

מאפייני תפיסת הייעוד של עובדי הוראה בישראל

חיותה ינון

תקציר

המחקר המוצג במאמר הוא מחקר איכותני אשר עסק באפיון תהליכי קבלת ההחלטות התעסוקתיות של 34 עובדי הוראה; אומצו בו הנחות היסוד של תחום החקר המכונה "משמעות העבודה". עניינו של הממצא הוא תפיסת העבודה כיעוד. סיפורי הקריירה של עובדי הוראה נאספו באמצעות עריכת ראיונות חצי מובנים עימם, והם נותחו על פי שלושה עקרונות: אימוץ גישה תוכנית לניתוח סיפורים, ניתוח הרמוניטי וכתובה כשיטת חקירה. מסיפוריהם של עובדי הוראה עולים שלושה מאפיינים של תפיסת הייעוד: (א) תפיסת הייעוד שלהם דטרמיניסטית; (ב) היא כוללת שני רכיבים שאי-אפשר להפריד ביניהם - מכוונות לזולת ותחושת משמעותיות; (ג) תפיסת הייעוד גרית, כלומר היא אינה קשורה בהכרח למקצוע הוראה. תפיסת הייעוד העולה מן המחקר שונה מתפיסות ייעוד המופיעות בספרות המקצועית בשלושה מובנים אשר נדונים במאמר: היא היברידית, "חסרת גבולות" ומבטאת תלות בין תחושת המשמעותיות למכוונות לזולת.

מילות מפתח: משמעות העבודה, סיפורי קריירה, עובדי הוראה, תפיסת ייעוד

מבוא

מאמר זה מתמקד באחד מממצאי מחקר איכותני שנערך כחלק מעבודת דוקטור (ינון, 2014).¹ המחקר עסק באפיון תהליכי קבלת ההחלטות התעסוקתיות של 34 עובדי הוראה, ועניינו של הממצא הוא תפיסת העבודה כיעוד. מחקר העוסק בהחלטות תעסוקתיות נכלל באופן טבעי בתחום התאורטי של חקר קריירות, אולם המחקר הנדון אימץ את הנחות היסוד של תחום חקר מקביל המכונה "משמעות העבודה" (Rosso et al., 2010; Šverko & Vizek Vidović, 1995). לאחר הצגת תחום חקר זה מתוארת בפרק המבוא תפיסת העבודה כיעוד בכלל וכיעוד של עובדי הוראה בפרט.

משמעות העבודה

המטרה של מחקרים העוסקים במשמעות העבודה היא להבין את מערכת היחסים בין אנשים לבין עבודתם (Wrzesniewski, 1999). בדומה למחקרים המתמקדים בחקר קריירות, מחקרים

1 ברצוני להודות למנחת עבודת הדוקטור, פרופ' לילי אורלנד-ברק, על הנחייתה המסורה.

העוסקים במשמעות העבודה מתקיימים במגוון רחב של דיסציפלינות - פסיכולוגיה, סוציולוגיה, כלכלה, פילוסופיה, תאולוגיה ועוד. למרות אופיו הבין-תחומי של תחום החקר "משמעות העבודה", דומה כי מרבית המחקרים בתחום זה מתבססים על נקודת מבט פסיכולוגית. בבסיס נקודת מבט זו עומדת ההנחה כי המשמעות נטועה בפרשנות הסובייקטיבית של האדם באשר לחוויות ולאינטראקציות שלו בעבודה (Rosso et al., 2010). הנחת יסוד נוספת היא ייחוס תפקיד אקטיבי לעובדים ביצירת המשמעות. לפי תפיסה זו, העובדים אינם קולטים את משמעות העבודה באופן פסיבי, אלא יוצרים אותה בתהליך הבניה אקטיבי תוך כדי קיום אינטראקציה עם הסביבה. בהתאם לכך, לא זו בלבד שעובדים יוצרים משמעות באופן אקטיבי באמצעות מתן פרשנות לחוויות העבודה שלהם, אלא הם אף מעצבים את עולם העבודה בהתאם למשמעות שיצרו (Wrzesniewski et al., 2003).

הנחות היסוד של תחום החקר "משמעות העבודה" - ההתמקדות באדם, התפקיד האקטיבי המיוחס לו ונקודת המבט הסובייקטיבית - עולות בקנה אחד עם דפוסי קריירה עכשוויים (Arthur, 2008). בבסיס דפוסי קריירה אלה עומדת ההנחה כי השליטה בקריירה של האדם נמצאת בידיו (Hall, 2004; Sullivan, 1999) ולא בידי הארגון. האדם מכון ומנווט את הקריירה שלו בהתאם לערכים אישיים עמוקים (Kopelman et al., 2012) וקובע את מדדי ההצלחה של הקריירה, מדדים שהם סובייקטיביים, פנימיים ופסיכולוגיים (McDonald et al., 2005). לפיכך מסלול הקריירה הוא אישי, דינמי, רב-כיווני (Baruch, 2006) ו"חסר גבולות" (Arthur, 1994). מסלול קריירה כזה מאפשר לאדם בין השאר עבודה אצל כמה מעסיקים במקביל, תעסוקה קצרת טווח, מעבר תכוף בין מקומות עבודה והחלפת מקצועות.

תפיסת העבודה כיעוד

אחד הנושאים הנחקרים ביותר בתחום החקר "משמעות העבודה" הוא תפיסת העבודה כיעוד. בהקשר הזה דאפי ואחרים (Duffy et al., 2018) ציינו כי רק בעשר השנים האחרונות שלפני כתיבת מאמרם התפרסמו יותר ממאתיים מחקרים שעסקו בנושא זה. עם זאת, תחום מחקר זה מתאפיין במגוון רחב של נקודות מבט ובהיעדר קונצנזוס באשר להגדרת המושג ייעוד (Wrzesniewski, 2011). היעדר הקונצנזוס הוא בעיקר באשר למקור הייעוד ולסוגי המניעים המעורבים בו: חלק מההגדרות מדגישות כי מקור הייעוד הוא חיצוני, כמו למשל גורל או תחושת שליחות, וכי מעורבים בו מניעים פרו-חברתיים; הגדרות אחרות רואות ביעוד תוצר של דחף פנימי להשגת הגשמה עצמית ואושר אישי (Duffy et al., 2018).

מחלוקת נוספת היא בשאלת תחומי החיים שהייעוד רלוונטי להם. חלק מההגדרות מספקות תשובה כללית מאוד לשאלה זו. כך למשל לפי הול וצ'נדלר (Hall & Chandler, 2005, p. 160), "ייעוד הוא "מה שאדם תופס כתכליתו בחיים". הגדרות אחרות, כמו למשל זו של בנדרסון ותומפסון (Bunderson & Thompson, 2009, p. 38), קושרות את הייעוד לעולם העבודה. לדידם, ייעוד הוא "אותו המקום בחלוקת העבודה התעסוקתית בחברה שהאדם מרגיש כי הוא

מיועד למלא מכוח כישרונותיו או מכוח הזדמנויות חיים אידיאליסטיות מסוימות". חלק מהחוקרים אף מזהים את הייעוד עם מקצוע ספציפי. כך למשל ראטיקיינן (Raatikainen, 1997) טוענת כי תפיסת הייעוד ייחודית למקצוע הסייעוד, והאנסן (Hansen, 1995) מזהה את תפיסת הייעוד עם מקצוע ההוראה.

למרות חילוקי הדעות דומה כי אין חולק על כך שתפיסת העבודה כיייעוד מועילה הן לעובדים הן למקומות העבודה. אצל העובדים קיים קשר בין תפיסת העבודה כיייעוד לבין שביעות רצון מהעבודה (Duffy et al., 2011; Harzer & Ruch, 2012), מעורבות בעבודה (Harzer & Ruch, 2012; Hirschi, 2012; Duffy et al., 2012; Wrzesniewski et al., 2012) ואף שביעות רצון מהחיים (Duffy et al., 2012; Wrzesniewski et al., 2012). אשר לתועלת למקומות העבודה, נמצא כי עובדים הרואים בעבודה ייעוד מגלים רמה גבוהה יותר של מחויבות ארגונית (Duffy et al., 2011), נוטים פחות לעזוב את מקום העבודה (Cardador et al., 2011) ופחות להיעדר ממנו (Wrzesniewski et al., 1997).

