

# מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון **תשפ"ג**

כרך י



עורכים:

פרופ' משה צפור  
ד"ר אליסיה גרינבנק  
ד"ר אפרת בנג'ז

מועצת המערכת:

פרופ' מיכאל אביעוז  
פרופ' בנימין בר-תקווה  
פרופ' אסתר עדי-יפה  
פרופ' שונית רייטר  
פרופ' ישראל ריץ'  
פרופ' אביגדור שנאן

עריכה לשונית

עברית: אודי לוינגר  
אנגלית: יאיר האס

מזכירת המערכת: בת-שבע הרוש  
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תשפ"ג 2023  
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
ד"ר אבטח 79239, טל' 08-8511900  
דוא"ל [givaa@washington.ac.il](mailto:givaa@washington.ac.il)  
אתר המכללה [www.washington.ac.il](http://www.washington.ac.il)

# תוכן

5	דבר ראש המכללה
7	דבר המערכת
11	רשימת כותבי המאמרים

## שער ראשון | יהדות ומקרא

17	מאימתי קורין את שמע - קשת ההתייחסויות לשאלת סוף זמן קריאת שמע כמשקפת יחסים משתנים לזיכרון, לאדם ולהלכה	צחי כהן
29	'כי אישה כושית לקח' (במדבר יב, א)	יוחנן קאפח
53	אופיר המקראית: קופים ותוכים	מאיר בר אילן
73	הבנת נבואות ירמיהו תוך מבט על תקופת הזמן והמקום בהן נאמרו	ציפורה שויצקי

## שער שני | חינוך והוראה

95	פרספקטיבה משווה: התנהגויות אזרחיות של מורים בעבודה עם ילדים במצבי סיכון בזמן שגרה ובזמן חירום	טניה לוי גזנפרנץ
117	הדרכה פדגוגית למורה צרודה שמתקשה בניהול כיתה: תיאור התערבות	סברין תגת ואליעזר יריב
137	מהבסיס הצבאי לכיתת הלימוד: נרטיבים של קצינים ונגדים פורשי צה"ל אשר בחרו בקריירה שנייה בשדה החינוכי	אורן כהן זדה
159	איכויות ההנמקה האוטוביוגרפית בסיפורי חיים של מתכשרות להוראת אנגלית	מירי תא-שמע באום

177	תחושת מסוגלות אימהית ומידת שביעות הרצון מהחיים בקרב אימהות לילדים על הרצף האוטיסטי ואימהות לילדים עם התפתחות טיפוסית	אליסיה גרינבנק ודניאלה מנזין
191	פניות פסיכולוגית, קשיבות ועומס קוגניטיבי בקרב סטודנטים עם לקויות למידה וסטודנטים ללא לקויות למידה	סאאיד בשארה ואפרת בנג'ו
215	"הזום נוח אבל מפספסים את המפגש" - שביעות רצון מלמידה מקוונת או משולבת בקורס התאמה למטפלים במערכת החינוך	שירלי הר צבי (הכהן), עטרה פישר, עינת פולק ומיקי (מרים) עופר-ירום

### שער שלישי | חינוך גופני ובריאות

243	"הקרב מגע נתן לי ביטחון ורוגע" - המניעים של מתאמנים ומתאמנות לבחירה באימון קרב מגע, והגורמים להתמדה באימון לאורך שנים	זאב כהן ועידית סולקין
265	תוכניות התערבות המשלבות ספורט אתגרי ופעילות חוץ סביבתית (ODT) ככלי להעצמה ולשיפור כישורי חיים בקרב ילדים ובני נוער - מאמר דעה	רולי חדש, דני מורן ויובל חלד

### שער רביעי | לשון ומוזיקה

281	האופרה אידומנאו מאת בלדסרה גלופי (1756) בין טרגדיה יוונית לאופרה סרייה איטלקית	אפרת בוכריס
309	למה זה תשאל לשמי? שמות פרטיים הבנויים בתבנית הפועל - מן המקרא ולאורך הדורות	ברוריה אדמוני

E7	<b>תקצירים מתורגמים</b>	
----	-------------------------	--

## מחברי המאמרים

**ד"ר אדמוני קולמן ברוריה**

החוג ללשון ולהבעה עברית, המכללה האקדמית אשקלון

bruriad@netvision.net.il

**ד"ר בוכריס אפרת**

החוג לתנ"ך, החוג למוזיקה והחוג לחינוך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון

efratb1967@gmail.com

**ד"ר בנג'ו אפרת**

החוג לגיל הרך והחוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון; החוג

לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל

bengiog@gmail.com

**פרופ' בר-אילן מאיר (אמריטוס)**

המחלקה לתלמוד והמחלקה לתולדות ישראל, אוניברסיטת בר-אילן

madualo@gmail.com

**ד"ר בשארה סאאיד**

החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל; המחלקה לחינוך ולפסיכולוגיה,

האוניברסיטה הפתוחה

saiedbs@gmail.com

**ד"ר גרינבנק אליסיה**

ראשת החוג לחינוך מיוחד, החוג לחינוך משלב לתואר שני, המכללה האקדמית לחינוך

גבעת וושינגטון

gralicia2@gmail.com

**ד"ר הר-צבי (הכהן) שירלי**

ראשת המסלול והחוג לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות

shirhar68@gmail.com

**חדש רולי**

דוקטורנט בבית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל

rulifit@gmail.com

**פרופ' חלד יובל**

פרופסור מן המניין, ראש המסלול לתואר שני בחינוך גופני, סמינר הקיבוצים  
yuvalhele@gmail.com

**כהן זאב**

דוקטורנט במחלקה לאמנויות, המעבדה לחקר מדעי המוזיקה, אוניברסיטת בן-גוריון  
zeev@kravmagaimpact.com

**ד"ר כהן צחי**

ראש המסלול לתואר שני בלימודי יהדות, הקריה האקדמית אונו  
evic41@gmail.com

**ד"ר כהן זדה אורן**

החוג לחינוך והחוג לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות  
cohenzad@gmail.com

**פרופ' יריב אליעזר**

פרופסור חבר, ראש החוג לחינוך משלב לתואר השני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת  
ווישינגטון  
elyariv@gmail.com

**ד"ר לוי גזנפרנץ טניה**

ממונה מחוזית התכנית הלאומית לילדים ונוער 360 במשרד החינוך במחוז צפון; המסלול  
לתואר שני במנהל החינוך, מכללת תל-חי  
taniailan@gmail.com

**פרופ' מורן דניאל**

פרופסור מן המניין, המחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל  
dani.moran@sheba.health.gov.il

**ד"ר מנוזין דניאלה**

מנהלת אקדמית קמפוס אילת במרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט; החוג לחינוך מיוחד.  
danielam@l-w.ac.il

**ד"ר סולקין עידית**

החוג לגיל הרך, החוג לחינוך מיוחד והחוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת  
ווישינגטון; החוג לחינוך והחוג לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות  
iditsulkin@gmail.com

**ד"ר עופר-ירום מרים (מיקי)**  
 החוג לחינוך מיוחד, מכללת סמינר הקיבוצים  
 mickey.yarom@gmail.com

**פולק עינת**  
 החוג לקלינאות תקשורת, מכללת הדסה; דוקטורנטית במחלקה לחינוך אוניברסיטת בן גוריון  
 einatpo10@gmail.com

**ד"ר פישר עטרה**  
 החוג לחינוך מיוחד והחוג לגיל הרך, מכללת אפרתה ומכללת בית רבקה  
 atarahfisher@gmail.com

**ד"ר קאפח יוחנן**  
 דיקן אקדמי, מכללת אורות ישראל; החוג לתנ"ך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון  
 ykapah@gmail.com

**ד"ר שויצקי ציפורה**  
 גמלאית החוג לחינוך והחוג לתנ"ך, מכללת אורות ישראל  
 zipora.sh@gmail.com

**ד"ר תא-שמע באום מירי**  
 ראשת החוג לאנגלית, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון  
 mirimtb@gmail.com

