

## **מוטיבציה ללמידה בקרב סטודנטים להוראה מהחברה הערבית: גורמים דמוגרפיים-אישיים וגורמים רגשיים-חברתיים**

**וליד דלאשה, איהאב זבידאת ועבד אל רחמאן ח'ליל**

### **תקציר**

המחקר הנוכחי בדק הבדלים ברמות המוטיבציה ללמידה בקרב סטודנטים להוראה מהחברה הערבית בהתאם לגורמים דמוגרפיים אישיים, בחן את הקשרים בין רמת המוטיבציה ללמידה לבין גורמים רגשיים-חברתיים שונים, ומציע מודל ניבוי למוטיבציה ללמידה. 543 סטודנטים להוראה שנבחרו על ידי החוקרים ממסלולים שונים באמצעות דגימת אשכולות אקראית ענו על שאלונים שמעריכים גורמים אלה. ממצאי המחקר הצביעו על הבדלים מובהקים ברמת המוטיבציה ללמידה של הסטודנטים רק בשני משתנים דמוגרפיים: מסגרת הלימוד וההתמחות בלימודים. קשרים שליליים מובהקים נמצאו בין מוטיבציה ללמידה לבין דיכאון וחרדה חברתית, וקשרים חיוביים מובהקים בין מוטיבציה ללמידה לבין תמיכה חברתית ומשפחתית ודימוי עצמי. ממצאי הרגרסיה המרובה מלמדים שהגורם המשמעותי ביותר בהסברת השונות של המוטיבציה ללמידה היה תמיכה חברתית ומשפחתית (13.5%), אחריו חרדה חברתית (1.9%), והאחרון - דימוי עצמי (1.1%).

### **מבוא**

חוויות רגשיות-חברתיות וחינוכיות-לימודיות חיוביות מסייעות לסטודנטים להתקדם בתהליך התפתחותם בשנות לימודיהם ומשפיעות על הסתגלותם הנפשית-חברתית בסביבה האקדמית. בהקשר זה, מוטיבציה ללמידה היא רכיב חשוב. בעשורים האחרונים התרבו הממצאים בדבר התפקיד המרכזי של תהליכי מוטיבציה בהצלחה בלימודים של גורמים דמוגרפיים-אישיים וגורמים רגשיים-חברתיים הן בקרב סטודנטים והן בקרב ילדים ומתבגרים (Dag, 2011; Hartnett, George, & Dron, 2011). ברוב המחקרים שימשו משתנים סוציו-דמוגרפיים ובהם מין, גיל, מצב משפחתי ורמת הכנסה. מחקרים אלה מצאו קשרים מובהקים בין מוטיבציה ללמידה ובין חרדה חברתית, דיכאון, התנהגות חברתית ועבריינית, דימוי עצמי, התנהגות לימודית, שימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים ועוד. בחינת הגורמים הרגשיים-חברתיים לפי משתנים דמוגרפיים והקשרים ביניהם בקרב סטודנטים להוראה היא בגדר חידוש בעולם האקדמי. חקר הנושא אף חשוב לתפקודם האקדמי, החברתי והאישי של סטודנטים להוראה.

ההנחה העיקרית של המחקר הנוכחי היא, שיש קשרים בין היבטים דמוגרפיים-אישיים ורגשיים-חברתיים לבין מוטיבציה ללמידה בקרב סטודנטים להוראה (שרובם נשים) מהחברה הערבית בישראל, וכי ניתן להסביר את השונות ברמת המוטיבציה ללמידה בקרבם לפי גורמים דמוגרפיים-אישיים ולפי גורמים רגשיים-חברתיים שונים. הנחה זו עוררה את השאלות הבאות:

1. האם יש הבדלים ברמת המוטיבציה ללמידה של סטודנטים להוראה מהחברה הערבית מן הבחינה של גורמים דמוגרפיים-אישיים?
2. מהו הקשר בין גורמים רגשיים-חברתיים לבין המוטיבציה ללמידה של סטודנטים להוראה מהחברה הערבית?

## רקע תאורטי

סקירת הספרות מתמקדת בתיאור המשתנה הנמצא בליבת המחקר - מוטיבציה ללימודי ההוראה. לאחר מכן ניתנת סקירה של שני סוגי גורמים העשויים להיות קשורים על פי הספרות למוטיבציה של סטודנטים להוראה: גורמים דמוגרפיים-אישיים וגורמים רגשיים-חברתיים.

## מוטיבציה ללמידה

המושג מוטיבציה פירושו תשוקה, מניע, ולפעמים גם דחף להתנהגות. אלה שורדים גם כשהדבר כרוך בקשיים, במחירים גבוהים ובאי הצלחות, ולכן מוטיבציה היא רכיב כה חשוב בתהליך הלמידה (קפלן, כ"ץ ובלום, 2011; Gaby & Kasumi, 2010; Caroline & Simone, 2010). ואכן, הספרות המדעית מצביעה על קשר בין רמת המוטיבציה לבין התוצרים הסופיים של הפרט (Chung-Sui et al., 2014; Lages, Emygdio, Monte, & Alchieri, 2015). בעשורים האחרונים הולכת וגוברת ההכרה בתפקיד המרכזי של תהליכי מוטיבציה בהצלחת התלמידים בלימודיהם (יוסטר, 2014; שביט ורייטר, 2016; Jianzhong, 2014; Yunjin & YoonJun, 2014). (Whitaker, Graham, Severtson, Furr-Holden, & Latimer, 2012).

מוטיבציה יכולה להיות פנימית או חיצונית. מוטיבציה פנימית היא כוח מניע חיובי הגורם לתחושה של יכולת ושליטה, הגשמה והישג, חיפוש אתגרים והזדמנויות להצטיין, המלווה בתחושה של בחירה חופשית. מוטיבציה חיצונית היא התנהגות המבוססת על השאיפה לתגמולים חומריים או לזכויות יתר ועל הימנעות מפני עונשים (Ryan & Deci, 2000a). חוקרים טוענים כי תגמולים, תקשורת חיובית ומשוב תורמים לתחושות מסוגלות, כך שבעת פעולה יכולים גורמים כאלה לחזק את המוטיבציה הפנימית, מכיוון

שהם מספקים מענה לצורך הנפשי הבסיסי במסוגלות. לעומת זאת, איומים ותחרותיות מחלישים את עוצמת המוטיבציה (Alex & Jennifer, 2014; Gaby & Kasumi, 2015).

במאפייני הפעילות הנובעת ממוטיבציה פנימית מקובל לראות שלושה תחומים עיקריים: א. מאפיינים התנהגותיים שמתבטאים בהשקעת מאמץ וזמן בהיעדר תגמול או לחץ חיצוני; ב. מאפיינים קוגניטיביים שמתבטאים בריכוז קשב רב במשימה, בריכוז מועט של קשב ומחשבה בהשלכות הביצוע על ההערכה העצמית או על המעמד החברתי של היחיד; ג. מאפיינים רגשיים שמתבטאים בהיעדר כעס, מיעוט חרדה ולחץ, מיעוט רגשות בושה, אשמה או גאווה רבה, רגשות חיובים מתונים, שלוה, סיפוק ושמחה מתונה (שביט ורייטר, 2016; Hynds & McDonald, 2010; Sinclair, 2008; Wiener, 1986).

בין תאוריות המוטיבציה למיניהן יש הבדלים, הנובעים מההדגשים השונים של כל תאוריה ומפרספקטיבות שונות. ניתן להבחין בארבע תאוריות בולטות: 1. התאוריה ההתנהגותית (הביהביוריסטית) של סקינר, המדגישה את השכיחות שבהופעת התנהגות ועוסקת פחות במשמעות של ההתנהגות עבור הלומד (Skinner, 1968); 2. התאוריה ההומניסטית של מאסלו, המתמקדת בגורמי מוטיבציה כלליים, כגון ערך עצמי ומימוש פוטנציאל אישי, והמדגישה את משמעות ההתנהגות עבור האדם. לפיה, מקור המוטיבציה נעוץ בצרכים פנימיים מולדים (Maslow, 1954); 3. תאוריית ההישגיות של מקללנד, שעל פיה המוטיבציה להשקיע רבות בלמידה נובעת מצורך פסיכולוגי מולד להישגיות (McClelland, 1961); 4. תאוריית ההכוונה העצמית המבוססת על הגישה ההומניסטית המניחה שבבסיס התנהגות האדם עומדים שלושה צרכים מולדים - הצורך באוטונומיה, הצורך במסוגלות עצמית והצורך בקשר ובשייכות. על פיה, כל אדם מחפש דרך לספק את שלושת הצרכים הללו (Deci & Ryan, 2000).

חוקרים שואלים מדוע פרט זה או אחר מונע על ידי מוטיבציה פנימית חרף העובדה שתגמולים חיצוניים המוענקים ללומדים מביאים לידי שינוי התנהגותי מובהק. תשובתם היא שתגמולים יוצרים שינוי זמני בלבד ובלתי מתמשך (Hardman, Horne, & Lowe, 2011). יתר על כן, יש טענה שתגמול חיצוני מזיק יותר מאשר מועיל, משום שהוא פוגע במוטיבציה הפנימית (Deci, Koestner, & Ryan, 1999). המאבק עתיק היומין של המורים היה ונותר לדרבן ולזרז את תהליכי הלמידה של התלמידים באמצעות הגברת המוטיבציה הפנימית שלהם לכך (Brophy, 2008; Froiland, 2010). מוטיבציה פנימית ללמידה פותחת חלון הזדמנויות ללמידה מהנה, מעניינת ורלוונטית, לצורך סיפוק צורכיהם הפסיכולוגיים הפנימיים של הלומדים (Ryan & Deci, 2000b).

בדרך כלל, ביצועיהם של תלמידים בעלי מוטיבציה פנימית גבוהה הולכים ומשתפרים עם הזמן (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009). למשל, הם חווים תחושות חיוביות

בעת ביצוע עבודות הבית (Froiland, 2011), ויש לכך השפעה חיובית על תחושת הרווחה הנפשית שלהם (Deci & Ryan, 2008; Gottfried, 1990). חוקרים מצאו, כי ככל שהמוטיבציה הפנימית של התלמידים הייתה גבוהה יותר, כך פחת הסיכוי לנשירתם מבית הספר (Vallerand & Bissonnette, 1992). כמו כן נמצא כי למוטיבציה הפנימית השפעה משמעותית ביותר על הביצועים של תלמידי בית ספר ועל מדד האושר שלהם (Froiland, Smith, & Peterson, 2012; Grant, 2008).

