

”אני כל כולי סיפורים” – על הסיפור ככלי בעבודתן של מרצות במכללה אקדמית להכשרת מורים

ד”ר יעל דיין ופרופי יהודה בר-שלום

תקציר

מחקר זה נולד מתוך הבנה שסיפורים שמרצים ומרצות מספרים במהלך שיעור הם מרכיב חשוב בהוראה שלהם ושעוצמתם חורגת מהצורך האינסטרומנטלי להעביר מידע. מטרת המחקר היא להעמיק את ההבנה לגבי מקומו של הסיפור ככלי הוראה בעבודת המרצות במכללה, ואת האופן שבו הן מבנות את חוויית סיפור הסיפורים. גישת המחקר היא גישה נרטיבית. ראינו את המרצות בדבר הסיפורים שהן מספרות במהלך השעורים שלהן. שאלנו אותן לשם מה הן משתמשות בסיפורים ובאיזה אופן. המשתתפות במחקר היו 13 מרצות מן המכללה האקדמית ע”ש דוד ילין. מאמר זה ממוקד בשתי קטגוריות שעלו מתוך ניתוח הראיונות: אחת היא הסיפורים שמספרות המרצות והאחרת היא המשמעות שהמראיינות נותנות לסיפור סיפורים. בקטגוריה האחת עלו שתי קטגוריות משנה: דמות המספרת בסיפור והמסרים בסיפור. גם בקטגוריה האחרת עלו שתי קטגוריות משנה: הסיפור כמשאב עוצמתי לקהל שבוי והסיפור והמספרת כמנחילי ערכים.

פתיחה

הסיפור הוא תופעה תרבותית אוניברסלית. בני אנוש הם מטבעם מספרי סיפורים (Connelly & Clandinin, 1990). בכל מקום נהנים אנשים

* ד”ר יעל דיין – ראש המסלול לגיל הרך, המכללה האקדמית ע”ש דוד ילין ומרצה בלימודי המוסמך לגיל הרך, באוניברסיטה העברית בירושלים;
פרופי יהודה בר-שלום – ראש לימודי החינוך, המכללה האקדמית ע”ש דוד ילין

מסיפורים. הסיפור משקף את העוצמה שבה אנחנו נותנים משמעות לעולם ולחוויות שלנו (Egan, 1989).

בעשורים האחרונים התפתח מאוד המחקר הנרטיבי: השימוש בסיפורים לשם הבנת המשמעות שפרטים נותנים לחוויות שלהם. מתוך כך, צמח השימוש במחקר נרטיבי בתחום החינוך וההוראה (Connolly & Clandinin, 1990). מחקרים רבים המעוניינים להעמיק בהבנת משמעות החוויה של ההוראה מציגים נרטיבים של מורים ומורות. המחקרים מראים שמורים מרבים להיעזר בסיפורים כדי לתאר את עבודתם ולקדם את ההוראה עצמה (אלבז-לוביש, 2002).

קונלי וקלנדינין (Connolly & Clandinin, 1990) מבחינים בין ”הסיפור” לבין ”הנרטיב”. הסיפור הוא התופעה ואילו הנרטיב הוא חקר התופעה. המורים והמורות מספרים סיפורים על חייהם והחוקרים מתארים את החיים וכותבים נרטיבים. הנרטיב הוא הדרך לאפיין את התופעה של החוויה האנושית. הסיפור, שהוא חלק מהחשיבה הנרטיבית, מקנה ידע מורכב ותלוי הקשר (Bruner, 2002).

שלא כמו בספרות הענפה העוסקת בסיפורי מורים ומורות על עבודתם, כמתודה בחקר החינוך וההוראה, ישנה התייחסות מועטה לסיפורים שמספרים מורים ומורות כחלק מההוראה שלהם – סיפורים שהם מספרים לתלמידיהם. לסיפורים אלה יש משמעות מיוחדת מכיוון שהם מציגים באופן מיוחד את עושר המשמעויות של אירועים בחיים. אנו מבינים צער או אהבה או שמחה דרך דמויות בסיפורים. קשה לבטא זאת באמצעות הגדרות, הצהרות או הנחות מופשטות (Carter, 1993).

שימוש בסיפורים בתור כלי הוראה יש יתרונות רבים. הסיפור מאפשר למורים ולמורות להעמיק את ההבנה של התלמידים והתלמידות (Coles, 1989; Dewey, 1899), לעודד את המעורבות שלהם בלמידה (Egan, 1989), לגשר בין השדה הקוגניטיבי לבין עולמם הרגשי (Egan, 2000) ולשמש להם ככלי להתבוננות פנימית ולהעלאת שאלות (Underwood, 2002).