**תגת סברין**  
 מורה לשפה וספרות ערבית בחטיבת הביניים ג' "אלרוואיא" בכפר ירכא  
 sabreentagat43@gmail.com



## איכויות ההנמקה האוטוביוגרפית בסיפורי חיים של מתכשרות להוראת אנגלית

מירי תא-שמע באום

### תקציר

מחקרים רבים בתחום רכישת שפה זרה, כולל בתחום הכשרת המורים, מתמקדים בסיפורי רכישת השפה, מתחקים אחר האלמנטים הפסיכולוגיים והחברתיים הקשורים בחוויה זו, ומגיעים להבנה מעמיקה של זהותם הנרטיבית המורכבת של הלומדים. עם זאת, אחד המושגים המרכזיים בתחום הפסיכולוגיה הנרטיבית, הנמקה אוטוביוגרפית (Autobiographical Reasoning) - יצירת קשרים סיבתיים בין אירועים בסיפור החיים לבין התפתחות אישית, כמעט שאינו מופיע במחקרים אלו, למרות שאיכות ההנמקה התגלתה כקשורה למוטיבציה, לחוסן ולשלומות (Wellbeing), תחומים הקשורים להצלחה ברכישת שפה ובהכשרה להוראתה. מאמרי מתמקד בהנמקה האוטוביוגרפית המופיעה בסיפורי רכישת האנגלית של שתי סטודנטיות להוראת אנגלית, שסופרו במסגרת ראיונות חצי פתוחים. גישת המחקר מושפעת מהגישה הביוגרפית של דן מקאדמס, ובעיקר ממחקרים על מקומה של ההנמקה בתוך סיפור החיים, והקורלציה שבין מאפייניה לבין אופי הזהות הנרטיבית המתגלה בטקסט. יחידות ההנמקה בכל נרטיב נבחנו על פי שלושה פרמטרים: אינטגרטיביות, המידה שבה האירוע מקושר לאלמנטים מהותיים בזהות המספר; ערכיות, המידה שבה האירוע נתפס כמוביל לתוצאות חיוביות או שליליות; וחיות, מידת העושר התיאורי והרגשי של האירוע. לאחר שנקבעה איכות ההנמקה, היא נבחנה לצד תיאורים המביעים שלומות וביטחון עצמי מקצועי. לאחר התמקדות בכל נרטיב בנפרד, נעשתה השוואה שגילתה זיקה בין איכות ההנמקה לביטויי השלומות. המחקר מראה כי הנמקה אוטוביוגרפית היא משמעותית להבנת חוויית המתכשרות ורוצה לעודד התמקדות בתחום זה כנושא שכמעט שלא נחקר. המחקר גם מצביע על יישומים פדגוגיים אפשריים, שעיקרם הוא שימוש בסיפורי חיים לא רק ככלי מחקר אלא גם ככלי לבחינה עצמית וחיזוק הביטחון העצמי של המתכשרות להוראה.

**תארנים:** הנמקה אוטוביוגרפית, סיפורי חיים, מתכשרות להוראת אנגלית, פרחי הוראה, הוראת אנגלית.

## הקדמה

תחום המחקר של רכישת שפה זרה (SLA) מתעניין מאוד בשנים האחרונות בזהותה המורכבת של לומדת השפה (Dörnyei & Ryan, 2015; Mercer & Williams, 2014). נושאים של למידת שפה כמו מוטיבציה, הפנמה ואוטונומיה נתפסים כיום כתלויים בהיבטים הקוגניטיביים, הרגשיים, הפיזיים והחברתיים המשתנים של זהויות לומדי השפה. בהתאם ל"תפנית הסיפורית" הכללית המאפיינת את מדעי החברה בעשורים האחרונים (Andrews et al., 2013, p.1), נמצא שאוטוביוגרפיות של למידת שפה (LLHs; Oxford, 1995) הן מקור חשוב של מידע בחקירת זהויות לומדי שפה. במקרה של LLH, לומדי שפה מצליחים, נרטיבים כאלה עשויים לסייע בחשיפת חלק מהתהליכים הפנימיים המובילים ללומד ולמשתמש בשפה שנייה שהוא בעל מוטיבציה וביטחון (Mercer, 2011). יתרה מזאת, מכיוון שתהליך ומבנה הסיפור עצמו הם חלק בלתי נפרד מהיצירה המתמשכת של הזהות העצמית של האדם (Bruner, 1987; Clandinin & Connelly, 2004; Giddens, 1991; Murray, 2021; Spector-Mersel & Ben-Asher, 2022), ומכיוון שחקירה עצמית יכולה להוביל לשינוי ופיתוח עצמי (LLHs, Clandinin & Huber, 2010), יכולים להפוך לכלי פדגוגי רב ערך. לקחים שנלמדו מסיפורי חיים של לומדי שפה מצליחים יכולים להצביע על דרכים יעילות להעצים לומדים מתקשים דרך פרשנות מחודשת של היסטוריית רכישת השפה שלהם.

מאמר זה בוחן את ה-LLH של שתי לומדות שפה מצליחות, סטודנטיות להוראת השפה האנגלית. הקשתות הנרטיביות של הסיפורים דומות. שתי הסטודנטיות מספרות סיפורים "גאוליים" במינוחים של מקאדמס (Redemptive narratives, 2006), שכן עבור כל אחת מהן, ידע שהושג במאמץ הופך לאמצעי לרווחה ולהגשמה עצמית. שתי הסטודנטיות מתארות מעבר מניכור מוקדם מאנגלית כמקצוע בבית הספר למחויבות נוכחית להתקדמות בשפה, הנחשבת כמטרה מקצועית ואישית. שתי הסטודנטיות מפגינות איכויות המסייעות להסביר את הדפוס הגאולי, ובעיקר מעבר מגישה פסיבית לגישה אקטיבית ומכוונת צמיחה (Ryan & Mercer, 2012). ההבדלים העובדתיים והסגנוניים הקיימים בין הסיפורים מזכירים לנו שהדרך הגאולית והצלחת הלמידה יכולות להיות מושגות בנסיבות ביוגרפיות ופסיכולוגיות שונות.

תוך הכרה בדמיון התמטי הבסיסי, מאמר זה מתמקד בהבדל עדין אך משמעותי בין הנרטיבים: השונית בתהליכי ההנמקה האוטוביוגרפית (Autobiographical Reasoning - AR), או מציאת קשרים סיבתיים בין עבר להווה, המוצגת בשני הנרטיבים. פסיכולוגים החוקרים את הזהות הנרטיבית טוענים כי איכות ה-AR קשורה לרמת הרווחה של המספר. נמצא תואם

בין הנמקה חיובית יותר, חיה יותר ואינטגרטיבית יותר – כלומר מקושרת יותר על ידי המספרת לעיצוב זהותה הכללית – לבין רמה גבוהה יותר של שלומות (Wellbeing) אצל המספרת (Adler et al., 2016; Cox et al., 2019; Lilgendahl & McAdams, 2011). בהקשר של LLHs, אני טוענת שההבדלים ב-AR עשויים להיות קשורים להבדלים בין רמות המחויבות והביטחון של שתי הסטודנטיות לגבי מסלול ה-ELT שבו בחרו. בעוד שעבור שתי הסטודנטיות הקשר לאנגלית מושרש בחוויות ילדות נוקבות, הן מציגות רמות שונות של נכונות לעסוק בעבר הכואב לפעמים, להצביע על זיכרונות מגדירי זהות, ולקשור קשרים סיבתיים עם המציאות הנוכחית. הבדלים אלו במידת האינטגרציה, החיות וסוג הערכיות, תואמים למידת הרווחה של כל תלמידה מתהליך התלמידה שלה, לעומק החוויה הגאולית, ולרמת המחויבות שכל אחת חשה כלפי המקצוע שבחרה. קשר זה מעניין לא רק מהבחינה האקדמית אלא גם מהבחינה הפרדוגית: מאחר שהזהות הנרטיבית היא דינמית, והעבר כל הזמן משוכתב בתוך ההווה, ליצירת מודעות להיבטים המועילים של AR חיובי, משולב וחי, יכולות להיות השלכות משמעותיות עבור לומדי שפה ועבור מורים לעתיד.

