

ניתוח נתונים במחקר פעולה - סיפור מסע לגילוי עצמי

מיכל צלרמאיר

אשר שקדי (2010) מבחין בין 'תאוריה המעוגנת בשדה' לבין 'תאוריה המעוגנת בנרטיבים' ומציג אותן כשתי אפשרויות לניתוח נתונים במחקר איכותי. במאמר הנוכחי בכוונתי להציע אפשרות שלישית: תאוריה המעוגנת בסיפור המחקר ומאפיינת את מחקר הפעולה - סוגה של המחקר האיכותי.

מחקר פעולה כנרטיב אוטוביוגרפי

מאז שנות השמונים של המאה ה-20, בעקבות המפנה הרפלקטיבי (The reflective turn) בהוראה הולך ומתחזק מעמדו של מחקר הפעולה כמרכיב מרכזי בלמידה של מורים. מרבית העוסקים במחקר פעולה בהוראה כיום מציגים אותו כהליך פרקטי-רפלקטיבי-שיתופי (צלרמאיר, 2001; Zeichner, 2001) שמורה יוזם ומקדם בהנחיה של מומחה ובאינטראקציה עם אחרים משמעותיים: תלמידים, עמיתים לעבודה, הורים וחברים ללמידה. בהקשר של רעיון הרפלקטיביות מוגדר מחקר הפעולה בהוראה לעתים קרובות כמחקר עצמי. כך גם הציגו אותו התאורטיקנים האוסטרלים הנרי וקמיס (1: Henry & Kemmis, 1986, בתרגום חופשי):

מחקר פעולה הוא סוג של מחקר עצמי רפלקטיבי, המבוצע על ידי המשתתפים הפועלים בעצמם על מנת לשפר את עבודתם בתהליך רציונלי, להבין את המצבים האישיים והחברתיים שבהם מתקיימת העבודה שלהם וכדי להיות מסוגלים להסביר אותם באופן פומבי.

חשיבות השיתופיות במחקר עצמי, לדעת וייטהד (Whitehead, 2009), נעוצה בכך שהשיח עם אחרים על המחקר מאפשר לא רק רפלקציה, אלא בעיקר גם בניית תאוריה פדגוגית מתוך המחקר העצמי, המשמשת כרציונל לפעולה של המורה החוקר, שהוא יוכל ליישם גם במצבים עתידיים. ג'ק וייטהד (שם) מדגיש במיוחד את חשיבותה של התאוריה החיה הזו (נקרא לה בהמשך תאוריה ב-t, תאוריה פדגוגית), משום שלמרות שהיא אינה יכולה לעמוד במבחן ההכללה, יש לה כוח רב בבניית הידע הפדגוגי של המורה.

כתביהם של רבים אחרים, אשר קידמו את המפנה הרפלקטיבי בהוראה, מלמדים כי תהליך מחקר הפעולה בגלגולו הפרקטי-רפלקטיבי מהווה עבור המורה החוקר הזדמנות חשובה ללמידה שכן הוא מאפשר לו:

- להתמקד בבעיה.
- לבדוק אפשרויות פעולה אחרות.
- לאתר תאוריית מחקר רלוונטי קיימת (תאוריה ב-T) על מנת לראות מה מחקרים אחרים מצאו.
- לבנות מערכות יחסים שיתופיות.
- לברר מה הם הצרכים של האחרים ולענות עליהם.
- לתת פומביות לתהליך ובכך לפתוח דיון רחב בבעיה.
- לבנות תאוריה פדגוגית חדשה (תאוריה ב-t) לבעיה ולאפשרויות ההתמודדות עימה.

