

מכללת לוינסקי לחינוך

היחידה למחקר ופיתוח

**התפתחות האני המקצועי של
סטודנטיות במכללה מנקודת
מבט נרטיבית: שני חקרי
מקרה**

דוח מחקר

מגישים ד"ר עירית קופרברג ויצחק גילת

אוקטובר, 1999

תוכן

תודה

1. מבוא: התפתחות האני המקצועי בהוראה מנקודת מבט נרטיבית

1.1 סיפורים אישיים

1.2 התפתחות האני המקצועי

1.3 השימוש בסיפור אישי ככלי התפתחות מקצועית

2. שאלות מחקר

3. שיטה

3.1 המשתתפות

3.2 שיטת ניתוח הנתונים

3.3 איסוף הנתונים

3.4 ניתוח הראיונות

3.5 סיכום

4. דיון

5. המלצות

5.1 מחקר המשך

5.2 יישום המחקר הנוכחי בהכשרת מורים

6. רשימת מקורות

7. נספחים

7.1 נספח א'

7.2 נספח ב'

תודה

אנו מבקשים להודות באופן מיוחד לד"ר יעל קציר ראש היחידה למחקר ופיתוח במכללת לוינסקי שיזמה את המחקר הזה, ערכה את הראיון הראשון והזמינה אותנו להמשיך את המחקר. לאורך כל הדרך היא יצרה תנאים שאפשרו לנו לקיים את המחקר הזה. כמו כן, אנו מודים לאילנית דרור ולצוות היחידה שסייע בידנו בהקלטת הראיונות ובשיקלוטם.

”אני פשוט מרגישה שהתבגרתי והתגברתי על הרבה דברים. אני חושבת שכשאני אצא מהלימודים, ומהמכללה, אהיה ממש מחושבת... אני עוברת הרבה דברים יום יום. לא בקטע של רע, בקטע של מחשלים. של דברים שטובים לאישיות” (חגית, עמ' 51, 23-21).

ופתאום שאלתי את עצמי רגע, האם את באמת אוהבת את זה? ואת חושבת שאת הולכת לתרום משהו לילדים האלה? אז אולי זה שווה, כי גם המשכורת גרועה... אבל בעיקרון אני לא חושבת שאני אלך לעשות את כל התהליך הזה” (ונסה, עמ' 72, 30-23).

1. מבוא: התפתחות האני המקצועי בהוראה מנקודת מבט נרטיבית

מצבי הוראה מאופיינים במורכבות גבוהה הנובעת מריבוי הגורמים האנושיים אשר מעורבים בתהליכי הלמידה וההוראה, ומן המגוון הרב של התפקידים אותם מצופה המורה למלא. אחת התוצאות הבלתי נמנעות של המורכבות הזאת היא הצורך להתמודד מול מצבים לא מוכרים ולמצוא פתרונות לבעיות לא חזויות מראש (Kagan, 1992). ההתמודדות היומיומית במציאות עמומה מדרבנת תהליך שבו המורים בונים מערכת פדגוגית אשר מבוססת על ההתנסות האישית בכיתה יותר מאשר על הרצפטים של אחרים (Putnam, 1991). אחד הרכיבים החשובים של מערכת זאת הוא האני המקצועי הייחודי של המורה (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994).

ההתנסויות האישיות מאוחסנות בזיכרון האוטוביוגרפי של המורה כסיפורים אישיים (Brewer, 1988). ניתוח של סיפורים אלה הפך לכלי ייחודי וחשוב הן בפיתוח תכניות להכשרת מורים והן במחקרים על הכשרה להוראה והתפתחות מקצועית של מורים. זילברשטיין (1998) טוען, כי פיתוח ספרות מקרים ושילובה בתכניות ההכשרה וההשתלמות היא אחת המשימות החשובות של אנשי חינוך בעשור הבא. העבודה הנוכחית בוחנת את התפתחות ה"אני המקצועי" של סטודנטים במכללה להכשרת מורים בהתבסס על סיפורים אישיים של שתי סטודנטיות, אשר נאספו בשלוש נקודות זמן בתהליך ההכשרה.

1.1 סיפורים אישיים

סגולותיו של הידע הסיפורי לזכות בקשב של השומע, לעניין אותו ולהעביר דרכו מסרים בצורה אפקטיבית – ידועה משחר ההיסטוריה. הסיפור האישי מופיע כמרכיב מרכזי בתקשורת הבין-אישית בתרבויות שונות ובמצבים שונים, והוא ידוע כאחד מדפוסי השיח הראשונים אותם לומדים ילדים (Berman & Slobin, 1994). הסיפור האישי הוא אותו מרכיב בשיח, אשר מאורגן סביב אירועים המתרחשים ברצף. המספר לוקח את המאזין אחורנית בזמן, או מכניס אותו ל"עולם" שלו תוך שיחזור מה שהתרחש, וזאת במטרה להשיג מטרה תקשורתית כמו העברת מסר, הסבר, הדגמה של רעיון כללי ועוד. למרות הקושי במציאת הגדרה קצרה ומתמצנת ל"סיפור אישי", מוסכם על העוסקים בתחום זה כי קיימים כמה מאפיינים אשר מבדילים בינו לבין מרכיבים אחרים בשיח האנושי. מרבית החוקרים מתייחסים לסיפורים כאל יחידות שיח נפרדות, בעלות נקודות ברורות של התחלה ושל סיום, אשר ניתן להבחין בהן בבירור בתוך השיח כולו. לבוב (1972) זיהה חמישה

מרכיבים אשר כלולים במרבית הסיפורים שאנשים מספרים: א תמצית – גיוס הקשב של השומע/ים לסיפור אותו מתכונים לספר. ב אוריינטציה – ההקשר שבו מתרחש הסיפור כמו, למשל, הזמן והמקום. ג עלילה- רצף של אירועים. העלילה כוללת ברוב הסיפורים בעיה או סיבוך שהתעוררו אצל המספר (שהם למעשה העילה לשיתוף השומעים בסיפור) ואופן הפתרון של הבעיה. ד הערכה – הפרשנות של האירוע בעיני המספר, המשמעות האישית של כל ההתרחשות עבורו, כפי שמשקפת מן הסיפורבאמצעים מילוליים ולא מילוליים כשפת גוף והבעות פנים. ה. קודה או סיום הסיפור, אשר כולל הערה מסכמת, הלקח שנלמד מן הסיפור וכו'. מחקרים עכשוויים מראים שבאמצעות אמצעי הערכה מילוליים ולא מילוליים מציג המספר את האני שלו (Linde, 1993,1997) תוך הדגשת היבטים חברתיים (Schiffrin, 1996) ופסיכולוגיים (Kupferberg & Green,1998; Green & Kupferberg, in press).

1.2 התפתחות ה"אני המקצועי" של מורים

תפיסת האני המקצועי מוגדרת כ"אופן שבו תופס המורה את השאלה מי אני כמורה" (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994). תפיסה זאת כוללת אם כך מכלול של מרכיבים אשר קיימת ביניהן זיקת גומלין, והיא נמצאת בתהליך של התפתחות מתמדת. האני המקצועי הוא חלק של מערכת פדגוגית מורכבת המכילה גם ידע ידע מקצועי ורכיבים אחרים שטרם נחקרו (Borg, 1998; Dunkin, Welch, Merritt, Phillips, & Craven, 1998). מרכיב מרכזי במערכת הפדגוגית אשר באה לידי ביטוי בספרות המקצועית הן במישור המחקרי והן במישור התיאורטי, הוא הידע של המורים אודות המקצוע. תרומה מרכזית בהגדרות ובאפיונים של הידע המקצועי של מורים תרם שולמן (1986), אשר טבע את המושג "ידע תוכן פדגוגי". מושג זה מתייחס לידיע אשר נצבר אצל המורה במהלך הכשרתו ועבודתו ובא לידי ביטוי בתכנון הפעילויות הפדגוגיות, בביצוע שלהן בכיתה ובחשיבה הרפלקטיבית לאחר העשייה. שולמן מונה כמה קטגוריות אשר מרכיבות את הידע התוכני הפדגוגי : א. ידע בתחום הדעת הספציפי אותו מלמד המורה, כלומר התכנים המרכיבים את תחום הדעת. ב. ידע פדגוגי כללי, כלומר עקרונות ואסטרטגיות של הוראה, שאינם תלויים בתחום דעת. ג. ידע פדגוגי ספציפי, כלומר עקרונות הוראה אשר מתאימים לתחומי דעת מסוימים. ד ידע קוריקולרי, אשר מתייחס לתכניות לימודים – פיתוח התכניות, בחירתן למצבי הוראה שונים וכו'. ה ידע ערכי, דהיינו יסודות בפילוסופיות חינוכיות והשקפות ערכיות בחינוך. ו ידע של הלומדים ומאפייניהם. ז ידע של ניהול כיתה. שולמן מבחין בין שני מקורות שונים להתפתחות הידע הפדגוגי של המורים. האחד- מחקרים אמפיריים ופילוסופיים, והשני – ניסיון אישי. הידע המחקרי הוא בטבעו אנליטי, והוא מוביל בעיקר לגיבוש עקרונות כלליים. דוגמא לעקרון אשר נגזר מידע מחקרי היא שצריך להאריך את זמן ההמתנה של המורה בין הצגת שאלה לתלמיד אחד, לבין המעבר לתלמיד הבא, או מתן התשובה (כאשר התלמיד הראשון אינו עונה) (Rowe, 1974). הידע הנגזר מן הניסיון האישי הוא בעיקרו נרטיבי, ומעוגן בהקשרים של התנסויות אישיות. ידע זה מוביל ללקחים, או הכללות אישיות בעלות אופי פדגוגי. למשל, מורה הטוענת שהיא חייבת לעמוד בשקט עד שהכיתה נרגעת, מתייחסת להכללה כזאת.

גישה נוספת לסוציאליזציה מקצועית מוצגת אצל בן פרץ (1995) אשר רואה בעמימות מאפיין מרכזי של ההוראה וטוענת שהתהליך הפסיכולוגי הבסיסי בהתפתחות הפרופסיונלית הוא הניסיון להשיג שליטה במציאות מרובת אי ודאויות. התחושה של חוסר שליטה קשורה לידע, ומתבטאת בחוסר שליטה בידע המקצועי הזמין ובאי ידיעת הגבולות של הידע הקיים. ההתמודדות עם חוסר השליטה מתבטאת בתהליך של רכישת ידע. לניסיון האישי יש תפקיד מכריע בתהליך זה, שכן הוא מאפשר השגת שליטה מסוימת באי ודאות של המתלמד, בעוד אשר ידע טכני אנליטי אינו יעיל להשגת שליטה כזאת. גם בן פרץ (שם), בדומה לשולמן (1996), רואה את התרומה המשמעותית של הניסיון האישי בכך, שהוא מוביל את המתלמד לגבש את הכללים היעילים עבורו בעבודה הפדגוגית המעשית.

המאפיין הראשון, אם כך, בסוציאליזציה המקצועית הוא רכישה של ידע לשם התמודדות עם העמימות. המאפיין השני לפי בן פרץ (1995) הוא פיתוח של פילוסופיה אישית בתחום המקצועי. מורים חייבים לגבש מערכת של תפיסות, ערכים ונורמות בתחום המקצועי, וגם תהליך זה נחוץ על מנת להתמודד עם חוסר הודאות והמורכבות של העיסוק בהוראה. הגישות שהוצגו לעיל מדגישות את הניסיון האישי של המורה כמקור מרכזי וייחודי בתהליך ההתפתחות של ה"אני המקצועי". כאשר מדובר בסטודנטים להוראה, הניסיון האישי הוא הרבה יותר מצומצם, ולכן עולה החשיבות של לימוד מניסיון אישי של אחרים בתהליך הסוציאליזציה למקצוע. הסטודנטים להוראה עשויים ללמוד מהניסיון האישי של אחרים בעלי מומחיות, אשר משמשים כמודלים, הן באמצעות חשיפה ישירה לעבודה הפדגוגית שלהם (כתלמידים או כצופים בשיעורים) והן באמצעות ניתוח בדיעבד של סיפורים אישיים מעבודת ההוראה.