נוסף על כך מרבית החוקרים מסכימים כי עובדים הרואים בעבודה ייעוד מייחסים לעבודתם תחושת ערך ומשמעות (Dik & Shimizu, 2019). כמו כן מרבית החוקרים מפרידים בין תחושת המשמעות לבין מכוונות לזולת, מאפייין שלעיתים קרובות מוצג כאחד מרכיביה של תפיסת הייעוד (Elangovan et al., 2010; Wrzesniewski et al., 1997). דיק ודאפי מגדירים ייעוד כ"זימון נשגב הנחוה כנובע מעבר לעצמי", לפנות לתפקיד חיים מסוים באופן המכוון לגילוי או להפקה של תחושת ערך ומשמעותיות, והמחזיק בערכים ובמטרות המכוונים לאחרים כמקורות מוטיבציה עיקריים" (Dik & Duffy, 2009, p. 427); השניים כוללים אפוא בהגדרת המושג "ייעוד" מכוונות לזולת ותחושת משמעותיות, אך אינם מקשרים ביניהן.

תפיסת העבודה כיייעוד: המקרה של עובדי הוראה

לעיתים קרובות מקשרים בין המושג ייעוד לבין מקצוע ההוראה. תפיסת ההוראה כיייעוד מצוינת לעיתים תכופות כאחד המניעים לבחירה במקצוע זה (קצין ושקדי, 2011; Brookhart & Freeman, 1992; Moran et al., 2001). יתרה מזאת, בכמה מחקרים שבחנו ישירות אם עובדי הוראה מחזיקים בתפיסת ייעוד, נמצאה דומיננטיות של תפיסה זו בקרב המשתתפים (Bullough & Hall-Kenyon, 2011; Rijavec et al., 2016; Serow, 1994).

חשוב לציין כי מרבית החוקרים שעסקו בתפיסת הייעוד של עובדי ההוראה לא העמידו במרכז מחקריהם את הנושא הזה והעמיקו פחות באפיון של רכיבי הייעוד. כך למשל קצין ושקדי (2011) בחנו את תפיסת הייעוד של עובדי ההוראה כחלק מבחינת הגורמים המשפיעים על הצטרפות לתוכנית להכשרת מצטיינים להוראה. כיוון שנמצא כי תפיסת הייעוד היא רק אחד מבין כמה גורמים המשפיעים על ההצטרפות לתוכנית, הציגו החוקרים תפיסה זו בקצרה וללא אפיון מעמיק שלה. דוגמה לכך מספק התיאור הזה: "הסטודנטים, רובם ככולם, מדגישים אפוא כי ראוי לעסוק בהוראה, בהיותה מקצוע שצופן בחובו ייעוד ושליחות, והעוסקים בו נמצאים במוקד המאפשר לחולל שינויים ולהשפיע ברמות חברתיות שונות" (שם, עמ' 68).

יתרה מזאת, בדרך כלל מחקרים שעסקו ברכיבי תפיסת הייעוד של עובדי הוראה התמקדו ברכיב אחד בלבד של תפיסה זו: מכוונות לזולת. כך למשל האנסן (Hansen, 1995) בחן במחקר אורך איכותני את חוויותיהם היום-יומיות של ארבעה מורים בבתי ספר על-יסודיים בארצות הברית שתפסו את עבודת ההוראה כייעוד. הוא מצא כי תפיסת הייעוד שלהם כללה בעיקר תחושת אקטיביות, מחויבות, אמונה שיש למורים מה לתרום ואמונה שעשייה חברתית היא תנאי להוצאתה של תחושת הייעוד מן הכוח אל הפועל. גם במחקרו של אופלטקה (2010) שבחן מורות מצליחות באמצע הקריירה, הודגש רכיב המכוונות לזולת בתפיסת הייעוד של המורות: "כאדם מאמין, החש כמי שנקרא לשליחותו למען האל, כך המורות חשות כמי שנקראו להצמיח, להציל, לחנך ולפתח את תלמידיהן" (שם, עמ' 187).

מרבית המחקרים שעסקו בתפיסת הייעוד של עובדי הוראה הניחו כי תפיסת הייעוד ספציפית למקצוע ההוראה. כך למשל בולו והול-קניון ביקשו מסטודנטים להוראה וממורים בפועל לציין את מידת הסכמתם לשלושה היגדים העוסקים ספציפית בתפיסת ההוראה כייעוד: "אני יודע/ת שהוראה היא מה שאני אמור/ה לעשות בחיים"; "נועדתי להיות מורה"; "זה [ההוראה] נועד להיות" (Bullough & Hall-Kenyon, 2011, p. 131). בדומה לכך, בשאלון שהפיץ סרו בקרב סטודנטים להוראה, ההיגד היחיד אשר עסק ישירות בתפיסת ייעוד היה "אני מרגיש/ה שהוראה היא הייעוד שלי בחיים" (Serow, 1994, p. 68).

המאמר הנוכחי מציג בחינה ישירה ומעמיקה של מאפייני תפיסת הייעוד של עובדי ההוראה. חשוב לציין כי תפיסת הייעוד עלתה באופן טבעי מסיפורי הקריירה של עובדי ההוראה, וזאת אף שהם לא נשאלו עליה בראיונות. בהתאם לכך עובדי ההוראה חשפו את תפיסת הייעוד שלהם באופן חופשי לחלוטין ובמנותק מהנחות יסוד מקובלות, כמו למשל ההנחה כי תפיסת הייעוד ספציפית למקצוע ההוראה.

מתודולוגיה

המשתתפים

במחקר השתתפו 34 עובדי הוראה (מורים וגננות בעבר ובהווה). כפי שמקובל במחקרים איכותניים, המשתתפים נבחרו באופן מכוון (Patton, 2002). בשל התמקדות המחקר בהחלטות תעסוקתיות נבחרו המשתתפים בראש ובראשונה על סמך ההיסטוריה התעסוקתית שלהם. לפיכך נבחר הרצף התעסוקתי שלהם במשך עשר שנים (מתשס"ג ואילך), לרבות תחלופה של מקומות עבודה. המדגם היה הטרוגני מבחינות רבות: מגדר (27 נשים ושבעה גברים), גיל (ממוצע: 34.68, טווח: 29-54), דת (18 יהודים, שמונה מוסלמים, שבעה דרוזים ונוצרייה אחת), תחומי דעת (29), שלבי חינוך (כל השלבים, החל בגיל הרך וכלה בהוראת מבוגרים), מקום הכשרה (13 מכללות) ומסלול הכשרה (30 הוכשרו בתוכניות רגילות, ארבעה בתוכניות להסבת אקדמאים להוראה).

איסוף הנתונים

הנתונים נאספו באמצעות עריכת ראיונות חצי מובנים. כל עובד הוראה רואין פעמיים לפחות כדי להצליב נתונים, לאפשר הבנה עשירה ועמוקה יותר של הדברים (Chi, 1997) ולהגדיל את אמינות המחקר (Shkedi, 2005). כל הראיונות הוקלטו ותומללו בהסכמתם של המשתתפים.² בסבב הראשון נמשכו הראיונות כ-80 דקות. הם נפתחו בבקשה הכללית "ספר/י לי על עצמך". בתגובה לבקשה זו חלק מעובדי ההוראה תיארו את הקריירה המקצועית שלהם, ואילו אחרים בחרו לספר דברים כלליים יותר על עצמם (כמו למשל מצבם המשפחתי). בהמשך הראיון עלו הנושאים האלה: הבחירה בהוראה, ההכשרה להוראה, ההתמחות בהוראה (סטאז'), היסטוריה תעסוקתית, סיבות להתמדה במקצוע או לפרישה ממנו ותוכניות לעתיד. בסבב השני רוב הראיונות נמשכו פחות מחצי שעה ונערכו בטלפון או באמצעות הדואר האלקטרוני. ראיונות אלה התבססו על תמלילי הראיונות הראשונים, תמלילים שנשלחו אל עובדי ההוראה לפני עריכת הראיון השני. בהתאם לכך התבקשו עובדי ההוראה להגיב לקטעים מסוימים בתמלילים ולשאלות ספציפיות שהתעוררו בעקבות קריאת התמלילים.

