

המתודולוגיה של מחקר איכותני - מקרה פרטי

המתודולוגיה של מחקר איכותני - הדרך שבה אוספים את נתוני המחקר, מנתחים ומציגים אותם - תלויה בחוקר ויכולה להיות שונה מחוקר לחוקר. יין (Yin, 1994), המתייחס לחקר מקרה, מציין כי ניתוח הנתונים מסובך באופן מיוחד מאחר שאין הגדרות ברורות לאסטרטגיות ולטכניקות של ניתוח. כל חוקר צריך, לדעתו, לקבוע את אסטרטגיית הניתוח. היציקוק ויוז (Hitchcock & Hughes, 1989), המתייחסים לדרך הצגת המחקר, מציינים כי "מחקר איכותני נטורליסטי מספק הזדמנויות רבות מאוד לשבירת הצורה הקונוונציונלית של הצגת מחקר וכתיבתו. עם ריבוי המחקרים האיכותניים ועם העלייה במעמדו של המחקר האיכותני כמסורת מחקרית נפרדת, פיתחו חוקרים רבים דרכים חדשות של כתיבת מחקר והצגתו - דרכים אשר, כפי שהם תופסים זאת, מתאימות יותר למטרות הבסיסיות ולפילוסופיה של מחקר איכותני" (עמ' 334). קלנדינין וקונלי (Clandinin & Connelly, 1994) מדגישים כי קיימות כיום אפשרויות רבות לבחירת הסגנון הנרטיבי של הטקסט המחקרי. הם מדברים על המעבר מהטקסט הנאסף בשדה אל הטקסט המחקרי. הטקסט מהשדה נבנה מחדש כטקסט המחקר; הוא מספר סיפור המשלב קטעים מתאימים מטקסט השדה ויוצר קוהרנטיות של הקו הסיפורי. הטקסט המחקרי מתרחק מעט מטקסט השדה, מחפש דגמים, קו סיפורי או נקודות משותפות.

האפשרויות המגוונות העומדות בפני החוקר בבחירת הדרך המתאימה לאיסוף הנתונים, לניתוחם ולהצגתם - מקשות לעתים על בחירת המתודולוגיה המתאימה למחקר. במאמר זה אנסה להדגים דרך אחת לבחירת מתודולוגיה, באמצעות מקרה פרטי המתאר תהליך ביצוע מחקר

* הד"ר יעל דיין היא מדריכה פדגוגית במסלול לגיל הרך במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין. המחקר נערך במסגרת עבודת דוקטורט, בהנחייתם המאלפת של פרופ' פנחס תמיר ופרופ' מרים רוזנטל מהאוניברסיטה העברית, ובתמיכת מכון מופ"ת. אני רוצה להודות לד"ר אשר שקדי על העניין שעורר בי במחקר האיכותני ועל הסיוע הרב שהעניק לי לכל אורך הדרך.

מרגע קביעת שאלות המחקר ועד ההחלטה על "הקו הסיפורי". נושא המחקר היה "תפיסת תפקידה של המדריכה הפדגוגית בעבודה המעשית של התלמידה בגן הילדים". שאלות המחקר היו:

1. כיצד מגדירה המדריכה את ההדרכה?
2. כיצד מתכננת המדריכה את ההדרכה?
3. מהם התכנים של ההדרכה?
4. אילו שיטות ודרכים נוקטת המדריכה בעת ההדרכה?

גישת המחקר

הגישה האיכותנית היא הגישה המתאימה לביצוע המחקר, מאחר שלפי גישה זו הבנת חיי החברה האנושית תושג באמצעות חקר פרטים המפרשים את חיי השגרה שלהם ונותנים להם משמעות. חקר החברה חייב לקשור בין פרשנויות אלה לבין הסיטואציות היום-יומיות שבהן מתנהלים חיי האנשים. את החיים החברתיים ניתן להבין רק מנקודת מבטם של המשתתפים עצמם (Hitchcock & Hughes, 1989).

מכיוון שמחקר זה מתמקד בניתוח החשיבה וההתנהגות של המדריכה הפדגוגית, בניסיון לאסוף ידע שיביא להבנה טובה יותר של תפקידה, מתאימה יותר הגישה המחקרית האיכותנית. גישה זו נמצאה מתאימה במחקרים שלגביהם תקפות ההנחות הבאות:

1. מטרת המחקר לפתח גוף ידע עשיר ומגוון, ולא בהכרח לנבא תופעה ספציפית ממכלול ספציפי של נסיבות.
2. במכלול התופעות, הנחקר, החוקר ומושא המחקר משפיעים זה על זה ואינם ניתנים להפרדה זה מזה.
3. הקשרים בין תופעות הם מעגליים. לכן קשה להפריד בין סיבות לבין תוצאות.
4. במקרים רבים יש מציאות מורכבת, שניתן לחקרה רק באופן הוליסטי. הניבוי וההשערה של תוצאות המחקר אינם מתאימים זה לזה, מכיוון שהמחקר במציאויות אלה מסתעף, וכל חקירה מעלה יותר שאלות מתשובות (Lincoln & Guba, 1985).