## מסגרת תיאורטית

ההתמקדות בזהות המורכבת והממוקמת של הלומד כמפתח להבנת מוטיבציה, להשקעה ולהצלחה משותפת למחקרי SLA רבים, לרבות אלה המבוססים על תיאוריית המורכבות (Larsen Freeman, 2015), פוסט-סטרוקטורליזם (Norton, 2014; Pavlenko, 2002), וגישות פסיכולוגיות המתמקדות ב"היבטים האפקטיביים והסמליים של השפה" (Kramsch, 2009; Fenoulhet, 2013, p. 258 & 'Ros i Sole, תרגום שלי). עבור כל הגישות הללו, LLHs הם מקור פורה של מידע. ראשית, סיפורים אוטוביוגרפיים מזמינים חשיפה של חוויות חברתיות ורגשיות כאחד, ומבהירים את הקשר הבלתי ניתן להפרדה בין למידת שפה לבין תהפוכות חיצוניות ופנימיות (Benson & Nunan, 2005; Chik & Breidbach, 2011). שנית, סיפורים לכשעצמם מדברים על זמן ושינוי, וחושפים את הדינמיות הטבועה בלמידת השפה. שלישי, סיפורים לא רק משקפים אלא גם מעצבים את תחושת העצמי של מספריהם, כך שלומד שפה לא רק מתאר אלא גם יוצר את החוויה שלו תוך כדי סיפור.

תובנה אחרונה זו היא חלק מהחקירה במדעי החברה בשנים האחרונות של מושג הזהות הנרטיבית. סוציולוגים כמו גידנס (1991), באומן (2001) וריסמן (2008), ופסיכולוגים כמו ברונר (1991), מקאדמס (2001, 2013) ופולקינגהורן (1996, 1990), טוענים כי הזהות העצמית שלנו, או ההבנה הרפלקסיבית העצמית של עצמנו (Giddens, 1991), נוצרת על ידי הסיפורים שאנחנו טווים מתוך הזיכרונות שלנו. מקאדמס מכיר בכך שבעולם הפוסט-מודרני "תערובת פראית של נרטיבים ושיח תרבותיים קובעת את זהותו של אדם מרגע אחד למשנהו" (McAdams, 2001, p. 115), אך מדבר גם על "הכוח האינטגרטיבי הטבעי של הנרטיב" (עמ' 116), ועל יצירת תחושת עצמי דינמית אך קוהרנטית. לספר את הסיפור – לעצמו ולאחרים – מייצר את המספר. כך למשל, ליהוק עצמי כגיבור פעיל או להיפך – כקורבן חסר האונים של סיפורו – לא רק משקף אלא גם משפיע על זהותו

העצמית של המספר כאקטיבי או פסיבי (Polkinghorne, 1996; Riessman, 2002). תפיסות כאלה רלוונטיות מאוד ל-SLA, שם היבטים כאלה של זהות נתפסו זה מכבר כמרכזיים להצלחת הלמידה (McCombs & Marzano, 1990). ה"זהות הנרטיבית בשפה הזרה" הוגדרה על ידי ריין ודורניה (2015) כהיבט הספציפי של הנרטיב הפנימי המתמשך של הפרט המתייחס ללמידה ושימוש בשפה שנייה/זרה, ולפיכך גם נמצאת בליבת הלמידה וגם "מניעה ומווסתת שינוי" (Dörnyei & Ryan, 2015), תרגום שלי, עמ' 3-202).

### הנמקה אוטוביוגרפית

מחקרים רבים בשנים האחרונות משתמשים במחקר נרטיבי כדי לחקור את החוויה הרבגונית של לומדת השפה (למשל; Coffey, 2013; Kramsch, 2009; Mercer, 2013; Norton, 2013; Nunan & Choi, 2010; Pavlenko, 2003, 2007; Tashma Baum, 2014, 2015). עם זאת, למרות הזינוק הכללי של העניין בחקירה נרטיבית, AR, היבט חשוב של ניתוח נרטיבי קיבל מעט מאוד תשומת לב מלומדת בעולם ה-SLA<sup>1</sup>.

הנמקה אוטוביוגרפית הוגדרה על ידי הברמס כך:

Autobiographical Reasoning is... the activity of creating relations between different parts of one's past, present, and future life and one's personality and development. (Tilman Habermas, 2010)

ה-AR מקבל את ניסוחו המשמעותי הראשון בגיל ההתבגרות, ונמצא שהוא חיוני לתחושת הזהות הקוהרנטית של האדם. (Freeman, 2010; Habermas & Köber, 2015; Reese). אנשים המסתכלים אחורה על חייהם באמצעות AR אינטגרטיבי, מגובש וחיוני, נמצאו כבעלי מוטיבציה, ביטחון עצמי ותחושת משמעות חזקים יותר (Blagov) (et.al., 2017). (& Singer, 2004; Lilgendahl & McAdams, 2011).

שלוש מהקטגוריות המשמשות בניתוח AR: אינטגרציה, ערכיות וחיות, הן מרכזיות בהבחנה בין סוגים שונים של AR. כל אחת מציינת תכונה שונה בהיזכרות בחוויה. הראשונה שבהן נחקרה בעבודתם המכוננת של בלגוב וזינגר משנת 2004 על זיכרונות מגדירי עצמי, שם הם מבחינים בין זיכרונות "אינטגרטיביים" ו"לא אינטגרטיביים". הראשונים מוגדרים כך:

Narratives in which individuals take the additional step of ascribing meaning to their memories by relating them to

1 יוצא דופן אחד הוא מאמרם של Hiver & Whitehead (2018), אך מאמר זה עוסק בשימוש בהנמקה אוטוביוגרפית לניתוח אירועים בוזמניים, ולא לניתוח סיפורי חיים.

lessons about the self, important relationships, or life in general. (Blagov & Singer, 2004).

"הבולטות הזהותית" ("identity salience", Cox & McAdams, 2019) של זיכרונות כאלה פירושה שיש להם השפעה עוצמתית על רווחה ועל מוטיבציה:

Linking memories to abstract self-knowledge through meaning making creates a positive feedback loop that gives additional cognitive, affective, and motivational value to the memory and powerfully reinforces relevant goals. (Blagov & Singer, 2004)

ובמילים אחרות, קישור זיכרונות לידע עצמי מופשט יוצר "לולאת משוב חיובית" המעניקה ערך נוסף לזיכרון ומחזקת מטרות רלוונטיות. אולם כדי שהשפעה כזו תהיה מועילה, ערכיות ההנמקה היא קריטית. הנמקה בעלת ערכיות שלילית מתמקדת בהשפעות המזיקות של אירועי עבר, ונמצאה כמזיקה למעשה למי שמפרש את עברו באופן זה (Bonanno et al., 2014; Greenhoot & McLean, 2013; Lilgendahl et. al, 2013;), (McLean & Mansfield, 2011) ואילו AR בעל ערך חיובי, המפרש אירועי עבר כבעלי השפעות מועילות, נקשר במחקרים רבים עם רווחה (Banks & Salmon, 2013; Cox et. al.), (Lilgendahl & McAdams, 2011; Reese et.al., 2017; Waters, 2014) במיוחד כאשר העיבוד החיובי הוא גם חקרני ואינטגרטיבי (Lilgendahl & McAdams, 2011;). (Lodi-Smith et.al., 2009). כאמור, הנטייה לתאר אירועים כמובילים מקשים להצלחה ולמימוש עצמי מכונה על ידי McAdams (2006) "חשיבה גאולית". בתוך החשיבה הגאולית נמצא שהמועיל ביותר הוא "הניתוח הפעיל" של אירועים שליליים (Pals, 2006, p. 194), המתמקד בחוויות קשות כמקור לתובנה, למוטיבציה ולהצלחה:

Growth is the result of a two-step process of 1) acknowledging the impact of a negative event and openly exploring its meaning and potential to change the self, and 2) coming to a sense of positive resolution. (Lilgendahl & McAdams, 2011, p. 394).

נימוק כזה כונה "אפקט קרש הזינוק" (The springboard effect) על ידי פאלס (2006), ונמצא כבעל זיקה לרווחה מוגברת, לפתיחות, ליעילות עצמית ולחוסן (King, 2001;). (Tedeschi et. al., 1998).

מרכיב מפתח שלישי של AR משמעותי הוא החיות של הזיכרונות המתוארים. עוצמתו של זיכרון נוגעת למידה שבה הוא מספק עושר וספציפיות של פרטים, תוכן רגשי נלווה ותחושת נוכחות, המועברים בדרך כלל על ידי שימוש בפעלים בזמן הווה (Blagov & Singer, 2004; Cox & McAdams, 2019; Habermas & Diel, 2013). במילים אחרות,

זיכרונות חיים נוטים להיות גם אינטגרטיביים יותר. על פי D'Argembeau & Van der Linden (2008):

[a] memory that is experienced as containing highly detailed sensory, contextual, and emotional features will provide more information to exemplify, contextualize, and ground core beliefs about the self (p. 535).