איגן (Egan, 1989) מדבר על הכוח של הסיפור בפיתוח הדמיון. לטענתו, הדמיון הוא כלי הלמידה בעל העוצמה הרבה ביותר. הוא מציין כי זהו כלי מוזנח, כי תכנון ההוראה מתייחס ליעדים ולמטרות המדגישים מיומנויות של חשיבה לוגית ומתעלמים מהסיפור המאפשר הבנה עשירה

יותר. סיפורים עשויים להיות גם כלי לשינוי ערכי בקרב הלומדים¹, שכן, אם הם מזדהים עם דמות בסיפור שהשתנתה או שעברה תמורה, זה פותח פתח לשינוי אפשרי בקרבם (Clark, 2001). הסיפור נוגע לא רק באינטלקט אלא בתחומי מוסר, בערכים, ובדמיון (Conle, 2003). סיפורים מקנים ממד של אמינות, קל יותר לזכורם, והם מהנים (Neuhauser, 1993). יש הטוענים שכל סוג של הוראה הוא סוג של טקסט פרשני, וכי מורים ומורות משתמשים בסיפורים כדי לתת פרשנות נוספת לטקסט הנלמד, וכך לאפשר ללומד ליצור מרחב פרשני שבו הוא יכול להבין את הטקסט בצורה מוצלחת יותר (Gudmundsdottir, 1995).

למרות שבשני העשורים האחרונים יש התייחסות לשימוש בסיפורים בהוראה, עדיין התחום מוזנח וחסרה התייחסות ברורה יותר לקשר שבין הקוריקולום – החומר הנלמד – לבין הסיפור ואין הצעות ברורות לשילוב בין השניים (Conle, 2003). בתחום הכשרת המורים, החסר בולט עוד יותר.

קונלה (Conle, 2003) מתארת שימוש בהצגת מקרים (Cases) כסיפורים בהכשרה. לטענתה, מורים ומורות במוסדות להכשרה להוראה, משתמשים במקרים כדי לגייס את הסטודנטים לתפקיד. סיפור מקרים משמש כלי לקידום מעורבות הקהל, לדיון בסוגיות מסוימות ואמצעי לרכישת מושגי מפתח ופרקטיקות. הסיפור יתקבל כחשוב אם יתייחס לסוגיות שהם תופסים כמשמעותיות לחייהם המקצועיים. מורי מורים המשתמשים בסיפור מקווים שהוא יוביל את הסטודנטיות לחשוב על דרכים מקצועיות ליישום. קונלה מציינת כי לעיתים הסיפורים מתייחסים לניסיונו של המספר, כשהוא אחת הדמויות בספור סיפור, ולא דווקא מתייחסים למקרה מסוים. אלה סיפורים ש”רוצים” שיספרו אותם אם מכיוון שהמדובר בהצלחה מקצועית ואם מכיוון שהסיפור עורר מתח ואתגר. הסיפור יכול ליצור גשר בין העולם היום-יומי ועולם האקדמיה. הוא יכול לתת מענה לסטודנטיות השואלות במה הנושא הנלמד רלוונטי לחיי?

קרטר (Carter, 1993), טוענת כי סיפורים מתאימים במיוחד בטיפול בסיטואציות מורכבות, בקונפליקטים, ביצירת מוטיבציה ובפירוק

1. במאמר זה ננקטת לעתים לשון נקבה ולעתים לשון זכר. בשני המקרים ההתייחסות היא גם לבני המין האחר.

מחשומים. באמצעות הסיפור אפשר ליצור סדר וקוהרנטיות, לארגן את הידע ולהבין את המשמעות של האירוע. השימוש בסיפורים יכול לסייע לסטודנטים ולסטודנטיות פרחי ההוראה לסגל לעצמם את הטכניקה הזאת ובכך לתת להם כלי נוסף לפיתוח מודעות רחבה יותר להתפתחותם המקצועית (Barrett, 2004; McDrury & Alterio, 2003).

מאמר זה מנסה להשיב על השאלה שמעלה קרטר (Carter, 1993): כיצד משלבים סיפורים בהוראה? לראשונה נבחנה שאלה זו במוסד להכשרת מורים. המחקר הזה נערך בקרב 13 מרצות במכללה האקדמית לחינוך ע”ש דוד ילין. 9 מהן חברות סגל מסלול הגיל הרך ו-4 מהמסלול היסודי. במחקר זה ניסינו לברר לשם מה משתמשות המרצות בסיפורים במהלך ההוראה וכיצד הן עושות כן. הידע התאורטי המשתקף בסקירת הספרות, וכן ההיכרות שלנו עם המרצות, הובילה אותנו להבנה שהסיפורים הם מרכיב חשוב מאוד בהוראה ושיש בהם עוצמה מעבר לצורך האינסטרומנטלי של העברת מידע.