במאמר הנוכחי ברצוני להוסיף ולטעון, כי מחקר הפעולה מעניק למורה רווח משמעותי נוסף: סיפור מעניין על שינוי שביצע בעבודתו ועל מסע לגילוי עצמי שחווה בעקבותיו והמתואר מנקודת מבטו. לנרטיב אוטוביוגרפי כזה יש חשיבות עצומה בבניית הזהות המקצועית של המורה. הפילוסוף אנתוני גידנס (Giddens, 1991) מסביר שבחברה הפוסט-מסורתית, זהות עצמית אינה מולדת או קבועה; היא נבנית כחלק מפרויקט רפלקסיבי - משימה שאנו עובדים עליה וחושבים עליה ללא הרף. אנו יוצרים, שומרים ומחדשים סדרה של נרטיבים אוטוביוגרפיים, הבונים את הסיפור על אודות מי אנחנו ואיך הגענו הלום. מחקר הפעולה של מורים הוא חלק ממשימה גדולה זו של בניית הזהות המקצועית שלהם. הוא מאפשר למורים בניית נרטיב אוטוביוגרפי, המאפשר את הצמיחה המקצועית שלהם. על כך כותבת ג'ין מקניף (McNiff, 2002, בתרגום חופשי):

מעורבות במחקר פעולה תוכל לסייע לכל אחד מאתנו לצמוח מבחינה מקצועית ולהראות איך אנחנו מרחיבים את גבולות הידע המקצועי שלנו. מעורבות כזו תעזור לנו לבחון את העשייה שלנו ולראות אם אנחנו פועלים בהתאם לציפיות שלנו מעצמנו ומעבודתנו. אם אנחנו אומרים שאנחנו מאמינים בערכים מסוימים, נוכל להראות שאנו חיים ופועלים באותו כיוון.

כאשר הנרטיב האוטוביוגרפי המתגבש באמצעות מחקר הפעולה אותנטי עשיר בעדויות שהחוקר אסף במהלך תהליך המחקר, ומומשג באמצעות מושגים מדעיים שהוא דלה מתאוריות גדולות ורלוונטיות עבורו, יש לסיפור שלו גם משמעות לבניית הזהות המקצועית של מורים אחרים. הסיפור שהם שומעים מהמורה החוקר מעורר גם אותם לחשוב על האופן שבו הם מבינים את המקצועיות שלהם ואת דרכי המשא

ומתן והשיח שלהם עם תלמידים, ועל האופן שבו הם מנסים לממש את הרעיונות שהם מאמינים בהם.

מחקר הפעולה כנרטיב אוטוביוגרפי

כביטוי לתפיסה פוסט-מסורתית זו של מחקר פעולה כתהליך אשר בא לידי ביטוי בסיפור אוטוביוגרפי קבעו התאורטיקנים האנגליים ג'ון וייטהד (Whitehead, 2009) וג'ין מקניף (McNiff, 2002) סדרת שאלות, אשר עליהן כל חוקר במחקר פעולה אמור לענות במסגרת דוח המחקר שלו:

1. מה מטריד אותי?
2. מדוע אני מוטרד?
3. אילו דוגמאות אני יכול להביא למצב הקיים?
4. מה אני יכול לעשות בקשר לכך? מה אעשה בקשר לכך?
5. כיצד אבטיח שהמסקנות שלי יהיו הוגנות, נכונות ואמינות?
6. כיצד אסביר את החשיבות הפוטנציאלית של הפעולות שלי?
7. כיצד אשנה את הפרקטיקה שלי בעקבות המסקנות שהגעתי אליהן?

שאלות אלה מסגירות מצב שבו במחקר פעולה החוקרים משתנים תדיר בעקבות הפעילות המחקרית שלהם. פעילות זו כוללת איסוף נתונים מתמשך ובחינתם החוזרת, ובתוך כך פנייה אל הספרות המחקרית לצורך קבלת החלטות עתידיות שהם דנים בהן עם אחרים משמעוטיים. זהו תהליך של מודעות עצמית גוברת ושל התעצמות השליטה בתהליכים שהם מובילים.

מכיוון שהליך מחקר פעולה הוא מעגלי, והוא כולל בדרך כלל יותר ממעגל פעולה אחד, קיימת האפשרות ששאלות אלה יחזרו על עצמן בכל מעגל ומעגל, כאשר בכל אחת מהן השאלה "מה מטריד אותי?" תתייחס לניתוח השינוי שבוצע במעגל הקודם. כך נוצר רצף נרטיבי ובו תיאור כרונולוגי של התרחשויות, אשר במהלכו שאלת המחקר "מתגלגלת" ומיקודה משתנה. פתרון של סוגיה אחת מעלה שאלות נוספות לביורור. אין סוף לתהליך כזה - כל סיום הוא התחלה חדשה, כל אירוע מוליד אפשרות ליצירת מסגרות חדשות.