על בסיס הבנה זו של חשיבות אופי ההנמקה האוטוביוגרפית בסיפורי חיים, ניתן לשער שגם בתחום סיפורי רכישת שפה זרה ישנה זיקה בין זיכרונות מפורטים, רגשיים ודרמטיים, הכוללים התייחסות מפורשת להשפעת השפה על האני הנוכחי ובעלי ערכיות חזקה, לבין תחושת הביטחון וההצלחה של לומד שפה.

## מתודולוגיה

בהתבסס על מסגרת תיאורטית זו, גיבשתי את שאלות המחקר הבאות, בכואי לנתח את ה-LLHs של המרואיינות שלי. שאלות המחקר:

1. מה היה אופי ההנמקה האוטוביוגרפית בסיפורי רכישת השפה של המתכשרות להוראה?  
I באיזו מידה מקשרות המספרות את זיכרונות רכישת האנגלית לתפיסת העצמי הנוכחית שלהן?
  - II באיזו מידה הייתה ההנמקה האוטוביוגרפית שלילית או חיובית, והאם הייתה הנמקה טרנספורמטיבית?
  - III באיזו מידה היו התיאורים הכלולים בהנמקה מלאי חיים?
2. האם ישנה זיקה בין מידת האינטגרטיביות (שנבחנה בשאלה I), הערכיות (שנבחנה בשאלה II) והחיות (שנבחנה בשאלה III) לבין מידת הביטחון העצמי של המספרות בבחירתן המקצועית בהווה?

הראיונות נערכו על ידי עם שתי סטודנטיות להוראת אנגלית, אורלי ושרי (השמות בדויים), שלמדו במהלך המחקר בשתי מכללות להכשרת מורים בדרום הארץ. הסיפורים שלהן היו שניים מתוך סדרה של 19 ראיונות עומק חצי פתוחים שנערכו במסגרת פרויקט שחקר את המשמעות של האנגלית עבור פרחי הוראה בתחום האנגלית (Tashma Baum, 2014). שתי סטודנטיות אלו נבחרו עבור מאמר זה משום שהסיפורים שלהן וההשוואה בין הסיפורים מאירים באופן בהיר את הנושא. הסטודנטיות היו באמצע שנות העשרים לחייהן ועברו בעבודות לא אקדמיות לפני שנכנסו למכללה. אורלי הכירה אותי כמרצה לפני הריאיון, ואילו שרי לא פגשה אותי קודם לכן. כל תלמידה רואינה פעם אחת. אורך הראיונות לא נקבע מראש אלא היה תלוי בהיענותן. הריאיון של אורלי נמשך 71 דקות ושל שרי 41 דקות. הראיונות נערכו בעברית, שפת האם של המשתתפות, כדי להקל על ההיזכרות וכדי

למקסם את החיות (Pavlenko, 2013). הזמנתי את הסטודנטיות לחשוב לאחור על סיפור חייהן ולזהות ולתאר מפגשים עם השפה, תוך שימוש בשאלות פתוחות ובמדריך ראיונות לא פורמלי (Lindlof & Taylor, 2002). הראיונות הוקלטו, תומללו באופן מקצועי ותורגמו לאנגלית על ידי. המרואיינות נתנו את הסכמתן למחקר, והאנונימיות שלהן הובטחה באמצעות שימוש בשמות בדויים והסרת נתונים מזהים מהטקסטים לפני הפרסום. למרות ששמירה על אובייקטיביות במחקר איכותני ככלל היא קשה, ואולי בלתי אפשרית, אני מאמינה שאופן הניתוח המאורגן (להלן), השימוש בטריאנגולציה בהשוואת הממצאים שלי עם ראיות מהזרמים השונים של הספרות האקדמית, והעיסוק הממושך שלי בתחום, לא רק יהפכו את המחקר לאמין ותקף אלא גם יאפשרו העברה מסוימת (Bell, 2011; Creswell & Miller, 2000; Lincoln & Guba, 1985). עם זאת, ברור כי במחקר איכותני-נרטיבי, המתמקד בחוויות מורכבות של פרטים בודדים המספרים את סיפורם, אין אפשרות ואף עניין בהרחבת המסקנות לכדי מסקנות כלליות והכללות (Watson et al., 2022).

על מנת לחקור את אופי ההנמקה בנרטיבים, השתמשתי בעיקר בניתוח קטגורי. ראשית זיהיתי את כל הקשרים הסיבתיים בכל אחד מהטקסטים, כשאני משתמשת בהגדרה של פאלס ומקארמס (2011) ליחידה של הנמקה אוטוביוגרפית, ככזאת שבה המספר משתמש ב"שפה סיבתית באופן מובהק על מנת לקשר אירוע מהעבר להשפעה על האני" (עמ' 401, תרגום שלי). בשלב הבא קידדתי את יחידות ההנמקה על פי שלוש הקטגוריות. עבור אינטגרטיביות הבחנתי בין מקרים שבהם המספרת קשרה את המפגש עם השפה עם זהותה לבין מקרים שבהם קשרה אותה רק לרכישת יכולת ספציפית בשפה. בקטגוריה של ערכיות, הבחנתי בין ערכיות שלילית, חיובית פשוטה לערכיות חיובית-טרנספורמטיבית. בקטגוריה של חיות בחנתי את המבנה הסגנוני של ההנמקה, בדגש על סימנים של חיות: עושר תיאורי, ספציפיות, השימוש במילות רגש, והשימוש בלשון הווה לתיאור אירועי עבר. לאחר שהגעתי למסקנות לגבי אופי ההנמקה בריאיון, אספתי גם את ההתייחסויות למקצוע הוראת האנגלית, ובדקתי את מידת הביטחון העצמי המובע בהן כלפי הבחירה במקצוע. לאחר בדיקת התוצאות בכל אחד מהראיונות לחוד, ואז השוואה בין שני הראיונות, מצאתי זיקה בין אופי ההנמקה למידת הביטחון בבחירת המקצוע. המשך המאמר ידון בממצאים ובמסקנות שלי וכן בהשלכות הפרדוגיות.

## ממצאים ודיון

הזיכרונות שהסטודנטיות העלו העידו על שלושה מקורות למפגש עם השפה האנגלית. ראשית, המפגש עם המדיה הרוברת אנגלית; שנית, המפגש עם אנשים דוברי השפה; ושלישית, המפגש עם השפה בבית הספר. בתיאורים של כל המפגשים האלה, לצד הדמיון התמטי, היו גם הבדלים חשובים בכמות ובאופי ההנמקה האוטוביוגרפית. ראשית, אורלי יצרה קישורים סיבתיים יותר משרי וגם הפגינה יותר ביטחון לגביהם. שנית, ההנמקה עצמה הייתה שונה בכל הנוגע למידת האינטגרטיביות, לסוג הערכיות, ולרמת החיות של התיאורים.

הינה לדוגמה זיכרונות הקשורים במפגש עם המדיה הדוברת אנגלית (הכתב הנטוי הוא הדגשה שלי):

התרבות האנגלית, עם השירים באנגלית - הביטלס וסטינג וכל מיני אומנים...  
סדרות שנחשפתי אליהן בטלוויזיה ואהבתי... תמיד אלה שהיו עם אנשים  
ששירדרו משהו מצליח היו אמריקאים... ואנחנו הרי מושפעים בתור ילדים,  
בתור בני נוער... אז בתור בת נוער, זה לפי דעתי היה השפיטה שלי, וכמובן  
שזה העצים את השפה ועשה אותה משהו שכדאי להתקרב אליו. (אורלי)

הייתה לי תקופה שהקשבתי לשירים, לא איזו זמרת מיוחדת, אבל שמעתי,  
וגם זה עזר לי. (שרי)

כפי שניתן לראות, בתיאור של אורלי ישנן הנמקה אוטוביוגרפית אינטגרטיבית, ערכיות חיובית וחיות. בעודה מציינת שההבנה שלה השתנתה עם הזמן, אורלי מזהה כאן את ההשפעה המתמשכת של מנהגי הצפייה שלה בגיל הנעורים על ההתפתחות של זהותה. הזמרים והסדרות והתרבות שהם ייצגו "העצימו את השפה" ויצרו בה רצון לקשר את עצמה אליה. כך אורלי מגיעה להבנה עמוקה יותר של עצמה.

