**גורמי הנעה וראיית המקצוע כקריירה לחיים בקרב סטודנטים בשנה א' של שלושה מסלולי הכשרה להוראה**

**Student teachers’ motivations of choosing initial teacher education routs and their range of expectations of teaching as a life career.**

**דר' זהר טל- המכללה האקדמית חמדת הדרום**

**דר' רוני ריינגולד- המכללה האקדמית אחווה; המכללה האקדמית חמדת הדרום**

**ינואר, 2019**

**תקציר**

 מטרת המחקר הייתה להתחקות אחרי עוצמת המניעים הפנימיים והחיצוניים של 434 סטודנטים בשנה א' משלושה מסלולי הכשרה להוראה (B.Ed., הסבת אקדמאים להוראה ו- M. Teach) בשלוש מכללות לחינוך (2 ממ'+ 1 ממ"ד). נבחן הקשר בין מאפייני האוכלוסיות לבין המניעים ללמוד הוראה, השאיפות המקצועיות שלהם וטווח הציפיות להתמיד בהוראה.

 תוצאות המחקר מראות כי בשלושת הקבוצות, המניעים הפנימיים חזקים מהחיצוניים. עם זאת, קיימת שונות בהבחנה בין המסלולים, בין המגזרים ובין המינים: ההנעה הפנימית של תלמידי B.Ed. היא הגבוהה ביותר ושל תלמידי M. Teach הנמוכה ביותר. ההנעה הפנימית של תלמידי הממלכתי הייתה גבוהה יותר מתלמידי הממ"ד. בהשוואה בין המינים נמצא כי ההנעה הפנימית של הנשים גבוהה מזו של הגברים.

 בשלושת המסלולים נמצא שהשאיפות המקצועיות דומות: קרוב למחצית מהנחקרים שואפים להיות מורים, מעל לרבע -שואפים להגיע לריכוז וניהול בחינוך וכרבע צופים קריירה מחוץ למערכת החינוך.

בהקשר להתמדה בעבודת ההוראה מצאנו דמיון בכל המסלולים כשהתקופה המצופה היא עד 15 שנים.

לתוצאות המחקר תרומה לגבי הבנת מניעי הבחירה בהוראה והרצון להתמיד בהוראה.

**תארנים**: מכוונות עצמית, זהות מקצועית, החלטות קריירה, שאיפות מקצועיות, טווח ציפיות בקריירה

**מבוא**

 בישראל, תהליכי הכשרת מורים מסורים בידי אוניברסיטאות ובידי מכללות אקדמיות לחינוך. המכללות האקדמיות לחינוך רשאיות, מאז 1981, עת הנפיקה המועצה להשכלה גבוהה האחראית על המכללות האקדמיות לחינוך, את "הדגם המנחה", להעניק תואר אקדמי ראשון בהוראה/בחינוך (B.Ed.). משמעו לקיים מסלול לימודים לתואר ראשון בהוראה המשולב עם תעודת הוראה (ריינגולד, כפיר וליבמן, 2011). לצד מסלול הכשרה זה קיים באוניברסיטאות ובמכללות לחינוך מסלול לימודי תעודת הוראה לבעלי תואר אקדמי (מסלול הסבת אקדמאים להוראה, כפי שמקובל לכנותו).

 המלצות ועדת אריאב, שהוקמה בשנת 2006 על-ידי המועצה להשכלה גבוהה כדי לבחון מתווים חדשים להכשרה להוראה, כללו אפשרות הכשרה למסלול נוסף, זאת (ריינגולד וחוב', 2011). דוח ועדת אריאב, פתח את האפשרות להענקת תואר שני בהוראה (M. Teach.), שמשמעו הכשרה להוראה ברמת לימודי תואר שני לבעלי תואר ראשון דיסציפלינארי. תכנית ייחודית זו אושרה במכללות להוראה ובאוניברסיטאות (ריינגולד וחוב', 2011). מסלול הכשרה אחרון זה מתקיים בעת כתיבת מחקר זה, בעשר מכללות אקדמיות לחינוך.

 מסלולM. Teach מיועד ללומדים בעלי השכלה אקדמית דיסציפלינרית B.A.) או (B.Sc. המעוניינים להצטרף למערכת החינוך ולהורות בבית הספר את הדיסציפלינה בה התמחו בלימודי התואר הראשון. כך ניתן להקדיש את מירב הזמן בהכשרה הראשונית בטיפוח הידע החינוכי והפדגוגי ובפיתוח מיומנויות ודיספוזיציות הנדרשות בימינו במסלול ההתפתחות המקצועי. המתווה הציע דרך להפיכת מוסמך התואר השני בהוראה למורה ראוי ומומחה (אבדור, ריינגולד וכפיר, 2010).

 בהכשרה להוראה יש גם משקל למסגרת האמונתית של המוסד המכשיר. בשונה ממערכת החינוך הממלכתית, שם ניתן הדגש בתוכניות הלימודים, לכל הפחות באופן מוצהר, בעיקר לתכנים בעלי אוריינטציה הומניסטית המבטאים השקפת עולם פלורליסטית, האוטונומיה הארגונית והאידיאולוגית של החינוך הממ"ד חותרת להטמעתם המכוונת של תכני לימוד תורניים, במגמה לעצב מציאות חינוכית התואמת לאמונה הדתית ומתוך כך גם לעצב את זהות הלומדים. המדיניות החינוכית- ערכית המונהגת במערכת החינוך הממ"ד, מושתתת על תבנית פדגוגית המקבילה לאידאולוגיית האקולטורציה והחינוך במוסדות הממ"ד ואמורה להתבצע בהלימה מוקפדת לתכתיבי הדת ולשקף את המוסכמה הרווחת בקרב הציבור הדתי לאומי (ריינגולד, ברץ ואבוחצירא, 2013).

 לאור קיומם של שלושת מסלולי ההכשרה להוראה ( B. Ed. , הסבת אקדמאים להוראה ו- M. Teach) רצינו לבחון את מניעיהם של תלמידי שנה א' הלומדים במסלולים אלה בשתי מכללות ממלכתיות ובמכללה דתית, את שאיפותיהם המקצועיות ואת כוונתם להתמיד בעבודת ההוראה בסיום לימודיהם.

**הרקע התיאורטי**

***זהות מקצועית, הלימה, שאיפות מקצועיות וטווח ציפיות בקריירה***

 על פי הספרות המקצועית, התנסויות מוקדמות בתקופת הילדות המוקדמת, התיכונה והמאוחרת משפיעות פסיכולוגית על התפתחות הנטייה המקצועית והזהות המקצועית (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2001 ; Vondracek,2005). בתהליכים אלה יש חשיבות גם לזהות המגדרית

. ( [Leire](https://ezproxy.beitberl.ac.il:2917/indexinglinkhandler/sng/au/Gartzia%2C%2BLeire/%24N?accountid=41221) & Janell, 2017 ; Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005)

 תהליכי הלמידה של מאפייני המקצועות מתרחשים בד בבד עם התפתחות מאפייני ה'עצמי' ונוצר חיבור בין הצרכים והערכים המבטאים את התפתחות הזהות העצמית לבין הזהות המקצועית (יפה-ינאי ומלאך-פיינס ,2000; שרעבי והרפז, 2007; Porfeli, 2007; Hartung, Profeli & Vondracek, 2005).

 אחד הגורמים המשפיעים על תהליכי גיבושה של הזהות המקצועית הוא "הפנמת" דמויות מפתח אשר מייצגות תפיסות ערכיות של העדפות מקצועיות. הזהות המקצועית היא דינמית ושואפת להיות בהלימה עם מאפייני המקצוע (קונזמינסקי וקלויר, 2010 Hargreaves, 2005; ; Rodgers & Scott, 2008).

 תהליך הבחירה והגיבוש של זהות מקצועית אינו נחלתם של צעירים בלבד, אלא מאפיין גם אנשים מבוגרים המבקשים להכריע אם להמשיך להתמחוֹֹת במקצוע שעסקו בו עד כה או לפנות למקצועות אחרים. זהו תהליך חקירה המתאפיין בבחינה של האדם את ה'עצמי' שלו ואת הסביבה המקצועית שהוא פועל בה, וזאת על מנת למצוא את המקצוע או התפקיד אשר יספק מענה לצרכיו המשתנים (אופלטקה, 2012).

 מחקרים רבים ניסו לעמוד על הקשר שבין הנטייה המקצועית של הפרט לבין הסביבה שבה הוא עובד

( בהט ולויתן, 2016 ; מאיר, 1999;Wagner & Baumann, 2016 ; Vertsberger & Gati, 2015 ; Holland, 1997 ). התאמה בין אדם לסביבה מוגדרת כמצב המתאפיין בכך שטיפוס אישיותי מסוים עובד בסביבה התואמת את אישיותו. ההלימה בין הפרט והארגון נוגעת לפי הולנד (Holland, 1997) לשישה טיפוסי אישיות : ריאליסטי- מעשי, חקרני, אמנותי-יצירתי, חברתי, יזמי וארגוני. אחרים התייחסו להלימה במונחי עמדות, תפיסה ערכית, נורמות התנהגות והתנהגות עצמה בתוך הארגון ( Clerkin & Coggburn, 2012; Yujin & Il- Hwan, 2017). ההלימה בין האדם לסביבתו נעה בין הלימה מלאה לחוסר הלימה קיצוני (אוקון-אבירן, מאיר וגתי, 1999; בהט ולויתן, 2016; Pedersen & Nielsen, 2016).