1.3 השימוש בסיפורים ככלי בחקר ההתפתחות המקצועית

קיימת היום הסכמה בחינוך (זילברשטיין, 1998; Banks, 1998) ובתחומי דעת אחרים שתחום החינוך נעזר בהם כפסיכולוגיה, סוציולוגיה ואנתרופולוגיה, שניתן לחקור את התפתחותה ועיצובה של המערכת הפדגוגית של המורה והסטודנט להוראה באמצעות הסיפור האישי. סיפור אישי אינו רק תבנית שיח המצויה בשכיתות גבוהה בשיח דבור וכתוב, אלא הוא משקף, ולפי חוקרים אחדים מהווה את החשיבה האנושית (Bruner, 1990). כלומר, כשקורה אירוע מסויים בהקשר מקצועי כדי להסביר לעצמנו מה קרה אנו מספרים לאחרים את מה שקרה, או בונים עם בני שיחנו את האירוע במשותף (Ochs, 1997). תוך כדי ההמללה של הסיפור אנו מפרשים את האירוע, ומציגים את הפירוש שלנו, ההערכה שלנו (Labov, 1972) או את האני החברתי (Schiffrin, 1996) והפסיכולוגי שלנו (Kupferberg & Green, 1998; Green & Kupferberg, in press). באמצעים מילוליים ולא מילוליים בשפת גוף והבעות פנים.

המערכת הפדגוגית מתגבשת אצל סטודנטים להוראה ומתפתחת אצל מורים משלב של טירונות למומחיות (Berliner, 1986) תוך לימוד ואינטראקציה עם אנשים אחרים ובעקבות אירועים שנחרטים בזיכרון (Carter, 1994). אירוע שנחרט בזיכרון מוגדר כאירוע שאדם מתנסה בו ורואה אותו מסיבות אישיות שלו כאירוע בולט במיוחד (שם). הניסיון האישי של

הסטודנטים מהווה אם כן את אחד המקורות המשפיעים ביותר על התפתחות הידע הפדגוגי ועיצוב האישיות הפדגוגית. לידע הנרכש באמצעות הסיפור יש השפעה חזקה יותר על הלומד מאשר לידע האנליטי, המנותק מהקשרו, כפי שמציין זילברשטיין: " גם אם מנגנוני הפעולה עדיין לא ברורים לגמרי, הרי קיימת עובדה נחרצת והיא, שלידע הסיפורי יש עצמות מיוחדות. ידע סיפורי בכוחו לעורר עניין, תשומת לב, מוטיבציה, להשפיע ולהיחרת בזיכרון באופן שניתן לשלוף אותו ולהשתמש בו בעת הצורך" (1998, עמוד 9).

התפתחות המערכת הפדגוגית קשורה אם כן בסיפור סיפורים (Ben Peretz, 1995)

המהווים מרכיב בולט של החשיבה הרפלקטיבית (Mattingly, 1991). המללת אירועים בסיפור בתוך שיח רפלקטיבי (Schon, 1991) יוצרת מודעות והבנה לנושאים סמויים (Kupferberg, in press). מאפיין בולט של שיח רפלקטיבי-נרטיבי הוא ההתמקדות באנשים ובפעולות שהם עושים, בעוד שבשיח לא-נרטיבי אין דמויות אנושיות, והוא מופשט יותר (Mattingly, 1991). לכן, ניתן לחקור את המערכת הזאת ואת התגבשותה באמצעות סיפורים שמורים מספרים (Ben Peretz, 1995). ספרה של בן פרץ (1995) קושר את החשיבה הרפלקטיבית של מורים שבאה לידי ביטוי בסיפוריהם (Bruner, 1990) עם תהליכי אגירה ו"שליפה" מהזיכרון האוטוביוגרפי (Brewer, 1988). בעקבות דיואי (1933), מדגישה בן פרץ ש"בכל פעם שמורה מתמקד בחוויות עבר מקצועיות במטרה לפתור בעיות בהווה, עצם השליפה מהזיכרון מהווה תהליך רפלקטיבי והבנה מחודשת של הבעיה" (שם, עמ' 13). כתוצאה מתהליך זה, נוצר לעתים ידע חדש, או שידע קיים עובר תהליך של עיצוב מחדש (Reframing) (Russell & Munby, 1991). הידע החדש, או המעוצב מחדש, נאגר בזיכרון לצורך התמודדות עם בעיות חדשות בעתיד. לפני שסיפור נאגר בזיכרון, לרוב הוא מופיע בשיח דבור (Gregory, 1995). הסיפורים נאגרים בזיכרון האוטוביוגרפי בצורת זיכרונות ספיציפיים וגנריים (Brewer, 1988) המהווים את רכיב הידע המעשי (Cohen, 1989).

מחקר שנערך בארץ מדגיש את חשיבות החשיבה הרפלקטיבית של מורים (זילברשטיין,

בן פרץ וזיו, 1998) כפי שהיא מתבטאת בשיח שלהם (קופפרברג ואולשטיין, 1998); (Olshtain & Kupferberg, 1998 ; Kupferberg & Olshtain, 1996). מחקריהן של קופפרברג ואולשטיין מראים כיצד משתקפת התפתחות רכיב הידע במערכת הפדגוגית בשיח רפלקטיבי-נרטיבי דבור וכתוב של מורים מומחים, מורים בעלי ניסיון מועט וסטודנטים להוראה. בעקבות דיואי (1933), מגדירות החוקרות שיח רפלקטיבי-נרטיבי כ"שיח דבור וכתוב המתמקד באירועי העבר, בוחן אותם בחינה מחודשת ומסיק מסקנות לעתיד" (קופפרברג ואולשטיין, 1998, עמ' 285). חקר-מקרה של מורה מומחית (שם) מראה כיצד נוצרות הכללות פדגוגיות בתוך הסיפורים האישיים של המורה המומחית. ההסבר שניתן להיווצרות הכללות אלה מדגיש שכשמורה מספר על חוויות שאירעו לו מספר רב של פעמים, הן מעוצבות מחדש תוך כדי ההמללה (Russell & Munby, 1991), הופכות להכללה גנרית שנאגרת בזיכרון האוטוביוגרפי (Brewer, 1988) לצורך שימוש

חוזר בכיתה בעת הצורך.

בעקבות חקר המקרה, ערכו קופפרברג ואולשטיין (Kupferberg & Olshtain, 1998) מחקר כמותי שבו השוו את הסיפורים האישיים של מורים מומחים, מורים בעלי ניסיון ועט וסטודנטים להוראה. מאפייני השיח של המורים המומחים בהשוואה לשתי הקבוצות האחרות היו ריבוי של סיפורים אישיים מקצועיים רלבנטיים והכללות מנומקות בהשוואה לשתי הקבוצות האחרות. כמו כן, ניתן היה גם במחקר זה כמו בחקר המקרה לעקוב אחר היווצרות הכללות בשיח של המשתתפים במחקר.

במחקר אחר הראו החוקרות (Kupferberg & Olshtain, 1996) איך סיפורי סטודנטים להוראה הופכים להכללות פדגוגיות בעקבות ההמללה של הסיפור. ממצא מעניין אחר במחקר זה היה הקשר בין משך החשיפה לעבודה בכיתה וכמות הכללות הפדגוגיות שזוהו. כלומר, ככל שסטודנטים שהו יותר בכיתה, היו יותר הכללות פדגוגיות בשיח שלהם. כמו כן, המחקר הראה שסטודנטים להוראה שהשתתפו בו מבינים את החשיבות של הסיפורים להתפתחותם המקצועית.

לאור המחקר שהראה שניתן לזהות בסיפורים האישיים של מורים ושל סטודנטים להוראה כמה מאפיינים של ה"אני המקצועי", מתמקדת העבודה הנוכחית באיתור של מאפיינים אלה בסיפורים האישיים של סטודנטיות להוראה, ובניסיון לבחון את השינויים החלים בהם לאורך שלוש שנים בתקופת ההכשרה. הקריטריונים בהם התמקדנו בניתוח הסיפורים קשורים הן למישור הפדגוגי והן למישור הפסיכולוגי. במישור הפדגוגי נבדקה הופעתם של חוקים, חוקים מנומקים ודימויים שמייצגים את המערכת הזאת (Putnam, 1991 1983). לפי אלבז (Elbaz, 1983 1991). לפי אלבז חוק מנומק הוא חוק שבו מסביר המורה את הרציונל העומד בבסיס החוק (שם). לדוגמא, אם במהלך הסיפור מביאה המספרת לקח שלמדה מן הניסיון האישי, האומר שכדאי להשתמש בכמה אמצעי הוראה באותו שיעור כי זה מגביר את העניין של התלמידים, אז היא השתמשה בחוק מנומק. שימוש בחוקים מנומקים הוא אחד המאפיינים של ידע פדגוגי מגובש, ולכן בדיקת השינויים בשכיחות השימוש בחוקים מנומקים בסיפורים של סטודנטים להוראה עשויה ללמד על התפתחות הידע המקצועי. בנוסף, נבדקה רמת הפרוט של המצבים הפדגוגיים הכלולים בסיפורים תוך התמקדות במיפוי הכיתה, אשר עשוי להעיד, על פי ברלינר (1986), על הרמה של ההתפתחות הפרופסיונלית.

במישור הפסיכולוגי נעשה ניסיון לתאר את האישיות של הסטודנטית כפי שבאה לידי ביטוי בסיפורים, וההשפעות שלה על ההתפתחות של ה"אני המקצועי". המרכיב האישיותי של ה"אני המקצועי" שונה מהמרכיבים הקשורים בידע הפדגוגי, בכך שהוא כוללני יותר מעצם טבעו, מתפתח החל מראשית החיים ושומר על יציבות יחסית במגוון של מצבים בהם מתנסה הפרט. האישיות מוגדרת כ"ארגון של התכונות האינדיבידואליות ושל דפוסי התנהגות שהם הקובעים את הסתגלויותיו של הפרט אל הסביבה" (Hilgard & Atkinson, 1967). התכונות האישיותיות מהוות פרה-דיספוזיציות, או נטיות בעלות השפעה פוטנציאלית על ההתנהגות של הפרט במצבים שונים. בעבודה הנוכחית נבדק מהן התכונות שעולות מתוך הסיפורים, וכיצד הן משפיעות על ה"אני המקצועי" המתפתח.

הואיל והמתודולוגיה בה נעשה שימוש בעבודה הנוכחית היא ניתוח של סיפורים אישיים, אחד המקורות העיקריים לזיהוי המאפיינים של ה"אני המקצועי" היו תבניות שיח שכיחות

שקשורות בחשיבה אנושית ויכולות להעיד על התפתחות ה"אני המקצועי": חזרות (Buttny & Jensen, 1995; Johnstone, 1994) ומטפורות (Lakoff & Johnson, 1980). בעקבות לבוב (Labov, 1972), קושרים קופפרברג וגרין (1998) וגרין וקופפרברג (in press) בין שלוש התבניות שהזכרנו: סיפור אישי, חזרות ומטפורות מארגנות.

החוקרים מראים שחזרות ומטפורות הם אמצעי הערכה מרכזיים בתוך הפורמט הנרטיבי ושיש קשר בניהם. קשר זה מתהווה בשיח נרטיבי על ידי מטפורות מארגנות שבאמצעותן מציג הדובר את האני המתומצת שלו (שם). לדוגמא, אם סטודנטית מספרת על התנסות ראשונה שלה בהוראה, ומשתמשת במטפורה "הייתי בהלם" כדי לתאר את הרגשתה, ניתן לראות ביטוי זה (בכפוף להקשר שלו בסיפור כולו) כמארגן את ההתייחסות שלה למצב, כלומר הוא משקף את מכלול התפיסות והרגשות שהתעוררו אצלה בעמדה מול הכיתה. אם הביטוי "הייתי בהלם" חוזר מספר פעמים במהלך הסיפור, זה עשוי להעיד על הבולטות של ההלם במרחב של ה"אני המקצועי" המתפתח. לפי מיטב ידיעתנו טרם נערך מחקר בתחום החינוך שהשתמש במתודולוגיה שתארנו לזיהוי ההתפתחות של תפיסת האני המקצועי של סטודנטים להוראה.

2. שאלות המחקר

1. מהם המרכיבים של ה"אני המקצועי" אשר באים לידי ביטוי בסיפורים אישיים מהתחום המקצועי שסטודנטים להוראה מספרים בשנה ראשונה, שניה ושלישית ללימודיהם במכללה?
2. הם המאפיינים של התפתחות ה"אני המקצועי" אצל סטודנטים להוראה, כפי שבאים לידי ביטוי בסיפורים האישיים?

השאלה הראשונה עוסקת בזיהוי המרכיבים של האני המקצועי ואילו השאלה השנייה עוסקת בזיהוי השינויים במרכיבים של ה"אני המקצועי" ובאיתור הדפוסים היציבים של מרכיבים אלה, לאורך התקופה שבין ההתנסויות הטרומים מכללתיות לבין אמצע השנה השלישית במכללה.