מצד שני, למרות שבשני התיאורים הערכיות חיובית, בתיאור של שרי יש הנמקה אוטוביוגרפית פחות אינטגרטיבית, ושפה כללית יותר. כששרי מדברת על השפעת המדיה היא מגבילה את הקשרים הסיבתיים לתחום רכישת השפה. בניגוד לאורלי, היא אינה מוצאת משמעות אישית עמוקה יותר בזיכרון. יש גם הברל בדרגת הספציפיות של הזיכרון. בעוד אורלי זוכרת ומונה הרבה שמות של תוכניות טלוויזיה באנגלית וזמרים אהובים, שרית נשארת עמומה ומדברת בהכללות. ספציפיות היא עוד תכונה של זיכרונות מגדירי עצמיות.

גם כשהסטודנטיות מדברות על דמויות משמעותיות דוברות אנגלית הקשורות אליהן, ניתן לראות את ההבדלים בדרגת המשמעות הניתנת לזיכרונות.

היו לי זוג שכנים. בן ובת... והם היו משפחה מאוד מיוחדת ועשירה בתוכן,  
ואני ספגתי מהם המון... והם נסעו לשליחות לארצות הברית לשנתיים.  
עכשיו בשבילנו זה היה משבר, זה היה טרגי... אני הייתי אולי בכיתה ד'...  
והם היו מטיילים בכל ארצות הברית ואפילו בהוואי וכוולט דיסני. והם  
היו שולחים לי קלטות וידאו... והם ביניהם היו מדברים אנגלית בקלטת  
וידאו, ואני נזכרת כמה זה השפיע עליי וכמה רציתי להיות שותפה לזה. אז  
אני זוכרת שבידרתי על וולט דיסני, ואני זוכרת שהייתי מתעניינת בהרבה  
דברים שקשורים לאמריקה, ואנגלית הפכה להיות השפה האהובה... אז  
זה בטוח למרות שכשהחלטתי לעשות את הבחירה באנגלית זה לא היה  
כמודע שלי, אני בטוחה שזה השפיע עליי איכשהו לאהוב את השפה.  
ולאהוב את הדבר שנקרא "אמריקה וחוף לארץ". (אורלי)

הייתה לי משפחה מארחת בקיבוץ, שהיא אירחה אותי בשבתות ובאמצע השבוע. והיו שמה קבוצה שנקראת U.S.Y שהיו מגיעות מחו"ל כדי לעבוד איזו תקופה בקיבוץ... אז המשפחה שלי אירחה גם מישהי מה-U.S.Y והם אמריקאים, אז... המשפחה שלי ממש הייתה מדברת שוטף אנגלית [איתם]... אז מבחינת ההבנה, ההבנה שלי טובה, אבל מבחינת הדיבור הייתי בהלם, את יודעת, יש לך מקום לשאוף אליו. אז... גם משם יש לי מקור לשאוב ממנו אנגלית, את הדיבור... והמדריכה שלי... יש לה ידע באנגלית. אולי מתוך זה גם... הם [המדריכים] תמיד, הם מודל לחיקוי בשבילי. אז יכול להיות שגם משמה האנגלית שלי מגיעה, כן. כי המדריכה מדברת מאוד יפה באנגלית. (שרי)

ניתן לראות שיש נקודות דמיון מעניינות בין שני התיאורים. בשני המקרים האנגלית מקושרת לאנשים שהמספרת רואה כחיוביים, אוהבים, קרובים אליה אך לא ממש שלה. הם נותרים מושאי הערצה, "מודלים לחיקוי" כפי ששרית אומרת. שני התיאורים מלאי חיות אולם ישנם גם הבדלים מעניינים ב-AR. כפי שאורלי אומרת, האסוציאציות החיוביות של האנגלית השפיעו ישירות על התפתחות האישיות שלה ולבסוף על בחירת המקצוע שבו התמחתה. בניגוד לאורלי, שרי שוב מתרכזת רק בהשפעת החוויות שהיא מתארת על רכישת השפה שלה – הדיבור באנגלית. היא נמנעת מלקשר את חוויות האנגלית שלה עם רגשות כלפי השפה ועם הזהות המקצועית שלה כסטודנטית להוראת אנגלית. היא מעדיפה קשר חלש יותר. במילים אחרות, הזיכרונות שלה הם פחות אינטגרטיביים, ולכן בעלי משמעות פחותה עבור זהותה ככלל.

בנוסף, יש הבדל ברור בסוג הערכיות. בעוד שבשני התיאורים הערכיות חיובית, אורלי לא מסתירה את הממד הכאוב שבהפרדה שלה מהשכנים האהובים. ההנמקה האוטוביוגרפית שלה קושרת בין ההפרדה המכאיבה לבין תוצאות חיוביות באופן מובהק, ובכך הופכת את המקרה ל"אירוע מקפצה". במקום לקנא בחבריה ולרחם על עצמה, היא מתארת את עצמה כגאה בחברות. במקום לבחור בהקטנה עצמית ובפסיביות, היא מחליטה להרחיב את אופקיה הלשוניים והתרבותיים ולהשיג לעצמה את הכלי רב העצמה שבו נתקלה. זוהי ערכיות טרנספורמטיבית. שרי גם משתמשת בחוויה של חולשה ובורות כמנוף ללימודים ולהתקדמות, אולם בניגוד לאורלי, שרי אינה מזכירה שום רגשות בלתי נעימים הקשורים לחוויה זו. היא לא מכירה באף אספקט של האירוע כקשה או מכאיב. זאת למרות העובדה שברקע החוויה המתוארת נמצאת מציאות לא פשוטה, שבה שרי הוצאה מביתה על ידי הרווחה ועברה לגור בקיבוץ. בכך שרי אולי מפספסת הזדמנות להנמקה אוטוביוגרפית טרנספורמטיבית.

דוגמה נוספת להבדלים ב-AR בין שתי המרואיינות ניתן למצוא בזיכרונות משיעורי האנגלית בבית הספר. שתי הסטודנטיות דיברו באופן ביקורתי מאוד על רמת ההוראה הנמוכה שממנה סבלו:

יש לי ביקורת מאוד חריפה על הדרך שבה לימדו אותי, ועל חוסר ההקפדה על דיבור ועל grammar... או אם אני מסכמת לך את זה (הייתה סיבה אחת לבחירה) הרצון לשנות משהו במערכת החינוך לגבי לימודי אנגלית, בתור ילדה שאהבה אנגלית ולא קיבלה מענה. (אורלי)

אני לא זוכרת את הילדות שלי, לימודית כאילו. אני לא זוכרת אותה. חטיבה? חטיבה אני גם, אין לי הרבה זיכרונות האמת מהלימודים. במיוחד האנגלית, אני לא ממש זוכרת. התיכון הוא יותר זכור לי, לא חוויה יותר מדי מהנה, בוא נגיד ככה... אני זוכרת שהיינו עושים אנסינים בלי סוף... ובאמת, אני חושבת, אולי היה צריך לבוא אליי בשיטה אחרת. זאת אומרת פחות אנסינים, אולי יותר ללמד אותנו את הדקדוק, אולי. (שרי)

כפי שניתן לראות, שתי הסטודנטיות מתארות מצב דומה. אולם אורלי לוקחת את המצב וקושרת בינו לבין החלטתה להפוך למורה לאנגלית, וכך מעז יוצא מתוק. זוהי הנמקה אוטוביוגרפית אינטגרטיבית, בעלת ערכיות טרנספורמטיבית. אצל שרי, לעומת זאת, אין הנמקה אוטוביוגרפית כלל. היא מתארת את האירוע ללא יצירת קשרים סיבתיים עם בחירותיה בהווה.