ניתוח הנתונים

שלושה עקרונות הנחו את ניתוח הנתונים במחקר: אימוץ גישה תוכנית לניתוח סיפורים (צבר-בן יהושע ודרגיש, 2001, עמ' 184), ניתוח הרמנויטי (Gadamer, 1960/2004) וכתובה כשיטת חקירה (Richardson, 2000). גישה תוכנית לניתוח סיפורים מתמקדת בתוכן הגלוי והסמוי של הטקסטים המנותחים. על מנת לחשוף את המשמעויות הטמונות בטקסטים ליבליך ואחרות מציעות לשאול שאלות דוגמת "מה קרה?" "מי השתתף באירוע?" ו"אילו תכונות או מניעים של היחיד מוצגות?" (Lieblich et al., 1998, p. 12). גישה זו אומצה במחקר המתואר כדי לאפיין את תוכן סיפורי הקריירה של עובדי ההוראה. כך למשל בבחינת התשובות לשאלה "מה קרה?" נבדקו פרטים השופכים אור על הרצף הכרונולוגי של מקומות העבודה של עובדי ההוראה שרואיינו. לעיתים קרובות נחשפו פערים וסתירות בסיפור, ואלה נבחנו לעומק במעגלי הניתוח הבאים.

ניתוח הרמנויטי כולל קריאות מרובות של הטקסטים המנותחים. זהו "תהליך פרשני שנעשה באמצעות דיאלוג בין הטקסט (תשובות הנבדקים), החוקר(ים) והתופעה הנחקרת" (לויין-רוזליס, 2010, עמ' 257). לדיאלוג יש אופי מעגלי: הוא "יוצא מן הפרטים, מגיע אל התמונה הכללית, חוזר שוב לפרטים בגישה רחבה יותר, ושוב לתמונה הכללית וחוזר חלילה" (ירושלמי ואחרות, 2010, עמ' 489). במחקר המתואר הדיאלוג בין הטקסטים, החוקרת והתופעה הנחקרת, כמו גם הדיאלוג בין הפרטים לבין התמונה הכללית, הובילו להבנה כי עובדי ההוראה מחזיקים בתפיסת ייעוד גנרית.

2 את עריכת המחקר אישרו המדען הראשי של משרד החינוך וועדת האתיקה של אוניברסיטת חיפה.

כתיבה כשיטת חקירה פירושה תפיסת תהליך הכתיבה כחלק אינטגרלי של ניתוח הנתונים (Richardson, 2000). המחברת (כותבת מאמר זה) כתבה טיוטות פרשניות רבות בניסיון לאפיין את תהליכי קבלת ההחלטות התעסוקתיות של עובדי ההוראה. מנחת עבודת הדוקטור וקבוצת עמיתות של המחברת תמכו בתהליך באמצעות מתן משובים תכופים לטיטות עד להגעה לרוויה תאורטית (Dey, 1999, p. 8). פטון מכנה תהליך זה "טריאנגולציה של מנתחים" ומדגיש שהוא מחזק את אמינות הממצאים (Patton, 2002, p. 556).

הממצאים

אחד מממצאי המחקר עוסק בתפיסת העבודה כייעוד של עובדי ההוראה. מסיפוריהם של המשתתפים עולים שלושה רעיונות מרכזיים: (א) תפיסת הייעוד שלהם דטרמיניסטית; (ב) תפיסת הייעוד כוללת שני רכיבים שאי-אפשר להפריד ביניהם - מכוונות לזולת ותחושת משמעותיות; (ג) תפיסת הייעוד גנרית, קרי היא אינה קשורה בהכרח למקצוע ההוראה.

תפיסת ייעוד דטרמיניסטית

סיפוריהם של עובדי ההוראה הציגו תפיסת ייעוד דטרמיניסטית, כזו המתאפיינת באמונה כי לאדם נקבע ייעוד תעסוקתי מסוים שעליו למלא. חלק מעובדי ההוראה ביטאו מפורשות את האמונה שנקבע להם ייעוד תעסוקתי מסוים. כך למשל נידא סיפרה כי חרף ניסיונותיהן של מורות ותיקות לשכנע אותה לעזוב את מקצוע ההוראה, היא הרגישה ש"התפקיד" שלה בחיים הוא להיות מורה: "המורות הוותיקות אומרות לי 'תעזבי' מהתחלה [...] ואין לך מה לעשות כאן, המשכורת על הפנים', אבל [...] זה [ההוראה] התפקיד בשבילי. אין לי תפקיד אחר, מה לעשות". החזרה הכפולה על המילה "תפקיד", ההדגשה כי "אין לי תפקיד אחר" והשימוש במילים "מה לעשות" הבהירו כי נידא הרגישה שעליה למלא את התפקיד אשר נועדה לו: להיות מורה. בהמשך הדברים הביעה נידא את ביטחונה שתממש את ייעודה, גם אם המציאות בפועל לא תמכה באמונתה. היא הייתה בטוחה כי תמצא עבודה קבועה ומסודרת בבית ספר, אף שבמשך שבע שנים הדבר לא קרה: "אני מאמינה במזל [...] יהיה לי [שיבוץ]... כן, אני מאמינה". דבריה של נידא הבהירו כי הייתה משוכנעת שנועדה להיות מורה: היא "מאמינה במזל", קרי בקיומו של ייעוד תעסוקתי שנקבע לה.

אמונתה של נידא לא עמדה במבחן המציאות. לעומת זאת, האמונה הדטרמיניסטית אשר ביטאה רקפת, ולפיה "כל אחד מתגלגל תעסוקתית למקום שיועד לו מלכתחילה", התגבשה לאחר מסע תעסוקתי שלה בשדה ההוראה ובתחום משאבי האנוש. במשך שלוש שנים רקפת הייתה מורה לאנגלית בכמה בתי ספר יסודיים. לאחר שלוש שנים היא החליטה להפסיק לעסוק בהוראה, יצאה למסע תעסוקתי קצר בתחום משאבי האנוש והבינה שמצאה את הייעוד שלה: "אני טיפוס שמאמין שבסופו של דבר, בן אדם מגיע לאן שהוא צריך להגיע בייעוד שלו. אני באמת מרגישה שהייעוד שלי לא היה להיות מורה, אלא מה שאני עושה היום".

עובדי הוראה אחרים המחישו את תפיסת הייעוד הדטרמיניסטית שלהם באמצעות תיאור תהליכים שחוו במהלך הניסיון להבהיר לעצמם את ייעודם. כך למשל גילת אמרה כי החיפוש שלה אחר הייעוד נבע מניסיונות כושלים להשתלב כגננת במערכת החינוך: "אני באמת חיפשתי את הייעוד שלי בחיים, אם יש לי אולי ייעוד אחר, שְלֵמָה זה לא הולך, אולי זה לא הייעוד שלך". בהמשך הדברים היא השתמשה במילה "מקום" כדי לספר על תוצאותיו של תהליך החיפוש. היא הבינה שייעודה הוא להיות גננת, ואין לה מקום אחר: "אז בדקתי המון אופציות, ואני לא מוצאת את עצמי בשום מקום אחר". דבריה של גילת כי אין היא מוצאת את עצמה "בשום מקום אחר", מדגישים את תחושתה שעליה למלא את ייעודה התעסוקתי ולהיות גננת.