 מחקרי ההלימה חיפשו קשרים בין הלימה כמשתנה בלתי תלוי לבין: התמדה בעבודה או שחיקה ועזיבה (מלאך פיינס, 2011; (Wright & Pandey, 2008 ; הנעה בעבודה (Ritz & Waldner, 2011 ); תחושת מיטביות (well- being ) שהפרט חש בתוך מקום עבודתו ( Yujin & Il- Hwan, 2017 ; Waszkowska et al, 2017 ) . במחקרים רבים נמצא קשר חיובי בין הלימה לבין משתני רווחה ותחושת מיטביות

 (Strauser, Lustig & Cifici, 2008; Ritz & Waldner, 2011 ; Wagner & Baumann, 2016).

*שאיפות מקצועיות וטווח ציפיות קריירה*

 שאיפות לבחירת מקצוע תעסוקתי מתפתחות עוד בגיל צעיר ומשפיעות על הניסיון לחיפוש דרכים למימושן בחיים המקצועיים (Hung- Chang & Mei- Ju, 2014). השאלות הגדולות המעסיקות את האדם בקשר לעיסוקו, קשורות להכרת ההבחנות בין סוגי עיסוקים ולבחירת עיסוק המתאים וצמיחה בתוכו, בהתייחסות למגוון שיקולים הכוללים: מאפייני אישיות, מאפיינים אישיים, מגדר, הסתגלות למקצוע, הכנסה הולמת, מעמד חברתי, משך זמן העבודה במקצוע נתון, ועוד (( Fish & Lauren, 2010.

 בעוד ששאיפות מקצועיות הקשורות לבחירה בתחום העיסוק והתפתחות מקצועית בו, נבנות לאורך החיים שקדמו לבחירת המקצוע ובמהלך העיסוק בו, טווח ציפיות קריירה מתייחס למשך הזמן שהפרט מתכוון להישאר באותו מקצוע וזה מתפתח בסמוך למועד קבלת ההחלטה על הקריירה ובמהלכה. יש להניח כי שאיפות גבוהות מפתחות טווח ציפיות גבוה ושאיפות נמוכות מפתחות טווח ציפיות נמוך (Abrahamsen & Drange, 2015). שני המושגים מבטאים ערכים שונים המשלימים זה את זה בתיאור תהליך התגבשות הקריירה.

 שישון ופופר- גבעון (2016) שבחנו את המוטיבציות והציפיות באופק המקצועי של סטודנטים ושל בוגרי תכנית מצוינים לתואר B. Ed. במכללה, מצאו כי מרבית הסטודנטים הגיעו ללימודים עם שאיפות גבוהות להשפיע על מערכת החינוך אך רמת השאיפות התעמעמה במידת מה עם כניסתם לעבודה. עם זאת בלטה אצלם מחויבות להתמיד במקצוע והציפייה להשפיע במעגלים נרחבים. רוג'רס ועמיתיו ( Rodgers et al, 2008 ) טענו שהאופק המקצועי של המתכשרים להוראה הוא מוגבל מסיבות בירוקרטיות.

  ***מניעים פנימיים וחיצוניים בבחירת תחום לימודים בחינוך הגבוה***

 גורמי ההנעה לבחירה במקצוע נעים בין סוגים שונים של מניעים פנימיים (אינטרינזיים) לבין סוגים שונים של מניעים חיצוניים (אכסטרינזיים). בהקשר זה פותחה מאז שנות השמונים של המאה הקודמת תיאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan,1985; 2012) המדגישה את חשיבות ההשפעה של מאפייני הפרט ומקורותיו הפנימיים על התפתחותו וויסותו העצמי. התיאוריה מבחינה בין סוגים שונים של מניעים שיש בכוחם להסביר את מוכנותו של האדם להשקיע זמן ומאמץ בפעילות מסוימת, גם כשזו כרוכה בקשיים, במחירים גבוהים ובאי הצלחות (עשור, 2005; Hegarty, 2010 ). רצף המניעים נמדד בעזרת שני מדדים דרכם ניתן לזהות את כמות ואיכות האנרגיה המושקעת לביצוע פעילות נתונה: עוצמת הרצון להשקיע הקשורה לייחוסי משמעות של פעילות נתונה ותחושת האוטונומיה והבחירה בפעילות זו (עשור,2005).

 רצף המניעים מתייחס לשבעה רכיבים, כאשר ארבעת הראשונים משתייכים למאפיינים של הנעה חיצונית ושלושת האחרונים הם מאפיינים של הנעה פנימית (עשור, 2005): א. הנעה חיצונית שבה המניע להשקעה בא מתוך פחד מעונש או מתוך תקווה לתגמול. ב. הנעה קונפורמית שבה המניע להשקעה בא מתוך היענות לדרישות סמכות. ג. הנעת ריצוי – הימנעות שבה המניע להשקעה בא מתוך פחד מדחייה. ד. הנעת ריצוי- התקרבות שבה המניע להשקעה בא מתוך תקווה לקבלה, השתייכות, הערכה או מעמד חברתי. ה. הנעה פנימית הכרתית לאור זיהוי ערך פנימי של הפעילות. ו. הנעה פנימית הכרתית אינטגרטיבית- המשרתת את הערך הפנימי של הזהות האישית. ז. הנעה פנימית רגשית שבה ההשקעה היא מתוך עניין והנאה.

 רצף המניעים המוזכרים לעיל נעים על פני שלושה סוגי הנעות להשקעה בפעילות נתונה: העדר הנעה או התנגדות עד כדי חבלה, במקרה שהיחיד נדרש לעשות משהו בניגוד לרצונו ולאמונתו; הנעה כפויה שבה היחיד משקיע אך חש כעס וחוסר משמעות והנעה אוטונומית שבה היחיד משקיע מתוך בחירה, הזדהות ומשמעות שמקורה בעניין עצמו או בהכרת הערך והחשיבות של הפעילות (עשור, 2011). ההבחנה בין הנעה מתוך עניין והנאה, שבאה מתוך תחושת סיפוק ומימוש עצמי ואינה זקוקה לתמריצים חיצוניים, לבין הנעה שבאה מתוך הכרת הערך והחשיבות של הפעילות, מחדדת את שני סוגי ההנעות הפנימיות: שתיהן ניזונות מתחושת אוטונומיה ובחירה אך האחרונה שבאה מייחוס ערך, לא בהכרח מלווה בהנאה, כמו הראשונה. פינק (2012) מייחס להנעה הפנימית שמקורה בהנאה וסיפוק גם תחושת יצירתיות ותחושת מסוגלות גבוהה.

 בחינוך, תיאורית ההכוונה העצמית הובילה לפיתוח כלים למדידת עוצמת ההנעה ומידת האוטונומיה שלה, בעיקר בתחום הלמידה (עשור, 2011; קפלן ועשור, 2011;Cordeiro et al, 2015). עם זאת תיאוריית ההכוונה העצמית נבחנה, בין היתר, גם לגבי נושאים אחרים כמו סגנונות ניהול ביחסי עובד מעביד ( Eyal & Roth, 2011), או אוטונומיה והעדרה ותחושת מיטביות- שחיקה ( Roth et al, 2007).

 בשנים האחרונות פורסמו מחקרים אחדים הבודקים את מניעיהם של סטודנטים להכשיר עצמם לעבודת ההוראה (ארנון, פרנקל ורובין, 2015; עליאן, זידאן ותורן, 2007; עמנואל- נוי ווגנר, 2015 ; קצין ושקדי, 2011 Glenda & Kate, 2008 ; Hennessy & Lynch, 2017 ). מחקרן של ארנון, פרנקל ורובין (2015) בדק עמדות של פונים ל'ימים פתוחים' במוסדות אקדמיים שחלקם הגדול לא התעניין בהוראה וחלקם היו מועמדים להסבה להוראה. מועמדי שתי הקבוצות התבקשו להעריך את החשיבות שהם מייחסים לשיקולים השונים בבחירת מקצוע בכלל ובאיזו מידה שיקולים אלו מתקיימים במקצוע ההוראה. אותם מועמדים שפנו להוראה כקריירה שניה ייחסו חשיבות רבה יותר למאפיינים המושכים בה: כישרון להיות מורה, אתגר אינטלקטואלי, סיפוק מעבודה עם ילדים, תחושת שליחות ועשייה משמעותית. בצד המאפיינים המובילים להנעה פנימית קיימים גם מניעים חיצוניים של בטחון בעבודה, וזמינות גבוהה להעסקה.

 מחקרן של עמנואל- נוי ווגנר (2015) עסק במניעים ומסוגלות עצמית של הבוחרים בהוראה כקריירה שנייה. במחקר נמצא כי המניעים הפסיכולוגיים (פנימיים) והמניעים החברתיים- אידיאולוגיים (אלטרואיסטיים) היו הבולטים ביותר. המניע הפנימי השכיח ביותר היה תחושת המסוגלות העצמית להתמודד עם אתגרי המקצוע, אחריו הרצון להגשים חלום להיות מורה, החשיבות ביצירת קשר רגשי עם תלמידים והרצון לחולל שינויים.