התחושה שבנרטיב של שרי ה-AR פחות אינטגרטיבי מתחזקת על ידי ניתוח לשוני של המילים המשמשות בטקסט. ראשית, מספר המילים. כפי שאומרים קוקס ומקאדמס, "המרד הפשוט של ספירת המילים יכול להצביע על עיבוד קוגניטיבי גדול יותר, שכן עיבוד מילולי משקף את המורכבות המושגית שבה הזיכרון מאוחסן, נזכר ומשוחזר בצורת סיפור" (תרגום שלי; 2019, 3-132). הריאיון של שרי הסתכם ב-4,470 מילים, קצת פחות מחצי מזה של אורלי, שעמד על 9,384 מילים, כתוצאה מתגובותיה הקצרות יותר, עובדה שכשלעצמה יכולה להעיד על פחות מעורבות קוגניטיבית. בחינה של מילות עיבוד קוגניטיביות העוסקות בסיבתיות מניבה גם היא תוצאות מעניינות. אומנם נטען כי ניתוח כזה אינו שימושי במיוחד בלכידת קשתות נרטיביות רחבות כגון גאוליות, אך הוא נמצא שימושי בהבחנה בין רמות של מעורבות קוגניטיבית (Adler et. al., 2016; Cox & McAdams, 2019; Weston et. al., 2016). בעוד שמילים וביטויים המציינים סיבתיות היוו בסך הכול 0.74% ממילותיה של אורלי, אצל שרי הן היוו 0.58%. ובעוד שאורלי השתמשה בריאיון שלה בצירופים של הפועל להשפיע 24 פעמים, שרי לא השתמשה בו אפילו פעם אחת. במקום זאת, שרי השתמשה במילה עזר 4 פעמים, מילה שאורלי לא השתמשה בה בכלל. בחינה מעמיקה יותר מגלה שאורלי נוטה להשתמש בהטיות של השפעה בקשר לזהותה, כמו ב"זה ממש השפיע עליי"; לעומת זאת, שרי תמיד משתמשת בעזרה בקשר לבקיות שלה בשפה, כמו ב"זה באמת עזר לי לשפר את האנגלית". לבסוף, שרי מרבה להגיב ב"לא יודעת" ו"לא זוכרת" לשאלות הנוגעות לאירועי העבר ומשמעותם האפשרית, והשכיחות של שני הביטויים הללו היא פי חמישה מזו של ביטויים דומים בריאיון של אורלי. ההבדלים הלשוניים האלו מוסיפים כולם לרושם ששרי נרתעת מלחקור בגלוי את עברה ולנתח אותו באופן פעיל.

לאור הקשר שנמצא בין AR אינטגרטיבי וטרנספורמטיבי לבין מוטיבציה, עמידות ושביעות רצון ממסלול החיים, מעניין להסתכל על גישתן של שתי הסטודנטיות למקצוע שבו בחרו.

יש לי את כל הנתונים... התיאטרליות והרצון ללמד והרצון הטוב, אבל כן בהחלט בשביל להגיע לטפס לרמה לכיתות יותר גבוהות חסר לי הידע ברמה גבוהה יותר. זה יגיע עם הזמן ועם השנים ועם התרגול ועם ההתמקצעות. (אורלי)

זה מלחיץ... ואני לא יודעת [איזה גיל ללמד], אני חושבת שבסוף איפה שיצטרכו אותי, אני אלך. (שרי)

כפי שאנחנו רואים, אורלי דיברה בהתלהבות על עבודתה, וגם עתידה היה ברור לה – ראשית ללמד בבית הספר היסודי, ובהמשך להגיע לתיכון. שרי, לעומת זאת, מצאה את המחשבה על ההוראה מלחיצה, ותוכניתיה העתידיות לא היו ברורות לה. ניכר ההבדל ברמת הביטחון העצמי ומכוונות המטרה של הסטודנטיות.

## מסקנות

כפי שראינו, גם הנרטיב של אורלי וגם של שרי מציגים מסלול גאוּלי של לימוד שפה, שני הנרטיבים מתווים מסלולי למידה העוברים מפסיביות ובורות לסוכנות ולידע. שניהם חושפים את תפקידו של AR חיובי לפיתוח הלומד הסוכן, להתגברות על מפגש לשוני ראשוני שיכול להיות שלילי, ולשימוש בו לפיתוח דחף לשלוט בשפה ככלי להעצמה אישית. עם זאת, ישנם הבדלים כולטים ב-AR של שני הסיפורים. ההנמקה של אורלי אינטגרטיבית יותר: אורלי קושרת בחוזקה את החוויות שהיא מתארת לזהותה, ואילו שרי מחברת אותן רק למיומנות הגוברת שלה. במונחים של ערכיות, ה-AR של אורלי הוא טרנספורמטיבי, שכן היא מצביעה במפורש על חוויות שליליות המובילות אותה להצלחה. שרי, לעומת זאת, אינה מקשרת אירועים שליליים לתוצאות חיוביות. זיכרונותיה של אורלי – חיוביים ושליליים – מפורטים וחיים, בעוד ששרי מתייחסת לאירועים שליליים במונחים מעורפלים וכלליים. לבסוף, שתי הסטודנטיות מגלות רמה שונה של ביטחון עצמי והתלהבות לגבי המקצוע שבחרו. הדבר מרמז על כך שהתשוקה והמחויבות של אורלי להוראה קשורות לעובדה שהיא רואה בהוראה, באמצעות AR טרנספורמטיבי, תשובה לעבר לא פשוט. לעומת זאת, אי הוודאות של שרי עשויה להיות קשורה לעובדה שהיא לא יוצרת קשרים סיבתיים בין עברה למקצוע שבחרה, ואף פעם לא משרשת את החלטתה במפורש בניסיון חיים קודם.

בנוגע למסקנות אלו, יש לזכור גם כמה אזהרות (Caveats). מטבע הדברים יש גבול למסקנות שניתן להסיק על סמך שני הנרטיבים וה-AR המוצגים בהם. אין ספור גורמים, פסיכולוגיים וחברתיים כאחד, מעורבים בהיווצרות המציאות של אדם (Dewaele, 2023),

ולכן הניתוח יהיה תמיד, לכל היותר, חלקי. יתרה מכך, בשימוש בראיונות כבסיס לניתוח יש בעייתיות. ראשית, השפעת המראיין (Adler et al., 2017; Mokuria & Chhikara, 2022), ובמיוחד הסכנה שהדפוס הגאולי של שני סיפורי החיים הושפע ממודעות הסטודנטיות לכך שאני מרצה במכללה, ומתוך כך רצון לשפר את זהותן המיוצגת כתלמידות ELT מצליחות או לשמח אותי בסיפורי הצלחה אקדמית. זאת על אף הבטחתי בפתיחת הראיונות שכל הסיפורים, החוויות וההערות מקובלים באותה המידה. ייתכן שכך קרה עם אורלי, שכן היא למדה בקורס שלי שנה לפני הריאיון (אם כי לא בקורס הקשור לפסיכולוגיה של לימוד שפה). בעיה שנייה בשימוש בראיונות היא שאולי השיטה הזו לא מתאימה באותה מידה לכל המשיבים. לאישיות מוחצנת יותר אולי קל יותר לחקור את ההיסטוריה שלה לעומק בהקשר של ריאיון מאשר לאישיות מופנמת יותר. כפי שטוענים ראיין ודורניי (2015), "מוחצנים נמצאו שוטפים יותר ממופנמים הן ב-L1 והן ב-L2, ובמיוחד במצבים פורמליים או בסביבות המאופיינות בלחץ בין-איש" (תרגום שלי, עמ' 30). מעניין שבמהלך הריאיון אורלי טענה שדיבור הוא הפעילות האהובה עליה באנגלית, בעוד ששרי בחרה בכתיבה. הדבר מעלה את האפשרות שפורמט כתוב היה מתאים יותר לסיפור החיים של שרי (ראו גם Dewaele, 2012; Loehken, 2015). לבסוף, כאשר זיכרונות כואבים במיוחד, הימנעות מ-AR עשויה להיות מועילה יותר מאשר השימוש ב-AR בעל ערכיות שלילית. אם כך, אולי חוסר הרצון של שרי להתעמק בחלק מזיכרונותיה היה מוצדק, ולמעשה תורם יותר לרווחתה.

אך גם אם ניקח בחשבון אזהרות חשובות אלו, אני עדיין טוענת שהנרטיבים של אורלי ושרי מצביעים על החשיבות של התמקדות ב-AR כחלק מניתוח של סיפורי לימוד שפה, מיקוד שהוא בעל ערך הן מהבחינה הפדגוגית והן מהבחינה האקדמית. מבחינה פדגוגית, אני סבורה שעידוד הלומדים לחבר ולספר את האוטוביוגרפיות הלשוניות שלהם, ובמיוחד עידוד פיתוח חשיבה טרנספורמטיבית, תוך התחשבות ברגעים של חוזק וחולשה, יכולים לחזק את המוטיבציה ולשפר את האיכות והמשמעות של הלמידה. ראוי לציין שבשני הראיונות שהבאתי, הריאיון עצמו נחוה כחיובי ומועיל. בעוד ששתי הסטודנטיות טענו בתחילה כי אינן יודעות את הסיבות לזיקתן לאנגלית, לקראת סופו דיברו שתייהן על ערכו של התהליך שעברו ועל התובנות שהשיגו לגבי עצמן. כפי שניסחו זאת דייביס והרה (1990), "תפיסות שיש לאנשים על עצמם הן מפורקות עד שהן מוצבות בתוך סיפור" (תרגום שלי, עמ' 59). סיפור רכישת השפה יכול להביא לתחושה ברורה יותר של הזהות של האדם כלומר שפה, ולומדת שמבינה את הכוח של ניתוח העבר תוך שימוש בחשיבה חיובית, יכולה לקבל תחושת שליטה עמוקה יותר על מסלול הלמידה שלה (Mercer, 2013).