כאשר השאלה "מה מטריד אותי" עולה מתוך חשיבה פרקטית-רפלקטיבית כחלק מתהליך שאין לו סוף, היא מכניסה את העוסקים בה לשגרה של 'אי-שביעות רצון' ומאפשרת לאנשי המקצוע להישאר מודעים, רגישים ותמיד פתוחים להתחלות חדשות ומצמיחות. זאת ועוד, השאלה הולכת ונעשית מורכבת כאשר המורה החוקר משווה בין הנתונים שלו לבין עדויות מהספרות המחקרית. בתהליך מעגלי כזה הבסיס התאורטי למחקר הפעולה אינו יכול להיקבע מראש. הוא נבנה בהדרגה, כאשר המורים מתמודדים בכל מעגל ומעגל עם הצורך לתאר את הפרקטיקה שלהם, להסבירה באמצעות נתונים

ולמהשיגה מתוך התאוריה. וינטר (Winter, 1997) מדגיש, כי מכיוון שהמוקד של מחקר הפעולה משתנה ממעגל למעגל, ואין אפשרות לערוך מראש סקירה תאורטית של הידע הרלוונטי למחקר, מחקר פעולה דורש מהחוקר להיות גמיש ויצירתי ולא לתר את הרלוונטיות של תאוריות גדולות לשלבים שונים של המחקר. יכולת האלתור מתבססת על הידע המקצועי הקודם של החוקר אשר מתפתח במהלך המחקר ובעקבותיו. בניית הממד התאורטי של מחקר פעולה הוא אפוא מסע של גילוי עצמי.

לעתים סיפור המחקר הוא דרמטי ומלווה באירועים קריטיים ובקונפליקטים. אולם על פי רוב, המחקר מתאר את ההתפתחות ההדרגתית של הידע המקצועי של המורה ומציג את מודעותו הגוברת לאילוצים המגדירים את עבודתו ולאפשרויות השליטה בהם. כדוגמה לאפשרות השנייה אביא את קיצור סיפור מחקר הפעולה של מ"א, סטודנטית לתואר שני במכללת לוינסקי לחינוך, אשר במקור כתבה את סיפורה בגוף ראשון. מכיוון שבמאמר זה אני זו הכותבת בגוף ראשון, אציג את סיפורה של מ"א בגוף שלישי בליווי ההסבר שלי, המתאר את תהליך הבניית הידע המקצועי של המורה החוקרת עם אזכורים למחקרים שבהם היא נעזרה לצורך מחקרה.

1. מה מטריד את מ"א?

עבודת המורה מורכבת, ואין זה פשוט עבורו לזהות עניין מסוים המטריד אותו יותר מאחרים. במהלך שני העשורים שבמהלכם אני מנחה מורים במחקר פעולה, נוכחתי לדעת כי מרביתם מוטרדים משלוש בעיות עיקריות השלובות זו בזו במערכת סבוכה של יחסי סיבה ותוצאה:

- א. חוסר מעורבות מספקת של תלמידיהם בתהליך הלמידה; הם אינם משתתפים פעילים בשיעורים, ועבודת הבית נעשית כלאחר יד וללא חשיבה מספקת.
 - ב. אי-שוויון בהזדמנויות ללמידה וביחסי הכוח בכיתה ובבית הספר. הכיתות עמוסות וקיימת הטרוגניות רבה בידע וביכולות הלמידה של התלמידים. המורים תופסים את עצמם כמי שאינם מסוגלים להיות קשובים לתלמיד היחיד.
 - ג. קושי באיתור קשיי למידה וביזיהוי סימני התפתחות אצל תלמידיהם.
- בעיות אלה מתישות את המורים וגורמות להם לעתים קרובות לשחיקה. על מנת לעקוף את השחיקה, מחקר פעולה מזמן אותם להתמקד בפעילות הוראה מוגדרת שהם מבקשים לקדם בהקשר של עבודתם בכיתה ולנסח אינטואיטיבית מה מטריד אותם בהקשר זה. באופן טבעי בניסוח ראשוני זה המורה משתמש במושגים יום-יומיים הלקוחים מעבודתו. כאשר המחקר מתפתח, המורה מגלה שיש לו ידע, כוח וגם כלים להתמודד עם הבעיה נקודתית תוך שהוא משנה את המצב הקיים בכיתתו. בהמשך נעקוב אחר מחקר הפעולה של מ"א, אשר גם היא מוטרדת מהבעיות שצוינו לעיל, אולם

מצליחה להוביל שינוי קטן בכיתתה, המביא לידי שינוי של תפיסת הזהות העצמית שלה כמורה.