3. שיטת המחקר

3.1 המשתתפות

המשתתפת הראשונה קרויה חגית (שם בדוי). חגית הייתה בת 23 בתחילת המחקר. באה מבית אורייני של אנשי חינוך שהשפיעו על החלטתה לבחור בהוראה. הייתה מדריכה בתנועת נוער. בצבא עברה קד"ץ כהכנה לעבודת הוראה עם "נערי רפול". הייתה מורה חילונית ולימדה את נערי רפול ועולים חדשים מרוסיה שאינם יודעים עברית. כמון כן, הייתה משקית שהדריכה מורות אחרות, כלומר עסקה בעצמה בהכשרת מורים עוד בצבא. בחרה במכללה משום שאמה למדה שם. לומדת הוראת ספרות ולשון במסלול יסודי.

המשתתפת השנייה קרויה ונסה (שם בדוי). הייתה בת 23 כשהתחיל המחקר. ההורים התגרשו כשהייתה בת 6. אמה גדלה אותה ואת אחיה בשכונת מצוקה בבת ים. למדה בתיכון במגמת תיירות, אבל החליטה לבחור בהוראה כקריירה מקצועית. הייתה בתנועת נוער והדריכה בתנועה שלוש שנים. בעת השירות הצבאי הייתה משקית חינוך בגדוד שריון ברמת הגולן ואח"כ בטירונות גולני. כשונסה התגייסה, אמה עברה לגור עם חבר לחיים, וונסה ואחיה בן ה-17 עברו לגור ביחד. ונסה עובדת מגיל צעיר בעבודות שונות כקופאית בבית קולנוע, כמוכרת גלידה, כמוכרת בגדים ומוכרת בחנות נעליים. ונסה לומדת היסטוריה ויהדות במסלול חט"ב.

3.2 שיטת ניתוח הנתונים

שיטת ניתוח הנתונים האיכותית מבוססת על המתודולוגיה המוצגת במחקרם של קופפרברג וגרין (1998) וגרין וקופפרברג (in press). כלי איסוף הנתונים הוא ראיון נרטיבי (Lindlof, 1995) המבוסס על שתי הנחות: 1. סיפורים אישיים הם תבניות לשוניות המאפשרות ללמוד על תהליכים פנימיים שהאדם מתנסה בהם גם כשאינם מופיעים בשיח ספונטני. 2. לאורך זמן ניתן לאתר דפוסים קבועים בתוך הסיפורים של אותו אדם ולתאר אותם.

המושגים המרכזיים בהם נעשה שימוש במחקר זה הם סיפור אישי, ואמצעי הערכה (Linde, 1993, 1997) לשוניים כחזרות, מטפורות, ומטפורות מארגנות. יחידת הסיפור האישי מזוהה בשיח המשתתפים לפי הרכיבים של לבוב (1972). חזרות מוגדרות כיחידות תחביריות או מורפולוגיות שהמשתתפות חוזרות עליהן בתוך היחידה הנרטיבית. מטפורה מארגנת היא תבנית פיגורטיבית המסכמת ומארגנת את החזרות בתוך התבנית הנרטיבית ומציגה תבנית תמציתית של האני (Kupferberg & Green, 1998, in press).

ניתוח הראיונות נערך על ידי חוקרת שיח ופסיכולוג שהונחו על ידי עיקרון הטריאנגולציה של החוקרים (Lindlof, 1995). כל חוקר ערך את הניתוח באופן עצמאי, ולאחר מכן הושו הממצאים והחוקרים דנו בפירוש של הממצאים ושל קשרים חדשים שעלו מתוך הניתוח האיכותי שלא ניתן היה לראות אותם קודם לכן (Feldman, 1995). האסכולות של חקר השיח שעליהן מתבסס הניתוח הלשוני הן חקר השיחה (Conversation analysis) וחקר הסיפור האישי (ראה Schiffrin, 1994). כמו כן התבססה המתודולוגיה על מחקר של לינדה (1993) העוסק בניתוח סיפורי חיים המכילים רצף של סיפורים אישיים לאורך זמן.

3.3 איסוף נתונים

הראיון הראשון של שתי המשתתפות נערך בחודש ינואר, 1997, כאשר המשתתפות היו בשנת הלימודים הראשונה. הראיון השני בחודש ינואר, 1998, כאשר המשתתפות למדו בשנת הלימודים השנייה, והראיון השלישי בחודש מרץ, 1999, כאשר המשתתפות היו בשנת הלימודים השלישית. הראיונות השני והשלישי נערכו על ידי החוקרים. הראיון הראשון נערך ביוזמתה של ד"ר יעל קציר שהזמינה את החוקרים להשתמש בחומר הזה ולהמשיך את המחקר.

3.4 ניתוח הראיונות

הראיונות מופיעים בשלמותם בנספחים. נספח א' כולל את שלושת הראיונות עם חגית, ונספח ב' את הראיונות עם ונסה. ניתוח הסיפורים האישיים שמופיע להלן כולל הפניה למקומות שונים בראיון. ההפניה מציינת את העמוד בנספח והשורות הרלבנטיות. כמו כן, מטפורות מארגנות יופיעו באותיות בולטות.

חגית

ראיון ראשון

בעת הראיון הראשון חגית כבר לומדת מספר חודשים במכללה ובוחרת לדלות מזיכרונה מספר אירועים בעלי חשיבות בשבילה שאירעו עד אותה תקופה. חלק מן האירועים קשור בתקופת הילדות שלה, אך רובם הגדול שאוב מתוך ההתנסויות הפדגוגיות הטרנס-מכללתיות – מילוי תפקיד של מורה-חיילת בעת השרות הצבאי ומילוי מקום של מורה בבית-ספר יסודי. ניתוח הריאועים האלה מאפשר ללמוד הן על המקורות ההתפתחותיים לאני המקצועי של חגית כפי שהתגבש על לשלב של תחילת הלימודים במכללה, והן על תפיסתה את האני המקצועי. תפיסה זאת כוללת את המרכיבים הבולטים של האישיות המקצועית, והיא מהווה, למעשה, את תשובתה של חגית לשאלה: "מי אני כמורה?"

הגורם הראשון אותו היא מציינת באופן מפורש כמקור מעצב בתהליך ההתפתחות שלה הוא הבית: האם היתה מורה ששיתפה את חגית בעבודתה, והאב היה מנהל איתה שיחות על מורים, תלמידים ובתי ספר. חגית מתארת את השפעת הסביבה הפדגוגית בה גדלה, על בחירתה במקצוע ההוראה, באופן כמעט דטרמיניסטי: "מאז שאני קטנה אני זוכרת ש, אני יועדת להיות מורה" (עמ' 1 שורות 11-12). המקורות הנוספים להתפתחות המקצועית קשורים

באירועים מאוחרים יותר – התנסויות פדגוגיות בצבא ובמילוי מקום בבית ספר, אך הם נתפסים כנובעים ישירות מן הזיקה הרגשית לעיסוק בהוראה, אשר התגבשה בשלב מוקדם בהיסטוריה האישית שלה.

ניתן להבחין בדמיון ובשוני בין המקורות המוקדמים והמקורות המאוחרים יותר, בנוגע לאופן שבו הם השפיעו על התפתחות האני המקצועי בשלב הטרומ מכללתי. ההשפעה של הבית התבטאה בהנחת הבסיס המוטיבציוני לעיסוק בהוראה, בעיקר דרך חשיפה ישירה למציאות פדגוגית עשירה והזדהות עם האמא המורה. ההשפעה של הצבא התבטאה בחיזוק ההזדהות עם העיסוק בהוראה אך גם בפיתוח מיומנויות ספציפיות של הוראה, באמצעות התנסויות מעשיות, חשיבה רפלקטיבית וקבלת משוב מן הסביבה. "היתה לי קצינה פשוט מדהימה, הדמיון שלה זה דבר שפשוט לא נגמר, זה, היו לה רעיונות מדהימים, ובאמת הכל היה צבעוני וסגוני, וכל מיני פעילויות, ואף פעם לא יושבים מול הדף ורק קוראים, והיא לימדה אותנו המון דברים שהם מאד חשובים" (עמוד שורות 34-38).

הסיפורים האישיים בשלב מוקדם זה של הקריירה הפדגוגית מאפשרים לזהות באופן ברור מספר מאפיינים של האני המקצועי. מאפיין ראשון, אשר בולט בחלק ניכר משנים עשר הסיפורים הכלולים בראיון הראשון, הוא מבוכה והלם לנוכח התנסויות ראשונות בהוראה. הסיפור הראשון שחגית בוחרת לספר הוא סיפור הקד"ץ (עמ' 1, שורות 44-65) שבו היא שומעת מפי חברה (בעלת ניסיון בהוראה של חיילים) על הקשיים המיוחדים בעבודה פדגוגית עם חניכים שהצבא הגדיר אותם "בעייתיים": "לא לדבר הרבה עם הידיים, לא לעשות תנועות מופרזות כי הם נבהלים, זה ילדים שבאים מבתי הרוסים, ילדים מוכים... (אנחנו) משתדלים לא להרים את הקול, לא להגיד מילים כמו תשתוק, או דברים שפוגעים בכבוד (עמ' 1). התגובה של חגית למידע זה מושפעת ככל הנראה מהעיונות בין ההיכרות עם "הצד הורוד של החיים" לבין החשיפה לחיילים ש"סוחבים איתם שק גדול של בעיות": "אני פשוט הייתי בהלם, לא הבנתי, מי חשב על זה" (עמ' 1). בשני סיפורים אחרים שהיא מספרת בראיון הראשון שוב עולות מטפורות מארגנות שבאמצעותן היא מדגישה את הקשיים שלה בהתנסות ממשיית בכיתה. האחד סיפור מילוי המקום (עמ' 5, 27-5), שבו היא נקראה למלא מקום של מורה בכיתה א' ואחרי שלושה חדשים של עבודה היא מגיעה למסקנה ש"זה ממש גדול עלי". הסיפור השני לקוח מתוך התצפיות הראשונות במסגרת העבודה המעשית בשנה ראשונה (עמ' 5, 42 עד עמ' 6, 7). בתגובה לתצפיות האלה "אני ממש נלחצתי, אני והפרטנרית שלי, הלם, לא ידענו מה אנחנו עושות" (עמ' 5 שורה 60). המטפורה של הלם בה משתמשת חגית בסיפור, מארגנת את ההתייחסות שלה למצבים פדגוגיים לא מוכרים (גם התנסויות אישיות וגם צפייה בהתנסויות של אחרים) לכל אורך הראיון הראשון.

מאפיין שני של חגית אשר בא לידי ביטוי בכמה סיפורים השזורים בראיון הראשון הוא התייחסות אמפטיית ללומדים ובמיוחד גילוי של רגישות לצרכים של לומדים השייכים לאוכלוסיות חלשות. תכונה זאת מופיעה כמוטיב מרכזי בסיפור הקד"ץ בו היא מתארת חשיפה לחיילים אשר "סוחבים אתם שק של בעיות", אך היא באה לידי ביטוי גם בסיפורים אחרים בראיון א'. חגית פותחת את תאור הכיתה שבה היא עושה עבודה מעשית בפרוט של מאפייני התלמידים: "כיתה מאד קשה, ילדים עם בעיות נפשיות מוצהרות, זאת אומרת ילדים שהם, בפסיכיאטריה, נמצאים בטיפול פסיכיאטרי, וטיפול פסיכולוגי, ורצוף, ילדים שנמצאים על

כדורי הרגעה" (עמוד 5, 42-45). התייחסות לצרכים מיוחדים של לומדים משולבת באופן מרכזי גם בסיפור כרמיאל, עמ' 2, 39-63, וסיפור החייל שלי, עמ' 3, 4-11). בסיפורים אלה היא מפגינה את יחסה המיוחד ללומד שיש לו בעיות. יחס זה מובע באופן מתומצת באמצעות מטפורות מארגנות כמו חיילים "יוצאים פורחים", "החייל שלי" ועוד.