יתרה מכך, כאשר הלומדים הללו הופכים למורים, היתרונות יכולים להיות גדולים. זהות המורה היא חלק מכריע בפדגוגיה (Hiver & Whitehead, 2018; Morgan, 2004; Varghese et al., 2005), וכפי שמוכיח סיפורה של אורלי, מרכיב מרכזי בזהות זו הוא האמונות והעמדות לגבי לימוד שפה, שהן תוצר של ההיסטוריה של התלמיד כלומר שפה (Olsen, 2016). לתוכנית להכשרת מורים יש חשיבות מרכזית בפיתוח זהות המורה (Yazan, 2017), והכללה בתוכנית של פרקטיקות של סיפור ובחינת סיפורי למידת שפה, תוך קידום

AR אינטגרטיבי וטרנספורמטיבי, יכולה לתרום לפיתוח מורים בטוחים יותר, פתוחים יותר ועמידים יותר. מורים הנהנים מתוכניות כאלה יוכלו להדגים עבור תלמידיהם דרכים חדשות ומועילות להבנת זהותם כלומדי שפה. לכן אני מאמינה שהזמנה לחקירה זו צריכה להיות חלק מהותי בתוכניות רכישת שפה הן בבתי הספר והן במכללות להכשרת מורים, כך שלומדים תיפתח הדלת לנכס עבור עצמם את השפה הזרה, והסטודנטים להוראה ירגישו שלמים ובטוחים יותר בבחירתם המקצועית.

מהבחינה האקדמית מאמר זה הראה שההתמקדות בהנמקה אוטוביוגרפית בתוך התחום של חקר נרטיבי של רכישת שפה זרה, שופך אור חדש על החוויה, על תפיסת העצמי ועל שורשי המוטיבציה של תלמידים ומלמדים כאחד. אני תקווה שמחקר זה יעודד ויוביל למחקרי המשך הן בחקר נרטיבי של חוויית לימוד והוראת שפה זרה בישראל בכלל, והן בתחום חקר ההנמקה האוטוביוגרפית בסיפוריהם של לומדי שפה בפרט, כתחום שכמעט שלא נחקר. אני מאמינה שהמשך המחקר בתחום הוא בעל פוטנציאל גדול לשיפור הבנתנו של עולם מורכב ומרתק זה.

## רשימת מקורות

- Adler, J. M., Dunlop, W., Fivush, R., Lilgendahl, J., Lodi-Smith, J., McAdams, D. P., ... Syed, M. (2017). Research methods for studying narrative identity: A primer. *Social Psychological and Personality Science*, 8 (5), 519-527. doi: 10.31234/osf.io/cz3q3
- Adler, J. M., Lodi-Smith, J., Philippe, F. L., & Houle, I. (2016). The incremental validity of narrative identity in predicting wellbeing: A review of the field and recommendations for the future. *Personality and Social Psychology Review*, 20, 142-175. doi: 10.1177/1088868315585068
- Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. (Eds.) (2013). *Doing Narrative Research*, 2<sup>nd</sup> ed. London: Sage.
- Banks, M. V., & Salmon, K. (2013). Reasoning about the self in positive and negative ways: Relationship to psychological functioning in young adulthood. *Memory*, 21 (1), 10-26. doi: 10.1080/09658211.2012.707213
- Bauman, Z. (2001). Identity in the globalizing world. In E. Ben-Rafael & Y. Sternberg (Eds.), *Identity, culture and globalization* (pp. 471-482). Leiden: Brill.
- Bell, J. S. (2011). Reporting and publishing narrative inquiry in TESOL: Challenges and rewards. *TESOL Quarterly*, 45 (3), 575-584. doi: 10.5054/tq.2011.256792
- Benson, P., & Nunan, D. (Eds.). (2005). *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge, England: CUP.

- Blagov, P. S., & Singer J. A. (2004). Four dimensions of self-defining memories (specificity, meaning, content, and affect) and their relationships to self-restraint, distress, and repressive defensiveness. *J Pers. Jun*; 72(3): 481-511. doi: 10.1037/e633872013-699
- Bonanno, G. A. (2013). Meaning making, adversity, and regulatory flexibility. *Memory*, 21(1): 150-156. doi: 10.1080/09658211.2012.745572
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social research*, 54 (1), 11-32.
- Bruner, J. (1991). "The Narrative Construction of Reality". *Critical Inquiry*, 18 (1), 1-21. doi: 10.1086/448619.
- Chik, A., & Breidbach, S. (2011). Identity, motivation and autonomy: A tale of two cities. In G. Murray, X. Gao, & T. Lamb (Eds.), *Identity, motivation and autonomy in language learning* (pp. 145-159). Bristol: Multilingual Matters.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2004). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey Bass.
- Clandinin, D. J., & Huber, J. (2010). Narrative inquiry. In B. McGaw, E. Baker, & P. P. Peterson (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed.). NY: Elsevier.
- Coffey, S. (2013). Strangerhood and intercultural subjectivity. *Language and intercultural communication*, 13 (3), 266-282. doi: 10.1080/14708477.2013.804532
- Cox, K.S., Hanek, K.J., & Cassario, A.L., (2019). Redemption in a single low point story longitudinally predicts well-being: the incremental validity of life story elements. *J Pers.* 87(5), pp. 1009-1024. doi: 10.1111/jopy.12452
- Cox, K.S., & McAdams, D. P., (2019). Mean level differences in the vividness, meaning, and coherence of life story high and low points: How valenced life stories do and do not differ. *Identity* 19 (2): 128-143. doi: 10.1080/15283488.2019.1604347
- Creswell, J. W., & Miller, D. L., (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39 (3), 124-130. doi: 10.1207/s15430421tip3903\_2
- D'Argembreau, A., & Van der Linden, M. (2008). Remembering pride and shame: Self-enhancement and the phenomenology of autobiographical memory. *Memory*, 16, 534-537. doi: 10.1080/09658210802010463
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the theory of social behavior*, 20 (1), 43-63. doi: 10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x
- Dewaele, J. M. (2012), Personality: Personality Traits as Independent and Dependent Variables. In: Mercer, S., Ryan, S. & Williams, M. (Eds.). *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory & Practice*, (pp. 42-57). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Dewaele, J. M. (2023). Psychology of language learning: Personality, emotion and motivation. In Li Wei, Zhu Hua & J. Simpson (eds) *Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London: Routledge.

- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. NY: Routledge.
- Freeman, M. (2010). *Hindsight: The promise and peril of looking backward*. NY: OUP.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Greenhoot, A. F., & McLean, K. C., (2013). Meaning in personal memories: Is more always better? *Memory*, 21 (1), 2-9. doi: 10.1080/09658211.2013.756611.
- Habermas T. (2011). Autobiographical reasoning: arguing and narrating from a biographical perspective. *New Dir Child Adolesc Dev*. Spring; 2011(131),1-17. doi: 10.1002/cd.285.
- Habermas, T., & Diel, V., (2013). The episodicity of verbal reports of personally significant autobiographical memories: Vividness correlates with narrative text quality more than with detailedness or memory specificity. *Front Behav Neurosci*. 7, 110. doi: 10.3389/fnbeh.2013.00110
- Habermas, T., & Köber, C. (2015). Autobiographical reasoning is constitutive for narrative identity: The role of the life story for personal continuity. In K. C. McLean & M. Syed (Eds.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of identity development* (pp. 149-165). NY: OUP.
- Helson R. (1992). Women's difficult times and the rewriting of the life story. *Psychology of Women Quarterly*, 16, 331-347. doi: 10.1111/j.1471-6402.1992.tb00258.x
- Hiver, P., & Whitehead, G. E. K., (2018). Sites of struggle: Classroom practice and the complex dynamic entanglement of language teacher agency and identity, *System*. doi: 10.1016/j.system.2018.04.015
- Kalaja, P., Menezes, V., & Barcelos, A. M. F. (Eds.). (2008). *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). Dangerous liaison: Globalization, empire and TESOL. In J. Edge, (Ed.), *Re-locating TESOL in an age of empire* (pp. 1-26). London: Palgrave, Macmillan.
- Larsen-Freeman, D. (2015). Ten lessons from complex dynamic systems theory: What is on offer. In Z. Dörnyei, P. MacIntyre and A. Henry (Eds), *Motivational Dynamics in Language Learning*, (pp. 11-19). Bristol: Multilingual Matters. doi: 10.21832/9781783092574-004
- Lilgendahl, J. P., & McAdams, D. P. (2011). Constructing stories of self-growth: How individual differences in patterns of autobiographical reasoning relate to well-being in midlife. *J Pers*. 79, 391-428. doi:10.1111/j.1467-6494.2010.00688.x.
- Lilgendahl, J. P., McLean, K. C., & Mansfield, C. D (2013). When is meaning-making unhealthy for the self? The roles of neuroticism, implicit theories and memory telling in trauma and transgression memories. *Memory*, 21, 79-96. doi: 10.1080/09658211.2012.706615
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