ריין מציג חמישה סוגי ויסות או בקרה, שהם חמש רמות של מוטיבציה ללמידה: א. ויסות חיצוני (extrinsic regulation), המתבטא בהשקעת מאמץ מתוך פחד מעונש או תקווה לתגמול; ב. ויסות מוחדר (introjected regulation), המתבטא בהשקעה הכרוכה בכפייה מתוך פחד מדחייה בתקווה להשיג הערכה והשתייכות למעמד חברתי; ג. ויסות הזהותי (identified regulation), המתבטא בהשקעה בעקבות זיהוי של פעילות חיונית, מוסרית ובעלת רציונל ברור; ד. ויסות משלב (integrated regulation), המתבטא בהשקעה המאפשרת מימוש מטרות וערכים אישיים; ה. ויסות פנימי (intrinsic regulation), המתבטא בהשקעה מתוך הנאה ועניין והפגנת רגשות נטולי קונפליקט (Ryan, 1995).

בשנים האחרונות ממשיכים לבחון את הקשר בין תהליכי מוטיבציה ללמידה לבין מטרות חברתיות של תלמידים, תוך הבחנה דיכוטומית בין שתי אוריינטציות של מטרות הישג: אוריינטציית-גישה (approach-orientation), המתארת מצבים שבהם התלמיד מכוון ומונע לתוצאות חיוביות; ואוריינטציית-הימנעות (avoidance-orientation), שמתארת מצבים שבהם התלמיד מכוון ומונע לתוצאות שליליות (Alex, & Jennifer 2014; Elijah-Mensah, 2009; Gaby, & Kasumi, 2015; Inceoglu, Segers, & Bartram, 2012).

### גורמי מוטיבציה ללמידה

הגורמים העיקריים שנמצאו קשורים עם רמת המוטיבציה של הפרט נחלקים לשני סוגים עיקריים: גורמים רגשיים-חברתיים (כגון דימוי עצמי, חרדה חברתית, דיכאון ותמיכה חברתית ומשפחתית), וגורמים דמוגרפיים אישיים (כגון מגדר, גיל, מאפייני רקע חברתי ואתני). הספרות המדעית קושרת גורמים אלה לעולמם האקדמי של סטודנטים להוראה כמתואר להלן.

### גורמים רגשיים-חברתיים

**דימוי עצמי.** דימוי עצמי הוגדר כמערכת מאורגנת של תכונות שהאדם מייחס לעצמו ומתנהג לפיהן (Fitts, 1965). חוקרים מציגים דימוי עצמי כהערכת הפרט את עצמו, המחוזקת באופן קבוע והמצטיירת כשיפוט עצמי המבוסס על התנסויות של הצלחה

וכישלון. שיפוט כזה מסייע להסביר שורה ארוכה ומגוונת של התנהגויות ובהן צייתנות, מוסריות, שינוי עמדות, משיכה בין-אישית, סטיות ומתן עזרה (ווסטרה, 2014; Lages et al., 2015; Kumazawa, 2013). תאוריית הזהות החברתית (Social Identity Theory) (Identity Theory), העוסקת בהקשר הקולקטיבי של הפרט, מציבה גורמים חברתיים-תרבותיים ומאפיינים אתניים כמרכזיים בתהליך עיצובו של הדימוי העצמי (Brookins, 2002), ואחרים מוסיפים כי בקבוצות מיעוט נתפס הדימוי העצמי גם כהערכת היחיד את חברותו בקבוצה האתנית וגם כקנה מידה של מקובלות חברתית והתנסויות רגשיות (Hartnett et al., 2011; Verkuyten & Nekuee, 2001).

חוקרים שונים התייחסו לקשר בין הדימוי העצמי לבין אוריינטציה מוטיבציונית ללימודים. על פיהם, ככל שגוברת הדומיננטיות של הדימוי העצמי האקדמי כדימוי עצמי פעיל, כך יגברו הפעילויות הלימודיות להגשמת יעדים לימודיים. דימוי עצמי אקדמי חיובי מנבא מוטיבציה ללימודים ולהישגים גבוהים בהם יותר מאשר ממדים אחרים של דימוי עצמי. ואולם, כדי להבין את הקשר בין דימוי עצמי אקדמי להסתגלות לימודית יש להביא בחשבון גם את יכולתם האקדמית של תלמידים אחרים הנמצאים בסביבה הלימודית המידית. תלמידים בעלי דימוי עצמי אקדמי גבוה מאמצים אוריינטציה חיובית המגבירה בקרבם את המוטיבציה הפנימית ואת תפיסת היכולת, ואילו תלמידים בעלי דימוי עצמי אקדמי נמוך מפתחים אוריינטציה הימנעות, שהיא מנבא שלילי למוטיבציה פנימית, ותופסים את יכולתם האישית כנמוכה בהשוואה לאחרים (ווסטרה, 2014, שביט ורייטר, 2016; Cameron, Pierce, Banko, & Gear, 2005; Caroline & Simone, 2010; Roness & Smith, 2010; Conroy & Elliot, 2004; Jianzhong, 2014).

**חרדה חברתית.** מדריך האבחון הפסיכיאטרי DMS מגדיר חרדה חברתית כפחד מופרז מפני ביקורת, דחייה חברתית ולעג במצבים חברתיים. פחדים אלה הם כה תכופים ועוצמתיים, עד שהם גורמים למצוקה ולפגיעה תפקודית ניכרת (American Psychiatric Association, 1994, 2013). אנשים שסובלים מחרדה חברתית מפחדים מההערכה השלילית של האחרים בסיטואציות חברתיות שונות המצריכות ביצוע חברתי ואינטראקציה חברתית עם אחרים, הם אינם אסרטיביים, והם מתקשים להשתתף במפגשים קבוצתיים ולדבר לפני ציבור, להתמודד עם דמויות סמכות ולזיון קשרים חדשים, מה שמוביל לקשרים חברתיים מצומצמים. (Bjornsson et al., 2011; Obeid, Buchholz, Boerner, Henderson, & Norris, 2013).

קיומן של הפרעות פסיכופתולוגיות נוספות אצל אנשים עם חרדה חברתית מגביר את חומרת תגובות החרדה והדימוי העצמי הנמוך ומוריד את רמת המוטיבציה ללמידה, וממילא גם את הישגיהם בתחום האקדמי (Roca & Baca, 1998). נמצא כי

37.7% מהסובלים מחרדה חברתית דיווחו על חסך משמעותי לפחות באחד התחומים הפונקציונליים, האקדמי, האישי, או תחום העבודה, בהשוואה לאנשים שסובלים מפחדים חברתיים שונים (Stein, Torgrud, & Walker, 2000). במחקר אחר נמצא, כי אנשים שסובלים מחרדה חברתית מביעים חסך משמעותי בתחום החברתי, האקדמי והמקצועי (Schneier et al., 1994).

חרדה חברתית משפיעה לרעה על איכות החיים (McShane, Walter, & Rey, 2004) וקשורה עם בריאות נפשית (Kashdan, 2002). במחקר שכלל 961 תלמידים בספרד נמצא כי המתבגרים שסבלו מדימוי עצמי נמוך ושהעריכו את עצמם כנכשלים היו בעלי ממוצע גבוה יותר בכל הנוגע למשתנים דיכאון, חרדה, התנהגות עבריינית, התנהגות אלימה, בעיות קשב ובעיות תקשורת עם אחרים הקשורים להתנהגות חברתית מאשר אלה שהעריכו את עצמם כמצליחים (Zubeidat, Fernández-Parra, Sierra, Vallejo, & Ortega, 2009). ממצאים אלה מדגישים, כי לחרדה חברתית השלכות שליליות על התחום האקדמי.

הספרות המחקרית המצביעה על קשר ישיר בין מוטיבציה ללמידה לחרדה חברתית דלה ביותר. מהמעט הקיים עולה, שתלמידים שרמת הדימוי העצמי שלהם גבוהה פעילים יותר בכיתה מתלמידים בעלי דימוי עצמי נמוך, משום שהמוטיבציה הפנימית שלהם לקיומה של מעורבות כיתתית מעין זו גבוהה יותר (Phillips, Smith, & Modaff, 2001). ממצאי מחקר אחר מעידים על קשר חיובי בין המסוגלות החברתית למוטיבציה ללמידה בקרב התלמידים, ועל קשר שלילי בין המסוגלות החברתית של התלמידים לחרדה החברתית שלהם (Magelinskaite, Kepalaite, & Legkauskas, 2014).

**דיכאון.** דיכאון מוגדר כדפוס תגובה מורכב המתאפיין בשהייה של לפחות שבועיים במצב רוח מדוכך המלווה בדימוי עצמי נמוך, חוסר עניין או הנאה מפעילויות שאמורות להיות מהנות (American Psychiatric Association, 2013). עם הגורמים לדיכאון נמנים שינויים חברתיים וגופניים שעובר הפרט (Thapar, Collishaw, Pine, & Thapar, 2012), גנטיקה משפחתית (אפטר וחרובי, 2006), והמצב הסוציו-אקונומי של המשפחה (Goodman, Slap, & Huang, 2003).

נמצא קשר בין דיכאון בגיל ההתבגרות לבין תופעות אלו: אי התמדה במקום העבודה בגיל מבוגר (Thapar et al., 2012), אלימות מוגברת, שימוש באלכוהול ובסמים (אפטר וחרובי, 2006), בעיות רגשיות והתנהגותיות (Jaycox et al., 2008), לקויות חינוכיות וחברתיות, עישון, שימוש לרעה בחומרים ממכרים והשמנה. נראה כי סגנון ההתקשרות של ההורים עם ילדיהם (attachment) משפיע בצורה מכריעה על הופעת דיכאון בקרב הילדים. בהקשר זה נמצא קשר שלילי מובהק בין דימוי עצמי נמוך לבין דיכאון (Nunley, 1996).