המתודולוגיה

מטרת מחקר זה היא לבחון את המשמעות של סיפור סיפורים בתהליך ההוראה של מרצות במכללה. כפי שכבר צוין, האסטרטגיה המחקרית המתאימה למחקר כזה היא האסטרטגיה הנרטיבית המבקשת לחקור את התנסותו של הפרט, כאשר הנרטיב הוא הדרך הטובה ביותר לייצג ולהבין את ההתנסות הזו (Clandinin & Connelly, 2000). ההתנסות כוללת את הביטוי החיצוני שלה – הסיפורים, והמודעות הפנימית – ההסברים הניתנים לסיפור הסיפורים (Creswell, 1998), תוך תיאור התפיסות, האמונות, הזיכרונות, הדימויים, ההחלטות, הרגשות וההערכות של ההתנסות כפי שקיימים בתודעתם של הפרטים (שקדי, 2003; Schwandt, 1997).

מחקר על פרטים החווים את התופעה יאפשר את ההבנה האוניברסלית שלה, או כפי שמציין ון מאן: “We gather other people’s experiences because they allow us to become experienced ourselves” (Van Manen, 1997: 62).

דרך איסוף הנתונים – ראיונות

במחקר נרטיבי, תהליך איסוף הנתונים ממוקד בראיונות עומק כאשר החוקר מנחה את האינפורמנטים להיות רפלקטיביים ולספר את סיפוריהם (שקדי, 2003; Clandinin & Carusetta, 2005; Connelly, 2000; Van Manen, 1997).

במחקר זה נערכו ראיונות עם 13 מרצות. שני ראיונות קבוצתיים, אחד זוגי ואחד אישי. משך כל ראיון היה כשעה וחצי. הראיון האישי אפשר העמקה של רעיונות שעלו בראיון הקבוצתי. כל הראיונות הוקלטו ושוקלטו.

המקום שלנו כחוקרים

חינוך וחקר החינוך הם בבחינת הבנייה והבנייה מחדש של סיפורים אישיים ושל סיפורים חברתיים. המורות, כמו גם החוקרים, הן גם מספרות סיפורים וגם דמויות בסיפורים של עצמן ושל אחרים (Connelly, 1990). כחוקרים, הזדהינו מאוד עם המרואיינות, שכן גם אנו מכשירי מורים. במחקר, מצאנו עצמנו מתחילים את הדיונים בכך שאנו סיפרנו על השימוש בכלי בשיעורינו, דבר שעורר מערך אסוציאציות כמעט מדי. עם זאת, בשלב ניתוח הנתונים, תפקידנו הפך לשונה ואחר, שכן, ערכנו במאמר ובמחקר זה תהליך של ”הזרה” והמשגנו את התהליך שלנו ושל שותפינו כאילו אנו ”מתבוננים מבחוץ”. בכך, אנו מנסים לתת תרומה קטנה, צנועה, אך לדעתנו חשובה, לצורך המתמיד של מורים ”לקחת פסק זמן” ולשאול בפשטות, מה אנו בעצם עושים, מדוע אנו עושים את זה, ומה המשמעות של העשייה שלנו?

את המאמר הזה יש לראות בתור ניסיון לתרום לכיוון הזה. במלים אחרות, הפנייה שלנו אל המרצות, כחוקרים שביקשו לספר על עבודתם, יצרה את פסק הזמן שאפשר להן ולנו להבין מהי משמעות השימוש בסיפור בעבודת ההוראה.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה על פי הסוגה האיכותנית. לי וסיל (Li & Seale, 2007) מציינים שבעת הניתוח, קטגוריות שונות עולות ומתחרות זו בזו, עד שהחוקרים מזהים את הקטגוריות המתארות את התופעה בצורה המדויקת ביותר. שתי קטגוריות מרכזיות עלו במהלך המחקר. אחת היא

הסיפורים עצמם. והאחרת היא **המשמעות שהמרואיינות נותנות לסיפור סיפורים בהוראה.** בקטגוריה האחת עלו קטגוריות משנה כמו: דמות המספרת בסיפור והמסרים בסיפור ובקטגוריה האחרת עלו שתי קטגוריות משנה: הסיפור כמשאב בעל עוצמה לקהל שבו והסיפור והמספרת כמנחילי ערכים.

קטגוריה ראשונה: הסיפורים שמספרות המרצות

המרצות הציגו בעיקר סיפורים המתארים אירועים בהשתתפותם של ילדים וילדות. חלק מהסיפורים התייחסו לאירועים ולמפגשים בעבודתן החינוכית עם אלה; חלק מהסיפורים התייחסו לילדים או לילדות הפרטיים שלהן. אלה כללו סיפורים מנקודת מבטן כאימהות וסוג נוסף של סיפורים היו בזיקה לסיפורים מתקופת הילדות שלהן. הסיפורים נועדו להמחיש את עולמם של ילדים וילדות, את התחושות שלהם ואת החוויות שלהם, כדי להעביר מסר כיצד צריך לנהוג איתם או עם הוריהם ומהו תפקיד המחנכת. להלן שלוש דוגמאות, אחת מכל סוג:

אני כגננת – אחת המרצות רוצה להסביר מה הם גבולות המקצוע של גננת והיא מספרת מזיכרונותיה כגננת:

אני מספרת להם על ילדה שאבא שלה היה בכלא והיא הייתה שנתיים אתי [בגן] ולאט לאט ראיתי איך השיניים שלה, היא הייתה ילדה כל כך יפה, איך השיניים שלה מתחילות להשחיר ולא יכולתי לעמוד בזה ואמרתי: ”אני לוקחת אותה לרופא שיניים” אמרתי לאמא: ”אי אפשר כי בסוף גם השיניים האחרות [תהיינה שחורות]” אז האמא הסכימה אתי שאני אקח אותה... איך שהוא גייסנו תרומות. זה היה מאוד מאוד קשה ובסוף היא לא שיתפה פעולה עם רופא השיניים. היא לא רצתה. מה אני צריכה לעשות? האם אני צריכה להתעקש? איך אני צריכה... ו... כל כך, הגבולות כל כך התמסמסו אני חושבת שזו הייתה בעיה.

בסיפור זה מציגה עצמה המרצה כגננת המתלבטת בנושא גבולות המקצוע. יש בסיפור ממדים של אלטרואיזם ושל אמפתיה, שיש להניח שקיימים גם בקרב הסטודנטיות המאזינות. בצורה זאת, המספרת יוצרת קרבה אל המאזינות. הסוף הטרגי של הסיפור ממחיש למאזינות שלמרות הרצון הטוב והאמפתיה, הן בחרו מקצוע שלעתים מזמן מצבים מתסכלים ויש להכיר בכך.

אני כאם – מורה אחרת מספרת על חוויה שלה כאם כדי להמחיש כיצד צריך ליצור קשר עם הורה:

אז אני מספרת להם שוב. זה סיפור אמיתי שאני אמא של איתי והמורה מתקשרת אליי [ב]איזה ערב. הוא בכיתה ג' או ד'. מתקשרת אליי בערב ואומרת: "תשמעי, שלום. מדברת רימונה המורה של איתי, לפי דעתיי", ככה, "לאיתי יש ליקויי למידה והוא די מופרע" היא אומרת לי: "מחר תבואי לבית ספר, והוא אולי גם היפראקטיבי". היא זרקת. לא יודעת מה היא אמרה, מופרע, ליקויי למידה, היפראקטיבי, הכול. אני באותו זמן אני אומרת להן [לסטודנטיות]: "אני אמא כבר לשלושה ילדים. איתי הוא הילד האחרון שלי, השלישי כבר. אני מורה. למדתי חינוך מיוחד. אני כבר מורה כך וכך שנים. זה לא שאני טירונית. אני באה לבית ספר כולי רועדת, עושה חזרות בבית: לא לבכות. לא לבכות. לא לבכות. לא לבכות! ההיא שמה אותי בכניסה לבית ספר, בכניסה – זה באמת, זה סיפור אמיתי, כל מילה היא אמת. בכניסה לבית ספר היא ממקמת אותי ואיך שהיא פותחת את הפה אני מתחילה לבכות ואני אומרת להם: "אני בוגרת חינוך מיוחד. אני עשר שנים כבר מלמדת. אני אמא לשלושה. אני יודעת שהוא לא ליקוי למידה. אני יודעת, הוא לא! הוא לא! יש לו כל מיני תיקים, אבל זה, הוא לא. אני גם יודעת שהוא לא היפראקטיבי. אני יודעת שלא א...". והיא מדברת ואני בוכה. בקושי שומעת אותה. לא משנה, ובעצם זה הסיפור (משתהה לרגע)...שמה אני יוצאת. או זה נכנס איכשהו תמיד, איך אתה אומר להורים דברים. לא אומרים ככה להורים דברים. אתה לא יכול לצפות לשיתוף פעולה כשאתה ככה "מפיל" דברים על הורה.

בסיפור זה ישנם רבדים רבים. המספרת בוחרת לספר אותו בשפה הפשוטה ביותר, המעבירה את הרגש שהיא הרגישה כאם במצב הזה, בצורה חיה ואותנטית. היא חושפת למאזינות (הסטודנטיות), את מלוא פגיעותה כאדם, כאם, וכאשת מקצוע המסוגלת להשתמש בפגיעות שלה ובזיכרונות העבר כמשאב חשוב להבנת סיטואציות מורכבות בהווה (מור, 2006). אנו יודעים שבמצבים רבים, כאשר מדכאים אותנו, אנו נוטים לדכא אחרים (פריירה, 1981). גם זו, שהיא גם אשת מקצוע, בוחרת להשתמש בסיפור כאמצעי משחרר. כלומר, הסיפור זועק לתיקון,

והתיקון נעשה בכך שהיא מספרת אותו לסטודנטיות, כדי שהן תחווינה, גם במובן הרגשי, את המשמעות של להיות הורה במצב שכזה. התיקון הוא בכך שהן תנקוטנה גישה אחרת במפגשן עם הורים. אנו חשים שהמרצה מנסה להשיג זאת באמצעות הזמנת הסטודנטיות להיות במגע עם האזורים הפגיעים שלהן, דווקא כמשאב ולא כחיסרון. היכולת להיות במגע עם אותם אזורים רגישים כאמצעי להבנת קשיי הילד בכיתה היא כלי משמעותי ביותר בעבור מורות ומורים מצמיחים ומיטיבים (מור, 2006 ; Mor & Bar Shalom, 2007).