 לסיכום, במחקרים הבודקים את המניעים לבחירה בהוראה כמקצוע, עולה תמונה של שילוב מניעים פנימיים וחיצוניים עם העדפה ברורה למניעים פנימיים ; בעיקר כצורך להפיק הנאה אישית מהקשר עם הילדים, להטביע חותם, להיות משמעותי, ולחוש מחויב לייעוד (ארנון, פרנקל ורובין, 2015; ינון, 2014; עמנואל- נוי ווגנר, 2015 Hennessy & Lynch, 2017 ; ). ינון מצאה במחקרה כי המרכיב הדומיננטי שאפיין את המורים הוא תפיסת הייעוד הנותנת תחושת משמעותיות, הנובעת ממכוונות לזולת. תחושה זו היא גם העומדת בבסיס המחויבות המקצועית והמחויבות הארגונית של המורה. היא קוראת תיגר על הטענה כי שיקולים רציונאליים של כדאיות ותועלתיות או שיקולים סביבתיים מנחים את עובדי ההוראה בבחירה ובהתמדה במקצוע ומציגה נתונים המצביעים על דומיננטיות השיקולים האמוציונאליים של בחירת קריירה 'עם הלב' (ינון, 2014,עמ' 101-102). גם שריף ועמיתיו (Sharif et al., 2014) מצאו בקרב תלמידי B. Ed באיחוד האמירויות כי ההנעה הפנימית היא המשמעותית ביותר בבחירה בהוראה ובנכונות להתמיד בה. קצין ושקדי (2011) מצאו במחקרם ארבעה גורמים הפועלים זה לצד זה ומייצגים את המניעים לבחירה בהוראה: השפעה של דמויות מופת, אפשור למימוש עצמי , תפיסת ההוראה כמקצוע ראוי ומייצג סט של ערכים ותגמולים. גם במחקרם של שישון ופופר- גבעון (2016), נמצא כי מרבית המשתתפים (בתכנית המצוינים להוראה) פנו להוראה בגלל הנעה פנימית אלטרואיסטית של טובת החברה מחד ואהבת המקצוע מאידך.

 מכאן אפשר לטעון כי במרבית המחקרים העוסקים בבחינת המניעים בבחירה בהוראה, נוכחותם של השיקולים החיצוניים של קידום, שכר ויוקרה קיימים, אך משקלם בבחירת ההוראה כמקצוע שולית בעיני המורים (אבישר ודביר, 2011; Sharif et al, 2014 ; Tamir, 2013).

**מטרת המחקר הנוכחי**

 לאור האמור לעיל, מטרת המחקר הנוכחי היאלמפות את מניעיהם של תלמידי שנה א' בשלושה מסלולי הכשרה להוראה, משלוש מכללות שונות, בבחירת תכנית לימודים המכשירה אותם לעבודת ההוראה, את שאיפותיהם המקצועיות וטווח ציפיותיהם בראיית ההוראה כקריירה לחיים?

שתי שאלות למחקר זה:

1. למפות את המניעים הפנימיים והחיצוניים של תלמידי שנה א' בהוראה ולבדוק:

א1. האם יש הבדל בעוצמה של המניעים הפנימיים לעומת העוצמה של המניעים החיצוניים בקרב כלל המשתתפים?

א2. האם יש הבדל בין המסלולים?

א3. האם יש הבדל בין המגזרים?

א4. האם יש הבדל בין המינים בקרב כלל משתתפי המחקר?

א5. האם יש הבדל בין המינים במכללה הממלכתית דתית בה מתקיימים מסלולים נפרדים לפי מין?

1. לבחון את השאיפות המקצועיות וטווח ציפיות הקריירה של תלמידי שנה א' בהוראה בראיית העיסוק בהוראה כקריירה לחיים ולבדוק:

ב1. האם יש הבדל בין המסלולים לגבי השאיפות המקצועיות?

ב2. האם יש הבדל בין המסלולים לגבי טווח ציפיות הקריירה?

 לאור שתי השאלות המרכזיות ניסחנו את השערות המחקר:

 א1. לא יימצא הבדל במניעים בשלוש אוכלוסיות המחקר שבחרו להיכנס למסלול ההכשרה להוראה : ממוצע הציונים במניעים הפנימיים יהיה גבוה יותר בהשוואה למניעים החיצוניים.

 א2 יימצא הבדל בין שלוש המסלולים לגבי מניעי הכניסה למסלולי ההכשרה להוראה:

א2.1-תלמידי המסלול הרגיל ל- B. Ed. יאופיינו במניעים פנימיים גבוהים יותר בהשוואה לתלמידי הסבת אקדמאים להוראה ותלמידי M. Teach.

 נימוק: אלו תלמידים שכבר בתחילת דרכם האקדמית החליטו ללמוד הוראה ואנו מאמינים כי הנטייה הראשונית בבחירת מסלול הכשרה להוראה משקפת מימוש שאיפות מוקדמות ואמונה להלימה גבוהה בין מאפייני האישיות והמקצוע (מאיר,1999; Pedersen & Nielsen, 2016).

 א2.2-תלמידי מסלול הסבת אקדמאים להוראה יאופיינו במניעים פנימיים גבוהים יותר בהשוואה לתלמידי M. Teach.

 נימוק: אנו מאמינים כי תלמידיM. Teach מגיעים למסלול הכשרה להוראה יותר בגלל תחושת התועלת של קבלת תואר אקדמי שני ותעודת הוראה בתקופה קצרה יחסית, בעוד שתלמידי הסבת אקדמאים להוראה לומדים באותו זמן לימודי דיסציפלינה ולימודי תעודת הוראה ללא תואר שני. זאת ועוד, ייתכן שתלמידי הסבת אקדמאים להוראה הגיעו להחלטה ללמוד הוראה לאחר שהתנסו בעבודה קודמת ולא מצאו עניין בעבודתם או שהגיעו למסקנה כי יש יותר הלימה בין מאפייניהם האישיים לבין ההוראה.

 א3. תלמידי המגזר הממלכתי דתי יאופיינו במניעים פנימיים גבוהים יותר בהשוואה לתלמידי המגזר הממלכתי.

 נימוק: בגלל הרקע האימוני, אנו מאמינים כי בוגרי החינוך הדתי חדורים יותר באמונה לגבי ראיית ההוראה כשליחות.

 א4.1. בגלל התואם בין מאפייני המקצוע והמין (( Fish & Lauren, 2010 ציוני המניעים הפנימיים של הנשים בקרב כלל המשתתפים יהיו גבוהים מאלה של הגברים.

 א4.2. בהקשר מסלולי, תלמידי מסלול B. Ed. של הנשים במגזר הממ"ד יאופיינו במניעים פנימיים גבוהים יותר בהשוואה לגברים באותו מסלול ומגזר.

 נימוק: אנו מניחים כי גברים שלמדו בישיבות מעוניינים ללמוד מסלול מקוצר לתואר אקדמי . התואר הראשון בהוראה יוצר עבורם הזדמנות לקבל תואר אקדמי בפחות זמן ובתוכנית מיוחדת.

 ב. השאיפות המקצועיות וטווח הציפיות בראיית ההוראה כקריירה לחיים של תלמידי מסלול ה- B. Ed. יהיו גבוהים יותר מתלמידי הסבת אקדמאים ותלמידי M. Teach.

 נימוק: גם כאן, תלמידי B. Ed. בהשוואה לאחרים יראו עצמם יותר מורים ויותר מתמידים בהוראה

 ( קונזמינסקי וקלויר, 2010 ) . שני המסלולים האחרים לא ראו בהוראה העדפה ראשונה (כשלמדו לתואר B.A). שאיפותיהם מכוונות יותר להגיע לתפקידי ניהול או להחליף מקצוע וטווח ציפיותיהם להישאר בהוראה עצמה יהיה נמוך יותר.

**שיטה**

*משתתפים*

 תלמידי שנה א' הלומדים הכשרה להוראה במסלול B. Ed. הרגיל, במסלול הסבת אקדמאים להוראה ובמסלול M. Teach בשלוש מכללות אקדמיות לחינוך: שתי מכללות מהמגזר הממלכתי ומכללה אחת- מהמגזר הממלכתי הדתי. ההחלטה לכלול סטודנטים וסטודנטיות ממכללה ממ"ד וממכללות מ"מ באה לאפשר בדיקה לגבי תרומת זרם הלומדים ומינם למאפייני מניעיהם בבחירת ההוראה כמקצוע.

לוח 1: הרכב המשתתפים במחקר

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **מאפייני נבדקים** | **מכללות מ"מ** | **מכללה ממ"ד** | **ס"ה לפי מין** | **ס"ה** |
| חלוקה לפי מין | ***נשיםN*** | ***גבריםN*** | ***נשיםN*** | ***גבריםN*** | ***נשיםN*** | ***גבריםN*** |  |
| תלמידי המסלול הרגיל | 94 | 08 | 114 | 46 | 208 | 54 | 262 |
| תלמידי הסבת אקדמאים  | 31 | 23 | 50 | 07 | 81 | 30 | 111 |
| תלמידי M. Teach | 46 | 15 | - | - | 46 | 15 | 61 |
| **סה"כ** | **171** | **46** | **164** | **53** | **335** | **99** | **434** |

*משתני המחקר*

א. משתנים בלתי תלויים:

1. מסלולי הלימוד: מסלול ארבע שנתי לתואר B. Ed.; מסלול הסבת אקדמאים להוראה (תעודת הוראה לבעלי תואר B. A.); מסלול Teach .M (תואר שני ותעודת הוראה)

2. מין המשתתפים: אישה, גבר

3. זרם הלומדים במכללה: ממלכתית, ממלכתית דתית

ב. משתנים תלויים:

1. מניעים: בהתאם למיון המוצע על ידי עשור (2005) בחרנו את הרכיבים הנראים לנו כהולמים את הצרכים של לומדי ההכשרה להוראה:

 בקטגורית ההנעה הפנימית שני רכיבים*: א. הנעה פנימית רגשית*- שבה ההשקעה היא מתוך עניין והנאה; *ב. הנעה פנימית הכרתית ואינטגרטיבית*-לאור זיהוי ערך פנימי של הפעילות ואת הערך הפנימי של הזהות האישית.

 בקטגורית ההנעה החיצונית יש ארבעה רכיבים: ג. *הנעה קונפורמית*-שבה המניע להשקעה בא מתוך היענות לדרישות סמכות; ד. *הנעת ריצוי- הימנעות*-שבה המניע להשקעה בא מתוך פחד מדחייה; *ה. הנעת ריצוי- התקרבות*-שבה המניע להשקעה בא מתוך תקווה לקבלה, השתייכות, הערכה או מעמד חברתי; *ו. הנעה חיצונית*- שבה המניע להשקעה בא מתוך פחד מעונש או מתוך תקווה לתגמול.