מעריך המחקר

מעריך המחקר היה מעריך של חקר מקרה (case study) תיאורי; ליתר דיוק, descriptive multiple-case study (Yin, 1993). מעריך של חקר מקרה עדיף כאשר חוקרים תופעה עכשווית בסביבה אמיתית, כשהגבולות בין התופעה לבין הקונטקסט לא ברורים לחלוטין, ולחוקר שליטה מועטה על האירועים. בדרך כלל מתעניינים בשאלות של "כיצד" ו"מדוע". חקר המקרה מאפשר לשמור על האפיונים ההוליסטיים והמשמעותיים של האירועים במציאות (Yin, 1994). ווקר (Walker, 1993) מסביר כי בחקר מקרה החוקר עוסק באוסף סלקטיבי של אינפורמציה על ביוגרפיה, אישיות, כוונות וערכים - אוסף המאפשר לו לשרטט דיוקן של אותם אלמנטים של הסיטואציה שנותנים לה משמעות. מיילס והוברמן (Miles & Huberman, 1994) מגדירים "מקרה" כתופעה מסוג כלשהו המתרחשת בתוך קונטקסט מוגדר. ה"תופעה" יכולה להיות אינדיווידואל הפועל בקונטקסט מסוים. במחקר זה "מקרה" הוא המדריכה הפועלת בקונטקסט של גן הילדים. במחקר זה קיימים שישה "מקרים".

שיטת המחקר

1. אוכלוסיית המחקר

קראתוול (Kratwohl, 1993) מדגיש את ההבדל בין אוכלוסיית מחקר כמותי, שבו הנבדקים נבחרים באופן מדגמי, לבין אוכלוסיית מחקר איכותני, שבו מתייחסים למשתתפים במחקר כמוסרי מידע (informants). במחקר כזה חשוב לבחור אנשים בעלי יכולת למסור מידע. הם צריכים להיבחר על פי הרגישות שלהם, הידע שלהם, התובנה שלהם, והרצון שלהם לדבר. לדעת קראתוול, גם חשוב לבחור אנשים שרואים את הדברים מנקודות מבט שונות. גם סטק (Stake, 1995) מדגיש כי הקריטריון החשוב לבחירת המקרים הוא המידה שבה ניתן ללמוד מהם. הוא מסביר כי חקר מקרה אינו מחקר כמותי, ולכן בחירת המקרים אינה נעשית על פי מדגמים מייצגים.

אוכלוסיית המחקר היא מדריכות פדגוגיות במסלול הגיל הרך. המדגם כלל שש מדריכות מחמש מכללות לחינוך ברחבי הארץ. שלוש מדריכות

משמשות גם כרכוז מסלול הגיל הרך. המדריכות מדריכות את התלמידות במהלך עבודתן המעשית בגן הילדים, לקראת הכשרתן כגננות.

המדריכות נבחרו על סמך היכרות או על סמך המלצה של מדריכות אחרות. ההמלצה התייחסה לנסיוןן של המדריכות וליכולתן למסור מידע. העובדה ששלוש מהן גם רכוזות המסלול לגיל הרך חיזקה את ההנחה שלמדריכות הנבחרות ידע מגוון ועשיר.

שני שיקולים הנחו את הבחירה - שיקול של שונות ושיקול של אחידות. נבחרו מדריכות ממכללות שונות, מתוך הנחה שמוסדות הכשרה שונים עשויה להיות להם השפעה על אופי העבודה של כל מדריכה. מגוון מדריכות ממקומות שונים מאפשר לבדוק קיומם של דפוסים קבועים, על אף השונות (Miles & Huberman, 1994). מאידך, השונות מאפשרת מציאת טיפוסים שונים. נבחרו מדריכות שמכשירות תלמידות בשנתן האחרונה בהתנסות בגן. ההנחה היתה שהמדריכות תופסות תפיסה שונה את תפקידן כשהן מדריכות תלמידות בראשית תהליך הכשרתן, מאשר כשהן מדריכות תלמידות לקראת יציאתן לעבודה.

מיילס והוברמן (שם) מציינים כי בבחירת המדגם למחקר צריך לקבוע את גבולות המחקר - הגדרת ההיבטים של המקרה הנחקר. במחקר זה הגדרת הגבולות של חקר המקרה היא:

- א. ההתייחסות היא למדריכה בלבד. לא נחקרו דמויות אחרות שהיו בקשר עם המדריכה, כמו תלמידות, גננות או ילדים.
- ב. ההתייחסות היא רק לזמן שבו המדריכה מבקרת בגנים. חקר המקרה לא כלל מפגשים אחרים בין המדריכה לתלמידות, כמו שיעורים במכללה או פגישות מחוץ למסגרת העבודה בגן.

2. איסוף הנתונים

שיטת איסוף הנתונים כללה: תצפיות, ראיונות וחומר כתוב. איסוף הנתונים התבצע במהלך שנת לימודים אחת. איסוף הנתונים לגבי כל מדריכה נערך במהלך ארבעה ימי עבודה, שבהם ביקרה המדריכה בגני הילדים שהתלמידות משובצות בהם לעבודה מעשית. בסך הכל נערכו ביקורים ב-40 גנים. בכל אחד מ-40 הגנים ערכתי תצפית על המדריכה וכן קיימתי

ראיון בעקבות התצפית. בחלק מהביקורים בחרה המדריכה לדבר גם לפני הכניסה לגן, כך שנערך ראיון לפני הביקור ולאחריו.