מ"א היא מורה בכיתות א-ב בבית ספר יסודי, השוכן בשכונה מטופחת בעיר בקרבת תל אביב, המשקיעה רבות בחינוך ובתרבות. במרכז עבודתה בהוראה - הקניית הקריאה. ההקניה נעשית באמצעות חוברות למידה, שבהן הילדים נדרשים לתרגל את מיומנויות הפענוח, קוראים קטעים סיפוריים קצרים ומוזמנים לענות על שאלות המתייחסות אליהם. מ"א מוטרדת מהציפיות ממנה להקנות לתלמידיה את ראשית הקריאה ובמקביל לקדם את הבנת הנקרא ואת העניין שלהם בקריאה.

2. מדוע מ"א מוטרדת?

מ"א הניחה שהורים משכילים, הגרים בסביבה מטופחת, כמו זאת שבה שוכן בית הספר, מטפחים את הקריאה של ילדיהם (וולס, 1985; קורת, בכר וסנפיר, 2003): קוראים להם ספרים ומשוחחים עמם עליהם. לפיכך היא סברה שאין צורך להקדיש זמן לטיפוח הקריאה בשיעוריה. על בסיס הנחה זו היא התמקדה בשליש הראשון של השנה בהקניית הקוד הפונטי ובתרגולו באמצעות קטעי קריאה קצרים ובהם מילים הכוללות את הצלילים ואת האותיות שהיא מלמדת. תוך כדי כך, גילתה שונות רבה באוצר המילים ובהבנה של הטקסט הקצר בקרב תלמידיה. היא חוששת שהנחתה הראשונית בדבר תרומת ההורים לטיפוח הקריאה של ילדיהם לא הייתה מבוססת.

3. מה מחזק את חששותיה אלה?

מ"א מקיימת שיחה עם התלמידים על הרגלי הקריאה שלהם בבית ומגלה שיש בכיתתה שלוש קבוצות עיקריות של תלמידים. באחת, תלמידים שבביתם ספרייה עשירה, שממנה הם בוחרים ספרים לקריאה. הוריהם קוראים את הספרים בפניהם ומשוחחים איתם עליהם ועל האיורים שבהם. בשיחותיהם הם מאזכרים סיפורים אחרים שקראו ומשתמשים במילים חדשות מתוך הספרים. בקבוצה השנייה, שאליה שייכים מרבית התלמידים, ההורים קוראים לילדים סיפורים לפני השינה, אך כמעט ואינם מנהלים איתם שיחה בעקבות הקריאה, ובקבוצה השלישית - הילדים אינם קוראים ספרים ולא קוראים להם ספרים. הם מבליים בעיקר בצפייה בטלוויזיה ובמשחקי מחשב.

מ"א פונה לקריאה מחקרית ומגלה שחוקרים רבים של האוריינות במשפחות עם ילדים בגיל הרך (ברייס-הית, תשנ"ז; DeTemple & Snow, 1996) זיהו שלושה אופני השתתפות בקריאת סיפורים בבית, התואמים את ממצאיה. מחקרים חיזקו את תחושתה, שרק מקצת מן התלמידים חשופים בבית לספרות ילדים ומשתתפים בשיח דיאלוגי על ספרים. באמצעות מחקר הפעולה שלה היא מבקשת לשנות מצב זה.