 שאיפות מקצועיות וטווח הציפיות בראיית ההוראה כקריירה לחיים משמשים אותנו במחקר זה כמשתנים תלויים. בהסתמך על האבחנה של אברהמסן ודראנג Abrahamsen & Drange, 2015)):

2. שאיפות מקצועיות תוגדרנה על פי הכוונה של המשתתפים להמשיך במקצוע ההוראה. למשתתפים הוצעו ארבע חלופות: א. כמורה ב. כבעל תפקיד בנוסף להוראה, ג. כבעל תפקיד ניהולי ד. לראות בהכשרה להוראה כבסיס לפיתוח קריירה בתחומים אחרים.

1. טווח הציפיות בקריירה יוגדר על פי משך התקופה שבה המשתתפים יראו עצמם ממשיכים בעבודת ההוראה: לנבדקים הוצעו שש חלופות : א. אין כוונה להיכנס לעבודת ההוראה בפועל; ב. לתקופת ניסיון כדי לקבל החלטה; ג. תקופה קצרה (עד 5 שנים);ד. תקופה בינונית (עד 15 שנים);ה. תקופה ארוכה (עד 25 שנים); ו. עד הפרישה.

*כלי המחקר*

שאלון שחובר למחקר זה התבסס על עבודותיהם של עשור (2005); ( 1985( Deci &Ryan ; ( Vallerand et

 al (1992).

השאלון בנוי מארבעה חלקים:

 חלק א': פרטים ומאפיינים אישיים (שם המכללה (המיקום והזרם) מסלול לימודים, , מין, גיל).

 חלק ב': שאלון מניעים פנימיים וחיצוניים על פי מודל המכוונות העצמית. לכל רכיב של הנעה יש ארבעה היגדים. המשתתפים התבקשו לדרג את המידה בה הם מסכימים עם ההיגד באמצעות סולם ליקרט של 6 דרגות: 1- לא מסכים לחלוטין ועד 6- מסכים לחלוטין.

דוג*מאות להיגדים:*

*א. הנעה חיצונית*– בחרתי ללמוד הוראה כי רציתי להיות בטוח שתהיה לי עבודה.

*ב. הנעה קונפורמית*– בחרתי בהוראה כי ההורים חשבו שזה המקצוע המתאים לי.

ג. *הנעת ריצוי- הימנעות*– בחרתי בהוראה כי לא רציתי לאכזב את החברים שלי.

*ד. הנעת ריצוי- התקרבות*- בחרתי בהוראה כי גם החברים הטובים שלי לומדים הוראה.

*ה*. *הנעה פנימית הכרתית ואינטגרטיבית*– בחרתי בהוראה כי זה מקצוע עם שליחות ותרומה לחברה.

*ו. הנעה פנימית רגשית*- בחרתי בהוראה כי אני מרגיש שהעבודה תגרום לי סיפוק והנאה.

 חלק ג': שאלה לגבי שאיפות מקצועיות שבה המשתתף צריך לסמן חלופה אחת המתאימה לו ביותר מתוך ארבע החלופות המוצעות :א. להיות מורה; ב. להיות בעל תפקיד נוסף על ההוראה; ג. להיות בעל תפקיד ניהולי; לראות בהכשרה להוראה בסיס לפיתוח קריירה בתחומים נוספים.

 חלק ד': שאלה לגבי טווח הציפיות בקריירה , שבה המשתתף התבקש לסמן חלופה אחת המתאימה לו ביותר מתוך שש החלופות הבאות: א. אין כוונה להיכנס לעבודת ההוראה בפועל; ב. לתקופת ניסיון כדי לקבל החלטה; ג. תקופה קצרה (עד 5 שנים);ד. תקופה בינונית (עד 15 שנים);ה. תקופה ארוכה (עד 25 שנים); ו. עד הפרישה.

 המהימנות הפנימית של של ששת המניעים היו: : הנעה פנימית רגשית: 90.= α [כיף להיות מורה; מימוש עצמי; מקצוע מאתגר ויצירתי; חינוך לערכים; מקצוע עם סיפוק]; הנעה פנימית הכרתית:75.= α . איחוד שני רכיבי ההנעה הפנימית ההכרתית וההכרתית אינטגרטיבית מציג מהימנות משותפת 91.= α. [ידע חשוב לעתיד; הטבעת חותם; למידה תמידית; הכנה לקריירה]; הנעת ריצוי התקרבות : 64.=Cα [הערכת הורים; הערכת סביבה; מקובלות]; הנעת ריצוי הימנעות : 75.= α [אם לא אלמד הוראה ארגיש רע עם עצמי; אאכזב חברים; הרגשת אשם באי עמידה בציפיות]; הנעה קונפורמית : 74.= α [שכנוע חברים; חיקוי חברים; לחץ הורים]. הנעה חיצונית α=.73 [ביטחון תעסוקתי; ריבוי חופשות; קידום תפקידי].

*סוגיות אתיות והבטחת זכויות המשתתפים*

 השאלון הועבר בכיתות הלימוד של הסטודנטים ונמשך כ- 20 דקות.

השאלון הוצג בפני הנבדקים כמחקר בין מכללתי הבודק רגשות ומחשבות על הבחירה בהוראה כמקצוע.

השאלון היה אנונימי והועבר לסטודנטים תוך מתן בחירה חופשית להשתתף במחקר. הנתונים שנאספו שימשו את צורכי המחקר בלבד.

ממצאים

 פרק הממצאים מביא את תשובות הנשאלים על השערות המחקר על פי סדר הופעתן:

 לבדיקת השערה א1 בוצעה השוואה בין הנעה פנימית והנעה חיצונית של כלל האוכלוסייה בעזרת מבחן MANOVA חד כיווני עם משתנה תוך נבדקי.

 לצורך מיפוי ההנעות חושב מדד של הנעה פנימית הכולל את שני רכיביה (רגשית והכרתית) שמהימנותו היאα=.90 . מדד של הנעה חיצונית כלל שני רכיבים נפרדים: 1. רכיב הנעת ריצוי התקרבות, הנעת ריצוי הימנעות והנעה קונפורמית שמהימנותו α=.73 . 2. רכיב הנעה חיצונית שמהימנותו α= .70 .לא צירפנו את ההנעה החיצונית עם הנעת ריצוי וקונפורמיות שגם היא משויכת יותר להנעה חיצונית לאור המהימנות הנמוכה ביניהם (הסבר אפשרי יופיע בפרק הדיון).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| לוח 2: מציג ממוצעים וסטיות תקן של שלושת מדדי ההנעה(N=434) |  |  |
|  | **Mean** | **Std. Deviation** |  |  |
| הנעה פנימית | 2.96 | .81 |  |
| הנעת ריצוי (התקרבות והימנעות) וקונפורמיות | 2.01 | .70 | F(2,866)=162.24\*\*,p<.01, ηp2=.27 |
| הנעה חיצונית | 2.24 | .92 |  |

P<.01\*\*

הניתוח מצביע על הבדל מובהק בין כל ממוצעי ההנעה כאשר ההנעה הפנימית היא עם הציון הגבוה ביותר, אחריה ההנעה החיצונית ואילו הנעת ריצוי הימנעות והתקרבות והנעה קונפורמית הנמוך ביותר. ניתוח בונפירוני מאשש קיומם של הבדלים מובהקים בין כל אחד ואחד מהמדדים.

 לבדיקת השערות א2.1+ 2.2 בוצע ניתוח MANOVA להשוואה בין שלושת המסלולים ברכיבי ההנעה לבחירת ההוראה כמקצוע.

לוח 3 מציג השוואה בין שלושת המסלולים ברכיבי ההנעה לבחירת ההוראה כמקצוע

(N=434)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **מדד** | **B.Ed.** **(n=262)** | **הסבת אקדמאים להוראה****(n=111)** | **M. Teach****(n=61)** | **F (df= 2, 431)** | **Sig** | **ηp2** |
| הנעה פנימית רגשית  | M | 3.46 | 2.90 | 1.64 | 178.42\*\* | .00 | .45 |
| SD | 0.53 | 1.01 | 0.51 |
| הנעה פנימית הכרתית | M | 3.18 | 2.74 | 1.77 | 123.22\*\* | .00 | .36 |
| SD | 0.57 | 0.79 | 0.62 |
| הנעת ריצוי התקרבות | M | 2.11 | 2.12 | 2.17 | .14 | . .87 | .00 |
| SD | 0.89 | 0.81 | 0.80 |
| הנעת ריצוי הימנעות | M | 1.61 | 2.25 | 3.16 | 123.85\*\* | .00 | .37 |
| SD | 0.62 | 0.98 | 0.57 |
| הנעה קונפורמית | M | 1.56 | 2.14 | 3.10 | 106.62\*\* | 00 | .33 |
| SD | 0.61 | 1.11 | 0.57 |
| הנעה חיצונית | M | 2.58 | 2.01 | 1.22 | 78.56\*\* | .00 | .27 |
| SD | 0.75 | 0.98 | 0.53 |

: Wilks' Lambda=0.46, MF(12,852)=3675.20, p<.01\*\* מסלול לימודים

התוצאות מראות כי בחמש השוואות של רכיבי הנעה נמצאו הבדלים מובהקים בין המסלולים: בהנעה פנימית (רגשית והכרתית) תלמידי B. Ed קיבלו את ממוצע הציונים הגבוה ביותר ותלמידי M. Teach קיבלו את הציון הנמוך ביותר.