התצפית

התצפית התמקדה במדריכה. היא נערכה לאורך כל הביקור, מרגע כניסתה של המדריכה לגן ועד ליציאתה. התצפית כוללת תיאור מפורט של מעשיה ודבריה של המדריכה. נערכה תצפית שאין בה השתתפות (nonparticipant observation). תצפית מסוג זה מאפשרת לצופה להתרכז בתצפית ולפתח רגישות למשמעות הנצפה (Krathwohl, 1993). התצפית מאפשרת להבין טוב יותר את המקרה. עליה להתמקד בשאלות הרלוונטיות (Stake, 1995). כדי לאסוף את מרב האינפורמציה, הקלטתי ברשמקול את תיאור התצפית. בדרך זו מונעים איבוד נתונים הנובע מהפער הקיים בין מהירות הדיבור למהירות הכתיבה. כך הוקלט תיאור מפורט של התנהגותה של המדריכה, תנועתה ברחבי הגן, המקום שבו ישבה ופעולות אחרות שלה. בדרך כלל כשדיברה עם התלמידה הוקלטה השיחה כלשונה. כאשר דיברה המדריכה עם הילדים או עם הגננת, צוינו משך זמן השיחה ונושא השיחה, אך ברוב המקרים לא הוקלטה כל השיחה כלשונה. במהלך התצפית, מדי דקות מספר, צוינה בהקלטה השעה, כדי לאפשר גם ניתוח של חלוקת הזמן לכל ביקור. תצפית שאין בה השתתפות מאפשרת להקליט בלא הפרעה את המתרחש (Krathwohl, 1993, p. 318).

להלן דוגמה מתוך תמליל ההקלטה של תצפית. התצפית נערכה על טלי, במהלך ביקורה בגן השני:

8.15. מסתובבת. עומדת באמצע הגן. העובדת פונה אליה, מראה לה כוס קפה שהניחה על התנור. לוקחת כיסא. שמה אותו על השטית. יושבת על הכיסא. משפשפת ידיים. מסתכלת לכיוון התלמידה שיושבת ליד שולחן עם שלושה ילדים שמדביקים. התלמידה פונה לילד שהגיע, מחייכת אליהם. משפשפת את הידיים. מחייכת. מסתכלת. מחייכת.

במהלך התצפיות נרשמו הערות ושאלות. השאלות מתייחסות למחשבות, כוונות ופרשנויות של המדריכה לגבי אירועים שונים בגן: "למה קמת,

הסתובבת וחזרת לשבת?" "על מה הסתכלת?" וכדומה. השאלות השתלבו בראיון שנערך בעקבות התצפית.

הראיונות

התקיימו שני סוגים של ראיונות פתוחים: ראיון שנערך מיד לאחר כל תצפית בגן (כ-40 ראיונות בסך הכל) וראיון מסכם אחד עם כל מדריכה, שנערך עם סיום כל התצפיות.

א. ראיון שנערך מיד לאחר התצפית בגן

ראיון זה התחיל בדרך כלל בנסיעה, במעבר בין גן לגן, והסתיים בסוף היום, לאחר התצפית האחרונה. הראיון נמשך בין חצי שעה לשעה וחצי. השאלות במהלך הראיון נגזרו משאלות המחקר ומהשאלות שנרשמו במהלך התצפית.

השאלות בראיון התמקדו בעיקר בדעותיה ובתגובותיה של המדריכה לאירועים בגן. תפקיד הראיון להבהיר התנהגויות ולשמש בסיס לחשיבה רפלקטיבית של המדריכה. הרפלקציה מאפשרת לשחזר את תהליכי החשיבה שהתרחשו בזמן הפעולה ואת משמעותם (Schon, 1983; 1993; Copeland, et al.). מטרת הראיון הפתוח היא להבין את הניסיון של אנשים אחרים ואת המשמעות שהם מייחסים לניסיון. כשהם מספרים על הניסיון הם צריכים לעשות עליו רפלקציה. זהו תהליך של מיון פרטים חשובים היוצרים סדר הגיוני, המאפשר לספר סיפור בעל משמעות (Seidman, 1991). כדי להבין את המשמעות שהמדריכה מייחסת לנסיגה באותו בוקר בגן נשאלה בדרך כלל שאלה פתוחה, כמו: "את רוצה להגיד משהו?" או "את רוצה להתחיל לדבר?" או "מה דעתך על מה שהיה היום?" בדרך כלל התחילה המדריכה לתאר את ההתרחשויות בגן. בראיונות המאוחרים יותר, החלו לעתים המדריכות לדבר ולהסביר את מעשיהן - בלי להמתין לשאלת פתיחה. הראיון הנערך מיד לאחר הביקור בגן מאפשר התייחסות מיידית להתרחשויות בגן. הראיון הוא המתודה הכמעט יחידה שמאפשרת להגיע למשמעות שהמראיינים מייחס למעשיו (Seidman, 1991).

להלן קטע מתוך ראיון עם הדסה, המדגים שאלות המבקשות מהמדריכה להסביר את מעשיה:

- פה שאלת את הגננת על התלמידה אבל בנוכחות התלמידה, למה?

הדסה: כי אני ידעתי את דעתה... והקשר ביניהן טוב מאוד. זה דבר אחד; ודבר שני, אורלי (התלמידה) היא אדם מאוד גמיש לעומת נעמי, שהיא מאוד מאוד פגיעה. זה כמו הארז והערבה. אורלי מתכופפת מאוד. אין לה בעיה של להתכופף ולהתרומם מחדש, ונעמי היא אחרת, היא יותר נשברת. אז גם ידעתי שם את היחס ביניהן. אז השתדלתי בכל זאת לשמוע משהו מהגננת בלי הסטודנטית. לא, פה לא היה לי שום חשש.

- למה בכל זאת שאלת אם ידעת?

הדסה: בשביל ההרגשה הטובה. בשביל לשתף אותה, בשביל שאורלי תשמע עוד פעם. זה חלק מהחיזוקים...

בראיונות שולבו גם שאלות כלליות יותר על הדרכה. שאלות אלה נגזרו משאלות המחקר אך התייחסו לביקור בגן. להלן דוגמה מראיון עם יונה. השאלות נגזרו משאלת המחקר המתייחסת להגדרת ההדרכה:

- חכי רק רגע. כל מה שתיארת איך זה במושגים של התפקיד שלך כמדריכה. אני מתכוונת לחלק של התצפית לפני השיחה, מה הוא בקונטקסט של הדרכה?