בסיפור המבחן הפסיכולוגי שעברה (עמ' 7, 35-17) בא לידי ביטוי מאפיין מרכזי נוסף של האישיות המקצועית המתגבשת בסיפורה של חגית: החוסן הנפשי שלה ויכולתה להתמודד בהצלחה מול אירועים בעלי משמעות מאיימת עבור הדימוי המקצועי, תוך ניתוח ביקורתי ורציונלי של האירועים, והפקת לקחים. את האירוע שבו עורכת לה פסיכולוגית בצבא ניתוח אישיות וקובעת ש"את בכלל לא מתאימה להוראה" (שורה 26) מסכמת חגית בעזרת מטפורה מארגנת כ"שבירה רצינית" (שורה 26). זאת "שבירה רצינית" לאני המקצועי המתגבש שרואה את עצמו מתאים להוראה עוד מהבית, וחייב להתמודד עם הערכה סותרת שניתנת על ידי הדמות הסמכותית של הפסיכולוגית. מעניינת תגובתה של חגית להערכתה הנחרצת של הפסיכולוגית: "ישבתי וחשבתי על זה איזה חודש חודשיים, מה אני עושה עם זה... ואז הבנתי שהיא טעתה" (עמוד 7 שורות 35-36). היא אינה מתגוננת מפני ההערכה המאיימת של הפסיכולוגית באמצעות הכחשה או התעלמות, אלא מתעמתת איתה בתהליך רפלקטיבי אשר מעיד על בגרות רגשית וקוגניטיבית. סביר להניח כי ההזדהות שלה עם העיסוק בהוראה והבטחון ביכולתה למלא תפקיד זה, סייעו לה מאד לנצל את האירוע מעורר הדחק כגורם מקדם את האני המקצועי שלה. יחד עם זאת, היא עדיין זקוקה לשובים חיוביים גם ממקורות חיצוניים וכך, מיד לאחר שסיימה לספר את סיפור ה"שבירה הרצינית", בוחרת חגית להציג סיפור אחר שבו היא מדגישה שהיא הצטיינה והפגינה מקוריות בהכנת חוברות עבודה וזכתה למשוב מעודד ממפקדיה בצבא, ה"קודקודים גדולים" (עמ' 7, 49 ו-69-70). כלומר היא מציגה באופן דיסקורסיבי משובים אחרים שקבלה מאנשים בעלי סמכות, בצמוד לסיפור על המשוב הביקורתי של הפסיכולוגית. משובים חיוביים אלה נחוצים לה בשלב זה של חייה המקצועיים על מנת להמשיך במסלול שבחרה בו.

מאפיין נוסף אשר מצטייר בראיונות כבעל בולטות גבוהה באני המקצועי המתפתח של חגית כבר בשלב הטרומ מכללתי קשור בהתייחסות שלה לדמויות סמכות וליחסי סמכות. מוטיב זה מופיע כחוט השני ברצף הכרונולוגי של הסיפורים בראיון הראשון, תוך הדגשת ההשפעה של האינטראקציה עם דמויות סמכות על התפיסה העצמית של חגית בתחום הפדגוגי. ההשפעה המעצבת של שני ההורים על קבלת ההחלטה לפתח קריירה פדגוגית מתוארת כבר בראשית הראיון. בהמשכו אנו מוצאים התייחסות נרחבת לניסיון הפדגוגי בצבא. גם בצבא, בדומה לבית, ממלאות דמויות סמכות תפקיד חשוב בעצוב האני המקצועי, כמו למשל הקצינה המדריכה שלה: "מאד סמכתי עליה, מאד סמכתי עליה, כשיש על מי לסמוך, הכל נראה הרבה יותר טוב" (עמוד 3 שורות 66-67). גם הסיפור על הפסיכולוגית שפוסקת כי חגית אינה מתאימה לעסוק בהוראה משתלב במסכת ההשפעות של דמויות סמכות. החשיבות של אירוע זה בנוגע להתפתחות של הדימוי העצמי המקצועי תובן טוב יותר בהמשך (ראו ניתוח של הראיון השני להלן) כאשר היא מביאה סיפור נוסף על קבלת משוב שלילי מסמכות מקצועית חיצונית. גם בסיפור מילוי המקום (לאחר השחרור מהצבא) תופס הנושא של סמכות מקום מרכזי: היא

מתארת התנסות שלה בכיתה בה התמודדה עם בעית משמעת "ואחרי זה הם שאלו אם אני יעשה להם עוד פעם צבא"

בכל הסיפורים בראיון א' ניכר שלחגית עדיין אין ידע מקצועי ברור ומגובש. בסיפור הקד"ץ (עמ' 1, 44-65) היא מגיבה בהלם לנוכח תיאור איסטרטגיות הוראה שיש לנקוט בהן בעת הוראת "נערי רפול". בסיפור ההוראה בכרמיאל (עמ' 2, 39 עד עמ' 3, 2) בא לידי ביטוי הפער בין התוצאות של ההוראה, אותן היא התארת כהצלחה גדולה, לבין התהליכים שהובילו לאותן תוצאות, שהם עדיים בבחינת מסתורין עבורה: היא חוזרת מספר פעמים על משפטים שמעידים שאין לה ידע מקצועי מגובש (עמ' 2, 43-45, 57-58). השימוש במטפורת ה"קסם" מחזק את החזרות המבטאות חוסר ידע. כלומר, לא ברור לה כיצד התבצעה הלמידה, זה היה מעין מעשה "קסם". גם תיאור כיתת ילדים הראשונה שצפתה בה (עמ' 5, 42 עד עמ' 6, 7) מעיד על בלבול ומבוכה וחוסר יכולת לקרוא את מפת הכיתה בבהירות כפי שהיא עושה בשלב מאוחר יותר בראיון השני בסיפור "ניעור הילד" (עמ' 15, 21 עד עמ' 16, 7. ראה ניתוח של האירוע בראיון שני להלן).

לסיכום, בראיון ראשון יש 12 סיפורים הלקוחים מתחום הכיתה (בצבא ובבית הספר). מניתוח הסיפורים עולים מספר מאפיינים של ה"אני המקצועי" המתגבש של חגית כפי שהיא מבינה אותו, ובונה אותו בשיח שלה, או, במילים אחרות, כיצד תופסת חגית את השאלה: מי אני כמורה? ניתן לארגן את המאפיינים האלה בשני מישורים אשר שלובים זה בזה לאורך כל הראיון: מישור אישיותי-מוטיבציוני ומישור פדגוגי.

הבסיס המוטיבציוני לבחירה בהוראה התפתח אצל חגית מגיל צעיר בתהליך של הזדהות עם מודל אליו נחשפה בבית. בתהליך הזה התפתחה לא רק הכמיהה לעסוק בהוראה אלא גם אמונה חזקה להצליח במילוי התפקיד של מורה. אמונה זאת מסייעת לחגית להתמודד בהצלחה מול מצבי לחץ ותסכול כמו, למשל, משוב שלילי מן הסביבה, ולנצל מצבים אלה כהתנסויות מחשלות ומחזקות. באשר לממדים אישיותיים העולים מן הסיפורים, תכונות אישיות מרכזיות בהתנסויות הטרור מכללתיות היא אמפתיה. לתכונה הזאת יש השפעה מרכזית על ההתנהגות של חגית במצבים פדגוגיים: חלק ניכר מן התיאורים שהיא מביאה קשורים לאמפתיה ולרגישות של מורים כלפי תלמידים. סביר להניח כי לאירועים אלה יש בולטות גבוהה כבר בשלב הראשון של המפגש עם הלומדים, שכן במפגש זה נחשף המורה למגוון עצום של גירויים מן הסביבה והבחירה בחלק מהם נעשית על בסיס של חשיבות.

ממד אישיותי נוסף אשר ניכר כבר בשלבים הראשונים של ההתנסויות הפדגוגיות הוא ההתייחסות לסמכות. להתייחסות הזאת יש שני פנים: האחד מתבטא במצבים בהם חגית מושפעת מדמויות סמכות והשני מתבטא במצבים בהם היא משפיעה על הסביבה מתוקף הסמכות הנתונה בידה. ההשפעה של דמויות סמכות על ה"אני המקצועי" של חגית מתחילה בבית, כמעצבת את ההזדהות עם מקצוע ההוראה, וממשיכה בצבא כמאפשרת חשיפה למודלים של הוראה מהם ניתן ללמוד אסטרטגיות ומיומנויות פדגוגיות. השפעה נוספת של הסמכות החיצונית מתבטאת בחיזוק הדימוי העצמי המקצועי באמצעות התמודדות מול סמכות שמטילה ספק ביכולת שלה. הפן האחר של ההתייחסות לסמכות מתבטא במצבים שבהם משמשת חגית כמורה, כמו, למשל, המשמעות הרבה שהיא מייחסת ליכולת להשפיע, לעצב ולשנות את הלומדים. במישור הפדגוגי, אין כל אזכור בראיון הראשון לידע תוכן פדגוגי (הראיון התקיים בתחילת השנה הראשונה לימודים). יש אזכור של אסטרטגיות פדגוגיות, אבל לא ברמה של הכללה אלא

באמצעות דוגמאות ספציפיות כמו הצורך להימנע משימוש בידיים בעבודה עם לומדים בעייתיים כדי לא לפגוע בכבודם. אין בראיון הראשון תיאור מפורט של מפת הכיתה תוך ניתוח המרכיבים השונים שלה, אלא הבלטה של מרכיב מסוים מתוך אותה מפה, אשר קשור בדרך כלל לרגישות כלפי לומדים או ליחסי סמכות.

הגישה הכללית אשר מאפיינת את המפגש עם מצבים פדגוגיים לא צפויים ולא מוכרים היא הלם, אולם הוא אינו משתק את תפקודה של חגית אלא מדרבן אותה לחשיבה רפלקטיבית, ולכן יש לו תפקיד בונה בתהליך ההתפתחות של האני המקצועי. כאמור, גם למשוב השלילי מדמויות סמכות יש השפעה מחזקת. סביר להניח, כי ההזדהות המוקדמת עם העיסוק בהוראה והאמון העצמי ביכולת למלאו יצרו מסגרת רגשית וקוגניטיבית אשר מסייעת לעבד את החוויות הקשות באופן בונה.

ראיון שני

הסיפור הראשון שחגית, כעת תלמידת שנה שניה במכללה, בוחרת לספר מתמקד באירוע קשה שבו צפתה עם עוד סטודנטיות בשיעור בכיתה ב'. "ילד עם בעיות נפשיות שהוא עם כדורי הרגעה, ממש כדורי הרגעה, והוא לא הילד היחידי בכיתה. עכשיו, נוצר מצב שהוא הפריע לה והיא פשוט בלי לחשוב פעמיים, היא : אני מבינה את המצב הזה שמגיעים לסף היכולת של לעצור את הדברים, ואז באמת מתפרצים, אני בהחלט מבינה את זה, אבל היא שברה שמה שיאים, וברגע שהוא הפריע לה, היא פשוט תפסה אותו ביד והיא ניערה אותו בשאיפה להוציא אותו מהכיתה, היא פשוט ניערה את הילד הזה לפני כולם, וזה ילד בכיתה א', מדברים על ילד בגיל שבע, עם כל הבעיות ועד כמה שהוא מפריע, אבל הכיתה ישבה בהלם טוטלי כולם יושבים ומסתכלים על המורה והאכזריות הזו שהיא נוהגת בו ודבר שני, גם אנחנו הסמינריסטיות ישבו מהצד ולא יודעים למה לצפות, כאילו מה.. עכשיו הוא יבכה. והוא לא אומר כלום, והילדים לא אומרים כלום, והכל מין דממה כזאת, והיא פשוט ניערה אותו והעיפה אותו מהכיתה, היא לא הוציאה אותו מהכיתה אלא פשוט העיפה אותו פיזית". (עמוד 15 שורה 21 עד עמוד 16 שורה 7)

השימוש במטפורה "ניערה אותו מן הכיתה" והחזרות הרבות של תיאור הניעור מעידים על הבולטות של אירוע זה ועל החשיבות שחגית מיחסת למה שראתה ושאותו היא מכנה "האכזריות הזו שהיא נוהגת בו". סביר להניח שהבולטות של אירוע זה קשורה לתכונה של אמפטיה ורגישות, אשר באה לידי ביטוי בסיפורים של חגית מן התקופה הטרומ מכללתית. באשרלידע הפדגוגי הבא לידי ביטוי בסיפור זה, ניתן לזהות ניצנים של התקדמות לעומת הראיון הראשון: חגית מנתחת אירוע פדגוגי תוך התייחסות לכמה מרכיבים שלו, כמו הקשיים של הילד, התנהגות המורה (שגם אותה היא בוחנת מזויות שונות), התנהגות הכיתה, והתגובה של הסטודנטיות הצופות. כלומר, לפי ברלינר (1986) חגית קוראת את מפת הכיתה בבהירות. יחד עם זאת, אין בתיאור זה הכללות פדגוגיות, כלומר הוא נשאר ברמה העובדתית מבלי לנסח כלל או, עקרון, אשר משתמע מן העובדות הספציפיות שתוארו בסיפור.

מיד לאחר סיפור זה עוברת חגית לסיפור אחר הקשור במורה המאמנת שמפסיקה את חגית באמצע השיעור שהיא מעבירה בגלל האינטונציה שלה. חגית מגדירה אירוע זה כחוויה טראומטית, ומתייחסת באופן מטפורי לאני המקצועי שלה: "המעמד שלי בכיתה הופנה לצד, ככה נדבק לפינה... אני לא דחליל של הכיתה" (עמ' 17, 8-7).