אני כילדה – מורה נוספת, המבקשת להמחיש לסטודנטיות מה פירוש חשיבה מאגית בגיל צעיר, מספרת על ילדותה :

אני ילדה בת שלוש-ארבע ואנחנו בדיוק עברנו לעיר אחרת ואני מפוחדת ויש כלב נורא נורא קטן... שאני מאד אוהבת... מצד אחד אני מאד מפחדת ממנו. מאוד מפחדת ממנו. והוא כל הזמן נובח עליי ואני מנסה להיכנס. אנחנו לא חיינו אפילו בבית שלנו, חיינו עם הסבתא של האמא שלי אז אני כל הזמן רוצה להיכנס לבית של הסבתא... ואני נכנסת והכלב כל הזמן נובח עליי ואני כל כך לא אוהבת את זה... ויום אחד אני רואה את הכלב על הכביש דרוס, ואני אומרת לעצמי זה בגלל כל המחשבות הרעות שאני אמרתי לו שלא אהבתי אותו. אז אני איך שהוא ממחישה איזה שהוא זיכרון ילדות שלי שגם הוא בעייתי אני חושבת עם המון המון דברים מסביב, אבל באמת אני חושבת שזה ממחיש להם באמת מה זה חשיבה מאגית והכוח של המוח של הילד ו... זה גם סיפור שאני מספרת.

אנו חשים שעובדת היות הסיפור הזה סיפור אישי מאוד, יוביל את הסטודנטיות להיזכר בסיפורים דומים מילדותן וכך הן יפנימו ביתר הצלחה את המושג של חשיבה מאגית.

הסיפורים שלעיל מעידים כי המרצות המספרות אותן תופסות את הסטודנטיות כמחנכות לעתיד ומעונינות להציג בפניהן את עולמם של ילדים וילדות ולהכין אותן לקראת הקשיים שבעבודה החינוכית. בדרך כלל אין אלה סיפורי הצלחה אלא סיפורים של פגיעות, סיפורים שנועדו להמחיש לסטודנטיות שמותר לפחד או לחוש פגועות וחשוב להכיר בכך (מור, 2006), כפי שאומרת אחת המרצות :

כדי לעזור להן להבין, למשל, שמותר לפחד; שזה עצוב, שזה כואב, שאני גם נפגעת ואני הולכת עם איזה פגיעות כזאת שאני רוצה לעשות עם זה משהו... אני דווקא לא מספרת סיפור בשביל עצמי, כאילו להלל את עצמי, דווקא סיפורים... שאני הבאתי ממקום חלש שגם אני הייתי במקום הזה.

ומוסיפה מורה אחרת:

שצריך לזהות את הדברים הפגיעים שיש בך. [צריך לזהות] גם מה לוחץ לך על הכפתור... וגם העניין של... באמת לזהות את האזורים, האלה שהם פגיעים וראשוניים אצלנו ושיכולים באיזה שהוא מקום, לעשות איזשהו א... לחבל לנו בעבודה.

קטגוריה שנייה: המשמעות שהמרואיניות נותנות לסיפור סיפורים

א. הסיפור כמשאב בעל עוצמה לקהל שבו

בצד הכוח הדידקטי של הסיפורים, המרצות ייחסו לסיפור עוצמות נוספות. הסיפור שמספרות המרצות מתואר לעתים כישות מיוחדת השוכנת בכל אחת מהן, ישות שלעתים היא חלק מהאישיות ולעתים היא האישיות. היכולת לספר סיפור מעשירה ומשפרת את המרצה ואת ההוראה, לסיפור יש תכונות כמעט מאגיות. להלן דוגמאות אחדות הממחישות את העוצמה שמייחסות המרואיניות לסיפורים.

”אני כל כולי סיפורים”, אומרת מורה אחת, ומורה אחרת מתארת: ”אני אוהבת את הסיפורים שלי, אני אוהבת אותם, כי הם ככה, הם יצאו ככה, זאת אני, הם שלי”; ומורה שלישית מספרת: ”מה שקורה עם הסיפורים שלי, אני מאד אסוציאטיבית תמיד קראו לי המורה המספרת”.