יונה: את יודעת מה? אני חושבת שזה אותו תפקיד כמו שיש לגננת או לכל אחד... אני לא מאמינה שאפשר לבוא לאיזה שהוא מקום וישר להתפרץ. מוכרח להיות הקטע של ההתבוננות, והתפקיד שלי כמדריכה הוא לפני שאני בכלל באה עם משהו, זה קודם כל ללמוד את תמונת המצב והקטע הראשון הוא... שני דברים, הוא גם ללמוד את התמונה איפה אני היום, מה קורה, לתת לי זמן להסתכל מסביב ולהרגיש מה שקורה וזה מאפשר לי גם איזה שהוא זמן גם לעצמי לשיקולי דעת וגם שוב להרגיש את האווירה מסביב וללמוד...

- היית אומרת שזו הכנה להדרכה?

יונה: כן. בהחלט כן. לא ההדרכה עצמה...

דוגמאות אלה מצביעות על יתרון נוסף של הראיון האינדיווידואלי הפתוח. ראיון מסוג זה מאפשר גמישות. המראיין יכול ללכת בעקבות הדברים הנאמרים שנראים משמעותיים (Kratwohl, 1993). כמו כן הוא מאפשר לוודא שהשאלה או התשובה הובנו כראוי.

בשלב הזה, שלב איסוף הנתונים באמצעות התצפיות והראיונות, מתחיל כבר שלב ניתוח הנתונים. "ניתוח במהלך איסוף הנתונים מאפשר לחוקר לנוע קדימה ואחורה בין החשיבה על הנתונים הקיימים לבין יצירת אסטרטגיות לאיסוף נתונים חדשים" (Miles & Huberman, 1984, p. 49). הניתוח הראשוני של הנתונים השפיע על פרטים מסוימים שקיבלו דגש בתיאור הנרטיבי של התצפיות המאוחרות לעומת התצפיות הראשונות, וכן השפיע על בחירת שאלות חדשות או על השמטת שאלות קודמות בראיונות המאוחרים יותר.

ב. ראיון מסכם

הראיון המסכם נערך לאחר סיום כל התצפיות. הראיון התקיים בפגישה נפרדת, עם תום שנת הלימודים. משך כל ראיון היה בין שעה וחצי לשעתיים וחצי. הראיון המסכם נערך כראיון כללי בסגנון ראיון הסיפור הביוגרפי (Rosenthal, 1993). כל המדריכות נשאלות שאלה זהה כשאלת פתיחה לראיון: "ספרי לי על הניסיון שלך כמדריכה". בר-און (1994) מסביר כיצד צריך להתנהל הראיון הביוגרפי: "יש להימנע ככל האפשר מהצגת שאלות מכוונות מצד המראיין, שעלולות לעצב את מבנה הראיון ועל ידי כך ליצור מבנה שיבוא במקום המבנה של המראיין. מבקשים אפוא מהמראיינים לספר את סיפור חייהם כפי שהם חוו אותו" (עמ' 35). מאחר שאופיו של הראיון מאפשר למראיינת חופש בחירה על מה לספר וכיצד, הוא מאפשר ראייה כללית יותר של תפיסת תפקידה על פי הנושאים והדרכים שהיא בוחרת לספר. ניתוח הראיון מאפשר שחזור חוויות ההדרכה והמשמעות שהיא מעניקה להם (Rosenthal, 1993).

כל הראיונות הוקלטו. להקלטה חשיבות רבה. ההקלטה קולטת את המילים המדויקות. כדי לנתח בצורה המהימנה ביותר את המילים צריך החוקר

להפכן לטקסט כתוב. כדי שהטקסט יהיה מדויק ככל האפשר, חשובה ההקלטה (Stake, 1995; Seidman, 1991). בסך הכל היו 63 קלטות. תמלילי ההקלטות כוללים 1500 עמודים מודפסים. הנתונים המהווים את הבסיס למחקר כוללים את הטקסטים הבאים:

- א. תמלילי ההקלטות, מכל ביקור, לכל מדריכה:
 1. תמליל הכולל תיאור התצפית;
 2. תמליל השיחה בין המדריכה לתלמידה;
 3. תמליל הראיון עם המדריכה בעקבות כל תצפית.
- ב. הראיון המסכם עם כל מדריכה, לאחר סיום הביקורים.
- ג. חומר כתוב. המדריכות רשמו במהלך הביקור הערות על פתקאות או במחברת. הפתקאות נאספו וההערות מהמחברת הועתקו.

ניתוח הנתונים

יין (Yin, 1994) מציין כי ניתוח נתונים של חקר מקרה הוא מסובך באופן מיוחד, מאחר שאין הגדרות ברורות לאסטרטגיות ולטכניקות של ניתוח. כל חוקר צריך לקבוע את אסטרטגיית הניתוח. יין מציע להתייחס להנחות ולשאלות המחקר כנקודת מוצא לאסטרטגיה הרלוונטית של הניתוח. אף על פי שכל חוקר יכול לקבוע את אסטרטגיית הניתוח, הרי כל אסטרטגיה מתייחסת לדרך ארגון הנתונים. זיידמן (Seidman, 1991) מסביר כי הניתוח הוא ארגון קטעים מהטקסט לקטגוריות. הקטגוריות עולות מתוך הטקסט. לא מחפשים טקסט שיתאים לקטגוריות. החוקר מחפש דגמים וקשרים בין הקטעים בתוך הקטגוריות וקשרים בין הקטגוריות.

