011) "The Relationship between the Level of School-Involvement and Learned Helplessness among Special-Education Teachers in the Arab Sector. *Australian Journal of Teacher Education*: 36, 2, 1-15.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1986). Self-Efficacy, In: A. Bandura, *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Prentice-Hall. Inc, Englewood Cliffs, New Jersey.

Bandura, A. (1995). Self-efficacy. In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Eds.), *Blackwell encyclopedia of social psychology* (pp. 453-454). Oxford: Blackwell.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. Freeman & Company. N.Y.

Bandura, A., Adams, N. E., Hardy, A. B., & Howells, G. N. (1980). Tests of the generality of self-efficacy theory. *Cognitive Theory and Research*, 4, 39-66.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.

Bandura, A. & Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self efficacy and intrinsic interest through proximal self motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.

- Barone, D.F., Maddux, J.E. & Snyder, C.R. (1997). *Social Cognitive Psychology: History and current domains*. Plenum Press. NY. London.
- Berman, P & McLaughlin, M.W. (1977). *Federal programs supporting educational change, Volume III: Factors affecting implementation and continuation*, Rand Corporation, Santa Monica, CA.
- Berman, A. M., Schwartz, S. J., Kurtines, W. M., & Berman, S. L. (2001). The process of exploration in, identity formation: the role of style and competence. *Journal of Adolescence*, 24, 513–528.
- Berzonsky, M. D., & Adams, G. R. (1999). Reevaluating the identity status paradigm: Still useful after 35 years. *Developmental Review*, 19, 557-590.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353–363.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee', S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development*, 14,153-164.
- Brown, S.D., & Lent, R.W. (1996). A social cognitive framework for career choice counseling. *The Career Development Quarterly*, 44, 354-366.
- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, 32 (4), 797-817.
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.

- Cole, K.M. (1995). *Novice teacher efficacy and field placements*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, New York.
- Creamer, E. G. & Laughlin, A. (2005). Self-authorship and women's career decision making. *Journal of College Student Development*, 46 (1), 13-27.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Evans, E. Tribble, M. (1986) Percieved Teaching Problems, Self efficacy and Commitment to teaching Among Preservice Teachers. *Journal of Educational research*. 80, 2, 81-85.
- Ford, D.Y. (1999). *Factors Affecting the career decision making of minority teachers in gifted education*. Report for the national research center on the gifted and talented. University of Connecticut.
- Goodwin, A.L., & Genishi, C.S. (1994). *Voices from the margins: Asian American teachers experiences in the profession*. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, New Orleans.
- Greene, B.A., & DeBacker, T.K. (2004). Gender and orientations toward the future: Links to motivation. *Educational Psychology Review*, 16 (2), 91-120.
- Guskey, Th. R. (1988). Teacher efficacy, self concept and attitudes towards the implementation of instructional innovation. *Teaching and teacher education*, 4, 63-69.
- Graham, L., & Pajares, F. (1999). *Self-efficacy, motivation constructs and mathematics performance of 7th grade students*. Paper presented at the AERA conference. Montreal, Canada.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462-482.

- Hackett, C. (1995). Self efficacy and career choice and development. In: A. Bandura. (Ed.). *Self efficacy in changing societies*, pp. 232-258. N.Y.: Cambridge Univ. Press.
- Harris, M.C. (1998). Relationships between ethnicity and measures of career decision-making behavior in a comparative Texas high school. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social sciences*, 59(4-A), 1078.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hsieh, P.H.P., & Schallert, D.L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology* 33, 513–532.
- Kyriacou, C. and Coulthard, M. (2000). Undergraduate's views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26 (2), 117-126.
- Lange, C., & Byrd, M. (2002). Differences between students' estimated and attained grades in a first-year introductory psychology course as a function of identity development. *Adolescence*, 37, 93–108.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Linder, R. W. & Harris, B. (1993). Self-regulated learning: Its assessment and instructional implications. *Educational Research Quarterly*, 16(2), 29-37.
- Linnenbrink, E.A., & Pintrich, P.R.(2003). The role of self-efficacy in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 119–137.
- Luzzo, D.A., & Jenkins-Smith, A. (1996). Perceived occupational barriers among Mexican-American college students. *TCA Journal*, 24(1), 1-8.

- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. In J. Andelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- Marcia, J.E. (1993). *The status of the statuses: research review*. In J.E. Marcia, A.S.
- Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer, & J.L. Orlofsky (Eds). (pp. 22-41). New York: Springer Verlag.
- Marcia, J. E. (1994). Identity and psychotherapy. In S. L. Archer (Ed.), *Interventions for adolescent identity development* (pp. 29–46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marcia, J. E. (1995). The empirical study of ego identity. In H. A. Bosma, T. L. G. Graafsmā, H. D. Grotevant, & D. J. de Levita (Eds.), *Identity and development: An interdisciplinary approach* (pp.67–80). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marcia, J. E. (2002). Identity and psychosocial development in adult-hood. *Identity*, 2, 7-28.
- Makros, J., & McCabe, M. (2001). Relationships between identity and selfrepresentations during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 623-639.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- McClelland, D. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Mclaughlin, M. Marsh, D. (1978) Staff development and school change. *Teachers College Record*, 80, 1, 69-94.
- Meeus, W., Iedema, J., Helsen, M., & Vollebergh, W. (1999). Patterns of adolescent identity development: Review of literature and longitudinal analysis. *Developmental Review*, 19, 419–461.
- Oyserman, D., & Sakamoto, I. (1997). Being Asian American: Identity, cultural constructs, and stereotype perception. *The Journal of applied behavioral science*, 33(4), 435.

- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in The Teaching of English*, 28 (3), 313-324.
- Pajares, F., Miller, M.D., & Johnson, M.J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91 (1), 50-61.
- Pajares, F., & Schunk, D.H. (1999). Self-efficacy, self-concept and academic achievement. In: J. Aronson & D. Cardova (Eds.). *Psychology of Education: Personal and interpersonal Forces*. N.Y.: Academic Press.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 390-405.
- Pigge, F.L. Marso, R.N. (1993) *Outstanding Teachers' Sense of Teacher Efficacy at four Stages of Career Development*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. Los Angeles, CA.
- Pintrich, P.R. & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., & McKeachie, W. J., (1989). *A manual for the use of The motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: NCRIPTAL. The University of Michigan.
- Plunkett, M. 2001. Serendipity and agency in narratives of transition: young adult women and their careers. In D.P. McAdams, R. Josselson and A. Liebllich (eds.), *Turns in the road: narrative studies of lives in transition*. Washington, DC: American Psychological Association, 151-176.
- Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 212-217.

- Rounds, J. B., & Tracey, T. J. (1990). From trait and factor to person environment fit counseling: Theory and process. In: W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Career counseling: Contemporary topics in vocational psychology*. Hilldale, NJ: Erlbaum.
- Saracalo, A.S., & Dinçer, I.B. (2009). A study on correlation between self-efficacy and academic motivation of prospective teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 320–325
- Schunk, D.H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93-105.
- Schunk, D. H. (1982). Verbal self-regulation as a facilitator of children's achievement and selfefficacy. *Journal is not in list - being petitioned*, 1, 265-277.
- Schunk, D. H. (1983). Developing children's self-efficacy and skills: The roles of social comparative information and goal setting. *Journal is not in list - being petitioned*, 8, 76-86.
- Schunk, D. (1984). "Enhancing self-efficacy and achievement through rewards and goals: Motivational and informational effects." *Journal of Educational Research*, 78, 29-34.
- Schunk, D. H. (1991). Self –Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. (1989). 'Social-cognitive theory and self-regulated learning.' In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 83-110), New York: Springer-Verlag.
- Schunk, D.H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 75-99). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Schunk, D.H. (1997). *Self-monitoring as a motivator instruction with elementary school students*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Schunk, D. H., & Cox, P. D. (1986). *Strategy training and attributional feedback with learning disabled students*. Presented at American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (1998). *Self-Regulated Learning*. NY: Guilford Press.
- Sears, S. J., Kennedy, J., & Kaye, G. L. (1997). Myers-Briggs personality profiles of prospective educators. *Journal of Educational Research*, 90 (4), 195-202
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*, (pp. 21-75). San Francisco: Freeman.
- Sharma, D., & Silbereisen, R. K. (2007). Revisiting an era in Germany from the perspective of adolescents in mother-headed single-parent families. *International Journal of Psychology*, 42, 46-58.
- Shepard, B. (2004). In search of self: A qualitative study of the life-career development of rural young women. *Canadian Journal of Counseling*, 38(2), 75-90.
- Skinner, B.F. (1968). *The Technology of Teaching*. New York: Appleton-Centaury-Crofts.
- Spokane, A. R. (1994). The resolution of incongruence and the dynamics of person-environment fit. In: M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories* (pp. 119-137). Palo-Alto. CA: Consulting Psychologist.

- Super, D. E. (1963). *Career development: Self concept theory*. New-York: CEEB Research Monograph.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(2), 282-292.
- Schwartz, S. J., (2001). *Identity status and identity style: Asecond replication study*. Manuscript submitted for publication.
- Tseng, S.C.A., & Tsai, C.C.(2010).Taiwan college students' self-efficacy and motivation of learning in online peer assessment environments. *Internet and Higher Education*, 3, 234-250.
- Walker, C.O., Greene, B.A., & Mansell, R.A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12.
- Weiner, B. (1986). *An Attribution Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher education*, 6,137-148.
- Zeldin, A. & Pajares, F. (2000). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research Journal*, 37(1), 215-246.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30, 4, 217-221.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A., & Pons, M.M., (1992). Self motivation for academic attainment: The role of self efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.
- Zimmerman, B.J. & Bandura, A. (1994). Impact of Self Regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 4, 845-862.

Self- Efficacy and Participation in Choosing the Teaching Profession as Predictors of Academic Motivation among Arab Student's Girls

Qutaiba Eghbariya

Abstract:

The purpose of this study is to examine the link between learning motivation among teaching trainees and self- efficacy and the rate of participation in choosing the profession of teaching. The main assumptions: There will be a significant positive link between the rate of self-efficacy of students and academic motivation, with its various elements. There will be a significant positive link between the rate of participation in choosing the profession (teaching) and academic motivation.

The sample included 181 female students from various specializations and of different ages. The sample was random.

The findings of the study corroborated most of the assumptions, and we found clear links between motivation and its variety of elements and participation in the process of choosing the profession of teaching and the specializations the students are majoring in.

Key words: Self-efficacy, motivation, participating in the process of choosing the profession of teaching, Arab teaching trainees.