השפעותיו של הדיכאון הן קריטיות, ובהן שינויים בהתנהגות הנורמטיבית, תפקוד אקדמי לקוי, בעיות בתקשורת עם הסביבה, בעיות בריכוז, חוסר תיאבון, הזנחת המראה החיצוני, ביקורת עצמית נוקבת, תחושת חוסר ערך ואונים, תגובתיות יתר לביקורת, נדודי שינה או חוסר שינה לתקופות ארוכות, שינויים במזג ובאנרגיה, וכן ירידה בהנאה מהחיים, פגיעה עצמית, בידוד חברתי, הישגים לימודיים נמוכים והיעדרויות תכופות מהלימודים (Brent et al., 2012). במקרים קיצוניים עלול דיכאון לגרום להתאבדות, שהיא סיבת המוות העיקרית בקרב בני 15-24 הסובלים מהתסמונת (Black Dog Institute, 2012).

**תמיכה חברתית-משפחתית.** תמיכה חברתית מוגדרת כמעריך של התנהגויות ספציפיות הנתפסות בעיני הפרט ככאלו התורמות לרווחתו הפיזית והמנטלית (Malecki & Demaray, 2002). האמונה של הפרט כי אחרים אמורים לספק בעבורו תמיכה בצורת משאבים חברתיים שהוא זקוק להם משפרת בצורה ניכרת ואף מובהקת את יכולתו להתמודד עם הדרישות והציפיות ממנו, ואת התגובות הרגשיות והפיזיולוגיות שלו. תמיכה חברתית משפיעה על הבריאות של הפרט בדרכים שונות ומגוונות ובהן עיצוב המחשבות, הרגש וההתנהגויות בצורה טובה וגם ממתנת את עוצמת ההתנהגויות השליליות ומשפרת את אלו המסייעות לקידום בריאות הפרט (Callaghan & Morrissey, 1993).

בקרב אנתרופולוגים שוררת הסכמה מסוימת, כי המושג "משפחה" טומן בחובו השתמעויות סוציו-אקונומיות וסימבוליות. התפיסה המסורתית היא כי המשפחה היא היסוד המרכזי של כל חברה (דונת, 2011). התמיכה ההורית כוללת קשת רחבת היקפים של מבנים כגון תגובתיות, חום, קבלה, וחיבה (סמארה, 2004). המשפחה מחזקת את הקשרים בין פרטיה על ידי שלושה עקרונות יסודיים: היכרות, הבנה ושיתוף פעולה. התמיכה המשפחתית היא המרכיב הבסיסי והמרכזי ביותר העומד בבסיס האקלים האמוציונלי המשפיע על התפקוד המשפחתי בכללותו (Barber, 2008). עוצמת הקשר בין המשפחה לפרט והשפעתה על מערך ההתנהגויות שלו תלויה בשני מרכיבים מנוגדים: תמיכה ושליטה. מידת התמיכה שמספקת המשפחה לפרט מתבטאת בהתקשרות המתאפיינת בהרעפת חום, אהבה וסיוע, והשליטה - בניטור, פיקוח וציפייה למשמעת (Reitz, Dekovic, & Meijer, 2006).

שילוב בין התמיכה ההורית ותמיכת בית הספר או המוסד האקדמי הוא אחד מגורמי ההגנה המרכזיים והחשובים ביותר עבור הפרט. ואולם יש וניכרת פסיכופתולוגיה הורית, כלומר תסמינים של נירוטיות או פסיכוזה בקרב ההורים, ואף תפקוד משפחתי בעייתי או לא תקין, תקשורת לא טובה וחוסר יכולת של ההורים לשלוט בהתנהגויות בניהם. מצבים כאלה הם בגדר גורמי סיכון לאחרונים (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006).

### **גורמים דמוגרפיים-אישיים**

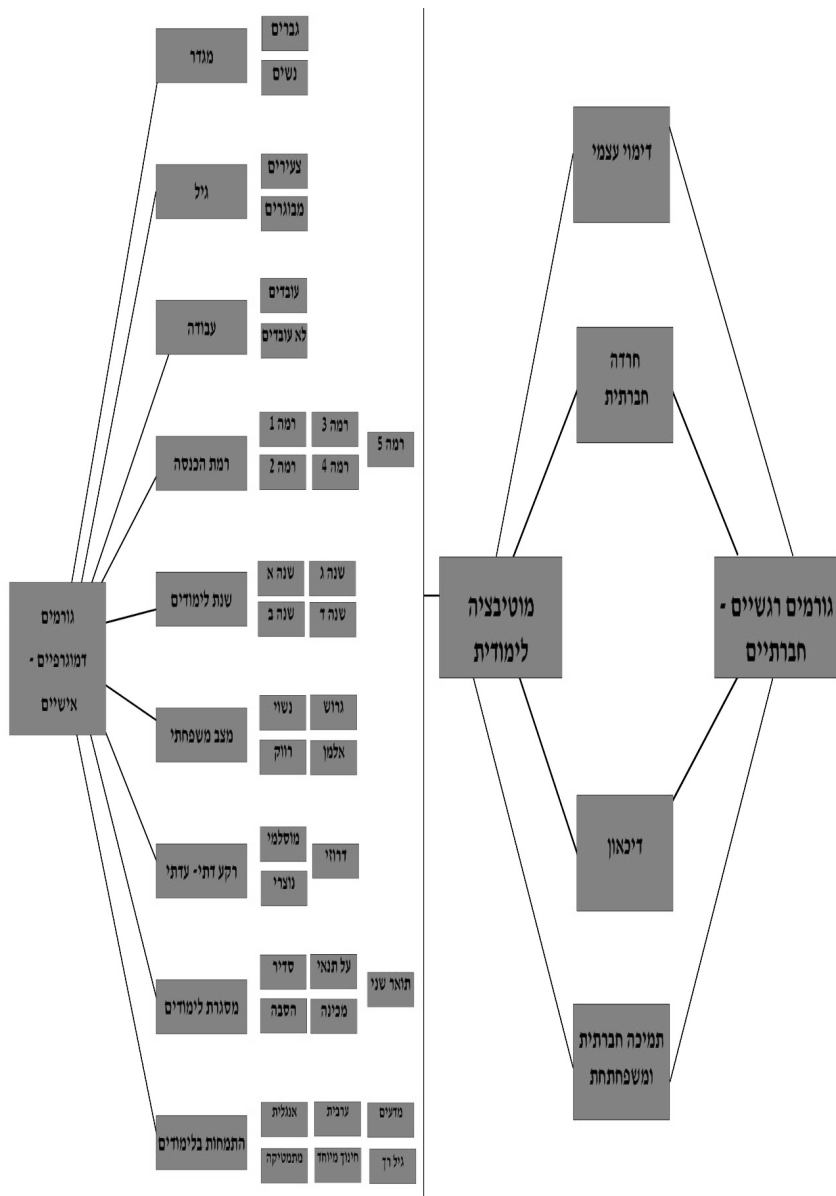
הגורמים הדמוגרפיים-אישיים שייבחנו במחקר הנוכחי הם: מסגרת הלימודים (סטודנטים מלימודים סדירים, הסבה ולימודי המשך, מכינה קדם-אקדמית, לימודים על-תנאי וסטודנטים מתואר שני), שנת הלימודים (שנה א', שנה ב', שנה ג' ושנה ד'), התמחות בלימודים (אנגלית, מתמטיקה, חינוך מיוחד, ערבית, גיל רך ומדעים), עבודה (עובד ולא עובד), מצב משפחתי, רמת הכנסה (נמוכה, בינונית וגבוהה), רקע דתי-עדתי (מוסלמי, נוצרי ודרוזי), מגדר וגיל.

לאור הנאמר לעיל, המחקר הנוכחי נועד לבחון בקרב סטודנטים להוראה במכללה אקדמית מהחברה הערבית הישראלית: א. הבדלים ברמת המוטיבציה ללמידה בין הנחקרים לפי גורמים דמוגרפיים-אישיים שונים; ב. קשרים בין המוטיבציה ללמידה של משתתפי המחקר לבין גורמים רגשיים-חברתיים; ג. מודל ניבוי למשתנה מוטיבציה ללמידה בקרב הנחקרים, הכולל גורמים רגשיים-חברתיים (דימוי עצמי, חרדה חברתית, דיכאון ותמיכה חברתית-משפחתית) ודמוגרפיים-אישיים.

איור 1 מציג את מודל המחקר הנוכחי הכולל את שתי קבוצות הגורמים המתוארים לעיל.



**איור 1.** מודל המחקר: גורמים רגשיים-חברתיים ואישיים-דמוגרפיים כקורלטים של מוטיבציה ללימודים



## רציונל והשערות המחקר

מסקירת הספרות עולה, כי רוב המחקרים שבוצעו בתחום של מוטיבציה ללמידה והקורלטים הדמוגרפיים והאישיים שלה נערכו בקרב אוכלוסיות של תלמידים בארצות הברית ובאירופה ופחות בישראל, ובעיקר לא בקרב סטודנטים להוראה מהחברה הערבית. מחקרים על הגורמים הרגשיים-חברתיים והדמוגרפיים-אישיים שמאפיינים את המוטיבציה ללמידה של הסטודנטים יש פחות, וכמעט שאין מחקרים מסוג זה באוכלוסיות של סטודנטים להוראה, דבר שהניע אותנו לערוך את המחקר הנוכחי.