"הקידוד הוא הניתוח" - מצהירים מילס והוברמן (Miles & Huberman, p. 56). (1994). הקודים הם הסימנים או השמות הניתנים ליחידות נתונים בעלות משמעות. הקודים מתייחסים לקטעים באורך שונה: מילים, משפטים או פסקאות. כמו יין, גם מילס והוברמן מציעים כי עוד לפני שלב איסוף הנתונים כדאי ליצור קודים, כרשימה ראשונית, הנובעים מהנחות ושאלות המחקר. שטראוס וקורבין (Strauss & Corbin, 1990) לעומת זאת, מציעים קידוד פתוח שאינו מושפע משאלות המחקר. בהליך הניתוח שהם מציעים, מפרקים את התצפית, המשפט או הקטע ונותנים שם לכל רעיון או אירוע. משווים בין אירועים, כך שאירועים דומים יכולים לקבל אותו שם. מקבצים

מהשמות/קודים לקטגוריות. הקטגוריות צריכות להיות מופשטות יותר מהשיום. הקידוד הפתוח הוא ניסיון ראשון של חלוקה לקטגוריות על פי נושאים, מונחים או אירועי מפתח. עם הקידוד הפתוח או לאחריו, יוצרים את הקידוד הצירי (axial coding). קידוד זה מתייחס לקשר בין הקטגוריות - מחברים כמה קטגוריות לאחת כללית או מקשרים בין תת-קטגוריות לקטגוריה. הקידוד הסלקטיבי הוא בחירת הקטגוריות העיקריות שיבנו את ה"סיפור" - התיאור הנרטיבי של התופעה הנחקרת.

תהליך ניתוח הנתונים במחקר זה נערך בעיקרו על פי ההצעה של שטראוס וקורבין (1990). זהו תהליך של קריאת הטקסט, משפט אחר משפט, סימון קטעים דומים, הגדרת קטגוריות, חיפוש קטגוריות, קריאה חוזרת בטקסט, שינוי קטגוריות, קישור בין קטגוריות - עד לשלב קביעת הקטגוריות הסופיות. בוגדן וביקלן (Bogdan & Biklen, 1992) מגדירים אסטרטגיה זו כניתוח אינדוקטיבי - סקירה של הטקסט לקטגוריות ולקשרים בין קטגוריות, פיתוח השערות וטיפוסים בעת בדיקת מקרים מספר, ובדיקה חוזרת תוך תיקון ושיפור בעזרת מקרים נוספים. ניתוח הנתונים הוא ניתוח אינדוקטיבי, אשר "מתחיל עם תצפיות ספציפיות ובונה דגמים כלליים. קטגוריות או ממדים של ניתוח נובעים מהתצפיות הפתוחות, כאשר החוקר מתחיל להבין את הדפוסים הקיימים בעולם האמפירי הנחקר" (Patton, 1990, p. 44).

זיידמן (Seidman, 1991) מציע להקליד למחשב את כל הקטעים המתאימים לקטגוריה אחת. חלק מהקטעים יוקלדו למספר קטגוריות. ההקלדה במחקר זה נעשתה עוד בשלב תמלול הקלטות. כך ניתן היה להשתמש בשמות הקודים גם כשמות לקבצים. כל קטע מהטקסט המקורי שובץ בקבצים המתאימים, והמשך הניתוח נערך לגבי כל קובץ.

ניתוח הטקסט נערך משפט אחר משפט ופסקה אחר פסקה בשתי יחידות נפרדות: הטקסט של התצפית והראיון שבעקבותיו, והטקסט של השיחה בין המדריכה לתלמידה ובחזרה אל אותו ראיון. לכל קטגוריה שהופיעה בניתוח התצפית צורפה אחר כך התייחסות המדריכה, אם אכן היתה כזו בראיון. תהליך זה חזר ונשנה לגבי כל ביקור, וכך התגבשו הקטגוריות לגבי כל מדריכה.

במהלך איסוף הנתונים נערך קידוד פתוח, שכלל רשימה ראשונית של קטגוריות. הקטגוריות נוצרו תוך כדי איסוף הנתונים. אף שתהליך ניתוח הטקסט נערך בעיקר על פי שטראוס וקורבין (Strauss & Corbin, 1990) הרי הקטגוריות הראשוניות שנוצרו כבר בשלב איסוף הנתונים נבעו גם משאלות המחקר. הרשימה התייחסה בנפרד לכל סוג של טקסט, על פי הטבלה הבאה:

דרך איסוף הנתונים	תצפית בגן	שיחה עם התלמידה	ראיון
<u>קטגוריות</u>	מה עושה המדריכה? יושבת עומדת - משוטטת צופה - רושמת <u>אינטראקציות</u> עם ילדים עם תלמידה עם גננת <u>תצפית על פעילות</u> <u>התלמידה</u> פסיבית - מתערבת איפה יושבת?	תכנים/מסרים דימויים/שאלות הוראות/הצהרות משוב אופי האינטראקציה נוכחות הגננת בשיחה מבנה השיחה	הגדרת ההזכרה קשיים בהזכרה מטרת התצפית תפיסת הקשר עם התלמידה תכנון השיחה נוכחות הגננת אינטראקציות עם ילדים

לאחר מכן נעשה קידוד צירי, והוא יצר קטגוריות משותפות לסוגים השונים של הטקסטים. דוגמאות לקטגוריות לניתוח כל ביקור: "אינטראקציות עם הילדים - לשם מה?", "אינטראקציות עם התלמידה", "על איזו פעילות של תלמידה המדריכה צופה, ולשם מה?", "שיחה - תכנים, מסרים, מהלך השיחה" וכד'.