בסוף סיפור זה מופיעה לראשונה בשיח שלה הכללה לא מנומקת, המעידה על ניצני ידע. ההכללה מנוסחת כביקורת על המורה המאמנת שאצלה "מה שחשוב זה האינטונציה ולא המסר ממש" (עמוד 17 שורות 11-12). ההכללה הפדגוגית הזאת אינה יחידה בראיון השני: בסיפור נוסף שבו היא מספרת כיצד לימדה שיר בשיעור ספרות ולא השיגה את מטרותיה משתמשת חגית בהכללה פדגוגית המובעת באופן מטפורי. חגית מדגישה **"חשוב להגיע למסר, לעיקרון, לכל הדברים הכי חשובים, לכל המיץ של השיר"** (עמ' 8-9).

את רוב הראיון השני מקדישה חגית לתיאור מפורט של אירוע קשה מאד שהתרחש בינה לבין דמות בעלת סמכות, המדפ"ית. האירוע מתואר בעמודים 16-7 וכולל מספר סיפורים. חגית, שהיא ל פי דבריה חביבת המורה המאמנת ושיש לה כוח בכיתה (עמ' 24, 26) החליטה **"להקריב את עצמה לטובת הכיתה"** וללמד שיעור על אף שלא הייתה מוכנה די הצורך. בשיעור צפו עוד חמש סטודנטיות שאותן חגית הזמינה בעצמה. בתום השיעור מקבלת חגית משוב אוהד מהסטודנטיות האחרות. אבל המדפ"ית "פשוט התנפלה עלי, היא פשוט אבדה כל שליטה על עצמה. היא ממש רעדה עוד רגע, והיא התחילה להגיד לי שאין שום דבר טוב בשיעור שעשיתי, שיעור של שעה וחצי אין שום דבר טוב" (עמ' 21, 14-10).

התיאור של התנהגות המדפ"ית בסיפור שמספרת חגית כולל חזרות רבות המעידות על הכעס שהפנתה המדפ"ית כלפי חגית בעקבות השיעור (11-10, 27-26). תגובת חגית לביקורת הבלתי צפויה אשר מלווה בכעס בלתי מוסבר, שמופגן על ידי אישיות בעלת סמכות, היא בעלת עוצמה פסיכולוגית גבוהה: **"אני מרגישה שכולי בוערת, גלי חום והכל... אני ממש רועדת בקול מרוב התרגשות"** (עמ' 23, 4-5). התגובה לאירוע הטראומטי באה לידי ביטוי במטפורה מארגנת המגדירה את האירוע הטראומטי כ**"ממש מסכת של עינויים"** (עמ' 22, 6) ושהיא (חגית) היתה ב**"הלם"** (עמ' 23, 7).

לנוכח ההתנהגות הבלתי מוסברת של המדפ"ית חגית אמנם מביעה זעזוע עמוק מאד מצד אחד (עמ' 22, 6, עמ' 22, 9), אולם יחד עם זאת התנהגותה מעידה על בגרות רבה. היא אינה מגיבה מיידית אלא ממתינה לנסיבות שבהן התגובה תהיה שקולה יותר, היא מחליטה לא להמריד את הבנות נגד המדפ"ית. ובשלב יותר מאוחר אומרת לה את דעתה על הביקורת הלא מוצדקת. המדפ"ית בתגובה מודה שהיא היתה עצבנית מאד באותו יום ו**"הוצאתי עליך את העצבים שלי"** (עמ' 27, 28).

במהלך התיאור של אירועים אלה חוזרת חגית מספר פעמים על העובדה שהיא חזקה (עמ' 24, 26, עמ' 21, 4, עמ' 28, 11). תיאור זה שונה מחגית החיילת שהייתה **"גפרור קטן במערכת"**. חגית מסכמת את האירוע במשפטים המעידים על דימוי עצמי מקצועי גבוה **"היא בן אדם, והיא טעתה, ואני אמרתי לה את בן אדם ואת טעית פשוט טעית"** (עמ' 28, 17-18).

לאירוע זה יש חשיבות גדולה בגיבוש הדימוי העצמי המקצועי משום ששוב עומד דימוי זה במבחן קשה, כמו בסיפור ה**"שבירה הרצינית"** בראיון הראשון. גם עתה היא מקבלת משוב שלילי ומביך מאישיות סמכותית. חגית מצליחה להתגבר על הטראומה הקשה בעזרת חשיבה רפלקטיבית שאותה היא מתארת: **"אני מרגישה שאני נכנסתי לעמקי נשמותי... וממש אני עושה את הפסיכולוגיה של עצמי, ואני עושה את זה גם בחיים שלי, זה פשוט**

עובד ככה" (עמ' 33, 24-26). למעשה חגית מפגינה קשר בין חשיבה רפלקטיבית נרטיבית ויכולת השליטה שלה גם כשמתרחשים אירועים לא נעימים ואפילו טראומטיים.

לסיכום, בששת הסיפורים שחגית מגוללת בראיון השני חוזרים ועולים מאפיינים שעלו בראיון הראשון:

1. ביטחון ברצונה להיות מורה והערכה של מסוגלות עצמית גבוהה למלא תפקיד זה בהצלחה.
 2. רגישות גבוהה והתייחסות אמפתית ללומדים.
 3. השענות על מקורות סמכות וצורך לקבל מהם משוב.
 4. יכולת להשתמש בחשיבה רפלקטיבית-נרטיבית כדי להתגבר על אירועים קשים.
 - ב ראיון השני ניכר שלחגית יש יותר ידע מקצועי שבא לידי ביטוי בשני מישורים:
 5. קריאה ברורה יותר של מפת הכיתה שמסתמנת בסיפורים שלה שמחליפה את ה"הלם" שאפיין את ההתנסויות הראשונות.
 6. שימוש בהכללות פדגוגיות אחדות.
- באופן כללי, בראיון השני הסיפורים יותר מפורטים מאשר בראיון הראשון, כאשר הפירוט הרב יותר נובע הן מתיאור נרחב של המרכיבים השונים במצב הפדגוגי המסופר (לומדים, מדריכים, סטודנטיות עמיתות, תוכן השיעור ואופן ההוראה ועוד) והן מכמות רבה יותר של חשיבה רפלקטיבית המלווה את תיאור ההתרחשויות.

ראיון שלישי

גם בראיון השלישי מתארת חגית סיפורים הקשורים ליחס נוקשה של המדפ"ית לסטודנטית אחרת ואליה עצמה (עמ' 38, 22-8, 29-24, עמ' 39, 24-17). חגית מבדילה בין הסטודנטית האחרת שהיא "ילדה, בחורה עדינה, פשוט ילדה משגעת" ולבין עצמה. שוב היא חוזרת ומעידה על עצמה שיש לה כוח ואינה נרתעת מהמדפ"ית (עמ' 39, 24-20), כמו שהדגישה גם בראיון השני (עמ' 24, 26, עמ' 21, 4, עמ' 28, 11).

מפנה מעניין מתרחש בראיון השלישי בסיפורים אחדים שבהם בוחרת חגית לספר על אירועים שבהם היא התמודדה ישירות עם הכיתה או עם תלמידים, ללא התייחסות של המורה המאמנת או המדפ"ית, כלומר ללא התייחסות של הדמויות הסמכותיות. היא מתארת אירוע שהתרחש בכיתה ד' כשנאלצה להחליף את המורה המאמנת שחלתה באופן פתאומי (עמ' 40, 15 עד עמ' 42, 16). הצלחת חגית בהתנסות זאת גורמת לה התרגשות רבה (עמ' 41, 8). היא מתארת בדיוק את ההכנות שעשתה לשיעור (מבלי לדעת שתצטרך ללמד אותה), ואת התוצרים של התלמידים (עמ' 41, 11-10). במהלך סיפור זה היא חוזרת מספר פעמים על מטפורה מארגנת "אני הייתי הביביסיטר של הכיתה" (עמ' 40, 17, עמ' 41, 16, 19). מטפורה זאת מביעה באופן תמציתי את דעתה על מעמד הסטודנטיות בכיתות בית הספר. חגית מדגישה שהיא לקחה את ההתנסות הזאת ברצינות ולא חלקה לכיתה "עוד דף שעשועים" (עמ' 41, 20) אלא לימדה כמו מורה לכל דבר. התנסות ישירה מול הכיתה ללא התייחסות של המורה המאמנת חשוב לחגית המסכמת את ההתנסות הזאת "התקדמנו ולא בזבזנו זמן, ונהננו מזה וראינו שאנחנו יכולים גם להסתדר אחד על אחד מה שנקרא הכיתה ואני, ואני והכיתה, ולא צריך

את המורה שכל הזמן יושבת שם, וזה היה נהדר כי זה **בנה אותי לפני הכיתה**" (עמ' 41, 30).

מטפורת ה**בניה** של האני המקצועי לפני הכיתה היא מטפורה מארגנת מרכזית שחוזרת בכל הראיונות בסיפוריה של חגית. בראיון הראשון מופיעה המטפורה בציטוט הבא: "אני בכלל חושבת שקודם **כדאי לבנות את עצמך בתור מורה**, ובתור מישהי בעלת סמכות ומשמעת" עמ' 6, 61-60), ובראיון השני "ומצאתי את עצמי אומרת גם הערות **לבניה** ולשיפור (עמ' 25, 7). אולם בשני ראיונות אלה מטפורת הבניה מופיעה כאמירה שחשוב לקיים אותה בעתיד, או לגבי אחרים, בהתאמה. בראיון השלישי היא מופיעה כחלק מסיפור אישי שחגית התנסתה בו ממש, והוא לקוח מעולם העשייה שלה כמורה (קופרברג ואולשטיין, 1998). חגית חוזרת למטפורת הבניה בהמשך הראיון השלישי (עמ' 42, 6) ומסכמת את הרגשתה באותו שיעור "**כי זה ממש הממלכה שלי**" (עמ' 42 שורה 9). הרגשת השליטה שיש לה כעת בכיתה והיכולת שלה לתת גם לילדים לנהוג באופן טבעי, תחת עינה הפקוחה, מודגשת מאד בסיפור זה.

בסיפור אחר (עמ' 44, 17, עד עמ' 46, 7) שוב חוזרת חגית ודולה מנבכי זיכרונה האוטוביוגרפי סיפור של אירוע שבו היא מתפקדת באופן ישיר פנים אל פנים עם תלמיד ללא תיווך של דמות סמכותית. חגית מספרת על תלמיד שהפריע מאד בכיתה והוצא החוצה. בשיחה פנים אל פנים עם התלמיד חגית מצליחה לקיים איתו קשר טוב. מתוך השיחה היא מסיקה שהתלמיד הוא ברמה גבוהה מאד ופשוט השתעמם בכיתה. היא מבינה שהמורה פשוט "**איבדה את התלמיד**" משום שלא הכינה שיעור לרמות שונות של תלמידים (עמ' 46, 3). במסקנה זאת יש הכללה פדגוגית מנומקת. כלומר, היא מתייחסת למה שהמורה היתה צריכה לעשות ומנמקת את הצעתה (Elbaz, 1983).

בסיפור אחר שהיא מספרת מתואר שיעור שבו חגית שימשה כצופה, והמורה המאמנת טיפלה בהצלחה בנושא עדין שבו היו מעורבים מספר תלמידים. המורה הצליחה להקנות לתלמידה ביטחון (עמ' 46, 10 עד עמ' 47, 19). בסיפור זה כמו בכל הסיפורים שעולים בראיון השלישי יש תיאור מפורט של הכיתה וקיימות הכללות פדגוגיות רבות מנומקות. לדוגמא, אם המורה לא מתייחסת באופן נבדל לרמות שונות בכיתה, היא תאבד תלמידים; אם יוצרים קשר של אמון עם התלמיד הוא יודע שיש אל מי לפנות. (עמ' 45, 23, 24, 26, עמ' 46, 1, 3, עמ' 47, 9-11). בסוף הראיון בתגובה לשאלות ששאלנו על דמויות שהשפיעו עליה, על שינויים שחלו בה חוזרת חגית ומצינת את אמה ואת "הקצינה שלי". לגבי שינויים שחלו בה היא מדגישה שהיא התבגרה, היא פחות לוחמת היום על כל דבר. בעיקר מעניינת ההערה שלה בסוף הראיון: "אני פשוט מרגישה שהתבגרתי והתגברתי על הרבה דברים. אני חושבת שכשאני אצא מן הלימודים, ומהמכללה, אהיה ממש מחושבת... אני עוברת הרבה דברים יום יום. לא בקטע של רע, בקטע של מחשלים. של דברים שטובים לאישיות." (עמ' 51, 23-21). בציטוט זה מעידה חגית על החשיבות של אירועים להתפתחות האני המקצועי שלה.