## השערות המחקר

1. ימצאו הבדלים ברמת המוטיבציה ללמידה בין סטודנטים להוראה ממכללה ערבית לפי הקבוצות השונות שאליהן הם שייכים מבחינת הגורמים הדמוגרפיים-אישיים, כגון מגדר, גיל, מגדר, עבודה, מצב משפחתי, שנת לימודים, רמת הכנסה, רקע דתי-עדתי, מסגרת לימוד והתמחות בלימודים.
2. ימצאו קשרים בין גורמים רגשיים-חברתיים שונים של סטודנטים להוראה ממכללה ערבית לבין המוטיבציה ללמידה שלהם כדלקמן:
  - א. קשר שלילי בין דיכאון לבין מוטיבציה ללמידה
  - ב. קשר חיובי בין תמיכה חברתית-משפחתית נתפסת לבין מוטיבציה ללמידה
  - ג. קשר שלילי בין חרדה חברתית לבין מוטיבציה ללמידה
  - ד. קשר חיובי בין דימוי עצמי לבין מוטיבציה ללמידה

## השיטה הנבדקים

משתתפי המחקר היו סטודנטים להוראה ממכללה ערבית להכשרת עובדי הוראה בישראל הלומדים במסלולים שונים: מכינה קדם-אקדמית, מסלול על תנאי, מסלול סדיר, תואר שני ומסלול הסבה ולימודי המשך, השייכים לחוגים שונים (ערבית, אנגלית, מתמטיקה, גיל רך וחינוך מיוחד). כל משתתפי המחקר דוברי ערבית כשפת אם. רובם המכריע סטודנטיות הלומדות לקראת תואר ראשון. משתתפים אלה נבחרו באמצעות דגימת אשכולות אקראית. גודל המדגם הוא 543. מדגם זה מספק את השונות הנדרשת לשאלות המחקר המתמחות בעיקר למאפיינים אישיים-דמוגרפיים ורגשיים-חברתיים ולקשרים בין אלה לבין המוטיבציה ללמידה בקרב סטודנטים להוראה. לוח 1 מציג את המאפיינים הדמוגרפיים האישיים של המדגם:

לוח 1. מאפיינים דמוגרפיים-אישיים של המדגם (N=543)

משתנה	מספר הנבדקים	אחוזים	ממוצע (סטיית תקן)
גיל (בשנים)			23.59 (6.041)
מגדר			
גברים	44	8.2%	
נשים	495	91.8%	
רקע דתי-עדתי			
מוסלמים	482	89.4%	
נוצרים	45	8.3%	
דרוזים	12	2.2%	
מצב משפחתי			
רווק	321	59.3%	
נשוי	209	38.6%	
גרש	3	0.6%	
אלמן	8	1.5%	
עבודה			
עובד	187	34.8%	
לא עובד	350	65.2%	
רמת הכנסה			
מ-0 עד 6,000 ₪	276	54.9%	
מ-6,001 עד 12,000 ש"ח	172	34.2%	
מ-12,001 עד 18,000 ש"ח	36	7.2%	
מ-18,001 עד 24,000 ש"ח	8	1.6%	
מעל 24,000 ₪	11	2.2%	

ראוי לציין ש-20 סטודנטים לא ציינו את שנת הלידה שלהם, 4 לא ציינו את המגדר שלהם, 4 לא ציינו את דתם, שניים לא ציינו את המצב המשפחתי שלהם, 6 לא ציינו אם הם עובדים או לא ו-40 סטודנטים לא הכריזו על רמת ההכנסה שלהם. היו עוד

מאפיינים אישיים-דמוגרפיים הקשורים ללימודים של הסטודנטים במדגם. לוח 2 מציג מאפיינים אלו:

**לוח 2.** מאפיינים דמוגרפיים לימודיים של המדגם (N=543)

משתנה	מספר נבדקים	אחוזים
מסגרת הלימודים		
סדיר	305	56.2%
הסבה ולימודי המשך	50	9.2%
על תנאי	76	14%
מכינה קדם-אקדמית	49	9%
תואר שני	63	11.6%
התמחות בלימודים		
אנגלית	92	29.1%
מתמטיקה	55	17.4%
ערבית	18	5.7%
חינוך מיוחד	36	11.4%
מדעים	58	18.4%
גיל רך	57	18%
שנת לימודים		
שנה א'	118	42.6%
שנה ב'	59	21.3%
שנה ג'	71	25.6%
שנה ד'	29	10.5%

ראוי לציין ש-227 סטודנטים אינם נכנסים לקטגוריה של התמחות בלימודים סדירים, ו-266 סטודנטים אינם נכנסים לקטגוריה של שנת הלימודים בלימודים סדירים (תלמידים על תנאי או בהסבה ולימודי המשך, במכינה קדם-אקדמית או בתואר שני).

## מעריך המחקר

המחקר הוא כמותי בעיקרו ומתאמי באופיו. מצד אחד הוא נועד לבחון הבדלים ברמת המוטיבציה ללמידה של סטודנטים להוראה מהחברה הערבית לפי גורמים דמוגרפיים-אישיים, ומצד שני לבדוק את הקשר בין משתנים רגשיים-חברתיים ודמוגרפיים-אישיים; לכן, המשתנה התלוי הוא המוטיבציה ללמידה, והמשתנים הבלתי תלויים הם: מגדר, גיל, מסלול למידה, שנת לימודים, עבודה, מצב משפחתי, מצב סוציו-אקונומי ורקע דתי-עדתי, דיכאון, תמיכה חברתית ומשפחתית, חרדה חברתית ודימוי עצמי.

## כלי המחקר

1. **שאלון פרטים ונתוני רקע:** שאלון המכיל משתני רקע דמוגרפיים הקשורים במשתתפי המחקר, כגון מין, גיל, שנת לימודים ומסלול לימודים.

2. **שאלון מוטיבציה ועמדות כלפי לימודים בחוג** (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1987): השאלון מורכב מפריטים הלקוחים משאלון MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire). בשאלון 15 שאלות הבודקות מטרות שליטה. התשובות הוערכו על פי סולם ליקרט מ-1 - לחלוטין לא נכון עבורי, עד 7 - מאוד נכון עבורי. למשל: "אני מאוד מתעניין בתחומי התוכן הנלמדים בחוג", או "מאוד חשוב לי להבין את החומר הנלמד בקורסים שבחוג". השאלון מודד אמונות מוטיבציוניות המתייחסות ללמידה בחוג מסוים ובוחר את אסטרטגיות הלמידה של הסטודנטים באותו החוג. התשובות נועדו להעריך את רמת המוטיבציה ללמידה של הסטודנטים בחוג. השאלון מודד שלושה גורמים: מכוונות פנימית לביצוע, ערך המשימה ומחשבה קריטית. בבדיקת המהימנות הפנימית של שאלון המוטיבציה MSLQ נמצא שאלפא של קרונברך שווה ל-0.88.

3. **שאלון דימוי עצמי של רוזנברג** (Rosenberg, 1965): סולם ובו עשרה פריטים לבחינת דימוי עצמי. המשתתפים מתבקשים להביע את הסכמתם עם היגדים על רצף לפי סולם ליקרט מ-1 עד 4, ובו 1 - מסכים מאוד, ו-4 - מתנגד מאוד. למשל: "אני מרגיש שיש לי כמה מעלות חיוביות", "אני מרגיש שאין לי הרבה להתגאות בו", ו"הלוואי שהייתה לי יותר הערכה כלפי עצמי". בניתוח הגורמים מציג השאלון שני גורמים: הערכה חיובית והערכה שלילית. חשוב לציין, שנעשה היפוך סקאלה לפריטים 3, 5, 8 ו-10 בשאלון זה. בבדיקת המהימנות הפנימית של שאלון הדימוי העצמי של רוזנברג נמצא שאלפא של קרונברך שווה ל-0.76.

4. **שאלון הדיכאון של בק** (Beck, Ward, Mendelson, Mock, & Erbaugh, 1961): זהו אחד הכלים הנפוצים ביותר למדידת חומרת דיכאון. הכלי, שפותח בידי אהרון בק, מייסד גישת הטיפול הקוגניטיבי, מבוסס על שאלון רב-בחירתי ובו 21 שאלות לדיווח

עצמי של הנבדק. התשובות הוערכו על פי סולם ליקרט בשיעור של סקאלה מ-0 עד 3. למשל: "איני בוכה יותר מהרגיל", "אין לי כל מחשבות להרוג את עצמי", ו"אני יכול/ה לישון כרגיל". פיתוח כלי הערכה בפסיכולוגיה הביא לשינוי מעמיק בתפיסת אנשי מקצוע, שראו בדיכאון תופעה הנטועה במחשבותיו של הפרט. גרסת BDI הנמצאת בשימוש כיום נועדה לנבדקים שמעל גיל 13, והיא כוללת תסמיני דיכאון, כגון חוסר תקווה ורגזנות, מחשבות אשם ועונש, עייפות, ירידה במשקל ואובדן עניין במין. בבדיקת המהימנות הפנימית של שאלון הדיכאון (Beck) נמצא שאלפא של קרונברך שווה ל-0.77.

**5. סקלת לייבוביץ - שאלון LSAS (Liebowitz Social Anxiety Scale; Liebowitz, 1987):** השאלון תוכנן להערכת חרדה חברתית דרך הערכה של פחד והימנעות במצבים חברתיים. בשאלון 24 פריטים: 13 מהם מתארים מצבים ביצועיים ו-11 - מצבי אינטראקציה חברתית. כל היגד שמוביל לפחד/חרדה נוקד בנפרד בשיעור של סקאלה מ-0 (כלל לא) ל-4 (רב מאוד) ובהימנעות מסקאלה מ-0 (אף פעם) ל-4 (בדרך כלל). למשל: "ללכת למסיבה", "לכתוב כשצופים בך", ו"לנאום לפני קהל". ככל שהציון גבוה יותר, כך מיוחסת למגיב חרדה חברתית גבוהה יותר. הציון הסופי של המבחן יחושב כממוצע של תשובות הנבדקים לפריטים. בבדיקת המהימנות הפנימית של השאלון LSAS נמצא שאלפא של קרונברך שווה ל-0.94. נבדקה גם המהימנות הפנימית של שני המרכיבים של שאלון זה ונמצא שהמהימנות של החלק הראשון (מרכיב הפחד) הייתה 0.91 ושל החלק השני (מרכיב ההימנעות) - 0.89.

**6. שאלון תמיכה חברתית ומשפחתית נתפסת (MSPSS Scale of Perceived Social Support):** (Zimet, Dahlem, Zimet, & Fanley, 1988). בשאלון 12 היגדים הבודקים את תפיסתו הסובייקטיבית של העונה לגבי מידת התמיכה החברתית והמשפחתית העומדת לרשותו משלושה מקורות - משפחה, חברים ואחרים משמעותיים. מהשאלון הזה ניתן להפיק שלושה מדדים על פי ממוצעי הפריטים בכל גורם, כך שטווח הציון הוא בין 1 ל-7. ככל שהציון גבוה יותר, כך עולה מידת התמיכה החברתית והמשפחתית הנתפסת. התשובות הוערכו על פי סולם של 7 דרגות, ובו 1 הוא לא מתאים במידה רבה מאוד, ו-7 - מתאים במידה רבה מאוד. למשל: "משפחתי מנסה באמת לעזור לי", או "יש אדם קרוב לי שרגשותיי חשובים לו". בבדיקת המהימנות הפנימית של שאלון התמיכה החברתית והמשפחתית הנתפסת (MSPSS) נמצא שאלפא של קרונברך שווה ל-0.91.