בניגוד לגילת שלא הייתה בטוחה אם הייעוד שלה הוא להיות גננת, אלון ידע כי הוא נועד להיות מורה: "זה כן חלום ילדותי. אימא שלי מורה [...] תמיד, מילדות. כשהייתי בתנועות נוער, מחויבות אישית עשיתי במועדונים. תמיד הייתי עם ילדים". למרות הידיעה הברורה הזו, החשש מקשיי פרנסה בעבודה כמורה גרם לכך שאלון בחר "לברוח" מייעודו וללמוד הנדסת תוכנה: "הלכתי ללמוד תוכנה רק בגלל שהבנתי שלא יהיה [...] די הייתי מוכן לקטע שבחינוך לא תהיה משכורת גבוהה". בתום הלימודים הבין אלון שאין לו ברירה אחרת ועליו להיות מורה: "אבל זה לא היה בשבילי. אני צריך אינטראקציה עם אנשים, לא עם מכונות. זה היה די ברור הכיוון של ההוראה [...] זה הייעוד שלי, ההוראה".

רכיבי תפיסת הייעוד וקשרי הגומלין ביניהם

סיפוריהם של עובדי ההוראה הראו כי תפיסת הייעוד שלהם כוללת שני רכיבים שקיים קשר בלתי נפרד ביניהם: מכוונות לזולת ותחושת משמעותיות. מכוונות לזולת פירושה אינטראקציה עם קהלי יעד (ברוב המקרים מדובר בילדים) שמטרתה לתרום להם. תחושת משמעותיות, לפי הגדרתו של קאהן (Kahn, 1990, pp. 703-704), היא "תחושה שהאדם מקבל תמורה למאמציו במונחים של אנרגיה פיזית, קוגניטיבית או רגשית".

אחת הדרכים, שבאמצעותן שני רכיבי תפיסת הייעוד והתלות ביניהם התבטאו בסיפוריהם של עובדי ההוראה, הייתה תיאור של חוויות הצלחה בעבודה עם קהלי היעד. חוויות אלה סופרו באמצעות שימוש במבנה קבוע למדי שכלל תיאור של תרומת עובדי ההוראה לקהלי היעד (מכוונות לזולת), תיאור של התרומה לעובדי ההוראה במונחים של סיפוק ותחושת ערך (תחושת משמעותיות) וקישור בין שני הרכיבים האלה לתפיסת הייעוד. כך למשל ויואן פתחה את סיפורה על חוויית הצלחה שלה בתיאור של מגוון הפונקציות שהיא מילאה עבור הילדים בגן מסוים: "עבדתי על הרבה דברים, לא רק שאני אתן להם ללמוד ו'זהו, אני הולכת'. עבדתי מבחינה רגשית, עבדתי מבחינה חברתית". דבריה של ויואן המחישו כי לפי תחושתה, היא תרמה לילדים בשלושה תחומים: הפדגוגי, הרגשי והחברתי. בהמשך דבריה הרחיבה ויואן ואמרה: "עבדתי מבחינת הכול, הכול. יעני, הייתי בשבילם כמו אם". היא האמינה כי עבודתה בגן עסקה בכל תחום אפשרי ואף פרצה את גבולות היחסים המקובלים בין גננת לבין ילדי הגן. לאחר

שהדגימה בהרחבה את המכוונות שלה לזולת, תיארה ויואן את תחושת המשמעותיות שהיא חשה לאחר הצלחתה בעבודה עם הילדים. היא ציינה שנהנתה לעבוד עם הילדים כי הרגישה בעלת ערך עבורם: "היה לי כיף, היה לי מחשבה כזאתי שהילדים [...] כאילו שאני רואה אותם בבוקר מחכים לי, כמו מלאך שהם רוצים את הרחמים שלו: 'תעזרי לנו, תעשי לנו משהו'". ויואן העצימה אפוא את תחושת המשמעותיות והשוותה את עצמה למלאך שמסוגל לעשות ניסים ולהציל ילדים. בהמשך היא קשרה בין המכוונות לזולת ותחושת המשמעותיות שלה לבין תפיסת הייעוד: "אני נותנת לכל הילדים, מרגישה אותם כאילו שהם כל הילדים שלי. את העבודה שלי אני בחיים לא, אפילו שאני אהיה עם שלושים שנות ותק, אני לא אסיים [...] זה העבודה בשבילי". השימוש במילים "זה העבודה בשבילי" וההדגשה שלה כי גם כשתהיה בעלת שלושים שנות ותק כגנת לא תרגיש תחושת מיצוי, המחישו את תפיסתה כי עבודתה משקפת את ייעודה. ייעוד זה התבטא בנתינה רבה ככל האפשר לילדים, נתינה שהועצמה בשל השימוש הכפול במילים "כל הילדים" וההדגשה של ויואן כי הילדים בגן חשובים לה כמו הילדים ה"פרטיים" שלה.

גם שגיאת תיאור חוויית הצלחה שחשפה את רכיבי תפיסת הייעוד שלו ואת הקשר הבלתי נפרד ביניהם, אך אצלו סדר הדברים היה אחר. בראשית דבריו הבהיר כי הוא רואה במקצוע ההוראה את הייעוד שלו: "לפי דעתי, הוראה זה התחום שלי". לאחר מכן תיאר שגיאת תחושת ההצלחה שלו בעבודה עם התלמידים והסביר כי תחושה זו עשתה את עבודתו למשמעותית: "כן, אני לא רוצה כאילו להתפאר, אבל יש הצלחות קטנות במהלך כל שנה בהוראה. ואתה אומר, 'וואלה, בשביל זה היה שווה'". בהמשך הדברים הוא ציין כי חש שתרום לתלמידים בארבעה תחומים: הלימודי, הרגשי, המוטיבציוני והבין-אישי. בתחום הלימודי הוא תיאר התקדמות של ילד בהבנת הנקרא, התקדמות שהתבטאה בשיפור בציונים: "ילד שהיו לו קשיים בקריאה או בהבנת הנקרא, והצלחת להרים אותו מארבעים-חמישים לשבעים-שמונים". בתחום הרגשי הוא סיפר על הצלחתו לעזור לילד מדוכדך: "ילד שהיה באיזשהו דאון נפשי, ואתה הצלחת לעזור לו". בתחום המוטיבציוני שגיאת תיאור ילד שהגביר את השקעת המאמץ בלימודים, כמו גם ילד נוסף שנכונותו להשתתף בשיעורי תגבור גברה הודות לעבודתם המשותפת: "ילד שיושב, שאתה רואה אותו יושב, מתאמץ, לומד, מתקדם [...] ילד ששמח לבוא, ילד שבא לשיעור תגבור ברצון, ילד שרוצה להישאר איתך אחרי בית ספר וללמוד, ולא משנה לו ששאר הילדים הלכו הביתה". בתחום הבין-אישי הוא סיפר על יחסי הקרבה שהצליח ליצור עם תלמידים, יחסים אשר התבטאו בתגובות החמות שקיבל לאחר היעדרותו מבית הספר: "ילד שכשאתה לא נמצא ואתה חוזר, אז הוא מקבל אותך בחיבוק, או תולה לך שלט, או אומר לך שהיית חסר לו ולמה לא היית אתמול". בסיום דבריו שגיאת שב וציין את תחושת המשמעותיות אשר חש כשהצליח לתרום לתלמידים: "כל הקשרים האלה עם הילדים וההצלחות הקטנות האלה [...] באותם רגעים שבהם אתה רואה שהצלחת [...] זה גורם לך להאמין שמה שאתה עושה זה דבר חשוב".