לסיכום, בראיון שלישיי מסתמן שינוי ניכר באישיות המקצועית של חגית. שבעת (7) הסיפורים שהיא בוחרת לדבר עליהם אינם מתמקדים בדמויות סמכותיות של המדפי"ת או המורה המאמנת אלא היא בוחרת להתמקד באירועים שאירעו בינה לבין תלמידה ללא תיווך

של דמויות סמכותיות. היא מודעת להישגיה ומסוגלת לסכם אותם באמצעות הכללות פדגוגיות מנומקות.

להלן תיאור קצר של האופן שבו חגית תופסת את האני המקצועי שלה בתום שנה שלישית ללימודיה כפי שהוא מצטייר מתוך הסיפורים האישיים שלה: 1. בעלת שליטה על חייה המקצועיים. 2. מגלה רגישות ואמפתיה ללומדים. 3. בעלת יכולת להשתמש בחשיבה רפלקטיבית-נרטיבית כדי להתגבר על אירועים קשים. 4. קוראת במידה ברורה יותר את מפת הכיתה שמסתמנת בסיפורים שלה. 5. משתמשת בהכללות פדגוגיות רבות ומנומקות.

ונסה

ראיון ראשון

כיצד מצטיירת התפתחותו של האני המקצועי של ונסה מתוך הסיפורים שלה?

הנושא הראשון שונסה מציגה בראיון הראשון קשור לבחירת המקצוע (עמ' 53, 7-17). בציטוט זה היא מדגישה שהוראה היא מקצוע נוח להקמת משפחה, אולם בשלב מאוחר של חייה היא מתעתדת לעסוק בתיירות. לאחר מכן היא בוחרת לספר מספר סיפורים המתמקדים באירועים שהיו לה כמדריכה בתנועת נוער (עמ' 53, 31 עד עמ' 54, 19), בסיפור החינוך שלה ושל אחיה על ידי האם (עמ' 54, 51 עד עמ' 55, 24), עזיבת האם (עמ' 55, 41-35), מחלת אחיה (עמ' 55, 41 עד עמ' 56, 6), והשבוי הערבי (עמ' 57, 43 עד עמ' 58, 25). כלומר, רוב הראיון הראשון אינו מעוגן בעולם ההוראה.

הסיפור הראשון מתאר את ונסה המדריכה בצופים שמצליחה להשתלט על חניכיה לאחר שמדריכים אחרים לא הצליחו. ההסבר שהיא נותנת להצלחתה הוא שהיא פנתה לצד הבוגר של החניכים. בסיפור זה, כמו בסיפורים אחרים בולטים התיאורים של איזור המצוקה שבו גדלה בבת ים (עמ' 54, 26-28, 33-46, עמ' 55, 3-5).

בסיפור החינוך של ונסה על ידי האם מדגישה ונסה את הקשיים של אמה, אשה צעירה שנאלצה לאחר גירושה לגדל את שני ילדיה לבד. בסיפור זה בונה ונסה באופן דיסקורסיבי שני נושאים: החינוך הקפדני שקבלה מאמה, והניסיון של האם להעניק לילדיה באותו זמן חום ואהבה. ונסה מודעות לחינוך שקיבלה "באמת אני חושבת שאם אמא שלי לא היתה נותנת לי כזה חינוך חזק, בהחלט יכולתי להיות מישוהו אחר לגמרי" (עמ' 55, 12-13).

כרקע לסיפור מחלת האח, היא מתארת כיצד היא ואחיה גרים יחד מאז שהאם עברה לגור עם חבר שלה. לאחר גיוס האח, התגלה אצלו סרטן, וונסה מתארת כיצד היא משלבת את לימודיה במכללה עם התורנויות בבית החולים. ונסה מעידה על עצמה שהיא חזקה מאד ומסכמת באמצעות ביטוי מטפורי שגור את עמדתה לחיים "אנחנו **מסתכלים על הכוס המלאה**" (עמ' 56, 1).

סיפור נוסף יוצא דופן שהיא בוחרת לספר מתרחש בעת שהיא שרתה כמשקית חינוך בגולני והייתה עם הגדוד בחברון. החילים לכדו בחור ערבי כבן 14, "מכים אותו מכות רצח, **פוצצו לו את הצורה**" (עמ' 57, 46). ונסה מגיבה בצורה שונה משאר החיילים. היא מחליטה לעזור לנער הערבי משום שהיא מאמינה ש"בן אדם הוא בן אדם ודבר ראשון

הוא בן אדם, בדיוק כמוני וכמוך" (עמ' 58, 14-15). התנהגותה מעוררת את זעם החילים הישראליים, אבל ונסה עומדת על עקרונותיה.

לסיכום, מ - 11 הסיפורים שונסה בוחרת לספר בראיון הראשון מצטיירת אישיות עצמאית מאד שכבר מגיל צעיר נאלצה לקחת אחריות על חייה וחיי אחיה הצעיר בגלל נסיבות החיים. על אף הבעיות שהיו לה, היא מצטיירת בסיפורים שלה כאדם אופטימי, עצמאי בעל יכולת התמודדות גבוהה ויודעת לעמוד על דעתה גם בנסיבות שכל הסובבים אותה מתנגדים למעשיה.

אין בראיון הראשון עם ונסה התייחסות רבה לחינוך כמקצוע, מלבד איזכור קצר ולא מפורט של מספר אירועים שהיא התמודדה אתם כמדריכה בצופים. יחד עם זאת היא מדגישה תיכף בתחילת הראיון שהוראה תהיה בשבילה עיסוק פרקטי זמני שיאפשר הקמת משפחה. אחר כך היא מציינת שתרצה לעבור לענף התיירות. בחירת מקצוע ההוראה מתוארת כצורך פרקטי ולא כיעוד "אמרתי עם תואר בהוראה המון המון דלתות יפתחו... אבל זה מקצוע מאד מאד שוחק. אני יודעת שבעוד כמה שנים אני יעשה הסבה למשהו אחר. אני מאמינה שזה יהיה בכיוון של תיירות" (עמ' 53, 14-16).

לסיכום, להלן התשובה שונסה מציעה בראיון הראשון לשאלה איך היא תופסת את עצמה כמורה מתבטאת במוטיבציה לא מגובשת לעיסוק במקצוע, לפחות לא כיעד לשנים ארוכות, אלא כאמצעי להשגת מטרות אחרות.

אשר ל"אני" של ונסה, לא ניתן להגדיר מאפיינים מקצועיים, אולם לאור הסיפורים שנתחו ניתן לציין שני מאפיינים אישיותיים בולטים: האחד, עצמאות, והשני, אומץ המתבטא בעמידה על דעותיה על אף התנגדות של הסביבה. בראיונות הבאים נבדוק האם מאפיינים אלה יבואו לידי ביטוי בהקשרים פדגוגיים.

ראיון שני

בראיון שני ונסה היא תלמידת שנה ב' בוחרת לספר על מספר אירועים מתחום כיתת בית הספר והמכללה. כמו כן, היא מספרת על עבודתה כמוכרת בחנות נעליים. ונסה בוחרת לפתוח את הראיון בסיפור שמתאר התנסות לא נעימה בעת צפייה בשיעור של כיתה בעייתית בתיכון עירוני ז ביפו (עמ' 60, 7-15). היא מסכמת את האירוע בעזרת מטפורה מארגנת של "שוק" (9) כדי לתאר את הזעזוע מהתנהגות הכיתה. מיד לאחר הסיפור הראשון, היא בוחרת לספר סיפור שבו הייתה לה התנסות חיובית בהוראה כשקבלה משוב אוהד מתלמידי כיתה אחרת באותו בית ספר על חומרי למידה שהכינה יחד עם חברה (עמ' 60, 16-24). אירוע שלישי שנחרט בזיכרונה מתאר מורה שלא ידעה לענות לתלמיד על שאלתו (עמ' 60, 40-45). ונסה מסכמת את האירוע באופן מטפורי "הוא הכניס אותה למין פינה כזאת" (43).

בהמשך היא מספרת על ההתנסות הראשונה שלה עצמה בהוראה (עמ' 61, 16-33). היא זוכרת שהיא ממש דברה אל עצמה, והתלמידים הסתכלו עליה "באיזה עיני עגל כאלה" (26). מטפורת עיני העגל מסכמת מעמד מביך בכיתה שבו היא, הסטודנטית להוראה, מנסה להסביר לתלמידים ונכשלת כישלון חרוץ. בסיפור המשוב שלאחר

השיעור (עמ' 61, 37 עד עמ' 62, 6) היא מבקשת מהמדפ"ית "למחוק את ההתנסות הנוראה הזו" (עמ' 61, 39). המדפ"ית עונה לה שהיא לא הקדישה מספיק זמן להכין את השיעור. אירוע נוסף שבו התנסתה באחת התצפיות (עמ' 66, 30-20) קשור שוב להתנהגות חריגה של תלמידה "שהוציאה מפיה מרגליות" (26) ו"המורה פשוט נגרר לויכוח איתה" (27-26). לנוכח האירוע ונסה מודה שאינה יודעת מה הייתה עושה אילו היא הייתה המורה. בנוסף, היא מדווחת על אירוע שקרה בעת שהיא לימדה ונגררה לויכוח עם תלמיד וניסתה להוכיח לו שהיא צודקת. ונסה מדגישה שהיא מודעת שזה לא היה צעד נכון (עמ' 66, 41 עד עמ' 67, 10). רוב האירועים שהיא מתארת בראיון זה קשורים למישור של האינטראקציה בין מורה לתלמידים. ניתוח האירועים האלה מרמז על כך שונסה מנסה להבין את התהליך שמתרחש בין המורה לתלמידים בכיתה, אולם קשה לה להתייחס למכלול הגורמים שמורה צריך לקחת בחשבון ותגובתה מושפעת מגורם אחד (למשל, הצורך להוכיח את צדקתה), דבר המוליך בסופו של דבר לטעויות.

מאפיין נוסף של ונסה שבולט בראיון שני הוא ה"מלחמות" שלה בשם עקרונות שהיא מאמינה בהם. ונסה מגוללת זה אחר זה מספר סיפורים הקשורים בעולות שנעשו, לדעתה, במכללה, ובצעדים שנקטה כדי לתקן את המעוות: סיפור התשלום שגבו ממנה לטענתה בטעות (עמ' 62, 41 עד עמ' 63, 2), מבחן שלא שיקף ידע (עמ' 63, 6-2), מורה שחילק ציונים רק לחלק מהכיתה (עמ' 63, 19-6). ונסה מסבירה מדוע היא לוחמת "זה בגלל העיקרון שהטריף אותי" (עמ' 63, 2). מטפורה מארגנת זאת מסבירה גם את התנהגותה בשאר ה"מלחמות" שהיא מתארת.

בכל הראיונות בולט מאפיין נוסף: ונסה חיה במאבק תמידי נגד מחוגי השעון. חוסר זמן נובע מהצורך לעבוד כדי לממן את לימודיה, והוא בא לידי ביטוי בסיפור שמתרחש בעבודה בחנות הנעליים, כשפתאום חשה ש"השתתקה לה הרגלי" (עמ' 65, 3, 4). בראיון הראשון עולה הנושא בקשר לאמה (עמ' 54-53), ואחר כך בקשר אליה בתקופה שאחיה היה בבית חולים (עמ' 55, 51-47). בראיון השני שוב היא מתמקדת בנושא זה (עמ' 64, 27-25).

לסיכום, ונסה מספרת בראיון שני 19 סיפורים. בשלב זה ניכר שונסה איננה מחפשת תשובה לשאלה איך אני כמורה, אלא האם עולם ההוראה מתאים ליי? יתכן ובשלב זה איננה מודעת לכך. אולם בשלב יותר מאוחר בראיון השלישי היא אומרת זאת באופן מפורש (עמ' 72, 30-29). ההתנסויות בהוראה שונסה מגוללת הן מנקודת מבט של צופה, חוץ מהתנסות ההוראה הראשונה והלא מוצלחת שהיא מתארת. בכל הסיפורים אין הכללות פדגוגיות, להוציא הכללה אחת כללית מאד, שאיננה בהכרח רלבנטית לעולם הכיתה (עמ' 64, 14). נושא נוסף שעולה קשור בלחץ תמידי הנובע מחוסר זמן. ונסה חייבת לפרנס את עצמה. נושא שלישי בולט הוא המלחמה על העקרונות שהיא מאמינה בהם.