4. היא שואלת את עצמה: מה אני יכולה לעשות בקשר לכך? מה אעשה בקשר לכך? לאחר עיון במאמרים על מקומה של הספרייה בעידוד הקריאה בכיתה א' (פייטלסון וגולדשטיין, 1983), ועל חשיבותה של הוראת קריאה המבוססת על ספרות ילדים (Morrow & Gambrell, 2000), מ"א מחליטה לפנות אל הספרנית לעזרה. יחד הן מתכננות עבור הכיתה ביקור שבועי בספרייה, שבמהלכו יאזינו התלמידים לספר שהספרנית תבחר ושעל אודותיו היא תקיים איתם שיחה. מ"א מחליטה לתעד באמצעות צפייה את הביקורים בספרייה על מנת להבין טוב יותר את שהילדים לומדים מהמפגשים שלהם עם ספרים בספרייה.

5. כיצד מ"א מבטיחה שהמסקנות שלה יהיו הוגנות, נכונות ואמינות?

בשלב זה מ"א עוברת משלב התחושות לשלב של איסוף נתונים שיטתי ועשיר באמצעות שלושה כלים לאיסוף נתונים: צפייה משתתפת, ראיונות פתוחים ויומן רפלקטיבי. היא צופה בארבעה מפגשים של הכיתה עם הספרנית ומתעדת את השיח המתנהל בהם. לפני כל מפגש היא מקיימת ראיונות פתוחים עם הספרנית, שבהם מ"א שומעת על מחויבותה של הספרנית לפיתוח הקריאה להנאה בקרב התלמידים ועל תכנון המפגש הקרוב. במקביל, מנהלת מ"א יומן מחקר. ביומן היא נותנת ביטוי לאמונותיה ולציפיותיה מן המפגשים ולהתרשמותה מכל אחד מהם. במסגרת לימודיה במכללה היא משתפת את חבריה ללמידה בנתונים שאספה. בשיחה עימם היא מבינה שלשם ההוגנות, עליה גם לשתף את הספרנית בממצאיה ובהחלטותיה.

6. כיצד היא מסבירה את החשיבות הפוטנציאלית של פעולותיה?

במהלך מפגשי הסמינריון שבו למדה מ"א, הסטודנטים מתפקדים כקבוצת תמיכה אשר מזמינים זה את זה להתבונן במחקרים שלהם ולהציע זה לזה משוב מקצועי, נקודות מבט חדשות ורעיונות משלהם להמשך הדרך במהלך העבודה. כהכנה למפגשי הניתוח, הם מעיינים בספרות המחקרית הענפה על השיח הלימודי ועל חשיבותו להתפתחות האוריינות (בלום-קולקה, 2007).

מ"א הביאה את היומנים ואת התצפיות שלה לניתוח במסגרת הסמינריון. היא פתחה את הדיון בהסבר על חשיבות המפגשים עם ספרים בספרייה. בשלב זה לא הייתה לה עדיין כל ביקורת על המפגשים הללו. אולם בעקבות ניתוח הנתונים המשותף התחוללה אצלה תפנית. התבהרה לה שבמהלך הקראת הסיפורים, הספרנית מעניקה חשיבות מיוחדת להרחבת אוצר המילים של התלמידים ולהקניית "ידע עולם" הנדרש להבנת הסיפור, אולם אינה עושה די לעידוד הקריאה העצמית שלהם ולפיתוח ההנאה מהקריאה.

התגלה לה כי המפגשים בספרייה מנוהלים כמונולוגים בתחפושת של דיאלוגים, משום שהם כוללים בעיקר סדרות קצרות של מהלכי פנייה-תגובה-הערכה (מיהן, תשנ"ו; ורדי-ראט ובלום-קולקה, 2005; פלד ובלום-קולקה, תשנ"ז). לספרנית בעלות מוחלטת על המפגשים ומרבית תורי הדיבור הם שלה. מבעי הפנייה שלה ארוכים יותר מהתגובות של התלמידים המשובצות ביניהם באופן שלא מותיר מקום לשיח בין התלמידים לבין עצמם. זה קורה, משום שבמרבית המקרים בפניותיה אל התלמידים היא מציבה להם שאלות מבחן ולא שאלות אמת. התלמידים כמעט ואינם נדרשים לפתח תגובות לסיפור, ואין להם הזדמנות להביע את הנאתם מהסיפור או לחלופין להסביר את חוסר העניין שלהם בו. גם כאשר התלמידים משתפים פעולה עם הספרנית, הם עושים זאת באופן מכני; הם אומרים את שהם חושבים שהיא רוצה לשמוע ללא חשיבה עצמאית משלהם. הניתוח המשותף של הנתונים הוביל את מ"א למסקנה, שנוסף על מפגשי ההקראה בספרייה, התלמידים זקוקים להשתתף בשיח דיאלוגי על הספרים במסגרת שיעורי הקריאה.