## הליך המחקר

החוקרים פנו לסטודנטים, הבהירו להם את מטרות המחקר ויעדיו וביקשו את הסכמתם לענות על שאלוני המחקר. הנתונים נאספו על ידי החוקרים בזמן שהותם במכללה אך לא בשעות שנועדו לשיעורים. ההנחיות למילוי השאלונים הוסברו למשתתפים בלי להתערב בתגובותיהם או לנסות להשפיע עליהן. השאלונים כתובים עברית, ולא ראינו צורך לתרגמם לערבית, בהנחה שמדובר בסטודנטים שמבינים היטב עברית. השאלונים שמולאו הועברו לידי החוקרים לצורך קידודם וניתוחם בשלב מאוחר יותר. תהליך איסוף הנתונים בוצע בחודשים אוקטובר ודצמבר בסמסטר א' של שנת הלימודים תשע"ה.

מטעמים אתיים הובהר למשתתפים שתשובותיהם הן אנונימיות לחלוטין וכי הנתונים שהם יספקו בעילום שם יישמשו את המחקר הספציפי הזה ולא יועברו לצד שלישי. בהקשר זה, הסכמת הנבדק היא תנאי להשתתפותו במחקר. סטודנטים שבחרו שלא להשתתף במחקר כובדו.

## עיבוד הנתונים וניתוחם

בעקבות איסוף הנתונים בדקו החוקרים את התוקף ואת המהימנות הפנימית (אלפא קרונברך) של שאלוני המחקר. הניתוחים הסטטיסטיים המתוכננים לבדיקת השערות המחקר היו:

1. השוואה בין סטודנטים לסטודנטיות, בין סטודנטים עובדים לסטודנטים שאינם עובדים, בין רווקים לנשואים, בין סטודנטים במצב סוציו-אקונומי נמוך-בינוני לבין כאלה שהם במצב סוציו-אקונומי גבוה, בין צעירים למבוגרים, ברמת המוטיבציה ללמידה (מבחן t).
2. השוואה בין סטודנטים ממכינה קדם-אקדמית, סטודנטים סדירים וסטודנטים מהסבה ומלימודי המשך, בין סטודנטים משנות לימודים שונות, ובין סטודנטים מוסלמים, נוצרים ודרוזים ברמת המוטיבציה ללמידה על ידי ניתוח גורמים או שונות חד-כיווני.
3. השוואה בין מסגרות לימוד (על תנאי, מכינה, סדיר, הסבה ותואר שני) ובין קטגוריות התמחות בהוראה (אנגלית, מתמטיקה, ערבית, חינוך מיוחד, מדעים וגיל רך) ברמת המוטיבציה ללמידה ([מבחן F] [Analyses of Variance] [one way ANOVA]).
4. בדיקת הקשר בין גורמים ורגשיים-חברתיים בלתי תלויים לבין המשתנה התלוי מוטיבציה ללמידה באמצעות מודלים של רגרסיה (regression models).

## ממצאים

על פי ההשערה הראשונה, ימצאו הבדלים ברמת המוטיבציה ללמידה בין סטודנטים להוראה ממכללה ערבית לפי הקבוצות השונות שאליהם הם שייכים בגורמים דמוגרפיים-אישיים שונים: מגדר, גיל, מגדר, עבודה, מצב משפחתי, שנת לימודים, רמת הכנסה, רקע דתי-עדתי, מסגרת לימוד והתמחות בלימודים. לשם אישושה חושבו מבחניז למדגמים בלתי תלויים ונערך ניתוח שונות חד-כיווני, לפי מאפייני המשתנים. הממצאים מפורטים בלוח 3.

**לוח 3.** השוואה בין קטגוריות של מסגרת לימוד והתמחות בהוראה ברמת המוטיבציה ללמידה (N=543)

משתנה	N	ממוצע	סטיית תקן	F
מוטיבציה ללמידה	סדיר	5.58	0.86	2.93*
	הסבה	5.19	1.1	
	על תנאי	5.53	0.93	
	מכינה	5.51	0.78	
	תואר שני	5.75	0.91	
מוטיבציה ללמידה	אנגלית	5.47	0.95	2.74*
	מתמטיקה	5.63	0.74	
	ערבית	5.46	0.93	
	חינוך מיוחד	5.97	0.51	
	מדעים	5.43	0.82	
	גיל רך	5.72	0.81	

(\*p<0.05)

הממצאים המוצגים בלוח 3 לעיל מצביעים על הבדל מובהק בממוצע רמת המוטיבציה ללמידה בין חמש הקבוצות של מסגרת לימוד (סדיר, הסבה ולימודי המשך, מכינה קדם-אקדמית, על-תנאי ותואר שני). מכיוון שההבדלים נמצאו מובהקים בכל הממדים במבחני ניתוח השונות, נערכו מבחני המשך מסוג Scheffe כדי לבדוק בין אילו זוגות של השוואות יש הבדלים מובהקים. הממצאים בהשוואות אלו הצביעו על הימצאות הבדלים מובהקים בממוצע רמת המוטיבציה ללמידה בהשוואה אחת בלבד, ועל הבדל מובהק בין סטודנטים מהסבה לבין סטודנטים מתואר שני. בשאר ההשוואות לא נמצאו הבדלים בממוצעי המוטיבציה ללמידה.



הממצאים המוצגים בלוח 3 לעיל גם מצביעים על הבדל מובהק בממוצע רמת המוטיבציה ללמידה בין שש הקבוצות של התמחות בלימודים. מאחר שההבדלים בכל התחומים נמצאו מובהקים במבחני ניתוח השונות, נערכו מבחני המשך מסוג Scheffe כדי לבדוק בין אילו זוגות של השוואות יש הבדלים מובהקים. הממצאים בהשוואות אלו הצביעו על הימצאות הבדלים מובהקים בממוצע רמת המוטיבציה ללמידה בשתי השוואות: בין סטודנטים מחינוך מיוחד לסטודנטים מאנגלית, ובין סטודנטים מחינוך מיוחד לסטודנטים ממדעים. בשאר ההשוואות לא נמצאו הבדלים בממוצעי המוטיבציה ללמידה.

מבדיקת ההבדלים בממוצע רמת המוטיבציה ללמידה בשבעה משתנים דמוגרפיים-אישיים נוספים - גיל, עבודה ומגדר (נבדקו באמצעות מבחני t), מצב משפחתי, שנת לימודים, רמת הכנסה ורקע דתי-עדתי (נבדקו באמצעות מבחני ניתוח שונות חד-כיווני ANOVA) - לא נמצאו הבדלים מובהקים.

על פי ההשערה השנייה, יימצאו קשרים בין גורמים רגשיים-חברתיים שונים של סטודנטים להוראה ממכללה ערבית לבין המוטיבציה ללמידה שלהם כדלקמן:

- א. קשר שלילי בין דיכאון לבין מוטיבציה ללמידה
  - ב. קשר חיובי בין תמיכה חברתית-משפחתית נתפסת לבין מוטיבציה ללמידה
  - ג. קשר שלילי בין חרדה חברתית לבין מוטיבציה ללמידה
  - ד. קשר חיובי בין דימוי עצמי לבין מוטיבציה ללמידה
- לשם אישושה של ההשערה השנייה חושבו מתאמי פירסון כפי שמוצג בלוח 4:

**לוח 4.** מקדמי המתאמים של פירסון לקשרים בין מוטיבציה ללמידה לבין דיכאון, דימוי עצמי, תמיכה חברתית-משפחתית נתפסת וחרדה חברתית (N=543)

דיכאון	תמיכה חברתית-משפחתית נתפסת	חרדה חברתית	דימוי עצמי	
מוטיבציה ללמידה	-0.138**	0.392***	-0.198***	0.219***

(\*\*p<0.01) (\*\*\*)p<0.001

הממצאים המוצגים בלוח 4 לעיל מצביעים על:

1. קשר שלילי מובהק בין דיכאון לבין מוטיבציה ללמידה ( $r_p = -0.138, p < 00.1$ ), כך שכל שרמת הדיכאון של הנחקר גבוהה יותר, כך רמת המוטיבציה ללמידה שלו נמוכה יותר.
2. קשר חיובי מובהק בין תמיכה חברתית-משפחתית נתפסת לבין מוטיבציה ללמידה, ( $r_p = -0.392, p < 000.1$ ), כך שכל שרמת התמיכה החברתית והמשפחתית הנתפסת של הנחקר גבוהה יותר, כך רמת המוטיבציה ללמידה שלו גבוהה יותר.
3. קשר שלילי מובהק בין חרדה חברתית לבין מוטיבציה ללמידה ( $r_p = -0.198, p < 000.1$ ), כך שכל שרמת החרדה החברתית של הנחקר גבוהה יותר, כך רמת המוטיבציה ללמידה שלו נמוכה יותר.
4. קשר חיובי מובהק בין דימוי עצמי לבין מוטיבציה ללמידה ( $r_p = -0.219, p < 000.1$ ), כך שכל שרמת הדימוי העצמי של הנחקר גבוהה יותר, כך רמת המוטיבציה ללמידה שלו גבוהה יותר.

בהמשך, וכדי לבחון את המשתנים המנבאים את רמת המוטיבציה ללמידה של הסטודנטים, נערך ניתוח רגרסיה רבת-משתנים (stepwise regression). מניתוח זה עולה, כי ניתן להסביר את רמת המוטיבציה ללמידה של הסטודנטים על סמך המשתנים תמיכה חברתית-משפחתית נתפסת, חרדה חברתית ודימוי עצמי. המשתנים המנבאים הסבירו 16.5% מהשונות של המוטיבציה ללמידה של הסטודנטים להוראה. לוח 5 מציג את תוצאות ניתוח הרגרסיה.

**לוח 5.** רגרסיה מרובה בצעדים לניבוי המוטיבציה ללמידה של הסטודנטים (N=543)

משתנה מנבא	B	$\beta$	t	R <sup>2</sup> מצטבר
תמיכה חברתית-משפחתית נתפסת	0.245	0.329	7.96***	0.135
חרדה חברתית	-0.205	-0.112	-2.65**	0.154
דימוי עצמי	0.196	0.110	2.58**	0.165

(\*\*p<0.01) (\*\*\*)p<0.001

חרדה חברתית, דימוי עצמי, תמיכה חברתית ומשפחתית, דיכאון וגיל, כלומר כל המשתנים הכמותיים כחזאים בלתי תלויים, כדי לבדוק אילו משתנים מבניהם משמעותיים בהסברת המוטיבציה ללמידה ואילו לא מסבירים אותה באופן מובהק. הממצאים הצביעו כי המשתנה המשמעותי ביותר בהסבר השונות של המוטיבציה ללמידה היה תמיכה חברתית-משפחתית נתפסת (13.5%), אחריו חרדה חברתית (באחוז של 1.9%), והאחרון - דימוי עצמי (1.1%). המשתנים דיכאון וגיל הורחקו על ידי מודל הרגרסיה, מכיוון שאינם מסבירים את המוטיבציה ללמידה באופן מובהק.