לסיכום, בשלב זה ניתן להגדיר את המאפיינים הבאים: ניסיונות לבדוק את ההתאמה של עולם ההוראה לגביה. הניסיונות האלה מופיעים באורח מרומז (ויהיו הרבה יותר מפורשים בראיון השלישי) וניתן ללמוד עליהם מריבוי סיפורים על כישלונות במצבי הוראה וקבלת משוב מהסביבה. קריאה שטחית של מפת הכיתה: ברוב האירועים שהיא מתארת ישנו ממד דומיננטי אחד כמו האינטראקציה בין מורה לתלמיד) תוך התעלמות מממדים אחרים אשר יש צורך

להתייחס אליהם כדי להבין היטב את המצב הפדגוגי בכללותו. חוסר הכללות. הסיפורים הכלולים בראיון זה מתארים התרחשויות בכיתה ולעיתים חשיבה רפלקטיבית על התרחשויות אלה, אולם היא אינה מגיעה להכללות פדגוגיות אשר נגזרות מהניסיון שלה או של אחרים שנחשפה לעבודתם. כמו כן, בדומה לראיון הראשון גם כאן מסתמנים שני מאפיינים אישיותיים: 4. עצמאות. 5. מלחמה על דעותיה.

ראיון שלישי

בשלב השלישי עולה נושא שונסה העלתה בראיון ראשון, כלומר המשך דרכה בהוראה. הנושא עולה בתשובה לשאלות של החוקרים (עמ' 72, 10-6, עמ' 83, 23-9). ונסה גם מספרת על אירועים שונים מעולם ההוראה (עמ' 71, 10-5), עמ' 72, 10-3, 15-30, עמ' 73, 5 עד עמ' 74, 6, עמ' 75, 1-19, 23-33, עמ' 75, 34 עד עמ' 76, 19), ובחנות הנעליים (עמ' 77, 3-7, 10-30). בסוף הראיון היא מסכמת את הקשר בין שני העולמות, תוך הדגשה שהיא נוטה לבחור בעבודה בחנות הנעליים. את הסיפור הראשון (עמ' 71, 10-5) היא פותחת בהצהרה שהיא עובדת בחנות נעליים. מיד לאחר מכן היא מתארת תצפית בכיתה ט' שאיננה רוצה ללמוד. האירוע הבא שהיא בוחרת להתמקד בו מחזק את הקביעה שלה לגבי התנהגות פרועה של התלמידים (עמ' 72, 10-3). לנוכח ההתנסויות המעשיות ונסה מעלה שאלות רבות הנוגעות לעבודתה כמורה (עמ' 72, 16-30, עמ' 74, 10-12, עמ' 83, 12-15).

השיקולים שלה הם פדגוגיים ונוגעים לטיפול בתלמידים בעייתיים והצורך לעניין אותם (עמ' 71, 10-7). כמו כן, היא מעלה שיקולים כלכליים ומשווה את משכורת המורה עם משכורתה כמוכרת נעליים ואולי כמנהלת חנות נעליים כפי שהוצע לה (עמ' 72, 25, עמ' 83, 20-23). שיקול נוסף שעולה הוא יחסה להוראה, ושוב היא מדגישה את הספקות שקיימים בליבה בנושא ההוראה "ופתאום שאלתי את עצמי רגע, האם את באמת אוהבת את זה? ואת חושבת שאת הולכת לתרום משהו לילדים האלה? אז אולי זה שווה... אולי אני אתחיל ואני אראה מה קורה הלאה? אם אני מסתדרת עם זה? אם אני נהנית מזה? אבל בעיקרון אני לא חושבת שאני אלך לעשות את כל התהליך הזה" (עמ' 72, 30-23). ציטוט זה מראה שבשלב זה של חייה ונסה אינה נוטה לבחור בהוראה.

באירועים נוספים שהיא מתארת (עמ' 75, 1-19) היא צופה בחברה שלה שמלמדת. ונסה מדגישה בשיעור זה נושא שכבר עולה קודם לכן השעמום בכיתה (עמ' 71, 7). נושא השעמום עולה גם בסיפור המתייחס לשיעור (עמ' 75, 14-16). בסיפור אחר (עמ' 76, 10-19), מציינת ונסה שיש לה לקות למידה והיא בקשה ממורה מסוים להאט את הקצב. ונסה לא מהססת לקבוע פגישה עם הדיקנית כדי להשיג את ההאטה בקצב.

לסיכום, בראיון השלישי של ונסה יש 12 סיפורים. בראיון זה שוב צצים ועולים הספקות לגבי המשך הקריירה שלה בהוראה. זה הנושא שהיא מבליטה במיוחד בראיון הן בסיפורים האישיים והן בתשובות לשאלות של החוקרים. ניכר שונסה בוחנת את ההתנסויות בהוראה (בכיתה, ובמכללה) ומשווה אותן עם ההתנסויות בחנות הנעליים כדי למצוא תשובה לשאלות שיש לה מתחילת לימודיה במכללה. התשובה שהיא מנסחת בשלב זה מראה על נטייה לעזוב את ההוראה.

3.5 סיכום

מסיפוריה של חגית בראיון הראשון בולטים ניצני האני המקצועי המתגבש שלה: בחירת ההוראה כיעוד, הדגשת התרומה של הבית האורייני ממנו באה להחלטה זאת, רגישות ואמפתיה ללומדים, הישענות על מקורות סמכות והצורך לקבל מהם משוב, ויכולת להשתמש בחשיבה רפלקטיבית-נרטיבית כדי ולהסביר לעצמה אירועים שונים. יחד עם זאת, בראיון הראשון בולט חוסר ידע מקצועי שבא לידי ביטוי בקריאה לא ברורה של מפת הכיתה (Berliner, 1986) וחוסר הכללות מקצועיות, כפי שמצטייר גם במחקרים אחרים (Kupferberg & Olshtain, 1996). בראיון השני, בולטים ביתר עוצמה נושאים שעלו בראיון הראשון כרגישות ואמפתיה ללומדים, יכולת להשתמש בחשיבה רפלקטיבית-נרטיבית כדי להתגבר על אירועים קשים, הישענות על מקורות סמכות וצורך לקבל מהם משוב והביטחון ברצונה ויכולתה להיות מורה. יחד עם זה בולט בראיון השני ידע מקצועי שבא לידי ביטוי בקריאה ברורה יותר של מפת הכיתה ושימוש במספר קטן של הכללות פדגוגיות. בראיון השלישי מצטייר אני מקצועי מגובש יותר ובעל שליטה על המתרחש בכיתה, וקיימים ניצני ידע רבים יותר כקריאה ברורה יותר של מפת הכיתה שמסתמנת בסיפורים שלה, ושימוש בהכללות פדגוגיות רבות ומנומקות. בנוסף, קיימות תכונות שעלו קודם כרגישות ואמפתיה ללומדים, ויכולת להשתמש בחשיבה רפלקטיבית-נרטיבית כדי להתגבר על אירועים קשים.

ההתפתחות של ונסה בשלושת הראיונות היא שונה. ונסה מתחילה את הראיון הראשון תוך הצבת סימן שאלה גדול לגבי המשך דרכה בתחום ההוראה. בנוסף, מצטיירת בראיון ראשון אישיות עצמאית, לוחמת על עקרונותיה שאינה מעוגנת בעולם ההוראה. הסיפורים שונסה בוחרת להציג בראיון הראשון קשורים לחייה הפרטיים, ולהתנסויות מהצבא, אך לא להוראה. הראיון השני מעוגן יותר בעולם ההוראה מנקודת מבט של צופה בשיעורים, וסטודנטית במכללה, אבל בו זמנית מתארת ונסה את חייה כמוכרת בחנות נעליים.

מאפיינים שזוהו בסיפורים בראיון הראשון מצטיירים שוב: עצמאות ורצון ללחום למען עקרונותיה. בשלב זה לא צצות שאלות לגבי המשך דרכה כמורה. בראיון השלישי צצים ועולים שוב הספקות לגבי המשך הקריירה בעולם ההוראה, וניכר שנושא זה מעסיק אותה בשלב זה של חייה.

בסיפורים של ונסה אין כמעט התייחסות לאחד הנושאים המרכזיים השזורים בסיפורים של חגית לאורך כל ה"היסטוריה הפדגוגית" שלה. הכוונה היא לאינטראקציה עם דמויות סמכות והשפעתה על ההתפתחות המקצועית. היא אינה מזכירה את השפעתו של הבית על הבחירה במקצוע, לא מתייחסת לדמויות סמכות חינוכיות מהתקופה הטרומית מכללתית ונותנת מקום שולי להשפעה של דמויות סמכות מן המכללה. יתכן שיש קשר בין הספיקות לגבי זהותה המקצועית לבין ההימנעות מהתייחסות לדמויות סמכות, אשר מתבטא בכך, שהיא עסוקה בעצמה בהתנסויות הפדגוגיות, משקיעה חלק גדול מן האנרגיה הנפשית בשאלה "האם זה בשבילי?" ומפנה פחות קשב ועניין לגירויים בסביבה אשר קשורים באופן ישיר לאותה התנסות.

לסיכום, ההשוואה בין שתי המשתתפות במחקר מראה שחגית בוחרת בהוראה כיעוד, ובונה את האני המקצועי שלה בהדרגה תוך כדי ההתנסות בכיתה. ונסה,

לעומתה, מתחילה את דרכה בעולם ההוראה עם ספקות רבים. ההתנסויות שלה בכיתה ובחנות הנעליים מאפשרות לה לבדוק את השאלה: האם אני רוצה לעסוק בהוראה?

דיון

מטרת המחקר היתה לזהות את המאפיינים של ה"אני המקצועי" אצל סטודנטיות להוראה ולבחון את התפתחותם של מאפיינים אלה, באמצעות סיפורים אישיים מהתחום המקצועי. ניתוח הסיפורים שאותרו בראיונות עם שתי סטודנטיות, בשלוש נקודות זמן במהלך ההכשרה, אפשר לזהות מרכיבים פדגוגיים ואישיותיים של האני המקצועי להבחין בתמורות שעברו על כל סטודנטית בין ראיון לראיון ובהבדלים בין שני חקרי המקרה.

הראיון הראשון עם חגית מגלה שהיא בחרה בהוראה כיעוד עוד מנעוריה. החומר הנרטיבי שחגית מספקת בראיון זה מראה שיש לה תשובות לשאלה איך היא רואה את עצמה כמורה. שאלה זאת הובאה כיעד אופרטיבי להגדרת האני המקצועי בהוראה (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994). רכיב שבולט בחסרונו בראיון הראשון שלה הוא ידע מקצועי, כלומר, קריאת מפת הכיתה (Berliner, 1986) והכללות פדגוגיות (Kupferberg & Olshtain, 1996). בראיונות הבאים ניכר שחגית רוכשת ידע מיקצועי מתוך ההתנסות שלה בכיתה ושידע זה בא לידי ביטוי מפורש בשיח שלה הן בתיאורי הכיתה הממוקדים יותר והן במספר ההכללות הפדגוגיות. כלומר, ניתן לסכם ולאמר שאצל חגית ניתן לאתר תהליך התפתחותי של האני המקצועי, באמצעות הסיפורים האישיים אשר שזורים בשלושת הראיונות.

אצל ונסה ההבדלים בין הראיונות הם בעלי אופי אחר. ונסה מציגה בראשית הראיון הראשון שאלה הקשורה לבחירת הוראה כמקצוע. מתוך הסיפורים שהיא בוחרת לגולל בראיון זה ניכר שאין היא מעוגנת בעולם ההוראה. ברב הסיפורים בראיון השני היא מספרת על התנסויות שמהן עולה צורך בבדיקת ההתאמה של העיסוק בהוראה לאישאיות ולשאיפות שלה. בו זמנית היא גם מנסה את דרכה בעבודה חלופית כמוכרת בחנות נעליים. בראיון השלישי חוזרת ונסה לשאול את השאלה שהציגה בראשית הראיון הראשון, והפעם ניכר שהיא נוטה לאמץ את האלטרנטיבה של חנות הנעליים. כלומר, אצל ונסה ההבדלים בין שלושת הראיונות אינם נוגעים לגיבוש אני מקצועי בהוראה, שאותו הגדרנו כתשובות שנותן המורה לשאלה מי אני כמורה, אלא לבחירת דרך מקצועית כל שהיא מאחר ואין היא בטוחה שההוראה מתאימה לה.