7. כיצד היא משנה את ההוראה שלה בעקבות הממצאים האלה?

במקרה זה, כמו גם במקרים אחרים, ההחלטה לגבי המשך הפעולה היא של המורה החוקרת. עליה להחליט מה לעשות ולאילו תוצאות תוכל לצפות באופן סביר בהתחשב בזמן, באנרגיה שלה ובמקורות אחרים העומדים (או שאינם עומדים) לרשותה. מ"א מחליטה לשנות את ההתנהלות בשיעורי הקריאה: לצמצם את הזמן המוקדש לרכישת הקריאה מתוך חוברת הלמידה ולהרחיב את השיח על הספרים שהכירו התלמידים בספרייה. בשיעורים הבאים היא מבקשת ליישם את הלמידה של עקרונות השיח הדיאלוגי כפי שעלו ממחקרים על שיח הכיתה. היא מחליטה לבנות את השיח על תגובות התלמידים לספרים שהספרנית קוראת בפניהם במפגשי הספרייה. היא מתעדת באמצעות רשמקול גם את שיח הכיתה שלה ומתמללת את הקלטות.

1. ושוב, מה מטריד את מ"א?

תוך כדי תמלול השיח בכיתה שלה, היא מבחינה שהתלמידים יודעים להסביר כיצד הסיפורים ששמעו מתקשרים לאירועים מחייהם ולספרים אחרים שהם מכירים. יש להם יכולת אינטרטקסטואלית טובה, שבאה לידי ביטוי בקשרים סבוכים ומעניינים בין הסיפורים לבין עצמם. למרביתם יש עניין אמיתי בדברי חבריהם והם מגיבים להם ברצפים מתמשכים של שיח. עם זאת, הם מתקשים בשחזור הסיפורים ששמעו בספרייה, והשחזורים שלהם מסגירים חוסר שליטה מספקת בתבנית הסיפורית.

2. מדוע מ"א מוטרדת?

מ"א מוטרדת מכך שחוסר שליטה בתבנית הסיפורית יפריע לתלמידים לקיים ביניהם תקשורת ברמה גבוהה, שתהיה מבוססת על שיח תוכן רעיוני, וכן ימנע מהם להצליח במשימות כתיבה (Morrow, 1989).

3. שוב היא שואלת: מה עליי לעשות לשם כך?

מ"א למדה שההבנה הנרטיבית היא אחת משתי צורות ההכרה הבסיסיות והאוניברסליות של בני האדם (Bruner, 1990), ושהתבנית הסיפורית היא כלי פסיכולוגי רב-עוצמה לתיאור מידע לזיכרון לטווח ארוך ולשחזור של סיפורים בעל-פה ובכתב (צלרמאיר, תשנ"א). היא קראה מחקרים שמצאו שהוראה מפורשת של התבנית מאפשרת גם לתלמידים בגיל הרך (Morrow & Gambrell, 2000; Pressley, Warton-McDonald, 2002; Allington, Block & Morrow, 2002) להפיק סיפורים בעלי מבנה קוהרנטי, אשר מצויים בו הפרטים הדרושים להבנתם: זהות הגיבור והדמויות המשניות, מקום וזמן ההתרחשות, הבעיה של הגיבור וניסיונותיו לפותרה, התוצאות ולבסוף הפואנטה של הסיפור. על סמך מחקרים אלה היא מחליטה לנקוט הוראה מפורשת של התבנית הסיפורית ובו-בזמן לתווך את השימוש בה במהלך השיח על הספרים. היא תוהה כיצד תוכל לשלב בין ההוראה המפורשת לבין השיח הדיאלוגי.