ניתוח חלוקת הזמן

השלב הראשון של ניתוח הנתונים היה בדיקה של חלוקת הזמן בכל ביקור. זהו אמנם ניתוח כמותי בעיקרו, אך תוך כדי הניתוח נוצרו הקטגוריות הראשונות, כפי שיפורט להלן. בשלב הראשון נערכה סריקה של כל הטקסט

המתייחס לתצפית ונרשם משך הזמן שיוחד להסתובבות המדריכה, להסתכלותה על פעילות התלמידה ולשיחה בין התלמידה למדריכה. בשלב זה נוצרו שלוש קטגוריות חשובות, והן קיבלו את השמות: "שהות בגן", "תצפית", "שיחה". קטגוריות אלו שינו בהמשך את שמן ל"הסתובבות", "הסתכלות על פעילות התלמידה" ו"שיחת הדרכה".

זיידמן (Seidman, 1991) ושראוס (Strauss, 1987) ממליצים להשתמש במילים או בביטויים של המרואיין ככותרות לקטגוריות. השינוי בשם הקטגוריה נוצר לאור דבריה של יונה. יונה מסבירה בראיון מה היא עושה כשהיא מגיעה לגן: "מה שאני עושה בדרך כלל כשאני באה בבוקר, אני מתחילה להסתובב ולראות מה קורה. מסתובבת ורואה". בהמשך מתארת יונה את המעקב אחר התלמידה ואומר: "אני מקדישה לזה בערך שלושת-רבעי שעה עד שעה, להסתכלות על התלמידות. אחר כך אנחנו מתיישבות לשיחה".

ניתוח ה"הסתובבות"

בשלב השני נערך ניתוח של חלוקת הזמן של מרכיבי ה"הסתובבות". נעשה ניתוח של כל הקטעים הרלוונטיים בטקסטים של התצפיות.

להלן דוגמה כיצד התבצע הניתוח על פי קטע מתוך טקסט של תצפית על נאוה בגן הראשון:

8.46 חוזרת לשבת ליד השולחן. מסתכלת על התלמידה. קמה, הולכת לעמוד ליד המחשב, מקשיבה למה שהתלמידה אומרת לילד ליד המחשב. שואלת אם הילדים בוחרים את המשחקים. התלמידה מסבירה שהילד הזה מתעקש לשחק את המשחק הזה ושה משחק של חשבון מאוד מורכב. מנענעת בראש ושואלת "אתה מצליח? והשני?" (הילד שיושב ליד המשחק). תלמידה מסבירה שהשני עוזר. תלמידה: "לפעמים אני יושבת אתם ולא תמיד מבינה מה קורה". נאוה פונה לילד: "אתה יודע, נכון? (ניגשת לילד) אתה מכיר את זה, אתה עוזר לו?" הילד אומר: "הוא שואל אותי מספרים ואני אומר לו". מתכופפת לכיוון המחשב והתלמידה מסבירה מה קורה עם המשחק. התלמידה

הולכת. נאווה ממשיכה לעמוד, מסתכלת לכיוון המחשב מאחורי הילדים היושבים ליד המחשב. פונה לתלמידה: "הוא צריך עזרה, אני רואה" (הילד המשחק במחשב). ניגשת אל הגננת, מסתובבת, הולכת למרכז הגן, עומדת, מסתכלת, מתיישבת על אותו כיסא שישבה קודם, מסתכלת.

משך הקטע הוא שלוש דקות. בקטע זה ניתן לזהות אירועים שונים. על פי אירועים אלה נקבעו מספר קטגוריות. הטקסט המקורי פורק וגובש מחדש על פי הקטגוריות. לדוגמה:

"אינטראקציות עם התלמידה":

1. שואלת אם הילדים בוחרים את המשחקים. התלמידה מסבירה שהילד הזה מתעקש לשחק את המשחק הזה ושה משחק של חשבון מאוד מורכב. מנענעת בראש. (דקה אחת).
2. מתכופפת לכיוון המחשב והתלמידה מסבירה מה קורה עם המשחק.
3. פונה לתלמידה: "הוא צריך עזרה אני רואה" (הילד המשחק במחשב).

"אינטראקציות עם ילדים":

1. שואלת: "אתה מצליח? והשני?" (הילד שיושב ליד המשחק).
 2. פונה לילד: "אתה יודע, נכון? (ניגשת לילד) אתה מכיר את זה, אתה עוזר לו?"
- הילד אומר: "הוא שואל אותי מספרים ואני אומר לו".

"התבוננות":

1. חוזרת לשבת ליד השולחן. מסתכלת על התלמידה. קמה, הולכת לעמוד ליד המחשב, מקשיבה למה שהתלמידה אומרת לילד ליד המחשב. (דקה אחת).
2. ממשיכה לעמוד, מסתכלת לכיוון המחשב מאחורי הילדים היושבים ליד המחשב.
3. ניגשת אל הגננת, מסתובבת, הולכת למרכז הגן עומדת, מסתכלת, מתיישבת על אותו כיסא שישבה קודם, מסתכלת. (דקה אחת).

ניתוח הקטגוריה "אינטראקציות עם התלמידה"

אדגים את תהליך ניתוח הנתונים על פי הקטגוריה "אינטראקציות עם התלמידה". הקטגוריה הזו הופיעה כבר ברשימה הראשונית. בשלב השני, כפי שהוצג לעיל, הוצאו מהטקסט כל המשפטים והקטעים המתייחסים לאינטראקציות עם התלמידה. ככל שנותחו יותר ביקורים של אותה מדריכה התברר דפוס האינטראקציה שלה. למשל, בטקסט התצפיות המקורי של טלי נמצאו קטעים כמו:

ניגשת ושואלת אותה (את התלמידה) מה סדר היום שלהם. תלמידה:
"עד 11.00 מזנון ופעילויות הכל ביחד". טלי: "חצר גם?" תלמידה:
"חצר אחרי זה ב-11.00". נפרדות. ממשיכה לעמוד בצד השני.