## דיון

המטרה העיקרית של מחקר זה הייתה לבדוק הבדלים ברמות המוטיבציה ללמידה בקרב סטודנטים להוראה מהחברה הערבית לפי משתנים דמוגרפיים-אישיים ולבחון את הקשרים בין רמת המוטיבציה ללמידה לבין גורמים רגשיים-חברתיים שונים.

### היבטים דמוגרפיים-אישיים ומוטיבציה ללמידה

על פי ההשערה הראשונה, ימצאו הבדלים ברמת המוטיבציה ללמידה בין סטודנטים להוראה ממכללה ערבית לפי הקבוצות השונות שאליהן הם שייכים בגורמים דמוגרפיים-אישיים, כגון מגדר, גיל, מגדר, עבודה, מצב משפחתי, שנת לימודים, רמת הכנסה, רקע דתי-עדתי, מסגרת הלימוד והתמחות בלימודים. ממצאי המחקר מלמדים שאין הבדל מובהק בין הממוצעים ברמת המוטיבציה ללמידה במשתנה הגיל בין סטודנטים צעירים לבין סטודנטים מבוגרים. ממוצע רמת המוטיבציה ללמידה בקרב הנחקרים הצעירים נמצא כמעט שווה לזה שבקרב הנחקרים המבוגרים. ממצאים אלה תואמים ממצאי מחקר שלא נמצא בו קשר בין המשתנה גיל לבין רמת המוטיבציה ללמידה (Inceoglu et al., 2012), אבל הם נוגדים ממצאי מחקר שבו בקרב סטודנטים צעירים היו רמות יותר גבוהות יותר של מוטיבציה ללמידה מאשר בקרב סטודנטים מבוגרים (Elijah, 2009; Mensah). ניתן להסביר את המגמות השונות על רקע ההבדלים הבין-תרבותיים בחברה הערבית בישראל. רוב הסטודנטים צעירים יחסית (בני 18-21), ועל כן סביר להניח שלא ימצאו הבדלים מובהקים ביניהם, לעומת סטודנטים מהחברה היהודית, שמתחילים את לימודיהם האקדמיים בגיל מבוגר יותר.

ממצאי המחקר הקשורים במשתנה מגדר אינם מצביעים על הבדל מובהק ברמת המוטיבציה ללמידה בין שני המינים, בניגוד לממצאי מחקרים קודמים בנושא (Gaby & Kasumi, 2015; Inceoglu et al., 2012), שהצביעו על הבדלים לטובת הגברים. סביר להניח, שמאחר שמדובר במכללה להכשרת מורים בחברה הערבית, שרוב הלומדים בה הם סטודנטיות (91.8% נשים לעומת 8.2% גברים), אין להשליך מהתמונה המצטיירת בה

על כלל אוכלוסיית הסטודנטים בחברה הערבית בישראל. לכן, מן הראוי לערוך מחקר המשך בנושא, שהמדגם שבו ייצג את כלל אוכלוסיית הסטודנטים בחברה זו.

הממצאים הקשורים במשתנה מסגרת הלימוד אכן מצביעים על הבדל מובהק בממוצע של רמת המוטיבציה ללמידה בין סטודנטים השייכים למסגרת לימודים סדירים, הסבה ולימודי המשך, מכינה קדם-אקדמית, לימודים על תנאי ותואר שני. מבחני המשך של השוואות בין זוגות של קבוצות אלה הצביעו על הבדלים מובהקים בממוצע של רמת המוטיבציה ללמידה בהשוואה אחת בלבד, ועל הבדל מובהק בממוצע של רמת המוטיבציה ללמידה בין סטודנטים מהסבה לבין סטודנטים מתואר שני. מחקרים קודמים (Gaby & Kasumi, 2015; Inceoglu et al., 2012) הצביעו על ירידה ברמת המוטיבציה ללמידה של סטודנטים שנמצאים בתנאים ובסביבה של לחץ וחרדה. ביתר פירוט, נמצאה רמת מוטיבציה ללמידה גבוהה ביותר בקרב סטודנטים מתואר שני (לעומת שאר הקבוצות) שבדרך כלל לומדים בהנאה ומתוך בחירה אישית, לעומת סטודנטים הלומדים על תנאי, וכן נמצאו הבדלים בממוצע של רמת המוטיבציה בין סטודנטים מהסבה ולימודי המשך לעומת סטודנטים ממכינה קדם-אקדמית, אך מבחני המשך של השוואה בין זוגות של קבוצות אלה לא הצביעו על הבדלים מובהקים.

הממצאים הקשורים במשתנה שנות הלימוד מצביעים אף הם על העדר הבדל מובהק בממוצע של רמת המוטיבציה ללמידה בין ארבע הקבוצות של שנת הלימודים (א', ב', ג', ד'). ממצאים אלה נוגדים ממצאי מחקרים אחרים (סגל ועזר, 2009; סעדה, 2007) שהצביעו על הבדלים מובהקים ועל מגמה מעורבת במוטיבציה ללמידה לטובת סטודנטים משנות לימודים מתקדמות, וגם בניגוד לממצאים המצביעים על עלייה במוטיבציה ללמידה עם הניסיון האקדמי ועם ההתנסות המעשית בהוראה (Linder & Harris, 1993; Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990).

לעומת זאת, ממצאי המחקר הקשורים במשתנה התמחות בלימודים הצביעו על הבדלים מובהקים ברמת המוטיבציה ללמידה בין שש הקבוצות השונות של התמחות בלימודים. במבחני המשך של השוואות בין זוגות של קבוצות נמצאו הבדלים מובהקים בממוצע רמת המוטיבציה ללמידה בשתי השוואות - בין סטודנטים לחינוך מיוחד לסטודנטים מאנגלית, ובין סטודנטים לחינוך מיוחד לסטודנטים ממדעים. בשאר ההשוואות לא נמצאו הבדלים בממוצעי המוטיבציה ללמידה. סביר להניח שהסיבה לכך היא האתגר שבבחירה במסלול החינוך המיוחד, הנובעת מתוך תחושת שליחות ומתוך מודעות ובחירה אישית וחופשית של הסטודנט. הסבר זה תואם את ממצאי המחקרים שהוזכרו לעיל, שהצביעו על קשר חיובי בין הבחירה האישית והחופשית של הסטודנטים לבין רמת המוטיבציה ללמידה שלהם.

גם בשאר המשתנים הדמוגרפיים-אישיים שנבדקו (עבודה, מצב משפחתי, רמת הכנסה, ורקע דתי-עדתי) לא נמצאו הבדלים מובהקים בממוצע רמת המוטיבציה ללמידה, בניגוד למחקרים שנערכו בקרב מבוגרים, שמצאו כי אנשים עם רמות נמוכות של מוטיבציה ללמידה מאופיינים במצב סוציו-אקונומי נמוך, בתעסוקה לא יציבה, באחוז גבוה של רווקים, נשים וסטודנטים (Chiung-Sui et al., 2014; Elijah-). יש לציין, שרוב הנבדקים היו סטודנטיות מוסלמיות, לא עובדות, רווקות, עם רמת הכנסה נמוכה, מאזורים שונים בצפון הארץ. כל הנבדקים שייכים לאותה תרבות, עברו אותה סוציאליזציה, וחולקים ערכים ומנהגים. לכן, למרות הגיוון הקל המאפיין את הנבדקים אין הבדלים מובהקים במוטיבציה ללמידה בין גברים לנשים, בין עובדים ללא עובדים, בין מצב משפחתי נמוך, בינוני או גבוה, בין רמת הכנסה נמוכה, בינונית או גבוהה ובין מוסלמים, נוצרים ודרוזים. אפשר אפוא לקבוע על סמך הממצאים, שההשערה הראשונה הקשורה להבדלים ברמת המוטיבציה ללמידה לפי גורמים דמוגרפיים-אישיים אוששה חלקית.

### **היבטים רגשיים-חברתיים ומוטיבציה ללמידה**

ממצאי המחקר הקשורים בהשערה השנייה (הכוללת תת-השערות), שעל פיה יימצאו קשרים בין גורמים רגשיים-חברתיים שונים של סטודנטים להוראה ממכללה ערבית לבין המוטיבציה ללמידה שלהם, יפורטו בהמשך. הממצאים הקשורים בהשערת משתנה הדיכאון, שטוענת כי בקרב סטודנטים להוראה יימצא קשר שלילי בין דיכאון לבין מוטיבציה ללמידה, אכן הצביעו על קשר שלילי, כך שכל שרמת הדיכאון של הנחקר הייתה גבוהה יותר, כך הייתה רמת המוטיבציה ללמידה שלו נמוכה יותר. ממצאים אלה דומים לממצאי מחקרים שהוזכרו לעיל. מניתוח רגרסיה מרובה לניבוי המוטיבציה ללמידה של הסטודנטים עולה, שהמשתנים דיכאון וגיל אינם משמעותיים בניבוי המוטיבציה ללמידה של הסטודנטים באופן מובהק, ולכן הורחקו על ידי מודל הרגרסיה. הממצאים הקשורים בתת-ההשערה של משתנה התמיכה המשפחתית, ולפיה בקרב סטודנטים להוראה יימצא קשר חיובי בין התמיכה החברתית והמשפחתית לבין המוטיבציה ללמידה, הצביעו על כך שכל שרמת התמיכה החברתית והמשפחתית לסטודנט גבוהה יותר, כך רמת המוטיבציה ללמידה שלו גבוהה יותר. ניתוח הרגרסיה המרובה הראה, שהתמיכה החברתית והמשפחתית שקיבלו הסטודנטים מסבירה 13.5% מהשונות של המוטיבציה ללמידה שלהם. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים שהוזכרו לעיל.