בהנעת ריצוי והנעה קונפורמית (חיצוניות) תלמידי M. Teach קיבלו את ממוצע הציונים הגבוה ביותר ותלמידי B. Ed. קיבלו את הנמוך ביותר.

ברכיב ההנעה החיצונית, נמצא כי תלמידי B. Ed. קיבלו את ממוצע הציונים הגבוה ביותר בהשוואה בין שני המסלולים האחרים.

 לבדיקת ההשערה א3 בוצע מבחן t להשוואת רכיבי ההנעה של סטודנטים על פי זרם המכללה.

לוח 4 מציג השוואה של רכיבי ההנעה בקרב הסטודנטים על פי זרם המכללה

N= 434; df=(6,427)))

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **סוגי מוטיבציות**  | **מכללה ממ"ד** | **מכללות ממלכתיות** |  |  |  |
| **n** | **M**  | **SD**  | **n**  | **M** | **SD**  | **Partial Eta Squared** |  **t** | **Effect size Cohen's d** |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| הנעה פנימית רגשית | 217 | 2.58 | 1.03 | 217 | 3.53 | 0.45 | .27 | \*\*12.49 | 1.20 |
| הנעה פנימית הכרתית | 217 | 2.54 | 0.88 | 217 | 3.20 | 0.54 | .17 | \*\*9.48 | .910 |
| הנעת ריצוי התקרבות | 217 | 2.13 | 0.78 | 217 | 2.12 | 0.93 | .00 | .090 | 0.01 |
| הנעת ריצוי הימנעות | 217 | 2.39 | 0.99 | 217 | 1.59 | 0.59 | .20 | \*\*10.29 | .990 |
| הנעה קונפורמית | 217 | 2.25 | 1.09 | 217 | 1.59 | 0.58 | .13 | \*\*7.86 | 0.75 |
| הנעה חיצונית | 217 | 1.94 | 0.95 | 217 | 2.54 | 0.80 | .11 | \*\*7.12 | 0.68 |

: זרם המכללה Wilks' Lambda=0.70, MF(6,427)=30.11, p=.00 (\*p<.05, \*\*p<.01)

על פי ממצאי המחקר התקבלו הבדלים מובהקים בחמישה רכיבי הנעה: תלמידי המכללות הממלכתיות אופיינו בממוצע ציונים גבוה יותר בשני רכיבי ההנעה הפנימית (רגשית והכרתית) . תלמידי המכללה הממ"ד קיבלו ממוצע ציון גבוה יותר בשני רכיבי ההנעה החיצונית (ריצוי הימנעות וקונפורמית). הציון הגבוה יותר של ההנעה הקונפורמית שנמצא בקרב תלמידי הממ"ד, בהשוואה לתלמידי הממלכתי, נראה בעינינו משמעותי ובפרק הדיון נעסוק בו.

ברכיב ההנעה החיצונית תלמידי המכללות הממלכתיות קיבלו ממוצע ציונים גבוה יותר.

לבדיקת ההשערות א'4.1+ 4.2: בוצע מבחן MANOVA דו כיווני להשוואת רכיבי ההנעה ע"פ מסלול לימודים ומין המשתתפים.

לוח 5 מציג השוואה של רכיבי ההנעה עפ"י מסלול לימודים ומין המשתתפים

 N=434))

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **סוגי מוטיבציות** | **מדד סטטיסטי** | **B. Ed.****(n=262)** | **הסבת אקדמאים להוראה****(n=111)** | **M. Teach****(n=61)** | **F****מסלול****לימודים****(df=12,844)** | **F****מין****(df=6,422)** | **F**אפקט אינטראקציה: מסלול & מין**(df=6,423)** |
| הנעה\_פנימית\_רגשית | M | 3.46 | 2.90 | 1.63 | 24.99\*\* | 20.35\*\* | 6.98\*\* |
|  | SD  | .530 | 1.01 | .520 |  |  |  |
| הנעה\_פנימית\_הכרתית | M | 3.18 | 2.73 | 1.77 | 23.81\*\* | 16.49\*\* | 8.01\*\* |
|  | SD | 0.57 | .790 | 0.62 |  |  |  |
| הנעת\_ריצוי\_התקרבות | M | 2.11 | 2.12 | 2.16 | .900 | 1.72 | 1.10 |
|  | SD | 0.89 | 0.81 | 0.80 |  |  |  |
| הנעת\_ריצוי\_הימנעות | M | 1.60 | 2.25 | 3.15 | 12.49\*\* | 7.75\*\* | 4.51\* |
|  | SD | 0.62 | 0.98 | 0.57 |  |  |  |
| הנעה\_קונפורמית | M | 1.56 | 2.14 | 3.09 | 10.97\*\* | 4.23\* | 4.05\* |
|  | SD | 0.61 | 1.11 | 0.57 |  |  |  |
| הנעה\_חיצונית | M | 2.58 | 2.01 | 1.22 | 8.05\*\* | 12.09\*\* | 1.67 |
|  | SD | 0.75 | 0.98 | 0.53 |  |  |  |

מסלול לימודים Wilks' Lambda=.85, MF(12,844)=5.87, p=.00 (\*p<.05, \*\*p<.01)

מין Wilks' Lambda=.94, MF(6,422)=4.70, p=.00 (\*p<.05, \*\*p<.01)

בהתייחס להשערה א.4.1 חשוב לציין כי נתוני הלוח מתייחסים למספר שונה של נשים וגברים ( 335 נשים ו- 99 גברים) שהשתתפו במחקר. מתוך נתוני הטבלה ניתן לראות כי למשתנים מין ומסלול לימודים, יש קשר מובהק עם רכיבי ההנעה. תוצאות האינטראקציה הצביעו על חמש אינטראקציות מובהקות: הנעה פנימית (רגשית והכרתית), הנעת ריצוי הימנעות והנעה קונפורמית (רכיבי הנעה חיצונית) והנעה חיצונית.

 בעזרת מבחן t בדקנו באילו מסלולים נמצאו הבדלים מובהקים בין המינים ואם קיים הבדל בציוני המינים במכללה הממלכתית דתית, בה מתקיימים מסלולים נפרדים לנשים וגברים. הממצאים הראו כי קיימים הבדלים מובהקים בין נשים וגברים במסלול הסבת אקדמאים להוראה: ציוני הנשים היו גבוהים יותר בשני רכיבי ההנעה הפנימית (רגשית והכרתית) ובהנעה החיצונית. בהנעת ריצוי הימנעות ובהנעה הקונפורמית (רכיבי הנעה חיצונית) הציונים גבוהים יותר בקרב הגברים. במסלול M. Teach ציוני הנשים היו גבוהים באופן מובהק מציוני הגברים בשני רכיבי ההנעה הפנימית (רגשית והכרתית) ובציוני ההנעה החיצונית. במסלול B. Ed. , לא נמצאו הבדלים מובהקים בציוני הגברים והנשים בכלל המניעים הפנימיים והחיצוניים.

 בהתייחס להשערה א4.2 המשווה את ציוני הנשים והגברים בתוך המכללה הממלכתית דתית מצאנו כי ציוני הנשים היו גבוהים באופן מובהק מציוני הגברים בשני רכיבי ההנעה הפנימית (רגשית והכרתית)**.**

 לבדיקת השערה ב' ערכנו מבחן χ2 לבדיקת התפלגות השאיפות המקצועיות בקרב המשתתפים על פי מסלולי הלימוד.

לוח 6 מציג את התפלגות השאיפות המקצועיות בקרב המשתתפים על פי מסלולי הלימוד

N= 434))

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **חלופות ההיגדים**  | **מסלולי לימוד** |  |  | **χ2** |  |  |  |
| **B.Ed** | **הסבת אקדמאים** | **M. Teach** | **סה"כ** | **df** |  |  |  |  |
| שאלה27 : אני לומד הוראה כי | אני רוצה להיות מורה | n | 121 | 48 | 33 | 202 | 6 | 3.01 |  |  |  |  |
| % |  | 46.4% | 43.3% | 54.1% | 46.7% |  |  |  |  |  |  |
| אני רוצה לקבל תפקיד מעניין נוסף להוראה | n | 33 | 19 | 7 | 59 |  |  |  |  |  |  |
| % | 12.6% | 17.1% | 11.5% | 13.6% |  |  |  |  |  |  |
| כדי להתקדם לתפקידי ניהול | n | 34 | 14 | 6 | 54 |  |  |  |  |  |  |
| % | 13 % | 12.6% | 9.8% | 12.5% |  |  |  |  |  |  |
|  בכוונתי לרכוש מקצוע שיאפשר לי לפתח קריירה בתחומים אחרים | n | 74 | 30 | 15 | 118 |  |  |  |  |  |  |
|  | % | 28.0% | 27% | 24.6% | 27.3% |  |  |  |  |  |  |
| סה"כ | N | 262 | 111 | 61 | 434 |  |  |  |  |  |  |
| % | 100% | 100% | 100% | 100% |  |  |  |  |  |  |

P=.808

למשתתפי המחקר הוצע לבחור חלופה אחת מתוך ארבע, לגבי שאיפותיהם המקצועיות העתידיות. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין המסלולים: בשלושת המסלולים קרוב למחצית מהמשתתפים רואים עצמם בתפקיד מורה בכיתה, מעל לרבע מהמשתתפים -שואפים להגיע לתפקידי ריכוז וניהול בחינוך (חלופות ב+ ג) ומעל לרבע מהמשתתפים רואים בהכשרה להוראה מקצוע שיאפשר להם לפתח קריירה בתחומים אחרים.

לבדיקת השערה ב בוצע מבחן ANOVA לבדיקת טווח הציפיות בראיית ההוראה כקריירה לחיים על פי מסלול.