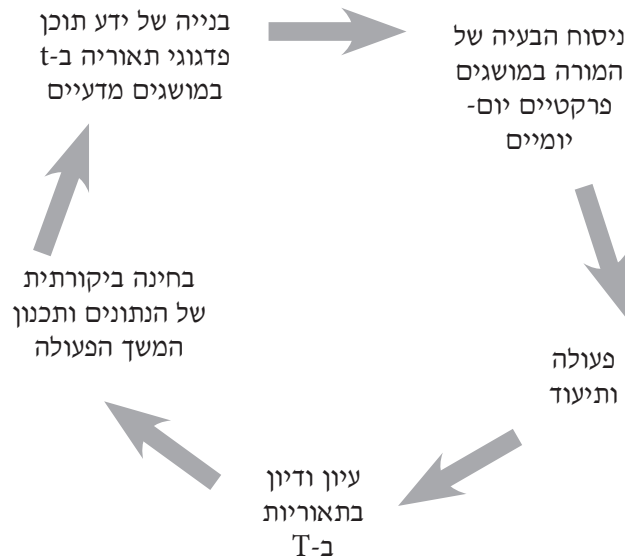
סיפור מחקר הפעולה של מ"א, אשר נכתב על ידה בגוף ראשון, ממשיך להתגלגל ומוקדי המחקר מוסיפים להשתנות. אין צורך לדווח על כולו על מנת להראות שבאופן טבעי, דוח מחקר העונה על השאלות שהציבו וייטהד (Whitehead, 2009) ומקניף (McNiff, 2002) יוצר רצף נרטיבי ובו, מעבר לסיפור קוהרנטי, גם התייחסות לאתיקה, לתוקף ומהימנות, ובסופו פנייה של החוקר אל העתיד.

על מה הסיפור הזה?

בסיפור הנוכחי הגיבורה היא מ"א, המורה החוקרת, הפועלת בהקשר מסוים. למ"א מטרות ושאיפות בפיתוח היכולות האורייניות של תלמידיה שמכוונות את פעולותיה. בדומה לגיבורי סיפורים אחרים, היא מוטרדת מבעיות ומקשיים במימוש ערכיה ומטרתיה על פי התסריט המעגלי של מחקר פעולה, היא מתכננת תכנית פעולה אשר לדרך שבה יש להתמודד עם קשיים אלה, תכנית שהיא מיישמת, מתעדת ומתארת. התיאור שלה בנוי כסדרה של אירועים שבמהלכם היא לומדת על עצמה כמורה וכחוקרת ומרחיבה את הידע שלה על תחום האוריינות ועל הוראת הקריאה לתלמידי כיתה א' ומפתחת יכולת ביקורתית כלפי עבודתה בכיתה. זהו סיפור על תהליך של התעוררות

ומודעות מושכלת, אשר בא לידי ביטוי בשינוי בעבודתה ובהתנהלותה המקצועית של מ"א ועל התמורה בזהותה המקצועית ובמערכות היחסים המקצועיות שלה. בסיפור, ההתעוררות של מ"א מתרחשת תוך כדי למידה רקורסיבית, המונעת מיחסי הגומלין המורכבים בין הוראה, איסוף נתונים, עיון בתאוריות מחקריות ודיון עם עמיתים. העיון בתאוריות המחקריות (תאוריות ב-T) מאפשר לה בחינה ביקורתית של הנתונים לשם תכנון וארגון מחדש של המשך הפעולה. המשך הפעולה דורש ממנה לפתח תאוריה פדגוגית חדשה, הנובעת מן ההקשר הספציפי של ההוראה שלה - בית הספר שבו היא מלמדת, התלמידים בכיתתה והאפשרויות הקיימות עבורה לשינוי הפרקטיקה שלה (תאוריה ב-t). תאוריה כזו נותנת ביטוי להפנמה של מושגים מדעיים ולהטמעתם בשיח היום-יומי של המורה החוקרת.

מסע לגילוי עצמי של המורה החוקרת במחקר פעולה



העיון והדיון בשני סוגי התאוריות (המחקרית והפדגוגית) מאפשרים למורה מחד גיסא להכיר עדויות מחקריות ומאידך גיסא לפרש עדויות מהפרקטיקה. האינטראקציה בין שני אפיקים אלה של חשיבה תאורטית בליווי ציטוטים מתוך הנתונים מעשירים את הסיפור של המורה ומשכנעים את הקורא שהמושגים התאורטיים עלו מהנתונים; שסיפור המחקר הוא אכן נרטיב אוטוביוגרפי; ושהתאוריה שהם מציגים מעוגנת בסיפור המחקר.