הממצאים הקשורים בתת-ההשערה של משתנה החרדה החברתית, ולפיה יימצא בקרב סטודנטים להוראה קשר שלילי בין חרדה חברתית לבין מוטיבציה ללמידה,

מצביעים על קשר שלילי מובהק בין רמת החרדה החברתית לבין המוטיבציה ללמידה של הסטודנטים. כלומר, ככל שזיכרון רמת המוטיבציה ללמידה, כך עולה רמת החרדה החברתית של הסטודנט. ממצא זה תואם ממצאים שדיווחו על החשיבות של מושג החרדה החברתית בניבוי רמת המוטיבציה ללמידה בקרב סטודנטים להוראה. מחקרים עדכניים מדגישים את החשיבות של תהליכים מוטיבציוניים ללמידה ולהתפתחות רגשית-חברתית בקרב סטודנטים להוראה (Conroy & Elliot, 2004; Hartnett et al., 2011; Lages et al., 2015). תהליכים מורכבים אלה קשורים להתנהגותו של התלמיד וכוללים גורמים רבים ובהם מאפייני הסטודנט, מאפייני הסביבה הלימודית, הסביבה החברתית-תרבותית ומאפייני המצב הספציפי שבו פועל הסטודנט (ווסטרה, 2014; Whitaker et al., 2014; Hsieh, 2014). הממצאים הקשורים בתת-ההשערה של משתנה הדימוי העצמי, שלפיה ימצא בקרב סטודנטים להוראה קשר חיובי בין דימוי עצמי לבין מוטיבציה ללמידה, מצביעים על קשר חיובי מובהק בין רמת הדימוי העצמי לבין המוטיבציה ללמידה. כלומר, ככל שעולה רמת המוטיבציה ללמידה, כך עולה רמת הדימוי העצמי של הסטודנט. ממצא זה תואם ממצאים קודמים שהצביעו על חשיבות הגורמים החברתיים-תרבותיים והמאפיינים האתניים כמרכזיים בתהליך עיצובו של הדימוי העצמי (Dag, 2011; Karl & Mark, 2009). ניתוח הרגרסיה המרובה הראה, שחרדה חברתית מסבירה 1.9% מהשונות של המוטיבציה ללמידה של הסטודנטים, ואילו הדימוי העצמי מסביר 1.1% מהשונות שלה. על סמך הממצאים שהוצגו לעיל אפשר לטעון, שההשערה השנייה הקשורה לקשרים בין המוטיבציה ללמידה לבין גורמים רגשיים-חברתיים אוששה חלקית.

לסיכום, ממצאי המחקר הנוכחי נדונו דרך השוואתם לממצאי מחקרים שונים שחקרו את מאפייני הדמוגרפיים והרגשיים-חברתיים של המוטיבציה ללמידה בקרב מתבגרים ומבוגרים מתרבויות שונות. מתברר שממצאי המחקר הנוכחי מוסיפים נדבך לממצאים מן העולם, ובייחוד אלה שמתייחסים לקשר בין המוטיבציה ללמידה לבין דיכאון, תמיכה חברתית ומשפחתית, חרדה חברתית ודימוי עצמי. הממצאים המתייחסים למשתנים הדמוגרפיים שתוארו בפרק הדיון של המחקר הנוכחי דומים באופן חלקי לממצאי מחקרים קודמים. לבסוף יש לציין, שממצאי המחקר הנוכחי הדגישו שההיבטים הרגשיים-חברתיים והאישיים-דמוגרפיים שנחקרו נחשבים למשמעותיים בהסברת השונות של המוטיבציה ללמידה בקרב סטודנטים להוראה מהחברה הערבית בישראל.

### מסקנות והמלצות

המחקר בתחום המאפיינים הדמוגרפיים-אישיים והרגשיים-חברתיים של המוטיבציה ללמידה בקרב אוכלוסיות של סטודנטים מבוגרים מעורר עניין רב בשנים האחרונות. לכן היה חשוב לחקור את תופעת המוטיבציה ללמידה ואת קשריה עם גורמים אלה, בייחוד בקרב

סטודנטים להוראה. ממצאי המחקר עשויים לתרום להבנת הקשר בין המוטיבציה ללמידה לבין משתנים אחרים של סטודנטים להוראה - דיכאון, תמיכה חברתית ומשפחתית, חרדה חברתית ודימוי עצמי. כמו כן חשוב להכיר את ההבדלים בין סטודנטים להוראה מהחברה הערבית בעלי רמות גבוהות של מוטיבציה לבין אחרים שרמות המוטיבציה ללמידה שלהם נמוכות. ממצאים אלה יציפו בעיה חשובה לציבור המורים בכלל ולמורים חדשים בפרט. מסקנות המחקר הנוכחי, המתבססות על ממצאיו, הן:

1. רמת המוטיבציה של סטודנטים להוראה מתואר שני גבוהה יותר מזו של סטודנטים הלומדים על תנאי.
2. רמת המוטיבציה של סטודנטים להוראה מהתמחות חינוך מיוחד גבוהה יותר מזו של סטודנטים מהתמחות אנגלית, ערבית, מתמטיקה ומדעים.
3. אין הבדלים ברמות המוטיבציה ללמידה בין סטודנטים להוראה מהחברה הערבית לפי המשתנים הדמוגרפיים מגדר, גיל, עבודה, מצב משפחתי, רמת הכנסה ורקע דתי-עדותי.
4. הגורמים הרגשיים-חברתיים השונים (תמיכה חברתית ומשפחתית, חרדה חברתית ודימוי עצמי) הם משמעותיים בניבוי ובהסברה של השונות ברמות המוטיבציה ללמידה בקרב סטודנטים להוראה מהחברה הערבית.
5. המוטיבציה ללמידה של סטודנטים להוראה מהחברה הערבית קשורה באופן מובהק וחיובי לתמיכה החברתית והמשפחתית שלהם.
6. המוטיבציה ללמידה של סטודנטים להוראה מהחברה הערבית קשורה באופן מובהק וחיובי לדימוי העצמי שלהם.
7. המוטיבציה ללמידה של סטודנטים להוראה מהחברה הערבית קשורה באופן מובהק ושלילי לחרדה חברתית שהם חשים.
8. המוטיבציה ללמידה של סטודנטים להוראה מהחברה הערבית קשורה באופן מובהק ושלילי לדיכאון.

מסקנות אלו הובילו את החוקרים להמליץ על תכנון מחקרים עתידיים שיבדקו לעומק את הגורמים הדמוגרפיים-אישיים והרגשיים-חברתיים בקרב סטודנטים להוראה המתאפיינים ברמות שונות של מוטיבציה ללמידה במכללות ובאוניברסיטאות של דוברי עברית וערבית, כדי לעזור להם באופן האופטימלי להתמודד עם אתגרים, קשיים ובעיות שהם עלולים להיתקל בהם בעת לימודיהם האקדמיים. מחקר עתידי גם ישאף לזהות תוכניות ושיטות הוראה חלופיות שמתאימות לאוכלוסיות הסטודנטים בסיכון כתוצאה מרמות מוטיבציה נמוכות ללמידה.

למחקר הנוכחי יש מגבלות, שכן הוא התמקד במדגם של סטודנטים ממכללה אחת להכשרת עובדי הוראה, שיש ביניהם הבדלים רבים מבחינת גיל, מצב משפחתי, מצב סוציו-אקונומי, מסלול לימוד ורקע דתי-עדתי. רוב הסטודנטים במכללה שבה התקיים המחקר הם נשים, בייחוד בלימודים סדירים ובמכינה קדם-אקדמית, לעומת שיעור גבוה יותר של סטודנטים ממין זכר בלימודי הסבה אקדמית ובלימודי המשך. יש לציין, שההשוואה לפי מגדר ולפי רקע דתי-עדתי אינה מאפשרת את השגת האפקט של הממצאים בצורה מהימנה לנוכח החלוקה הלא-שוויונית של אוכלוסיית המחקר (91.8% נשים לעומת 8.2% גברים בלבד; 89.4% מוסלמים, 8.3% נוצרים ו-2.2% דרוזים). חלוקה זו אינה מייצגת את החלוקה הטבעית באוכלוסייה.

מאחר שמדובר במחקר מקיף ששימשו בו חמישה שאלונים ארוכים שמצריכים ריכוז זמן כדי לענות עליהם, התעורר חשש להיתכנותו. על כן בחרו החוקרים בתנאים האופטימליים מבחינת המיקום והתזמון עבור הסטודנטים. בין השאר, הסטודנטים התבקשו למלא את השאלונים בזמנם החופשי, דבר שהאריך את מועד איסוף הנתונים. ולבסוף, המסקנות שהוסקו מתוצאות המחקר נכונות באופן ספציפי לסטודנטים להוראה מהחברה הערבית בצפון הארץ, ואי אפשר להכלילן לגבי כל הסטודנטים בישראל.

## מקורות

- אפטר, א' וחרובי, ל' (2006). **דיכאון והתנהגות אובדנית בקרב בני נוער**. משרד הבריאות.
- בר-חיים, א' (2002). מוטיבציה בעבודה. בתוך א' בר חיים (עורך), **התנהגות ארגונית**, כרך א' (יחידה 4). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- דונת, א' (2011). **מה זו בכלל משפחה? על הגדרות וקשרים חברתיים חלופיים**. מתוך פורום "נשים שלא רוצות ילדים", הרצאה שהוצגה בכנס מגדר בשטח ובאקדמיה, "שטח מוליד משפחה", 4 במאי 2011. אוניברסיטת בר-אילן.
- ווסטרה, ה' (2014). **הגישה המוטיבציונית בטיפול בחרדה** (תרגום: דורית שריג). קרית ביאליק: אח.
- סגל, ש' ועזר, ח' (2009). לחץ בהכשרה להוראה והשלכותיו על המתכשר להוראה. תל אביב: מכון מופ"ת.
- סמארה, נ' (2004). הערכת מורים את מאפייניהם של תלמידים עם ליקוי למידה במגזר הערבי בהשוואה להערכת התלמידים עצמם במדים קוהרנטיות, בדידות ומצב רוח. **ג'אמעה**, 8, 402-421.



סעדה, נ' (2007). **הקשר בין הכוונה עצמית ללמידה לבין מסוגלות עצמית להוראה בקרב סטודנטים להוראה במכללות הערביות בישראל**. תל אביב: מכון מופ"ת.

קפלן, א', כ"ץ, ע' ופלוס, ח' (2011). מוטיבציה בין המחקר לשדה. **הד החינוך**, 85(7), 98-96.