לישות האמורה לעיל יש כוח ועוצמה. היא פורצת החוצה ספונטנית, ללא תכנון וכמעט ללא שליטה: ”זה משהו שהוא כאילו נובע ממני בצורה נורא נורא טבעית”; ”זה לא שאני עושה את זה בכוונה, אני ממש אף פעם לא חושבת מראש מה אני אספר, איזה סיפור אני אספר, לא. זה לא בימערך שיעור שלי... זה מאוד ספונטני”. מורה אחרת מוסיפה: ”זה אצלי ספונטני ואני לא יכולה כאילו לשלוט”.

הסיפורים הם משאב חשוב, המורה מרגישה בזכותם עשירה יותר ומוכשרת יותר. הסיפור מאפשר גיוון של ההוראה. הוא מרתק ומעורר

עניין. חומר הלימוד מתואר כמשהו יבש, לא-מעניין והסיפור מחלץ את המורה ותלמידיה מהשיממון. הסיפור נותן "חיים, חיים". "זה מכניס לשיעור את ההתלהבות, חדוות יצירה כזאתי זה מביא את ה... זה לא רק משהו יבש, זה מביא את העשייה האמיתית, החוויה האמיתית, התנסות אמיתית לתוך חדר הכיתה. זה נורא כיף זה מעלה את הכול".

הסיפור "מזמין עושר, באמת עושר שלא יכול להיות רק בהמשגה תאורטית. לא יכול להיות, פשוט לא יכול להיות". "כשאנשים מרוחקים מנושא... הייתי דרך הסיפורים מקרבת את האהבה שלי למה שאני אוהבת, ואני אוהבת את הארץ ודרך זה הייתי מספרת להם סיפורי ארץ ישראל... ואז הם היו איתי ואז הייתי מכניסה את החומר היותר יבש".

המרואיינות ציינו שמורה שיש לה סיפורים היא מורה טובה יותר: "סיפורים נכונים, במקום הנכון, בזמן הנכון, הופכים אותך למרצה יותר טוב. אני גם מרגישה שזה הופך אותי למורה יותר טובה", "אני שמחה שאני... שיש לי את הסיפורים האלה זה כאילו מעשיר אותי כמורה"; "אני חושבת שאני נעשיתי אפילו מרצה יותר טובה, כי באמת פעם לימדתי מושגים. לא היו לי המון דוגמאות מהחיים או סיפורים מהחיים, אנקדוטות, והיום כל דבר מלווה בסיפור". "אני חושבת שזה מאוד מעשיר את השיעורים, וזה בא... ככל שאני מתבגרת יותר, כך יש לי יותר עושר של סיפורים, כך אני מספרת אותם בהרבה יותר חיות ובצבעוניות".

תופעת סיפור הסיפורים במהלך השיעורים נחווית בידי המרצות כמעט ככוח על-טבעי: "זה מכשף, זה מהפנט, זה מקסים; זה מלהיב; זה מרתק; זה נותן תוקף". סיפור יוצר קשב מידי: "לפעמים אני רואה איך בארשת, בהבעה, פתאום נהיה מין שקט כזה בכיתה, פתאום יש משהו, דריכות, לא יודעת איך לקרוא לזה אפילו, יש משהו באוויר. משהו מורגש. ישות כזו באוויר"; "האימפקט של הסיפורים הוא אדיר"; "זה קסם, זה נותן לזה צבע, טעם, ריח, מה שאנחנו אומרים: ללמד עם החושים".

מתוך דוגמאות אלו אנו מסיקים שהסיפור הוא כביכול ישות עצמאית המשתלטת על המרצות מעת לעת. עם זאת, הן רואות באותה ישות גם משאב חשוב המעשיר את עבודתן המקצועית. זה גורם לנו לחשוב, שאותן התפרצויות ספונטניות סיפוריות הן לעתים מתוכננות ומשרתות היטב את השיעורים ככלי דידקטי.

יחד עם ההכרה שבכוח ובעוצמה של הסיפור, מבינות המרואיינות שיישגן גם סכנות. הן עלולות להשתמש בסיפור כאמצעי מניפולטיבי לשליטה בסטודנטיות ולהשפיע עליהן בתחומים שונים. הסטודנטיות הן קהל שבוי של המספרת, וכך יש לה השפעה רבה עליהן, כפי שמתארת אחת המרצות: "בכיתה, שהם קהל שבוי שלי אני מאד מנצלת את זה... [באמצעות הסיפור] כבשתי אותם, ומכאן הם היו הולכים אחרי לכל מקום".

הקהל השבוי הזה יכול לענות גם על צורך אישי של מורה, גם אם אינו רלוונטי לקונטקסט ההוראה:

זה התמקדות בי, תשמעו מה קרה לי היום. יש לזה ריח של רכילות וכולן בקשב, ואז אני יכולה לספר את הדבר הכי בנאלי... לשווק אותי כמרצה או כמישהו שכדאי לשמוע אותו או שיש לו מה להגיד... זה מעורר עניין בגלל העניין של הפיקנטריה שיש כאן... זה תמיד בא ממקום של כוח.