טקסט דומה מופיע בתצפיות האחרות.

בטקסט של הראיון מופיע הסבר מדוע שאלה טלי על סדר יום:

זה בהחלט קשור למה שאמרתי לך הרגע (שהשתעממה), החוסר סבלנות שלי. רציתי לדעת מה הולך להיות הלאה. מתי זה נגמר (צוחקת). זהו. זה בהחלט היה קשור לזה. גם רציתי לדעת אם זה באמת תכנית שלה, אם כי לא הכנסתי את זה בצורה ספציפית, אבל רציתי לשמוע מה - איך היא רואה את התכנית. איך היא רואה את הסדר של הדברים.

ניתוח הביקורים של טלי הראה דפוס קבוע, שבו טלי מבררת מה סדר היום או מה תכננה התלמידה להיום. דפוס זה הוביל לתת-קטגוריה "שאלה על סדר יום". תת-קטגוריה זו נבדקה בהמשך גם אצל המדריכות האחרות ונמצאה אצל חלק מהן.

לעתים נקבעו קטגוריות שעם התקדמות תהליך ניתוח הנתונים נמצאו לא מתאימות. הטקסט שבו מופיעה שיחה בין אביבה לתלמידה, שבה אביבה מבררת באילו ימים נעדרה התלמידה מהגן, קיבל את השם "משמעת". מאחר שלא נמצאו נתונים כאלה בטקסטים האחרים של אביבה, התבטלה קטגוריה זו לטובת הקטגוריה "משימות התלמידה". אחת המשימות הוגדרה כרישום מסודר של נוכחות בגן.

הולכת. נאווה ממשיכה לעמוד, מסתכלת לכיוון המחשב מאחורי הילדים היושבים ליד המחשב. פונה לתלמידה: "הוא צריך עזרה, אני רואה" (הילד המשחק במחשב). ניגשת אל הגננת, מסתובבת, הולכת למרכז הגן, עומדת, מסתכלת, מתיישבת על אותו כיסא שישבה קודם, מסתכלת.

משך הקטע הוא שלוש דקות. בקטע זה ניתן לזהות אירועים שונים. על פי אירועים אלה נקבעו מספר קטגוריות. הטקסט המקורי פורק וגובש מחדש על פי הקטגוריות. לדוגמה:

"אינטראקציות עם התלמידה":

1. שואלת אם הילדים בוחרים את המשחקים. התלמידה מסבירה שהילד הזה מתעקש לשחק את המשחק הזה ושזה משחק של חשבון מאוד מורכב. מנענעת בראש. (דקה אחת).
2. מתכופפת לכיוון המחשב והתלמידה מסבירה מה קורה עם המשחק.
3. פונה לתלמידה: "הוא צריך עזרה אני רואה" (הילד המשחק במחשב).

"אינטראקציות עם ילדים":

1. שואלת: "אתה מצליח? והשני?" (הילד שיושב ליד המשחק).
 2. פונה לילד: "אתה יודע, נכון? (ניגשת לילד) אתה מכיר את זה, אתה עוזר לו?"
- הילד אומר: "הוא שואל אותי מספרים ואני אומר לו".

"התבוננות":

1. חוזרת לשבת ליד השולחן. מסתכלת על התלמידה. קמה, הולכת לעמוד ליד המחשב, מקשיבה למה שהתלמידה אומרת לילד ליד המחשב. (דקה אחת).
2. ממשיכה לעמוד, מסתכלת לכיוון המחשב מאחורי הילדים היושבים ליד המחשב.
3. ניגשת אל הגננת, מסתובבת, הולכת למרכז הגן עומדת, מסתכלת, מתיישבת על אותו כיסא שישבה קודם, מסתכלת. (דקה אחת).

ככל שהתקדם הניתוח, התגבשו קטגוריות משותפות לכמה מדריכות והושמטו קטגוריות שהופיעו רק אצל מדריכה יחידה. כך נעלמה הקטגוריה שהופיעה אצל אביבה "משימות התלמידה", והקטעים מקטגוריה זו השתלבו בקטגוריות אחרות. בשלב זה כללה הקטגוריה "אינטראקציות עם התלמידה" רשימה של תת-קטגוריות שהתגבשו מהטקסטים של כל המדריכות, למשל: "המדריכות מבררות מה קורה היום", "התלמידות מספרות מה קורה בגן", "מעירות לתלמידות: הערות על ילדים, הערות על המחויבויות לגן, הערות המתייחסות למתרחש בגן", "שאלות שתלמידות מפנות", "התעניינות לגבי ילדים" ועוד.

תת-קטגוריות לקטגוריה "אינטראקציות עם התלמידה"

בשלב האחרון, שלב הקידוד הסלקטיבי, נוצרו שלוש תת-קטגוריות לקטגוריה "אינטראקציות עם התלמידה". תת-קטגוריות אלה שימשו להצגה הסופית של הנתונים:

1. המדריכה מבררת את סדר היום.
2. התלמידה מספרת מאירועי הגן.
3. המדריכה מסבה תשומת לב התלמידה למתרחש בגן.

דוגמה זו נועדה להמחיש את תהליך ניתוח הנתונים - מקטגוריה כללית שהופיעה כבר בשאלות המחקר על האינטראקציות בין המדריכה לבין התלמידה, דרך חיפוש האינטראקציות הללו בזמן "ההסתובבות", ועד גיבוש שלוש תת-קטגוריות של הקטגוריה "אינטראקציות עם התלמידה". באופן דומה נערך ניתוח הקטגוריות האחרות.