לוח 7 מציג את טווח הציפיות בראיית ההוראה כקריירה לחיים (בסולם 1-6) בקרב שלושת מסלולי הלימוד

N=397))

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **n** | **M\*** | **SD** | **df** |
| **F** |
| **B. Ed.** | 232 | 4.05 | 1.630 | 2, 394 | .140 |
| **הסבת אקדמאים להוראה** | 104 | 4.15 | 1.73 |  |  |
| **M. Teach** | 61 | 4.07 | 1.80 |  |  |
| **Total** | 397 | 4.08 | 1.68 |  |  |

p=.87

כאן הוצע למשתתפים לבחור חלופה אחת מתוך שש לגבי משך השנים שהם רואים עצמם מתמידים במקצוע ההוראה. לא נמצא הבדל מובהק בין שלושת המסלולים בממוצע טווח הציפיות בראיית ההוראה כקריירה לחיים: רוב משתתפי שלושת המסלולים רואים עצמם עובדים בהוראה לטווח בינוני של עד 15 שנים (חלופה 4 מתוך 6).

*דיון*

 המחקר הנוכחי בחן תפיסות של 434 סטודנטיות וסטודנטים, תלמידי שנה א', משלושה מסלולי הכשרת מורים בשלוש מכללות בארץ, לגבי מניעי הבחירה שלהם להצטרף למסלולי ההכשרה להוראה ודימוייהם לגבי שאיפותיהם המקצועיות ואופק הקריירה המקצועית שלהם.

 מהממצאים ניתן ללמוד, כי מבלי להתייחס למשתנה האמונתי (דתיים או חילוניים) , המיני (סטודנטיות או סטודנטים) והמסלולי (B. Ed.; הסבת אקדמאים להוראה; M. Teach), ישנה מגמה המאפיינת את כלל המשתתפים שעל פיה, רכיבי ההנעה הפנימית קיבלו ציון גבוה יותר מרכיבי ההנעה החיצונית, ובכך השערתנו הראשונה אוששה.

 ממצאים אלה תואמים את רוב תוצאות המחקרים שבדקו את מניעיהם של הפונים להוראה ( אבישר ודביר, 2011; ארנון פרנקל ורובין, 2015; ינון, 2014; עליאן, זידאן ותורן, 2007 ; עמנואל- נוי ווגנר, 2015; Tamir, 2013; Sharif et al, 2014; Hennessy & lynch, 2017). גם במחקרים אלה המניעים הפנימיים של תחושת הסיפוק מעבודה עם ילדים ותחושת המחויבות לשליחות חברתית של הפונים להוראה, היו גבוהים ביחס למניעים החיצוניים (תגמולים, הערכה, נוחות תעסוקתית). במחקרנו, כמו גם במחקרים אחרים (אבישר ודביר, 2011 ;ינון, 2014; קצין ושקדי, 2011;Sharif et al, 2014; Chong & Low, 2009 ) ניתן מקום שולי יותר למניעים החיצוניים.

 עם זאת, ראוי לציין כי ההנעה החיצונית במחקר זה, בניגוד למה שסברנו,קיבלה ציון גבוה יותר מהנעות הריצוי והקונפורמית וגם מהימנותם המשותפת הייתה נמוכה. הסבר אפשרי לממצא זה הוא שהנעה חיצונית כפי שנוסחה בהיגדי השאלון, עסקה בנושאים הקשורים באופן ישיר לשיקולי היחיד והם גם רלבנטיים עבורו (בטחון תעסוקתי, חופשות, תנאי עבודה, קידום תפקידי), בעוד שקרבת ריצוי והימנעות כמו גם הקונפורמיות מתייחסות למאפייני הקשר של היחיד עם סביבתו. הנשאלים מיקמו את סדר ההנעות על פי חשיבותם ומשקלם לפי סדר יורד: מניעים פנימיים, מניעים חיצוניים ומניעי ריצוי וקונפורמיות.

 בהבחנה בין המסלולים (השערה א2), קיבלנו אישוש להשערתנו כי ציוני תלמידי B. Ed יהיו הגבוהים ביותר בהנעה הפנימית והנמוכים ביותר בהנעה החיצונית.

 ממצאינו כאן תואמים את הנאמר בספרות המחקר על המודלים להתגבשות תפיסות הקריירה. אנו סבורים כי תלמידי המסלול הארבע שנתי (B.Ed.) הגיעו להוראה בתהליך של 'צמיחה לתוך המקצוע' כאשר הזהות המקצועית הראשונית שלהם הפנימה דמויות מפתח משמעותיות המייצגות תפיסות ערכיות של מקצוע ההוראה ( Rodgers & Scott, 2008; Harggreaves, 2005). אנו סבורים כי במסלול זה שאיפות הקריירה להיות מורה התפתחו עוד בגיל הצעיר והבחירה בהוראה באה מתוך התכוונות לממש את עצמם ולתת ביטוי לתפיסת הייעוד ( שרעבי והרפז, 2007; Fish & Lauren, 2010 Hung- Chag& Mei- Ju, 2014;). בדומה לממצאי מחקרם של הנסיי וליינץ' Hennessy & Lynch, 2017) ) החלטת תלמידי מסלול ה- B. Ed לבחור בהוראה נובעת, לדעתנו, מחוויות למידה קודמות ומשאיפות לעבוד עם ילדים כדי להעניק להם תמיכה רגשית ולהשפיע עליהם.

 כיון שמצאנו כי ציוני המניעים הפנימיים של הסבת אקדמאים להוראה ותלמידי M. Teach, היו גם הם גבוהים יותר מציוני המניעים החיצוניים שלהם עצמם, ניתן לטעון כי גם תלמידים אלה באו אל ההוראה יותר בגלל תחושת השליחות שבמקצוע ואולי גם בגלל הרצון לממש את עצמם. ממחקרן של עמנואל- נוי ווגנר (2015) על הבוחרים בהוראה כקריירה שניה, אנו למדים כי המניעים הפנימיים- פסיכולוגיים והמניעים החברתיים אידיאולוגיים היו הבולטים ביותר.

 סברנו מלכתחילה כי תלמידי הסבת אקדמאים בחרו ללמוד הוראה אחרי התנסות קודמת במקצוע אחר. ייתכן כי הסיבה לבחירה בהוראה כקריירה שנייה קשורה בשאלת ההתאמה בין מאפייני האישיות של הלומד והארגון בו הועסק לפני הבחירה במסלול הכשרה להוראה. מחקרי ההלימה אכן מצביעים כי בחירה לא נכונה בעיסוק יכולה להביא לתחושת מיטביות נמוכה , שחיקה ועזיבת המקצוע ובמקביל, בחירה נכונה בה קיימת הלימה בין מאפייני האדם והארגון,יש תחושת מיטביות גבוהה וגם הנכונות להשקיע ולהיות מחויב הן גבוהות (מלאך-פיינס, 2011; ;Pedersen & Nielsen, 2016 Wagner & Baumann, 2016; Waszkowska et al, 2017). ייתכן איפה, שרק אחרי שהם חוו חוסר נחת מהבחירה הראשונה, נתנו מקום בתוכם לשאיפות מקצועיות מוקדמות שלא מצאו את ביטויין בעבודה הקודמת. ואכן, על פי ספרות המחקר הזהות המקצועית היא דינמית ושואפת להגיע להלימה במחיר נטישה של תעסוקה קודמת ( קונזמינסקי וקלויר, 2010; Rodgers & Scott, 2008).

 אוכלוסיית המחקר של תלמידי M. Teach קיבלו את הציון הנמוך ביותר במניעים הפנימיים והגבוה ביותר במניעים החיצוניים. נראה לנו כי בהשוואה לשתי האוכלוסיות הקודמות, תלמידים אלה הגיעו אל ההוראה יותר ממניעים חיצוניים הקשורים לתועלות הקשורות במתווה הלימודים של שנתיים, בו מקבלים תואר שני ותעודת הוראה. אנו מניחים כי גם בקרב תלמידים אלה יש רצון לעסוק בהוראה מתוך מניעים אלטרואיסטיים אך הבדלי הציונים הגדולים בין המניעים הפנימיים לחיצוניים מעידים על עוצמתם של המניעים החיצוניים בבחירת ההוראה. נראה לנו כי בקבוצה זו קיימת בולטות של המניע החיצוני שנמצא במחקרים אחרים במקומות האחרונים ( אבישר ודביר, 2011; קצין ושקדי, 2011; Sharif et al, 2014; Tamir, 2013).

 בבדיקת הקשר בין רכיבי ההנעה לזרם המשתתפים (השערה א3) קיבלנו תוצאה שהפתיעה אותנו. מלכתחילה סברנו כי האוכלוסייה הלומדת במכללה הדתית מגיעה אל לימודי ההוראה עם מניעים פנימיים גבוהים יותר, בהשוואה לאוכלוסייה הלומדת במכללות הממלכתיות. הנחנו כי הרקע האמונתי שלהם והרצון להנחיל ערכים לדורות הבאים, יביאו אותם אל ההוראה מתוך תחושת שליחות ואמונה בחשיבות עבודתם. ממצאי המחקר הציגו תמונה כי דווקא האוכלוסייה הממלכתית, בניגוד להשערתנו, קיבלה ציונים גבוהים יותרבשני רכיבי ההנעה הפנימית (רגשית והכרתית) בהשוואה לציוני המשתתפים מהמכללה הממ"ד. זאת ועוד, משתתפי המכללה הממ"ד קיבלו ציון גבוה יותר ממשתתפי המכללה הממלכתית ברכיבי ההנעה של ריצוי הימנעות וקונפורמיות. ממצא אחרון זה יכול להצביע, אולי, על הסבר אחר לבולטות מניעי המשתתפים במכללות הממ"ד: בהשוואה לאוכלוסייה הממלכתית, האוכלוסייה הממלכתית דתית מחוברת יותר, לדעתנו, אל תפיסת יחסי הגומלין בין בעל סמכות (רב/ רבנית, מורה) לבין מקבלה והם נוטים להיות יותר קונפורמיים ומרצים את מחנכיהם בעבר (מורים) ובהווה (רבנים) . עם זאת, לא מצאנו הסבר מניח את הדעת לגבי הציון הנמוך שלהם, ביחס לציון תלמידי המכללות הממלכתיות במניעי ההנעה הפנימית (רגשית והכרתית).