בספרו **ככה זה** מטיב פרנק מק'קורט לתאר את הכיתה כקהל שבוי, בשיעור הראשון שלו בקולג' בקורס "מבוא לספרות":

המרצה בשיעור של שבת בבוקר הוא מר הרברט. נראה שהנערות בכיתה מחבבות אותו והן כנראה מכירות אותו משיעורים אחרים כי הן שואלות אותו על ירח הדבש שלו. הוא מחייך ומקשקש במטבעות שבכיס מכנסיו ומספר לנו על ירח הדבש שלו ואני תוהה מה זה קשור ל"מבוא לספרות"? אחר כך הוא מבקש מאיתנו לכתוב מאתיים מילים על "סופר שהיינו רוצים לפגוש ומדוע" (מק'קורט, 2000 : 162).

בהמשך מספר מק'קורט: "השיעור מסתיים והנערות מתאספות סביב מר הרברט לחייך ולספר לו כמה הן נהנו מהסיפור על ירח הדבש שלו" (שם : 163).

הסכנה בקהל שבוי היא שאפשר לנצל אותו לסיפוק הצרכים של המרצה. כך אומרת אחת המרואיינות:

אני גם חושבת שיש בזה אפשרות לעשות abuse... אני הרבה פעמים מרגישה שהן כל כך תמימות וכל כך חסרות ניסיון, שאתה מתחיל לספר להן כל מיני סיפורים, אם הם לא יהיו אמיתיים, אם הם לא יהיו כנים... אפשר ליפות, אפשר לעשות כל מיני דברים. ככה שומעות

[מדגימה פה פעור]. באמת, לי יש איזו שהיא תחושה שאתה צריך להיות הוגן בסיפורים שלך, שכשאתה מספר סיפור הוא באמת צריך להיות אמיתי... שתהיה לך אחריות כשאתה מספר את הסיפור, כי אפשר לפברק סיפור ואתה יכול לעשות מעצמך איזה שהוא... לא יודעת. אני לא יודעת איך להגיד צריך להיות אתיים גם בסיפורים כי הן כל כך נוחות להשפעה.

מרואינת אחרת מגיבה:

גם אני חשבתי בקטע הזה של ה-abuse. באמת חשבתי כמה אני נזהרת לא לעשות ונטילציה על התלמידות. נורא בא לי לפעמים. אני "מה זה טעונה", והינה יש לי קהל. נאמר שהסייעת בגן של הבת שלי איחרה ואני חיכיתי עם ביתי ליד השער, ואני "מה זה מחוממת" ולידי ביתי מרגישה שאני לחוצה, מאחרת לעבודה, ואז אני מגיעה לכיתה וכמובן שאני אשתמש בסיפור הזה [כדי להבהיר] "כמה חשוב להגיע בזמן" ועכשיו תבינו למה אם אתן מאחרות לעבודה המעשית, אני כל כך כועסת. והינה דוגמה חיה; אבל למעשה... אני שואלת את עצמי אם אני לא עושה עכשיו ונטילציה על הקטע המבאס של הבוקר וזה קורה... זה ישתלב טוב. אני יודעת שזה ישתלב. זה ישתלב וימשיג את המושג שרציתי, או ידגיש אותו. אבל בתוך תוכי אני יודעת שגם אני מרוויחה קטע של אוורור פה, ואז אני אומרת לעצמי דלגי. הם לא קהל שלי ואני מאד נזהרת מזה.

ומשיבה המרואינת הקודמת:

בהחלט. בדיוק. הוספת עוד רובד לתחושה הזאת שלי שצריך להיזהר בזה. זה משהו שצריך להיזהר בו. כי הם קהל שבוי שלך. אתה צריך לברור את הסיפורים ואתה צריך באמת להיזהר, או מוונטילציה או מהאדרת עצמך... זה גם אומר שאתה לא יכול להשתמש בזה יותר מדי זה אומר לנו בתור מרצות זו חוויה מאוד אינטנסיבית. אתה לא יכול to abuse it, אתה לא יכול כשאתה יותר מדי משתמש בזה. בסיפור יכול להיות יסוד של כפייה. כאשר הייתי תלמידה בבית הספר, הייתה מורה שבאופן קבוע הייתה מספרת סיפורים על החיים שלה. חשבתי על זה הרבה אחר כך, לא היתה לה את הזכות לעשות את זה, ולא תמיד זה היה קשור לנושא.