דרך נוספת שבאמצעותה תפיסת הייעוד הנדונה - תפיסה הכוללת תחושת משמעותיות אשר נובעת ממכוונות לזולת - התבטאה בסיפוריהם של עובדי ההוראה הייתה ההסברים

שלהם להתמדתם בעבודתם. כך למשל לבנה הסבירה כי "אני רואה שמה שאני עושה זה דבר מאוד חשוב [...] וכשאני רואה שאני נותנת להם [ילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית קשה] קצת משמחת החיים, אני מבינה שמצאתי את המקום שלי בחיים". בראשית דבריה ביטאה לבנה את תחושת המשמעותיות שלה באמצעות הצגת עדויות לכך שהיא בעלת ערך עבור תלמידיה - היא "ראתה" שמעשיה חשובים מאוד. תחושת משמעותיות זו התבטאה גם בתיאורה את המכוונות שלה לזולת: היא "ראתה" שהיא גורמת לילדים לחוש שמחת חיים. אופן התיאור המחיש כי לבנה סבורה שתחושת המשמעותיות שלה נבעה מתרומתה לילדים. בהמשך הדברים לבנה קשרה בין תחושת המשמעותיות והמכוונות לזולת לבין תפיסת הייעוד באמצעות שימוש במילים "מצאתי את המקום שלי בחיים". דומה כי תחושת המשמעותיות שחשה לבנה הודות לתרומתה לילדים סיפקה לה מעין אישור לכך שהיא מילאה את ייעודה.

גם שירה הסבירה כי התמיכה בעבודתה, עבודה שהיא הגדירה כ"ייעוד", בשל תחושת משמעותיות הנובעת ממכוונות לזולת. בראשית הדברים היא סיפרה כי ייעודה הוא עבודה עם ילדים בסיכון: "פשוט היה לי חלום כזה לעבוד עם ילדים בסיכון. לדעתי, זה הייעוד שלי - מה שאני צריכה לעשות בחיים, כן". בהמשך היא הסבירה את הקשר בין תפיסת הייעוד שלה לבין המכוונות לזולת ותחושת המשמעותיות. בציטוט שלהלן דבריה נעים לסירוגין בין שני הרכיבים האלה: "אני מצליחה להגיע לילדים הכי קשים. זה מה שנותן לי את הסיפוק, זה שאני מצליחה להגיע לילדים מאוד קשים במסגרת החינוך המיוחד [...] וזה מה שנותן לי את הסיפוק לבוא הביתה ולעשות משהו". בקטע הקצר הזה ציינה שירה פעמיים את מכוונותה לזולת ופעמיים את תחושת המשמעותיות שלה: המכוונות לזולת השתקפה בתיאור הצלחותיה בעבודה עם קהלי יעד מאתגרים ("ילדים קשים"), קהלים שבדבריה הקודמים היא הגדירה ככאלה הנמצאים במרכז תפיסת הייעוד שלה; ואילו תחושת המשמעותיות השתקפה באזכור הכפול של תחושת הסיפוק שלה בעת הצלחה בעבודה עם קהלי היעד האלה. המעבר לסירוגין בין תיאור המכוונות לזולת לתיאור תחושת המשמעותיות והשימוש במילה "זה" המחישו כי עבור שירה תחושת המשמעותיות טבועה במכוונות לזולת.

דרך נוספת ששימשה את עובדי ההוראה כדי להמחיש כי הקשר בין תחושת המשמעותיות לבין המכוונות לזולת הוא חלק מתפיסת הייעוד שלהם, הייתה תיאור של החלטות תעסוקתיות שהם קיבלו לאחר פגיעה בתחושת המשמעותיות שלהם. סיפורים אלה המחישו כי בשל הקשר הבלתי נפרד בין שני הרכיבים של תפיסת הייעוד, פגיעה בתחושת המשמעותיות שלהם הובילה לפגיעה במכוונות שלהם לזולת ולתחושה שייעודם אינו מתממש. כך למשל יערה תיארה שני מקרים של עזיבת מקומות עבודה בשל תחושת חוסר משמעותיות. המקרה הראשון התרחש בעת עבודתה כמנהלת משרד, לאחר שפרשה זמנית מההוראה: "ואז הלכתי, אמרתי לך, להיות מנהלת משרד. ואז עוד יותר הרגשתי שאני לא ממצה את עצמי". השימוש במילים "אני לא ממצה את עצמי" מעיד על תחושת חוסר המשמעותיות שחשה יערה בעבודתה כמנהלת משרד. כעבור כמה חודשים עזבה יערה את תפקידה כמנהלת משרד ועברה למשרה פקידותית אחרת.

במשרה זו השכר היה גבוה, אך יערה הרגישה משמעותית אף פחות: "שם [במקום העבודה] בכלל הרגשתי שאני לא ממצה את עצמי, זאת אומרת ממש. מה זה השטויות האלה? אומנם הרווחתי ממש טוב, אבל לא, לא מתאים". היעדר תחושת המשמעותיות של יערה בשני מקומות העבודה הוכיח לה שהיא אינה מממשת את ייעודה: "לנהל משרד זה לא התפקיד שלי בחיים". בהתאם לכך היא החליטה לעזוב את מקום עבודתה ולמצוא משרת הוראה. היא הבהירה שלא רק תחושת המשמעותיות שלה נפגעה, אלא גם מכוונותה לזולת: "אחרי חצי שנה שם אמרתי: די, אני לא מועילה לאף אחד כאן [...] אז עברתי לקיבוץ, הלכתי למתי"א, והיא מצאה לי משרה בהוראה". השימוש במילים "אני לא מועילה לאף אחד" המחיש את תחושתה של יערה כי תפקידה אינו מאפשר לה לתרום לאחרים. לנוכח הפגיעה במכוונותה לזולת והיעדר תחושת המשמעותיות היא הבינה שייעודה נמצא במקום אחר. לסיכום, מסיפוריהם של עובדי ההוראה עולה כי תפיסת הייעוד שלהם כוללת שני רכיבים שקיים קשר בלתי נפרד ביניהם: מכוונות לזולת ותחושת משמעותיות.

תפיסת ייעוד גנרית

סיפוריהם של עובדי ההוראה המחישו כי עבור חלקם תפיסת הייעוד הייתה גנרית, כלומר לא היה קשר בין תפיסת הייעוד שלהם למקצוע ההוראה או למקצוע אחר. אחת הדרכים שנקטו חלק מהמרואינים כדי לבטא את הגנריות של תפיסת הייעוד שלהם הייתה התנסחות רק במונחים של תמצית הייעוד והימנעות מקישור הייעוד למקצוע כלשהו. כך למשל באמצעות תיאור של ספר בנושא אינטליגנציה רוחנית הסביר עומר שתפקידו בחיים הוא לתת לאחרים: "זה ספר [ש]עוסק בכל דבר שאדם צריך. בשביל מה הוא חי? בואי נגיד [ש]על מנת לתת, נכון? אני גם כן אותו דבר - על מנת לתת". אופן הצגת הדברים ("אני חי כדי לתת") הבהיר שעומר מרגיש כי ייעודו הוא נתינה לאחרים, קרי מכוונות לזולת. עם זאת, עומר לא ציין מקצוע מסוים שבאמצעותו יממש את מכוונותו לזולת. ההתנסחות במונחים של תמצית הייעוד בד בבד עם הימנעות מקישור הייעוד למקצוע קונקרטי יצרו את התחושה כי תפיסת הייעוד של עומר מתבססת על מונחים כלליים של תמצית ומהות, יותר מאשר על מונחים המאפיינים מקצוע ספציפי.