 בהשוואת המניעים בין מין המשתתפים לפי מסלולי הלימוד כבר ציינו כי מספר הנשים במחקר היה גבוה באופן משמעותי ממספר הגברים ולכן ראוי להתייחס לממצאי המחקר בזהירות המתבקשת. במחקר נמצא כי במסלולי הסבת אקדמאים להוראה ובמסלול M. Teach , הנשים קיבלו, בהתאם להשערתנו (השערה א4), ציון גבוה יותר באופן מובהק מציוני הגברים ברכיבי ההנעה הפנימית (רגשית והכרתית) ובהנעה החיצונית. לעומת זאת, בניגוד להשערתנו, במסלול הארבע שנתי (B. Ed.) לא נמצאו הבדלים בין המינים.

 התמונה הכוללת מראה כי אוכלוסיית הנשים במחקר, בהשוואה לגברים, מגיעה אל ההכשרה להוראה עם הנעה פנימית גבוהה יותר. על פי מחקרים אחרים נמצא , כי נשים פונות לעבודה בעיקר בגלל רצון להלימה בין אישיותן לבין מאפייני המקצוע, רצון בהשתייכות ובלכידות חברתית וגברים מגיעים כדי להבטיח

תגמולים ( [Leire](https://ezproxy.beitberl.ac.il:2917/indexinglinkhandler/sng/au/Gartzia%2C%2BLeire/%24N?accountid=41221) Janell, 2017 Sarrazin et al, 2002; ). עם זאת, ייתכן כי בגלל תפיסות שמרניות לגבי ההתאמה בין המין למקצוע, נשים נוטות לבחור במקצוע שיאפשר להן לשלב בין קריירה למחויבות משפחתית וגברים ייטו יותר לבחור מקצוע שיבטיח ביטחון ורווחה כלכלית.

 ערכנו גם השוואה בין המינים במכללה הממ"ד שבה מתקיימים מסלולים נפרדים לנשים וגברים . גם כאן מצאנו, בהתאם להשערתנו (השערה א5) , כי ציון הנשים בהנעה הפנימית רגשית היה גבוה במובהק מציון הגברים. הדבר נכון גם לגבי ההנעה הפנימית הכרתית אם כי ההבדל כאן אינו מובהק.

 חשוב לציין כי לאורך כל ההשוואות בין המינים מצאנו כי ציון הנשים בהנעה החיצונית (הרכיב האחרון של המטיבציה החיצונית) היה גבוה יותר במובהק מציון הגברים . שונות הציונים של הנשים עצמן בין סוגי ההנעה אינה מעידה, לדעתנו, על סתירה, שכן נשים יכולות להיות מונעות מהנעה פנימית גבוהה יותר בהשוואה להנעה הפנימית של הגברים, ומאידך, לציין את חשיבות הרכיבים של ההנעה החיצונית עבורן (עבודה המאפשרת פרנסה קבועה, הורות ומשפחה), אם כי בחשיבות פחותה מזו של המניעים הפנימיים.

 ממצאי המחקר בנושא השאיפות המקצועיות וטווח הציפיות מראות, בניגוד להשערתנו (השערה ב), כי אין הבדל מובהק בהתנהגות שלושת מסלולי הלימוד. לא הייתה שונות גם לגבי טווח הציפיות עם סיום ההכשרה.

 באופן כללי ההתפלגות בשני הנושאים (שאיפות מקצועיות וטווח הציפיות) משקפת את הממצאים במחקרים אחרים ביחס לרצון של כלל הלומדים הוראה לממש שאיפות מקצועיות ולהשפיע על מערכת החינוך. כמחצית מהאוכלוסייה של שנה א' בלימודי ההכשרה רואה זאת כייעודה. ייתכן כי רמת השאיפות תתעמעם במידת מה ככל שהסטודנטים יגיעו לסוף תקופת הכשרתם ויהיו חשופים לחששות הכניסה והמימוש של חלומותיהם ((שישון ופופר – גבעון, 2016). עלינו לזכור כי טווח הציפיות להתמיד בהוראה אחרי הכניסה נבדק כאן בקרב תלמידי שנה א' והוא יכול להוות מדד לחיזוי עתידי. לטענת רוג'רס (Rogers, 2011) טווח הציפיות או האופק המקצועי של המתכשרים להוראה מוגבל מסיבות בירוקראטיות. ייתכן שגם רוח התקופה המאופיינת בניעות רבה בין תפקידים, כשהאדם נדרש 'להמציא את עצמו' כל יום מחדש, נותנות לגיטימציה לתכנן את העתיד הקרוב יותר, ללא קשר למאפייני מסלולי הלימוד ולכן קשה היום לצפות מצעירים שיראו עצמם קשורים למקצוע אחד מעבר לטווח הקצר והבינוני (אלמוג ואלמוג, 2016; פסיג, 2008).

מגבלת המחקר

 המחקר הנוכחי התבסס על אוכלוסייה נתונה של נשים וגברים הלומדים הוראה במכללות לחינוך. קיים פער משמעותי במספר הלומדים הוראה על פי מין בכל המכללות ומספרן של הנשים גבוה בהרבה מאלו של הגברים. מחקר זה שהשווה בין מניעי נשים וגברים סובל אף הוא מייצוג חסר, כיון שלא נמצאו במסלולים שבדקנו מספר דומה של גברים ונשים.

 משמעויות והשלכות מעשיות

 המחקר פרש לפנינו יריעה של תפיסות סטודנטים וסטודנטיות לגבי מניעיהם הפנימיים והחיצוניים להכשיר עצמם להוראה.

 באופן גורף, מצאנו כי יש שונות מובהקת בין המסלולים ביחס לעוצמת המניעים הפנימיים לעבודת ההוראה שהיא לדעתנו ביטוי לרמת ההלימה בין הפרט למקצוע ועשויה לנבא את תחושת הWell- Bieng ואת המוכנות להשקיע ולהיות מחויב. בהקשר לממצא זה ראינו כי המסלול הארבע שנתי (B. Ed.) קיבל את הציון הגבוה ביותר במניעים הפנימיים. ואולם, גם אם השונות בין המסלול הזה לבין שני המסלולים האחרים היא מובהקת, ציוני המניעים הפנימיים של האחרונים היו גבוהים יותר מציוני המניעים החיצוניים שלהם. המרחק בין ציוני שלושת המסלולים במניעים הפנימיים אמנם מובהק, אבל השונות מדורגת על מרווח נקודות מצומצם. זאת ועוד, לא מצאנו הבדלים בין המסלולים ביחס לשאיפות המקצועיות וטווח הציפיות.

בהשוואת עלות תועלת כלכלית חברתית, ידוע כי מרכיבי ההשקעה הלאומית ומשך ההשקעה בכל אחד מהמסלולים הם שונים בצורה קיצונית, כאשר המסלול הארבע שנתי (B. Ed.) הוא זללן המשאבים הגדול ביותר מבין יתר מסלולי ההכשרה להוראה.

 מנקודת ההסתכלות של ממצאי המחקר הנוכחי בלבד, אם שלושת האוכלוסיות מציגות דמיון במניעים, ברמת השאיפות וטווח הציפיות, עולה סוגיה לגבי קיומו של המסלול הארבע שנתי. יש להניח שמסלול זה מהווה כיום את הבסיס והמשענת הגדולה ביותר למשאב כוח האדם למערכת החינוך. סביר גם להניח שהוא כיום הקטליזטור לפיתוח מערכת הכשרת המורים בישראל ואין עדיין חלופות מספיק יציבות שייהוו תחליף למסה הגדולה היוצאת מקרב המסלול. מהכירותנו את המערכת, מסלול זה הוא המשענת הכלכלית של המכללות להכשרת מורים. עם כל זאת, מערכת החינוך אמורה לכלכל בתבונה את צעדיה לטווח הרחוק ולבנות את התשתית האפקטיבית ביותר מבחינת יחסי עלות תועלת. ייתכן והגיע הזמן לגשת לתכנון אסטרטגי של הכשרת המורים תוך העמדה של תפיסה מערכתית הכוללת מבט על כל התחומים הרלבנטיים, לרבות, משאבי כוח אדם להכשרה, תקציבי הכשרה ופיתוח. הזמינות של בוגרי תואר B.A שיגוייסו להוראה יכולה לקצר משמעותית את משך ומשאבי ההשקעה וחלק מהכספים שייחסכו יכולים להיות מופנים בחלקם למימון מלגות נדיבות לעידוד בוגרי התואר הראשון (B. A. ) להגיע להוראה.

עם זאת, כיון שבשלב הזה, שלושת מסלולי הלימוד מתקיימים במוסדות ההכשרה להוראה, ראוי לבחון כבר בשלב ההכשרה, גישות חינוכיות העשויות לחזק את ההנעה הפנימית והזהות המקצועית בעיקר של תלמידי הסבת האקדמאים להוראה ותלמידי M. Teach.

 רשימת מקורות

אבדור, ש', ריינגולד, ר' וכפיר, ד' (2010). רצף הכשרה והתפתחות מקצועית של המורה המומחה –למידה לאורך החיים. **דפים 49,** 165-148.