השאלה השניה ששאלנו היתה אם ההבדלים שמצאנו בין שלושת הראיונות של כל משתתפת משקפים את התפתחות האני המקצועי. שני חקרי המקרה מציעים שתי תשובות שונות לשאלה. אצל חגית ניכרת ההתפתחות וההתגבשות של האני המקצועי לנוכח ההתנסויות בכיתה ואירועים אחרים מתחום החינוך שהיא בוחרת לספר עליהם. חגית המציגה בהתחלה דמות שזקוקה לתמיכה של דמויות סמכותיות, ומתיסרת הרבה בגלל אירוע שקשור במדפית בראיון שני, בוחרת לספר בראיון השלישי על אירועים מוצלחים שאירעו לה בכיתה ללא תיווך של דמויות אחרות. מטפורת ה"בניה" שזורה בכל הראיונות ומראה כיצד האני המקצועי "ניבנה", כימעט נישבר" בעיקבות אירועים טראומטיים, מתעודד וניבנה מחדש

באמצעות חשיבה רפלקטיבית נרטיבית והתנסויות חיוביות של חגית בכיתה, והופך את הכיתה בראיון שלישי ל"ממלכה" הבנויה של חגית. ההתנסויות של חגית כפי שהיא מתארת אותן מראות השתלבות הדרגתית בעולם הכיתה.

אצל ונסה הכיוון הוא אחר. האירועים שהיא בוחרת לספר עליהם מראים באופן הדרגתי כיצד היא אינה משתלבת בעולם הכיתה ונוטה לבחור בעקבות התנסויות אלה בכיוון אחר. ניכר שהחומר הנרטיבי שלה בראיון הראשון אינו מעוגן בעולם ההוראה. ברב הסיפורים בראיון שני היא משמשת כצופה מין הצד שבוחנת את האירועים בכיתה ובחנות הנעלים ומשווה ביניהם. בראיון השלישי מסתמנת בסיפורים הנטייה לבחור בחנות הנעליים. ממצא נוסף של מחקר זה קשור לחגית. בראיון ראשון אין לה עדיין ידע מקצועי, אבל עם החשיפה לעבודה מעשית עולה מספר ההכללות הפדגוגיות שהיא משתמשת בהן. בסיפורים שהיא בוחרת לגולל בראיון הראשון אין הכללות פדגוגיות, בראיון השני יש מספר קטן של הכללות לא מנומקות, ובראיון השלישי יש הכללות פדגוגיות מנומקות. ממצאים אלה תומכים במחקר כמותי שהראה שככל שהסטודנט חשוף יותר להתנסות בכיתה עולה מספר ההכללות הפדגוגיות שלו (Kuperberg & Olshtain, 1996). הכללות אלה הן הביטוי הדיסקורסיבי של ידע פדגוגי (Elbaz, 1983 Putnam, 1991); שגדל והולך עם התגברות החשיפה לעבודה בכיתה.

ממצא מעניין אחר שעולה מתוך חקר המקרה של חגית קשור לחשיבה רפלקטיבית נרטיבית. חגית מתנסה באירועים טראומטיים המעמידים לרגע את היעוד שלה בסימן שאלה. בשני האירועים אנשים בעלי סמכות נותנים לה משוב שאינו עולה בקנה אחד עם תפיסתה את ההוראה כיעוד שמתאים לה. אולם בעזרת החשיבה הרפלקטיבית-נרטיבית שלה היא מגיעה למסקנות שהיא בחרה בדרך הנכונה וחוזרת לשלוט בחייה המקצועיים. ממצא זה הקושר את החשיבה הרפלקטיבית נרטיבית עם מיקום השליטה של האדם תומך בממצאי מחקר כמותי שמצא קשר בין חשיבה רפלקטיבית ומיקום שליטה אצל סטודנטים להוראה (Norton, 1997).

מספר מסקנות עולות משני חקרי המקרה: 1. לשתי המשתתפות במחקר יש מכנה משותף: הן מתחילות את דרכן במכללה עם נטייה מסוימת שנבנתה בשנים הטרומ-מכללתיות (בבית, בתנועת הנוער ובצבא). 2. ההתנסויות במכללה ובכיתה תורמים לגיבוש אני מקצועי ברור יותר במקרה של חגית, ואילו במקרה של ונסה, מתחזקת הנטייה לא לבחור בהוראה כמקצוע. 3. ההתנסויות של חגית באות לידי ביטוי דיסקורסיבי בסיפורים שלה, בהכללות פידגוגיות שהיא מנסחת לעצמה ובקריאה מעמיקה של מפת הכיתה. בסיפורי ונסה, לעומת זאת, אין עדות להתגבשות אני מקצועי בהוראה, אין הכללות פדגוגיות וקריאת מפת הכיתה היא שטחית. 4. ניתן למצוא קשר בין חשיבה רפלקטיבית - נרטיבית והתגבשות האני המיקצועי של חגית.

5. המלצות

5.1 מחקר המשך

בעקבות ממצאי מחקר איכותי זה חשבנו על מספר כיוונים אפשריים: 1. מעניין יהיה לעקוב אחרי חגית וונסה בהמשך דרכן המקצועית גם בשנה אחרונה ללימודיהן. אנו ממליצים

להמשיך את המחקר גם לאחר מכן כדי לבדוק מה קורה בתוך העשייה החינוכית שלהן כמורות. כמוכן שבמקרה של ונסה המשך המעקב מותנה בהמשך דרכה בהוראה. 2. בנוסף, אנו מציעים להרחיב את הבדיקה של התפתחות האני המקצועי של סטודנטים במכללה באמצעות מחקר כמותי. מחקר זה יתבסס על הממצאים של העבודה הנוכחית, ויאפשר להגיע להכללות באשר לרכיבים של תפיסת האני המקצועי וההתפתחות שלהם במהלך תקופת הלימודים במכללה, שיש לה תפקיד מכריע בעיצוב האישיות המקצועית של המורה. 3. תהליך ההכשרה של תלמידי מכללה רצוף באירועים של לחץ בהן מתמודדים הסטודנטים. הממצאים של המחקר הנוכחי מלמדים על כך, כי לאופן ההתמודדות מול מצב הלחץ יש תפקיד חשוב בעצוב האני המקצועי: מצב לחץ, ואפילו משבר, יכול להוות מנוף לחיזוק המשאבים המקצועיים מצד אחד, או לשמש אישור נוסף לתחושת הכשלון של הסטודנטית בתחום המקצועי, מצד שני. מוצע לבדוק את נושא הלחץ של סטודנטים במכללה תוך התמקדות באסטרטגיות אשר מובילות לתוצאות השונות של התנסות בלחץ ובמאפיינים של הסטודנטים הנוקטים באסטרטגיות השונות.

5.2 יישום המחקר הנוכחי בהכשרת מורים

מהמחקר הנוכחי עולה שרכיב התגבשות הידע המקצועי אינו בא לידי ביטוי מפורש בהכשרת מורים, הן במכללה והן בשטח. אנו ממליצים לשלב את נושא התגבשות האני המקצועי מנקודת מבטם של הסטודנטים כמטרה מוצהרת ומרכזית בתהליך ההכשרה הפדגוגית. שילוב כזה יכול להעשות באמצעות סדנאות חוויתיות בהן נבדקות התפיסות והעמדות של המשתתפות כלפי הרכיבים השונים של הזהות המקצועית שלהן (צור, 1993).

6. רשימת מקורות

- זילברשטיין, מ. (1998). ספרות מקרים בתכניות הכשרה והשתלמות: למה וכיצד? עיונים בחינוך, 3 (2), 7-24.
- זילברשטיין, מ., בן פרץ, מ., וזיו, ש. (1998). רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות המורה. תל אביב: מכון מופת.
- קופפרברג, ע., ואולשטיין, ע. (1998). ידע מעשי של מורים מומחים וביטוי בשיח רפלקטיבי-נרטיבי. במ. זילברשטיין, מ. בן-פרץ וש. זיו (עורכים). הוראה כמקצוע רפלקטיבי. תל אביב: מכון מופת.
- צור, ע. (1993). האם אתה מכיר את ארגז הכלים שלך? שילוב דימיון מודרך ומטפורות בהכשרת מורים. שנתון המכללה לחינוך, סימנר הקיבוצים, 56-45.

Banks, J. A. (1998). The lives and values of researchers: Implications for educating citizens in a multicultural society. Educational Researcher, 27, 4-17.

Ben Ben-Peretz, M. (1995). Learning from experience. Memory and the teacher's account of teaching. New York: State University of New York Press.

Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. Educational Research, 15, 5-13.

Berman, A. R. & Slobin, D. I. (1994). Relating Events in Narrative: a Crosslinguistic Developmental Study. New Jersey: Lawrence

- Erlbaum.
- Borg, S. (1998). Teachers' pedagogical system and grammar teaching : A qualitative study. *TESOL Quarterly*,
- Brewer, W.F. (1988). What is autobiographical memory? In D.C. Rubin (Ed.), Autobiographical memory (pp. 25-49).Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1990). Acts of meaning. Cambridge, MA: Harvard University
- Buttny, R. & Jensen, A. D. (1995). Telling problems in an initial family therapy session: The hierarchical organization of problem talk. In G. H. Morris & R. J. Chenail (Eds), Talk of the Clinic: Explorations in the analysis of medical and therapeutic discourse, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carter, K. (1994). Preservice teachers' well-remembered events and the acquisition of event-structured knowledge. Journal of Curriculum Studies, 26, 235-252.
- Cohen, G. (1989). Memory in the real world. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dewey, J. (1933). How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Chicago: D.C. Heath.
- Dunkin, M. J., Welch, A, Merritt, A., Phillips, R., & Craven, R. (1998). Teachers' explanations of classroom events: Knowledge and beliefs about teaching civics and citizenship. Teaching and Teacher Education, 14, 141-152,
- Elbaz, F. (1983). Teacher thinking: A study of practical knowledge. London: Crown Helm
- Feldman, M. S (1995). Strategies for interpreting qualitative data. CA: Sage Publications
- Green, D., & Kupferberg, I. (in press). Figurative language as icons of self control and addictive behaviors in broadcast personal stories. Discourse Processes.
- Gregory, M. (1955). The sound of story: narrative, memory ,and selfhood. Narrative, 3, 33-56.
- Hilgard, E. R. & Atkinson, R. C. (1967). Introduction to Psychology, Harcourt, Bruce & World.

- Johnstone, B. (Ed.) (1994). Repetition in discourse. Vol.1-2. NJ: Albex.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. Educational Psychologist, 27, 65-90
- Kelchtermans, g., & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. Journal of Curriculum Studies, 24, 45-62.
- Kupferberg, I. (in press). The cognitive turn of contrastive analysis: Empirical evidence. Language Awareness.
- Kupferberg, I., & Green, D. (in press). Figurative language as icons of self control in broadcast personal stories. Discourse Studies.
- Kupferberg, I., & Green, D. (1998). Metaphors enhance radio problem-discussions. Metaphor and Symbol, 13: 103-123.
- Kupferberg, I., & Olshtain, E. (1996). Narratives shape the professional development of student teachers, Proceedings of the Second International Conference: Teacher Education: Stability, Evolution and Revolution. Vingate College, Israel, July.
- Labov, W. (1972). (Ed.). Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). Metaphors we live by. Chicago: University of Chicago press.
- Linde, C. (1993). Life stories: The creation of coherence. NY: Oxford University Press.
- Linde, C. (1997). Evaluation as linguistic structure and social practice. In B. Gunnarsson, P. Linell & B. Nordberg (Eds.). The construction of professional discourse(pp: 151-172). U.K: Longman
- Lindlof, T. R. (1995). Qualitative communication research methods. CA: Sage.
- Mattingly, C. (1991). Narrative reflections on practical actions: two learning experiments in reflective story telling. In D. A. Schon (Ed.), The reflective turn. Case studies in and on educational practice (pp. 235-257). New York: Teachers College
- Norton, J. L. (1997). Locus of control and reflective thinking in preservice

- teachers. Education, 117, 401-411.
- Ochs, E. (1997). Narrative. In T. A. van Dijk (Ed.), Discourse studies: A multidisciplinary introduction. Discourse as structure and process (Vol. 1) (pp:185-207). London: Sage.
- Olshtain, E. & Kupferberg, I. (1998). Reflective-narrative discourse of FL teachers exhibits professional knowledge. Language Teaching Research, 2, 85-202.
- Putnam, R. W. (1991). Recipes and reflective learning: 'What would prevent You from saying it that way?' In D.A. Schon (Ed.). The reflective turn. Case studies in and on educational practice. New York: Teachers College.
- Russell, T. & Munby, H. (1991). Reframing : the role of experience in developing teachers' professional Knowledge. In D. A. Schon (Ed.), The reflective turn. Case studies in and on educational practice (pp.164-186).New York: Teachers College
- Schiffrin, D. (1994). Approaches to discourse. Ma: Blackwell.
- Schiffrin, D. (1996). Narrative as self-portrait: Sociolinguistic constructions of identity. Language in Society, 25: 167-203.
- Schon, D. A. (Ed.).(1991). The reflective turn. Case studies in and on educational practice. New York: Teachers College
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand growth in teaching. Educational Researcher,