מקורות

- בלום-קולקה, ש' (2007). שפה, תקשורת ואוריינות: קווים להתפתחות השיח האורייני. בתוך פ"ש קליין וי"ב יבלון (עורכים), *ממחקר לעשייה בחינוך בגיל הרך* (עמ' 113-151). ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- ברייס-הית, ש' (תשנ"ז). כל מה שמעבר לקריאת סיפורים לפני השינה: מיומנויות נרטיביות בבית ובבית-הספר. *חלקת לשון*, 24, 138-165.
- וולס, ג' (1985). פעילות אוריינית בגיל הרך והצלחה בבית הספר. בתוך נ' פלד (עורכת) (1996), *מדיבור לכתובה* (עמ' 43-66). ירושלים: כרמל.
- ורדי-ראט, א' ובלום-קולקה ש' (2005). השיעור כאירוע דיבור א-סימטרי: מבט על מבנה ההשתתפות בכיתה הישראלית. בתוך ע' קופפרברג וע' אולשטיין (עורכות), *שיח בחינוך אירועים חינוכיים כשדה מחקר* (עמ' 385-417). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- מיהן, י' (קיץ תשנ"ו). מבנה האירועים בכיתה וההשלכות על ביצועי התלמידים. *חלקת לשון*, 22, 178-216.
- פייטלסון, ד' וגולדשטיין, ז' (1983). הרגלי קריאה לפני ילדים בגיל צעיר. *מעגלי קריאה*, 2, 99-104.
- פלד, נ' ובלום-קולקה, ש' (תשנ"ז). דיאלוגיות בשיח הכיתה. *חלקת לשון*, 24, 28-60.
- צלרמאיר, מ' (תשנ"א). התבנית הסיפורית בהוראת טקסט מספרי לימוד. בתוך *מלילות* (עמ' 65-78). ירושלים וכפר סבא: מכללת בית-ברל ומשרד החינוך, המחלקה למיומנויות יסוד.
- צלרמאיר, מ' (2001). מחקר פעולה בחינוך: היסטוריה, מאפיינים, ביקורת. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (עמ' 307-342). לוד: דביר.
- קורת, ע', בכר, א' וסנפיר, מ' (2003). היבטים פונקציונליים-חברתיים והיבטים קוגניטיביים בהתפתחות ניצני אוריינות הילד: הקשר למיצב החברתי-כלכלי ולהצלחה בקריאה וכתובה בכיתה א'. *מגמות, מ"ב*(2), 195-218.
- סקדי, א' (2010) תיאוריה המעוגנת בנרטיבים: הבניית תיאוריה במחקר איכותני, בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), *ניתוח נתונים במחקר איכותי* (עמ' 438-461). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Boston, MA: Harvard Univ. Press.
- DeTemple, J. M., & Snow, C. (1996). Styles of parent-child book reading as related to mothers' views of literacy and children's literacy outcomes. In J. Shimron (Ed.), *Literacy and education: Essays in memory of Dina Feitelson* (pp. 49-68). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late*

- modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Henry, C. & Kemmis, S. (1985). A point-by-point guide to action research for teachers. *The Australian Administrator*, 6(4), 1-4.
- McNiff, J. (2002). *Action research for professional development: Concise advice for new action researchers* - <http://www.jeanmcniff.com/booklet1.html#2>
- Morrow, L. M. (1989). *Literacy development in the early years. Helping children to read and write*. Boston: Allyn & Bacon.
- Morrow, L. M. & Gambrell, L. B. (2000). *Literature-based reading instruction*. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Volume III*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., Warton-McDonald, R., Allington, R., Block, C. & Morrow, L. M. (2002). *Learning to read: Lessons from exemplary first grade classrooms*. NY: Guilford Publications.
- Whitehead, J. (2009). Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories, *Educational Journal of Living Theories*, 1(1), 103-126. <http://ejolts.net/node/80>
- Winter, R. (1997). *Action research, universities, and 'theory'*. (A revised and abridged version of a talk original presented at the annual CARN Conference, 1997)
- Zeichner, K. (2001). Educational action research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research* (pp. 273-284). London: Sage.