גם תהילה התנסחה במונחים של תמצית הייעוד. באחד הראיונות עימה היא השתמשה במילה ייעוד כדי להבהיר כי ייעודה מתמצה במכוונות לזולת: "אני רואה את עצמי, את הייעוד שלי, לעזור". בדומה לעומר היא נמנעה מקישור הייעוד למקצוע קונקרטי, אך עשתה זאת בדרך ייחודית: היא העניקה למילה ייעוד כמה משמעויות השונות זו מזו (היא השתמשה במילה זו שש פעמים בראיונות עימה). בהתאם לכך היא חשה שכל עוד תמצית הייעוד נשמרת, יש חשיבות פחותה לבחירת הערוץ התעסוקתי שבו יתממש הייעוד. בפעמים הראשונות שימשה המילה במשמעות של תפקיד. בפעם הראשונה תהילה הסבירה כי חשה שייעודה הוא לתפקיד מסוים במקצוע ההוראה (מורה לשל"ח): "הייעוד שלי היה להיות מורה לשל"ח". בפעם השנייה ציינה כי לא מצאה במשרד החינוך תפקיד שהיא חשה מיועדת אליו: "לא מצאתי לעצמי ייעוד אחר במשרד החינוך". בהמשך תהילה השתמשה במילה במשמעות של קהל יעד: "אני לא

רואה את עצמי שזה הייעוד שלי, לעבוד עם ילדים שעברו טראומות". היא הסבירה כי עבודתה בפנימייה סייעה לה להבין שהייעוד שלה אינו עבודה עם ילדים "מסוג מסוים". בהזדמנות נוספת תהילה ציינה את המילה ייעוד בהקשר של בית ספר מסוים - שאלתי אותה אם היא מרגישה שמצאה את ייעודה, והיא ענתה: "כן, אבל בבית ספר הזה. אני לא יודעת איך בבתי ספר אחרים". בריאיון נוסף היא השתמשה במילה זו כדי להבהיר שייעודה אינו עריכת מאבקים: "מערכת החינוך פלטה אותי החוצה, ואני לא רואה את הייעוד שלי בלהמשיך להיאבק בה". המשמעויות המגוונות שהעניקה תהילה למילה יצרו את התחושה כי עבורה כל עוד נשמרת תמצית הייעוד - המכוונות לזולת - הייעוד יכול להימצא (או לא להימצא) בעבודה בבית ספר, בתפקיד מסוים, בקהל היעד ואפילו באופן הפעולה (מאבקים).

דרך נוספת שרבים מעובדי ההוראה נעזרו בה כדי לבטא את תפיסת הייעוד הגנרית שלהם הייתה לאמץ תפיסה גמישה של בחירת מקצוע. הם הדגישו כי קיימים כמה מקצועות המאפשרים לבטא מכוונות לזולת, והוראה היא אחד מהם. היה חשוב להם מאוד כי המקצוע הנבחר יאפשר לבטא מכוונות לזולת, והם ייחסו חשיבות פחותה למקצוע המסוים שייבחר. כך למשל נידא רצתה לעבוד כאחות. היא הסבירה שרצתה לעסוק בסיעוד בשל המכוונות לזולת המתאפשרת במקצוע זה: "אחות. אני כל הזמן ראיתי בה אישה מיוחדת, להיות אחות [זה] לעזור". בשל התנגדות הוריה ויתרה נידא על רצונה והחליפה אותו בעבודת ההוראה. בהמשך הדברים היא הסבירה כי עבורה אין הבדל גדול בין עיסוק בסיעוד לעיסוק בהוראה, כיוון שהמכוונות לזולת מתבטאת בשני המקצועות: "הסיעוד זה עזרה לאנשים, כל הזמן. אני אוהבת לעזור לאנשים. היה בלבול בין סיעוד ומורה [...] אבל זה שני תפקידים דומים. אני נראה לי, מבחינתי זה לעזור לאנשים". תיאורה של נידא את בחירת המקצוע המחיש כי כל עוד נשמרת המכוונות לזולת, אין לה כל בעיה להחליף מקצוע אחד (סיעוד) באחר (הוראה).

גם מוחמד הציג תפיסה גמישה של בחירת מקצוע. הוא הסביר כי התלבט אם ללמוד הוראה או סיעוד: "אז הייתה שעה שאני רוצה לחתוך - או סיעוד או סמינר מורים". מוחמד סיפר כי כדי להכריע בהתלבטות שאל את עצמו אם הוא אוהב את שני המקצועות, ואם באמצעות העיסוק בהם יוכל לתרום לזולת: "בשניהם אני יכול לתרום, אין ספק. אני אוהב את שניהם [...] זה [סיעוד] מקצוע אנושי שקשור לאנושיות, שאתה עוזר לבן אדם שהוא חולה; זה [הוראה] גם מקצוע אנושי שאתה עושה לחברה - אתה מורה, וגם עוזר לחברה [...] אז שניהם בסדר". כיוון שהתשובה לשתי השאלות הייתה חיובית, השיקול שהכריע את הכף לטובת מקצוע ההוראה היה מעשי (פרקטי): "בסיעוד זה 'הדסה', זה ירושלים. אז אני חייב דירה, אני חייב אוכל שם, הוצאות, נסיעות, הכול [...] אז אמרתי: מבחינת כסף, מבחינת הוצאות לימוד, אני יכול ללכת לסמינר מורים. זה מה שהיה".

חלק מעובדי ההוראה המחישו את התפיסה הגמישה שלהם באשר לבחירת מקצוע באמצעות תשובותיהם לשאלה "אם היית צריכה לחזור אחורה בזמן ולחיות שוב את חייך, האם היית בוחרת/שוב להיות מורה?" לעיתים קרובות תשובות אלו כללו הבעת חרטה על

הבחירה במקצוע ההוראה וגילוי רצון לעסוק במקצוע אחר המאפשר לבטא מכוונות לזולת. כך למשל אלון דיווח כי לא היה בוחר שוב במקצוע ההוראה אלא במקצוע אחר המאפשר עבודה עם אנשים: "הייתי כאילו הולך על אותה אוכלוסייה, אבל משהו אחר [...] עדיין עם אנשים, אבל לא זה. לא הייתי מורה". אלון אמר כי פסיכולוגיה ועבודה סוציאלית הם שני מקצועות אחרים שהוא היה שוקל לעסוק בהם. גם שירה סיפרה כי היא מתחרטת שבחרה במקצוע ההוראה ולא במקצוע אחר אשר מאפשר לבטא מכוונות לזולת ומתמקד יותר בצד הטיפולי: "היום אני יודעת למה, למה אני נמשכת יותר - לתחום הטיפולי. אני מצטערת שלא למדתי עבודה סוציאלית, למשל [...] הייתי בוחרת פסיכולוגיה או [...] עבודה סוציאלית, לא חינוך מיוחד". בדומה לאלון גם שירה הייתה שוקלת אפוא לעסוק במקצועות הפסיכולוגיה והעבודה הסוציאלית. לסיכום, סיפורי הקריירה של עובדי ההוראה המחישו כי תפיסת הייעוד שלהם דטרמיניסטית, אינה קשורה בהכרח למקצוע ההוראה וכוללת שני רכיבים שקיים קשר בלתי נפרד ביניהם: מכוונות לזולת ותחושת משמעותיות.

דיון וסיכום

תפיסת הייעוד העולה מן המחקר המתואר שונה בשלושה מובנים מתפיסות ייעוד המופיעות בספרות המקצועית.

א. תפיסת ייעוד היברידית: בין הנאו-קלאסי למודרני

נוהגים לחלק את ההגדרות של המושג ייעוד להגדרות נאו-קלאסיות ולהגדרות מודרניות (Dik & Shimizu, 2019). בדרך כלל הגדרות נאו-קלאסיות מדגישות שני רכיבים של הייעוד: (א) דטרמיניזם - התחושה כי אדם חייב למלא תפקיד תעסוקתי שהוא יועד אליו מלכתחילה; (ב) מכוונות לזולת, קרי תרומה לחברה (Bunderson & Thompson, 2009). לעומת זאת הגדרות מודרניות נוטות להתמקד בתחושות הערך והמשמעות הנובעות מהעבודה (Dik & Shimizu, 2019). ממצאי המחקר עולה כי תפיסת הייעוד של עובדי ההוראה היא היברידית ומשקפת שילוב בין הנאו-קלאסי למודרני. היברידיות זו מתבטאת בראש ובראשונה בתפיסת ייעוד הכוללת רכיבים נאו-קלאסיים (דטרמיניזם ומכוונות לזולת) לצד רכיבים מודרניים (תחושת משמעותיות ותפיסה גנרית של הייעוד), אך גם בקשר הבלתי נפרד בין מכוונות לזולת לתחושת משמעותיות.