אבישר, א' ודביר, נ' (2011). גברים ונשים בלימודי הוראה ומחשבים: מניעים ותפיסות מגדריות ומשפחתיות. דפים, 51, 169-140.

אופלטקה, י., (2012). ניהול בית ספר: מהכשרה ועד פרישה. חיפה: פרדס.

אוקון-אבירן, נ', מאיר, א' וגתי, א' (1999). הלימה למקצוע ההוראה ותרומתה להרגשת הרווחה. עיונים בחינוך, 4(1), 237-217*.*

אלמוג, ת. ואלמג ע., (2016). דור ה- Y כאילו אין מחר. בן שמן: מודן.

ארנון, ר.,; פרנקל, פ.,; רובין, ע. (2015). למה לי להיות מורה? גורמי משיכה וגורמי דחיה בבחירת מקצוע ההוראה. דפים, 59, 17- 44.

בהט, א., לויתן, א. (2016). שלושה ביטויים של הלימה פרט- סביבה ( P-E Fit) והשפעתם הדיפרנציאלית על ביטויי המחויבות בארגוני עבודה. מגמות, 3, 293- 322.

ינון, ח' (2014). תהליכי קבלת החלטות תעסוקתיות של עובדי הוראה לאורך כעשר שנות קריירה. חיבור לשם

קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה.

יפה- ינאי, ; מלאך- פיינס (2000).כשהלא מודע בוחר מקצוע. אדם ועבודה, 10 (1-2), 8- 30.

מאיר, א' (1999). מחקרי הלימה: מסקנות נכונות ושגויות. אדם ועבודה, 9(2-1), 101-100.

מלאך-פיינס, א' (2011). שחיקה בעבודה: גורמים, תוצאות ודרכי התמודדות. בן שמן: מודן.

עליאן, ס, ; זידאן, ר, ותורן, ז. (2007). המניעים לבחירה במקצוע ההוראה בקרב פרחי הוראה*. דפים, 44*, 123- 147.

עמנואל-נוי, ד., וגנר, ת. (2015). האמנם טירונים בהוראה? מניעים ומסוגלות עצמית של הבוחרים בהוראה כקריירה שנייה. דפים, 61, 82- 112.

עשור, א' (2005). טיפוח הנעה פנימית ללמידה בבית הספר. אאוריקה, 20, 19-6.

עשור, א' (2011). לקרוא את בית הספר מבעד למשקפי ההנעה. הד החינוך, 85 (7), 50-56.

פינק, ד"ה (2012). *הנעה*: האמת המפתיעה על מה שמניע אותנו (תרגום: מ' הינוך). תל-אביב: מטר.

פסיג, ד., (2008). צופן העתיד. תל- אביב: ידיעות אחרונות.

קוזמינסקי, ל.; קלויר, ר. (2010). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה*. דפים, 49*, 11- 42.

קפלן, א' ועשור, א' (2011). הנעה ללמידה בבית הספר – הלכה ומעשה*. חינוך החשיבה, 20*, 35-13.

קצין, א' ושקדי, א' (2011). הגורמים המשפיעים על הצטרפות לתכנית להכשרת מצטיינים להוראה – חקר מקרה. דפים, 51*,* 83-57.

ריינגולד, ר, ברץ, ל' ואבוחצירא, ח' (2013). פאסיביות מותאמת אידיאולוגיה: תפיסת המונח "אומץ מוסרי" בקרב מורים המלמדים בחינוך הממ"ד,עיונים בחינוך 7-8*,* 123-139.

ריינגולד, ר', כפיר, ד' וליבמן, צ' (2011). כוח ושליטה בחינוך הגבוה- המכללות האקדמיות לחינוך בכבלי ויסות ופיקוח. עיונים בארגון ובמנהל החינוך, 32, 320-293.

שישון, ב. ; פופר – גבעון, א., (2016). "עזבו אתכם מאידיאןלוגיות, רק תנו לנו לחזור הביתה בשלום": מוטיבציות וציפיות באופק המקצועי של סטודנטים ושל בוגרי תכנית מצוינים במכללה. דפים, 63, 98- 129.

שרעבי, מ.,; הרפז, י., (2007). מהלך חיים והשפעת אירועי חיים משמעותיים על מרכזיות העבודה בחיי הפרט. אדם ועבודה, 15 (1-2), 29- 50.

Abrahamsen, B., Drange, I., (2015). Ethnic Minority Students’ Career Expectations in Prospective Professions: Navigating between Ambitions and Discrimination. *Sociology*; 49(2) 252–269.  https://doi.org/10.1177/0038038514542494

Chong, S. & Low, E. L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching formation of teacher identity from pre- service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy & Practice*, 8(1), 59- 72. https://doi.org/10.1007/s10671-008-9056-z

Clerkin, R. M., Coggburn, J. D., (2012). The dimensions of public service motivation and sector work preferences, *Review of Public Personnel Administration*, 32, 209-235. https://doi.org/10.1177/0734371X11433880

Cordeiro, P. M.; Paixão, M. P.; Lens, W.; Lacante, M.; Luyckx, K., (2015). Cognitive–motivational antecedents of career decision-making processes in Portuguese high school students: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 90 , 145–153. http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.005

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *The handbook of theories of social psychology* Vol. 1, (416-437). Thousand Oaks, CA: Sage.

Eyal, O., Roth, G. (2011). Principals’ leadership and teachers’ motivation- Self- determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49 (3), 256- 275.  https://doi.org/10.1177/1741143215617947

Fish, A. L. ; Lauren, A (2010), Career expectations  and perceptions of part-time MBA students, *College Student Journal*, 4( 3), 706- 719.

Glenda, A., & Kate, O. (2008). Change of career secondary teachers : Motivation, expectations and intentions. *Asia- Pacific Journal of Teacher Education*, 36 (4), 359- 376.

Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers׳ emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 967-983.

Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66 (3), 385-419.

Hegarty, N. (2010). Application of the academic motivation scale to graduate school students. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 6(2), 48-55.

Hennessy, J., Lynch, R. (2017). “ I chose to become a teacher because”. Exploring the factors influencing teaching choice among pre- service teachers in Ireland. *Asia- Pacific Journal of Teacher Education*, 45 (2), 106- 125.  https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.118318

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Hung-Chang, L. ; Mei-Ju, C., (2014). Behind the Mask: The Differences and career Stability of Children's expectations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,116, 2832-2840.

Leire, G.;  Janell, F. C  (2017). *What Division of Labor Do University Students Expect in Their Future Lives? Divergences and Communalities of Female and Male Students*.  Sex Roles; New York.

Pedersen; Nielsen, V. L., (2016).  *Manager-Employee Gender Congruence and the Bureaucratic Accountability of Public Service Employees: Evidence From Schools, Public Personnel Management*; Thousand Oaks,  45.4, 360-381

Porfeli, E. J. (2007). Work values system development during adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 70(1), 42-60. http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2006.04

Ritz, A., Waldner, C., 2011, Competing for future leaders: A study of attractiveness of public sector organizations to potential job applicants, *Review of Public Personnel Administration*, 31, 291-316. https://doi.org/10.1177/0734371X11408703

Rodgers, C. R., Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran- Smith, S. Feiman- Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.)  *Handbook of research on teacher education* (3rd ed., 732- 755). New- York: Routledge.

Roth, G., Assor, A., Kaplan, H. and Kanat- Maymon, Y. (2007). “Perceived autonomy I, teaching : How self- determined teaching may lead to self- determined learning”. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761- 774.

Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female hand ballers: A 21-month prospective study*. European Journal of Social Psychology*, 32 (3), 395-418.

Sharif, T., Hossan, C. G., & McMinn, M. (2014). Motivation and determination of intention to become teacher: A case study of B. Ed. students in UAE. *International Journal of Business and Management,* 9(5), 60-73. http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.06.005

Strauser, D. R., Lustig, D. C., & Cifiçi, A. (2008). Psychological well-being: Its relation to work personality, vocational identity, and career thoughts. *The Journal of Psychology*, 142(1), 21-35.

 Tamir, E. (2013). What keeps teachers in and what drives them out: How urban public, urban Catholic, and Jewish day schools affect beginning teachers' careers. Teachers College Record, 115(6), 1-36. Retrieved: <https://bir.brandeis.edu/bitstream/handle/10192/35513/Tamir%2C%20What%20Keeps%20Teachers%20in%20and%20What%20Drives%20Them%20Out.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and a-motivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017

Vertsberger  ,D.; Gati,, I. (2015).  The effectiveness of sources of support in career decision-making: A two-year follow-up.  *Journal of Vocational Behavior*, 89 , 151–161.doi: 10.1016/j.jvb.2015.06.004

Vondracek, F. W. (2001). The developmental perspective in vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 59(2), 252-261.

Wagner, L. , Baumann, N. (2016).  Enjoying inﬂuence on others: Congruently high implicit and explicit power motives are related to teachers’ well-being, *Motivation and Emotion*  40, 69–81. http://dx.doi.org/10.1007/s11031-015-9516-8 ..

Waszkowska, M.;  Jacukowicz, A.; Drabek, M.; Merecz-Kot, D.; (2017). Effort- reward balance as a mediator of the relationship   between supplementary person- organization fit and perceived stress among middle level managers. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health,* 30 (2), 305-312. doi: 10.1037/t05188-000

Wright, B. E., Pandey, S. K., (2008). Public service motivation and the assumption of person--Organization fit testing the mediating effect of value congruence, *Administration & Society*, 40, 502-521. https://doi.org/10.1177/0095399708320187

Yujin, C., Il- Hwan, C., (2017). Attraction-Selection and Socialization of Work Values: Evidence From Longitudinal Survey, *Public Personnel Management*, 46 (1): 66- 88.