שביט, פ' ורייטר, ש' (2016). **"אני שותף!": חינוך הומניסטי לנחישות עצמית ולסנגור עצמי**. תל אביב: מכון מופ"ת.

Alex C. G., & Jennifer, L. (2014). High ability students' voice on learning motivation. *Journal of Advanced Academics*, 25(1), 7-24.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Autor.

Barber, B. K. (2008). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67(6), 3296-3319.

Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., Solomon, D., & Lewis, C. (2000). Effects of the child development project on students' drug use and other problem behaviors. *The Journal of Primary Prevention*, 21, 75-99.

Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, 561-571.

Bjornsson, A. S., et al., (2011). Cognitive-Behavioral group therapy versus group psychotherapy for social anxiety disorder among college students: A randomized controlled trial. *Depression and Anxiety*, 28, 1034-1042.

Black Dog Institute (2012). *Depression in adolescents & young people*. Fact Sheet. Retrieved from: <https://www.blackdoginstitute.org.au/docs/default-source/factsheets/depressioninadolescents.pdf?sfvrsn=2>

Brent, D., Emslie, G., Fassler, D., Kratochvil, C., March, J., Robb, A., et al. (2012). *The use of medication in treating childhood and adolescent depression: Information for patients and families*. Prepared by the American Psychiatric Association and the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry.

- Brophy, J. (2008). Developing students' appreciation for what is taught. *Educational Psychologist*, 43(3), 132-141.
- Callaghan, P., & Morrissey, J. (1993). Social support and health: A review. *Journal of Advanced Nursing*, 18(2), 203-210.
- Cameron, J., Pierce, W. D., Banko, K. M., & Gear, A. (2005). Achievement based rewards and intrinsic motivation: A test of cognitive mediators. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 641-655.
- Caroline, F., & Simone, E. (2010). Developing beliefs about classroom motivation: Journeys of preserves teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1404-1415.
- Chiung-Sui, C., Zhi-Feng, L. E., Hung-Yen, S., Chun-Hung, L., Nian-Shing, C., & Shan-Sha, C. (2014). Effects of online college student's Internet self-efficacy on learning motivation and performance. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(4), 366-377.
- Conroy, D. E., & Elliot, A. J. (2004). Fear of failure and achievement goals in sport :Addressing the issue of the chicken and the egg .*Anxiety ,Stress, and Coping*, 17(3), 271-285.
- Dag, R. (2011). TI: Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27, 628-638.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- Deci, E. L., & Ryan, R. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.

- Deci, E. L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Ryan, R. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Elijah-Mensah, A. (2009). Motivation and Age: An empirical study of women-owners of tourism ventures in Ghana. *Journal of Travel and Tourism Research* (Online), p.139. Retrived from: [https://www.researchgate.net/publication/313557640\\_Motivation\\_and\\_age\\_an\\_empirical\\_study\\_of\\_women-owners\\_of\\_tourism\\_ventures\\_in\\_ghana](https://www.researchgate.net/publication/313557640_Motivation_and_age_an_empirical_study_of_women-owners_of_tourism_ventures_in_ghana)
- Fitts, W. H. (1965). *Tennessee self-scale*. Nashville, TN: Counselor Recordings and Tests.
- Froiland, J. M. (2010). A developmental, educational, and school psychologist: How the late Jere Brophy's integrative approach to children's motivation to learn can inform school-based practice. *The School Psychologist*, 64(3), 22-26.
- Froiland, J. M. (2011). Parental autonomy support and student learning goals: A preliminary examination of an intrinsic motivation intervention. *Child and Youth Care Forum*, 40(2), 135-149.
- Froiland, J. M., Smith, L., & Peterson, A. (2012). How children can be happier and more intrinsically motivated while receiving their compulsory education. In A. Columbus (Ed.), *Advances in psychology research* (Vol. 87 pp. 85-112). Hauppauge, NY: Nova Science.
- Gaby, S., & Kasumi, Y. (2015). The relationship between global competence and language learning motivation: An empirical study in critical language classrooms. *Foreign Language Annals*, 48(3), 511-520.
- Goodman, E., Slap, G. B., & Huang, B. (2003). The public health impact of socioeconomic status on adolescent depression and obesity. *American Journal of Public Health*, 93(11), 1844-1850.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.

- Grant, A. M. (2008). The significance of task significance: Job performance effects, relational mechanisms, and boundary conditions. *Journal of Applied Psychology*, 93, 108-124.
- Hardman, C. A., Horne, P. J., & Lowe, C. F. (2011). Effects of rewards, peer modeling and pedometer targets on children's physical activity: A school-based intervention study. *Psychology & Health*, 26(1), 3-21.
- Hartnett, M., George, S. A., & Dron. J. (2011). Examining motivation in online instance learning environments: Complex, multifaceted, and situation- dependent. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(6). Retrieved:rom<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1030/1954>.
- Hsieh, P. H., & 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.
- Hynds, A., & McDonald, L. (2010). Motivating teachers to improve learning for culturally diverse students in New Zealand: promoting Mori and Pacific Islands student achievement. *Professional Development in Education*, 36, 525-540.
- Hyunjin, K., & YoonJung, C. (2014). Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42, 67-81.
- Inceoglu, I., Segers, J., & Bartram, D. (2012). Age-related differences in work motivation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 85(2), 300-329.
- Jaycox, L. H., Stein, B. D., Paddock, S., Miles, J. N. V., Chandra, A., Meredith, L. S. et al. (2008). Impact of teen depression on academic, social, and physical functioning. *Pediatrics*, 124, 596-605.
- Jianzhong, X. (2014). Regulation of motivation: predicting students' homework motivation management at the secondary school level. *Research Papers in Education*, 29, 457-478.

- Karl, K., & Mark, M. (2009). It is the little things: exploring the importance of commonplace events for early-career teachers' motivation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 43-58.
- Kashdan, T. B. (2002). Social anxiety dimensions, neuroticism, and the contours of positive psychological functioning. *Cognitive Therapy and Research*, 26, 789-810.
- Kumazawa, M. (2013). Gaps too large: Four novice EFL teachers' self-concept and motivation. *Teaching and Teacher Education*, 33, 45-55.
- Lages, S. M., Emygdio, R., F., Monte, A. S., & Alchieri, J. C. (2015). Motivation and self-esteem in university students' adherence to physical activity. *Revista de Salud Publica*, 17(5), 677-688.
- Liebowitz, M. R. (1987). Social phobia. *Modern Problems in Pharmacopsychiatry*, 22, 141-173.
- Linder, R. W. & Harris, B. (1993). Self-regulated learning: Its assessment and instructional implications. *Educational Research Quarterly*, 16(2), 29-37.
- Magelinskaite, S., Kepalaite, A., & Legkauskas, V. (2014). Relationship between social competence, learning motivation, and school anxiety in primary school. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 116, 2936-2940.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- McClelland, D. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- McShane, G., Walter, G., & Rey, J. M. (2004). Functional outcome of adolescents with 'school refusal'. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 9, 53-60.
- Nunley, K. F. (1996). *The relationship of self esteem and depression in adolescence*. Retrieved from: <http://www.brains.org/depression.htm>.
- Obeid, N., Buchholz, A., Boerner, K. E., Henderson, K. A., & Norris, M. (2013). Self-esteem and social anxiety in an adolescent female eating disorder population: Age and diagnostic effects. *Eating Disorders*, 21, 140-153.

- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. (1987). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Post-secondary Teaching and Learning (Ann Arbor, Michigan).
- Phillips, J., Smith, B., & Modaff, L. (2001). *"Please don't call on me": Self-esteem, communication apprehension, and classroom participation*. Informally published manuscript. Retrieved from: <http://murphylibrary.uwlax.edu/digital/jur/2001/phillips-smith-modaff.pdf>.
- Reitz, E., Deković, M., & Meijer, A. M. (2006). The structure and stability of externalizing and internalizing problem behavior during early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 419-436.
- Roca, M., & Baca, E. (1998). Comorbilidad psiquiátrica. In S. Cervera, M. Roca, & J. Bobes (Eds.), *Fobia social* (pp. 63-96). Barcelona: Masson.
- Roness, D., & Smith, S. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36, 169-185.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6<sup>th</sup> ed., pp. 571-645). New York: Wiley.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-428.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

- Schneier, F. R., Heckelman, L. R., Garfinkel, R., Campeas, R., Fallon, B. A., Gitow, A., Street, L., Del Bene, D., & Liebowitz, M. R. (1994). Functional impairment in social phobia. *Depression and Anxiety*, 4, 126-133.
- Shernoff, D. J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow in schools: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. In R. C. Gilman, E. S. Heubner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 131-145). New York: Routledge.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36, 79-104.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Smith, E. P., Walker, K., Fields, L., Brookins, C. C., & Seay, R. C. (1999). Ethnic identity and its relationship to self-esteem, perceived efficacy and pro-social attitudes in early adolescence. *Journal of Adolescence*, 22(6), 867-880.
- Stein, M. B., Torgrud, L. J., & Walker, J. R. (2000). Social phobia symptoms, subtypes, and severity. *Archives of General Psychiatry*, 57, 1046-1052.
- Taylor, E. R., Wooten, R., Babcock, B., & Hill, F. (2002). A metaphorical story to raise relational esteem in Mexican American families of low socioeconomic status. *Family Journal*, 10, 27-33.
- Thapar, A., Collishaw, S., Pine, D. D., & Thapar, A. K. (2012). Depression in Adolescence. *Lancet*, 379(9820), 1056-1067.
- Thompson, T., & Perry, Z. (2005). Is the poor performance of self-worth protective students linked with social comparison goals? *Educational Psychology*, 25, 471-490.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and motivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.

- Verkuyten, M., & Nekuee, S. (2001). Self-esteem, discrimination, and coping among refugees: The moderating role of self-categorization. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(5), 1058-1075.
- Wiener, B. (1986). *An attribution theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Whitaker, D., Graham, C., Severtson, S., Furr- Holden, C., & Latimer, W. (2012). Neighborhood & family effects on learning motivation among urban African American middle school youth. *Journal of Child and Family Studies*, 21(1), 131-138.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher education*, 6(2), 137-148.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. F., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41.
- Zubeidat, I., Fernández-Parra, A., Sierra, J. C., Vallejo, M. A., & Ortega, J. (2009). Características psicosociales y psicopatológicas en adolescentes españoles a partir del *Youth Self-Report*/11-18. *Anales de Psicología*, 25, 60-69.