לכאורה תפיסת הייעוד ההיברידית שנמצאה במחקר טומנת בחובה סתירה פנימית. מחד גיסא, עובדי ההוראה מרגישים כי הם חייבים לציית לגורל תעסוקתי שנקבע מראש ואינו תלוי בהם (עיסוק במקצוע המבטא מכוונות לזולת); מאידך גיסא, תפיסת הייעוד שלהם גנרית ומתמקדת בעצמם, קרי בתחושת המשמעותיות שלהם. עם זאת, דומה כי עבור עובדי ההוראה אין מדובר בסתירה: הם אכן מרגישים מחויבים למלא צו תעסוקתי, אך מפרשים את הצו באופן גמיש ודינמי. הם מאמינים כי אפשר לממש את ייעודם בכל מקצוע המבטא מכוונות לזולת ואף להחליף בין מקצועות כאלו במהלך הקריירה, בתנאי שתחושת המשמעותיות נשמרת.

ב. תפיסת ייעוד "חסרת גבולות"

אפשר לומר כי תפיסת הייעוד של עובדי ההוראה היא "חסרת גבולות". ארתור (Arthur, 1994) טבע את המושג "קריירה חסרת גבולות" כדי להגדיר קריירה הנתפסת כ"רצף של הזדמנויות עבודה החורג מגבולות של מסגרת תעסוקה מסוימת" (DeFillippi & Arthur, 1994, p. 307). מסלול הקריירה חסר הגבולות מאפשר בין השאר עבודה אצל כמה מעסיקים במקביל, תעסוקה קצרת טווח, מעבר תכוף בין מקומות עבודה והחלפת מקצועות (Arthur, 1994). בשונה מתפיסות ייעוד התוחמות את הייעוד בתוך גבולות של מקצוע ספציפי (Berg et al., 2010; Hansen, 1995; Raatikainen, 1997), ובשונה מממצאי מחקרים המניחים כי תפיסת הייעוד של עובדי הוראה ספציפית למקצוע ההוראה (Bullough & Hall-Kenyon, 2011; Serow, 1994), מממצאי מחקר זה עולה כי תפיסת הייעוד של עובדי הוראה גנרית במהותה ואינה קשורה בהכרח למקצוע ההוראה.

המהות חסרת הגבולות של תפיסת הייעוד שנמצאה במחקר מציבה אתגרים מהותיים בפני תוכניות הכשרה למקצועות המבטאים מכוונות לזולת. וולנסקי מציין כי הכשרה ספציפית למקצוע ההוראה עלולה "לנעול" צעירים "במסלול קריירה ספציפי, למרות הסבירות לכך שהעניין המקצועי המוקדם שלהם בהוראה ישתנה" (וולנסקי, 2011, עמ' 32). עוד עולה מדבריו כי הכשרה כזו מגבילה את האפשרויות התעסוקתיות העומדות בפני עובדים באמצע הקריירה ומצמצמת את יכולתם לעבור בין מקצועות. לפיכך הוא ממליץ לעשות את הכשרת המורים לגמישה יותר. לנוכח הממצא בדבר היותה של תפיסת הייעוד גנרית, כדאי להרחיב את הצעתו של וולנסקי לתוכניות הכשרה בכל המקצועות המבטאים מכוונות לזולת. כדאי אפוא לפתח תוכניות הכשרה גמישות יותר, כאלו שמבוססות בחלקן על "הכשרה לייעוד" (פיתוח מכוונות לזולת וחתירה לתחושת משמעותיות), אך עוסקות גם במאפיינים הייחודיים של כל מקצוע. תוכניות כאלו יחייבו עריכת שינויים בראיונות הקבלה שבדרך כלל נערכים למועמדים לתוכניות הכשרה במקצועות המבטאים מכוונות לזולת, וזאת על מנת לבחון את התאמתם של המועמדים למקצוע (לוי-פלדמן וליבמן, 2004; Holmström & Taylor, 2008). לנוכח תפיסת הייעוד שנמצאה במחקר, מומלץ לעסוק בראיונות אלה בתפיסת הייעוד של המועמדים בד בבד עם בחינת התאמתם למקצוע ספציפי. לשם כך אפשר להיעזר בשאלונים הבוחנים תפיסות ייעוד של עובדים (Dik et al., 2012; Dobrow & Tosti-Kharas, 2011; Wrzesniewski et al., 1997).

ג. התלות בין תחושת המשמעותיות למכוונות לזולת

בשונה ממחקרים המאפיינים את תפיסת הייעוד של עובדים בכלל ושל עובדי הוראה בפרט רק באמצעות בחינת המכוונות לזולת (Elangovan et al., 2010; Hansen, 1995), ובשונה מתפיסות ייעוד הרואות במכוונות לזולת ובתחושת המשמעותיות של העובד שני רכיבים נפרדים של הייעוד (Dik & Duffy, 2009; Shea-Van Fossen, 2010), מממצאי המחקר הנוכחי עולה כי תפיסת

הייעוד של עובדי ההוראה מבטאת תלות בין תחושת המשמעותיות לבין המכוונות לזולת. אפשר להסביר ממצאים אלה באמצעות המושגים אלטרואיזם ונרקסיזם. פרידמן (2011) טוען כי העצמי המקצועי של המורה מורכב משני קטבים: הקוטב האלטרואיסטי והקוטב הנרקסיסטי. הקוטב האלטרואיסטי, קוטב שאפשר לזהותו עם המכוונות לזולת אשר נמצאה במחקר, כולל את "המשאלות להענקת ידידות ותמיכה לתלמידים, לגילויי אהדה ואכפתיות ולטיפול אישי ומסור בתלמידים מתקשים" (שם, עמ' 9). הקוטב הנרקסיסטי, קוטב שאפשר לזהותו עם תחושת המשמעותיות אשר נמצאה במחקר, כולל את "השאיפות להשפעה, לכבוד ולהכרת תודה מהתלמידים, מהוריהם ומהציבור" (שם). פרידמן בדק את ציפיות התפקיד של סטודנטים להוראה ומצא כי הן מורכבות משילוב בין צרכים נרקסיסטיים לצרכים אלטרואיסטיים. הוא הסיק כי "ממצאי המחקר הנוכחי מספקים אפוא תשתית עובדתית לאמירה, שלפיה אנשים פונים למקצוע ההוראה כשהם מונעים על ידי השאיפות האלטרואיסטיות שלהם אך גם מכוונים על ידי הרצון לספק שאיפות נרקסיסטיות" (עמ' 26).

תפיסת ייעוד המשקפת תלות בין מכוונות לזולת לתחושת משמעותיות - או בין צרכים אלטרואיסטיים לצרכים נרקסיסטיים - עלולה לחשוף את עובדי ההוראה ללחץ ולשחיקה, כי הצרכים האלטרואיסטיים והצרכים הנרקסיסטיים שלהם עלולים להיפגע בעת ובעונה אחת (Friedman, 2016). כיוון שלחץ ושחיקה מהווים הסבר נפוץ לפרישה של עובדי הוראה מהמקצוע (Goddard & Goddard, 2006), מוצע לפתח תוכניות התערבות מתאימות. תוכניות כאלו יסייעו לעובדי הוראה המחזיקים בתפיסת ייעוד להתמודד עם האתגרים שהמציאות הבית ספרית מציבה לצורכיהם האלטרואיסטיים והנרקסיסטיים, והדבר יאפשר להם להתמיד בעבודתם במשך שנים רבות.

מקורות

אופלטקה, י' (2010). מחויבות ארגונית כמחויבות רגשית: קולות של מורות מצליחות באמצע הקריירה. בתוך א' הרצוג וצ' ולדן (עורכות), על גב המורות: כוח ומגדר בחינוך (עמ' 181-202). כרמל.

וולנסקי, ע' (2011). היעדר ביקוש למקצוע ההוראה בישראל - ממשבר לאתגר: מגמות בין-לאומיות והשלכות לישראל. בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילבשטרום (עורכות), להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה (עמ' 23-54). מכון מופ"ת ומשרד החינוך.

ינון, ח' (2014). תהליכי קבלת החלטות תעסוקתיות של עובדי הוראה לאורך כעשר שנות קריירה. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה.