כפי שכבר צוין, קיימות קטגוריות שמופיעות במהלך הניתוח אך משתנות או נעלמות בהמשך. במהלך הראיונות והתצפיות בלט השימוש בביטוי "שיקולי דעת" אצל רוב המדריכות. בעזרת פקודת "חפש" של מעבד התמלילים הוצאו לטקסט נפרד כל הקטעים שבהם מוזכר הביטוי. הטקסט כלל כ-30 עמודים של קטעים מכל המדריכות. הועלו שאלות כמו: באיזו מידה עושה המדריכה שימוש בביטוי? באילו הקשרים היא משתמשת בו? איפה ומתי משתמשת - האם רק בראיון או גם בשיחה עם התלמידה? מתי מפעילים שיקולי דעת? האם ומתי היא מעידה על

עצמה שעושה שיקולי דעת! האם ומתי היא מצפה מהתלמידה שתעשה שיקולי דעת! בסופו של דבר איבדו קטגוריות אלה מעצמאותן והשתלבו בקטגוריות אחרות.

ניתוח הראיון המסכם העשיר את הקטגוריות שכבר גובשו בפרטים נוספים ותרם פרטים ביוגרפיים חשובים.

במאמר זה ניסיתי להדגים, שלב אחר שלב, את המתודולוגיה שהובילה למציאת תשובות לשאלות המחקר. שלב איסוף הנתונים וניתוחם הדגים כיצד נערכו התצפיות, כיצד היווה חומר הנתונים של התצפיות מקור לניתוח התנהגותה של המדריכה בגן, מצד אחד, ובסיס לניסוח שאלות הראיון המנסות לברר את המשמעות שנותנת המדריכה להתנהגות זו, מצד שני. עם סיום שלב איסוף הנתונים, עמדו לרשותי מאות עמודים כתובים, שכללו שלושה סוגים של טקסטים: תצפית, שיחה עם תלמידה, וראיון. המאמר מתאר כיצד ניתחתי טקסטים אלה באמצעות הדגמה של תהליך יצירת קטגוריות ותת-קטגוריות, מניתוח ה"הסתובבות", דרך ניתוח הקטגוריה: "אינטראקציות עם התלמידות", ועד לתת-קטגוריות שיצרו את הקו הסיפורי בטקסט הסופי: "המדריכה מבררת את סדר היום", "התלמידה מספרת מאירועי הגן", "המדריכה מסבה תשומת לב התלמידה למתרחש בגן". דוגמה זו מציגה בעיקר את ה"הסתובבות" והאינטראקציות עם התלמידה כתשובות לשאלת המחקר הרביעית: "אילו שיטות ודרכים נוקטת המדריכה בהדרכה?" בדרך דומה נמצאו קטגוריות נוספות שהציגו תשובות לשאלות המחקר האחרות, וכך נוצר הסיפור המלא "על תפיסת תפקידה של המדריכה הפדגוגית בעבודה המעשית של התלמידה בגן הילדים".

אני מקווה שהדגמת המתודולוגיה במאמר זה תסייע לחוקרים הנמצאים בשלב התהייה לגבי הדרכים הנכונות לאיסוף הנתונים - למצוא את דרך המלך, ולחוקרים הנמצאים בשלב ה"טביעה במעמקי הנתונים" - לחזור לצוף.

ביבליוגרפיה

- בר-און, ד' (1994), *בין פחד לתקווה*, בית לוחמי הגטאות והוצאת הקיבוץ המאוחד.
- Bogdan, R. & Biklen, S.K. (1992), *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods* (2nd edition), Routledge, London.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1994), Personal Experience Methodes, In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks.
- Copeland, W.D., Birmingham, C., De La Cruz, E. & Levin, B. (1993), The Reflective Practitioner in Teaching: Toward a Research Agenda, *Teaching & Teacher Education*, 9 (4), pp. 347-359.
- Glazer, B. & Strauss, A. (1967), *The Discovery of Grounded Theory*, Aldine, Vhicago.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. (1989), *A Qualitative Introduction to School-based Research*, Routledge, London.
- Krathwohl, D.R. (1993), *Methods of Educational and Social Science Research*, Longman, New York.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985), *Naturalistic Inquiry*, Sage, Newbury Park.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994), *Qualitative Data Analysis* (2nd edition), Sage, Beverly Hills.
- Patton, M.Q. (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage, Newbury Park.

- Rosenthal, G. (1993), Reconstruction of Life Stories: Principles of Selection in Generating Stories for Narrative Biographical Interviews, In: R. Josselson & A. Lieblich, (eds.), *The Narrative Study of Lives*, Sage, Newbury Park.
- Schon, D.A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York.
- Seidman, I.E. (1991), *Interviewing as Qualitative Research*, Teachers College Press, New York.
- Stake, R.E. (1995), *The Art of Case Study Research*, Sage, Thousand Oaks.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990), *Basics of Qualitative Research*, Sage, Newbury Park.
- Strauss, A.L. (1987), *Qualitative Analysis for Social Scientists*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Walker, R.V. (1993), The Conduct of Educational Case Studies: Ethics, Theory and Procedures, In: M. Hammersley (ed.), *Controversies in Classroom Research* (2nd edition, pp. 163-195), Open University Press, Buckingham.
- Yin, R.K. (1993), *Application of Case Study Research*, Sage, Newbury Park.
- Yin, R.K. (1994), *Case Study Research* (2nd edition), Sage, Thousand Oaks.