- Lindlof, T. R., & Taylor, B. C. (2002). *Qualitative communication research methods*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications
- Lodi-Smith J., Geise A. C., Roberts B. W., & Robins R.W. (2009). Narrating personality change. *Journal of Personality and Social Psychology*. 96:679–689. doi: 10.1037/a0014611
- Loehken, S. (2015) *The Power of Personality*. UK: Hachette.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5, 100-122. doi: 10.1037//1089-2680.5.2.100
- McAdams, D. P. (2006). *The redemptive self: Stories Americans live by*. NY: OUP.
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. NY: William Morrow.
- McAdams D.P., & McLean K. C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*. 22: 233-238. doi: 10.1177/0963721413475622
- McCombs, B. L., & Marzano, R. J. (1990). Putting the Self in Self-regulated Learning: The self as Agent in Integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25(1), 51-69. doi: 10.1207/s15326985Sep2501\_5
- McLean, K.C., & Mansfield C. D. (2011) To reason or not to reason: is autobiographical reasoning always beneficial? *New Dir Child Adolesc Dev*. Spring; (131):85-97. doi: 10.1002/cd.291.
- Mercer, S. (2011). The beliefs of two expert EFL learners. *Language Learning Journal*, 39 (1), 57-74.
- Mercer, S. (2013). Working with language learner histories from three perspectives: Teachers, learners and researchers. *SSLT*, 3 (2), 161-185. doi: 10.14746/sslT.2013.3.2.2
- Mercer, S. & Williams, M. (Eds.), (2014). *Multiple Perspectives on the Self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mokuria, V. G., & Chhikara, A. (2022). Narrative inquiry as a relational methodology. *Conceptual Analyses of Curriculum Inquiry Methodologies*, 1–27. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8848-2.ch001>
- Morgan, B. (2004). Teacher identity as pedagogy: Towards a field-internal conceptualisation in bilingual and second language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7, 172-188. doi: 10.1080/13670050408667807
- Murray, M. (2021). Some ways of doing narrative research. *Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design (2nd Ed.)*, 101–121. <https://doi.org/10.1037/0000252-006>
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed). Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, B. (2014). Identity and poststructuralist theory in SLA. In S. Mercer & M. Williams (Eds.), *Multiple perspectives on the self* (pp. 72-88). Bristol: Multilingual Matters.

- Nunan, D. & Choi, J. (Eds.). (2010). *Language and Culture: Reflective Narratives and the Emergence of Identity*. Abingdon, England: Routledge.
- Olsen, B. (2016). *Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom*. New York, NY: Routledge.
- Oxford, R. L. (1995). When emotion meets (meta)cognition in language learning histories. *International Journal of Educational Research*, 23(7), 581- 594. doi:10.1016/0883-0355(96)80438-1
- Pals, J. L. (2006). Constructing the "springboard effect": Causal connections, self-making, and growth within the life story. In D. P. McAdams, R. Josselson, & A. Lieblich (Eds.), *Identity and story: Creating self in narrative*, (pp. 175-199). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin*, 136, 257-301. doi:10.1037/a0018301
- Pasupathi M., McLean K. C., & Weeks T., (2009). To tell or not to tell: Disclosure and the narrative self. *J Pers.* 77, 89-124. doi: 10.1111/j.1467-6494.2008.00539.x
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163-188. doi:10.1093/applin/amm008
- Pavlenko, A. (2003) 'I never knew I was a bilingual': Reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity and Education*, 2(4), 251-268. doi: 10.1207/S15327701JLIE0204\_2
- Pavlenko, A. (2002). Narrative study: Whose story is it, anyway? *TESOL Quarterly*, 36 (2), 213–218.
- Pavlenko, A., (2013). "The affective turn in SLA: From 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect'. In Gabrys-Barker, D. & J. Belska (eds.) *The affective dimension in second language acquisition*, (pp. 29-34). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A., & Norton, B. (2007). Imagined communities, identity, and English language teaching. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 669–680). NY: Springer.
- Polkinghorne, D. E. (1990). Narrative and self-concept. *Journal of narrative and life history*, 1(2 & 3), 135-153. doi: 10.1075/jnlh.1.2-3.04nar
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. E. (1996). Transformative narratives: From victimic to agentic life plots. *American Journal of Occupational Therapy*, 50(4), 299-305. doi: 10.5014/ajot.50.4.299
- Reese E., Myftari E., McAnally H.M., Chen Y., Neha T., Wang Q., Jack F., Robertson S.J., (2017). Telling the Tale and Living Well: Adolescent Narrative Identity, Personality Traits, and Well-Being Across Cultures. *Child Dev.* Mar; 88 (2): 612-628. doi: 10.1111/cdev.12618.

- Riessman, C. K. (2002). Analysis of personal narratives. In J. Gubrium & J. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research* (pp. 695-710). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. CA: Sage.
- Ros i Solé, C., & Fenoulhet, J. (2013). Romanticising language learning: beyond instrumentalism. *Language and Intercultural Communication*, 13 (3), 257-265. doi: 10.1080/14708477.2013.804531
- Ryan, S. & Mercer, S. (2012). Implicit theories: Language learning mindsets. In: Mercer, S., Ryan, S. & Williams, M. (Eds.). *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory & Practice*. (pp. 74-89). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Spector-Mersel, G., & Ben-Asher, S. (2022). Styles of narrative selection in Crafting life stories. *Qualitative Research in Psychology*, 19(1), 43–64. <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1545064>
- Tashma Baum, M. (2015). Adversity and redemption: Learning and teaching in the language learning histories of two EFL student-teachers, *SLLT*. 5 (2), 273-300. doi: 10.14746/ssllt.2015.5.2.5
- Tashma Baum, M. (2014). 'The aspect of the heart': English and self-identity in the experience of preservice teachers, *Language, and Intercultural Communication*, 14(4), 1-16. doi: 10.1080/14708477.2014.934379
- Tedeschi, R. G., Park, C. L., & Calhoun, L. G. (1998). *Posttraumatic growth: Positive changes in the aftermath of crisis*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tse, L. (2000). Student perceptions of foreign language study: A qualitative analysis of foreign language autobiographies. *The Modern Language Journal*, 84(1), 69-84. doi: 10.2307/330450
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4, 21-44. doi: 10.1207/s15327701jlie0401\_2.
- Waters, T. E. A., (2014). Relations between the functions of autobiographical memory and psychological wellbeing. *Memory*, Vol. 22 (3), 265-275. doi: 10.1080/09658211.2013.778293
- Watson, S., Williams-Duncan, O. M., Austin, S., & Bell, J. (2022). *Conceptual analyses of Curriculum Inquiry methodologies*. IGI Global.
- Weston, S. J., Cox, K. S., Condon, D. M., & Jackson, J. J. (2016). A comparison of human narrative coding of redemption and automated linguistic analysis for understanding life stories. *J Pers*, 84, 594–606. doi: 10.1111/jopy.12183
- Yazan, B. (2017). 'It just made me look at language in a different way:' ESOL teacher candidates' identity negotiation through teacher education coursework. *Linguistics and Education*, 40, 38-49. doi.org/10.1016/j.linged.2017.06.002.