ירושלמי, א', ליכטנשטיינר, ר' ולויצקי, נ' (2010). מילון מושגים: המעגל ההרמנויטי. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני (עמ' 489). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב. לוי-פלדמן, א' וליבמן, צ' (2004). הריאיון ככלי הערכה ומיון במכללה להכשרת מורים. דפים, 37, 64-41.

לוי-רוזליס, מ' (2010). שימוש בטכניקות השלכתיות וניתוחן כהליך הרמנויטי. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני (עמ' 257-271). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

- פרידמן, י' (2011). ציפיות התפקיד של מורים: אלטרואיזם, נרקסיזם, אלטרואיזם פטרוני ונרקסיזם רב-חסד. *מגמות, מח*(1), 35-3.
- צבר-בן יהושע, נ' ודרגיש, ר' (2001). מחקר סיפר. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (עמ' 167-194). דביר.
- קצין, א' ושקדי, א' (2011). הגורמים המשפיעים על הצטרפות לתכנית להכשרת מצטיינים להוראה - חקר מקרה. *דפים, 51*, 83-57.
- Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior, 15*(4), 295-306.
- Arthur, M. B. (2008). Examining contemporary careers: A call for interdisciplinary inquiry. *Human Relations, 61*(2), 163-186.
- Baruch, Y. (2006). Career development in organizations and beyond: Balancing traditional and contemporary viewpoints. *Human Resource Management Review, 16*(2), 125-138.
- Berg, J. M., Grant, A. M., & Johnson, V. (2010). When callings Are calling: Crafting work and leisure in pursuit of unanswered occupational callings. *Organization Science, 21*(5), 973-994.
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research, 62*(1), 37-60.
- Bullough, R. V., & Hall-Kenyon, K. M. (2011). The call to teach and teacher hopefulness. *Teacher Development, 15*(2), 127-140.
- Bunderson, J. S., & Thompson, J. A. (2009). The call of the wild: Zookeepers, callings, and the double-edged sword of deeply meaningful work. *Administrative Science Quarterly, 54*(1), 32-57.
- Cardador, M. T., Dane, E., & Pratt, M. G. (2011). Linking calling orientations to organizational attachment via organizational instrumentality. *Journal of Vocational Behavior, 79*(2), 367-378.
- Chi, M. T. H. (1997). Quantifying qualitative analyses of verbal data: A practical guide. *Journal of the Learning Sciences, 6*(3), 271-315.
- DeFillippi, R. J., & Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A competency-based perspective. *Journal of Organizational Behavior, 15*(4), 307-324.
- Dey, I. (1999). *Grounding grounded theory: Guidelines for qualitative inquiry*. Academic Press.
- Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2009). Calling and vocation at work: Definitions and prospects for research and practice. *The Counseling Psychologist, 37*(3), 424-450.
- Dik, B. J., Eldridge, B. M., Steger, M. F., & Duffy, R. D. (2012). Development and validation of the Calling and Vocation Questionnaire (CVQ) and Brief Calling Scale (BCS). *Journal of Career Assessment, 20*(3), 242-263.

- Dik, B. J., & Shimizu, A. B. (2019). Multiple meanings of calling: Next steps for studying an evolving construct. *Journal of Career Assessment, 27*(2), 323-336.
- Dobrow, S. R., & Tosti-Kharas, J. (2011). Calling: The development of a scale measure. *Personnel Psychology, 64*(4), 1001-1049.
- Duffy, R. D., Allen, B. A., & Bott, E. M. (2012). Calling and life satisfaction among undergraduate students: Investigation mediators and moderators. *Journal of Happiness Studies, 13*(3), 469-479.
- Duffy, R. D., Dik, B. J., Douglass, R. P., England, J. W., & Velez, B. L. (2018). Work as a calling: A theoretical model. *Journal of Counseling Psychology, 65*(4), 423-439.
- Duffy, R. D., Dik, B. J., & Steger, M. F. (2011). Calling and work-related outcomes: Career commitment as a mediator. *Journal of Vocational Behavior, 78*(2), 210-218.
- Elangovan, A. R., Pinder, C. C., & McLean, M. (2010). Callings and organizational behavior. *Journal of Vocational Behavior, 76*(3), 428-440.
- Friedman, I. A. (2016). Being a teacher: Altruistic and narcissistic expectations of pre-service teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 22*(5), 625-648.
- Gadamer, H.-G. (1960/2004). *Truth and method* (2nd ed., Trans. J. Weinsheimer & D. G. Marshall). Continuum.
- Goddard, R., & Goddard, M. (2006). Beginning teacher burnout in Queensland schools: Associations with serious intentions to leave. *The Australian Educational Researcher, 33*(2), 61-75.
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior, 65*(1), 1-13.
- Hall, D. T., & Chandler, D. E. (2005). Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior, 26*(2), 155-176.
- Hansen, D. T. (1995). *The call to teach*. Teachers College Press.
- Harzer, C., & Ruch, W. (2012). When the job is a calling: The role of applying one's signature strengths at work. *The Journal of Positive Psychology, 7*(5), 362-371.
- Hirschi, A. (2012). Callings and work engagement: Moderated mediation model of work meaningfulness, occupational identity, and occupational self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology, 59*(3), 479-485.
- Holmström, C., & Taylor, I. (2008). Mapping the terrain of selection for social work: A critical analysis of policy, theory and research. *Social Work Education, 27*(5), 519-535.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal, 33*(4), 692-724.
- Kopelman, S., Feldman, E. R., McDaniel, D. M., & Hall, D. T. (2012). Mindfully negotiating a career with a heart. *Organizational Dynamics, 41*(2), 163-171.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. Sage.

- McDonald, P. K., Brown, K. A., & Bradley, L. M. (2005). Have traditional career paths given way to protean ones? Evidence from senior managers in the Australian public sector. *Career Development International*, 10(2), 109-129.
- Moran, A., Kilpatrick, R., Abbott, L., Dallat, J., & McClune, B. (2001). Training to teach: Motivating factors and implications for recruitment. *Evaluation & Research in Education*, 15(1), 17-32.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Raatikainen, R. (1997). Nursing care as a calling. *Journal of Advanced Nursing*, 25(6), 1111-1115.
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 923-948). Sage.
- Rijavec, M., Pečjak, S., Jurčec, L., & Gradišek, P. (2016). Money and career or calling? Intrinsic vs. extrinsic work orientations and job satisfaction of Croatian and Slovenian teachers. *Croatian Journal of Education*, 18(1), 201-223.
- Rosso, B. D., Dekas, K. H., & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior*, 30, 91-127.
- Serow, R. C. (1994). Called to teach: A study of highly motivated preservice teachers. *Journal of Research & Development in Education*, 27(2), 65-72.
- Shea-Van Fossen, R. J. (2010). *Why we work: An investigation of work meaning through work orientation*. Unpublished doctoral dissertation, City University of New York.
- Shkedi, A. (2005). *Multiple case narrative: A qualitative approach to studying multiple populations*. John Benjamins.
- Sullivan, S. E. (1999). The changing nature of careers: A review and research agenda. *Journal of Management*, 25(3), 457-484.
- Šverko, B., & Vizek Vidović, V. (1995). Studies of the meaning of work: Approaches, models, and some of the findings. In D. E. Super & B. Šverko (Eds.), *Life roles, values, and careers: International findings of the work importance study* (pp. 3-21). Jossey-Bass.
- Wrzesniewski, A. (1999). *Jobs, careers, and callings: Work orientation and job transitions*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan, Ann Arbor.
- Wrzesniewski, A. (2011). Callings. In K. S. Cameron & G. Spreitzer (Eds.), *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* (pp. 45-55). Oxford University Press.
- Wrzesniewski, A., Dutton, J. E., & Debebe, G. (2003). Interpersonal sensemaking and the meaning of work. *Research in Organizational Behavior*, 25, 93-135.
- Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P., & Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 31(1), 21-33.