סכנה נוספת בסיפור סיפורים היא חוסר הקשבה לסטודנטיות והשתקתן :

הרבה פעמים אני חושבת שיכול להיות שזה שאני, יש לי כל כך הרבה ניסיון וסיפורים ומעשיות, זה כאילו יכול להיות במקום שאני פחות נותנת להם מקום. לא רק לא להציף, לא להציף עם האישיות שלך, עם הסיפורים שלך. כי הסיפורים שלך זה יפה וטוב, אבל באים לשרת משהו, אתה לא משתמש בתלמידים כדי לפתור את בעיותיך שזה גם ראיתי שקורה אצל מורים, גם אצל מורים של ילדים קטנים, הם ממש משתמשים בילדים, ופה עניין של... זהירות פה צריך. כן אפשר יהיה לומר שהנושא של הסיפורים, פה יש איזושהי סכנה שכשאתה כל כך מלא מעצמך ומהסיפורים שלך אתה לא נותן מקום להקשיב.

המראיינות מצביעות על סכנות אחדות הטמונות בכוח של הסיפור. הן חוששות משימוש כוחני בסיפור (Abuse), משימוש בסיפור ככלי לוונטילציה, כלומר, לצורך אישי שלהן, והן חוששות שבשימוש בסיפורים יהיה ממד של חוסר הגינות ושל עיוות המציאות. דווקא מחשבות אלה של המרצות ממחישות בעינינו, עד כמה הן רגישות ומודעות ליתרונות ולחסרונות של שימוש בסיפורים בהוראה.

ב. הסיפור והמספרת כמנחילי ערכים

האזהרות של המרצות כלפי הכוח שבסיפור הן גם התבוננות רפלקטיבית כלפי האחריות שיש ביחסי הכוח הלא-שוויוניים בין לומד למלמד, בין מקצוען למתלמד (דיין, תשס"ה). המודעות ליחסי הכוח הבעייתיים האלה – שקשה למחוק אותם גם בשיטות הוראה אלטרנטיביות וביקורתיות (פריירה, 1981) – גורם למרצות להדגיש שהסיפורים הם הכלי העיקרי שבאמצעותו מונחלים הערכים. הן לא כופות את הערכים על הסטודנטים ועל הסטודנטיות, אך הן בהחלט מראות בסיפורים מה הן ההעדפות שלהן.

”כל הערכים על פיהם גדלתי הם בעצם סיפורים”

הכוח של הסיפור כמנחיל ערכים בא לידי ביטוי בדבריה של אחת המרצות:

אבא שלי היה עיוור והוא היה אדם נורא משכיל והוא גידל אותנו על סיפורים, זאת אומרת המשפחה הייתה באופן קבוע נפגשת כל ישי

בערב, אנחנו היינו גם דתיים ויושבים במיטה הגדולה ואבא היה מספר סיפורים. מספר הכול, זאת אומרת "עלובי החיים", אני לא מדברת רק על סיפורים קטנים, הכול. וזה היה כאילו... אני חושבת שהרגש הכי חזק שאני זוכרת מעצמי, זה לחכות לשישי בערב ולשמוע את הסיפורים. אחר כך כשקצת גדלתי, אז התחלתי להבין שבעצם אני רוצה גם לעשות משהו לאבא שלי. אז היות שהוא היה עיוור, אז הרגשתי שאני צריכה ללמוד לקרוא אז התחלתי ללמוד לקרוא... ואז, לאט לאט, כשגדלתי הבנתי שבעצם העולם הסיפורי עיצב את עולם הערכים שלי, זאת אומרת כל הערכים שבהם גדלתי הם בעצם סיפורים... יותר מאוחר הפכתי להיות מורה, ואז תפסתי שבעצם הסיפורים האלה הפכו להיות חלק מדפוס ההוראה שלי... אני גם מניסיוני רואה שהסיפורים מחנכים... בעצם כל העברת ערכים נעשית דרך סיפורים.

המרצה מציינת שכל עולמה הערכי עוצב באמצעות אותם סיפורים הזכורים לה מילדותה. היא כמעט אינה מבדילה בין סיפור לבין מערכת ערכים, והיא משתמשת בסיפורים ככלי מנחך לערכים.

ד"ר מיכל מוטרן, מרצה בחוג למדעי הטבע (שחפצה להזדהות בשמה), מציגה בראיון הקבוצתי, דוגמה המעידה על חשיבות הקניית ערכים דרך סיפורים. בדוגמה זאת מגוון ערכים, והערך הבולט שבהם, הוא היחס לבעלי חיים.

בדבריה טענה מיכל שלא תיתכן למידה ללא חוויה רגשית המלווה אותה, גם אם מדובר בהוראת מושגים ממדעי הטבע. בתור דוגמה היא סיפרה סיפור שאותו היא מספרת לסטודנטיות כהמחשה לסוגיית "ההחתמה בטבע", סיפור שהיה מלווה בעוצמה רגשית רבה. ה"החתמה" היא אותו תהליך שלורנץ (Lorenz, 1952) הרבה לכתוב עליו, על האפרוח שעם בקיעתו מהביצה, עוקב אחר הדמות הראשונה הנמצאת בסביבתו והולך אחריה לכל מקום. להלן סיפורה:

האווז חיפש מורה והברווז, שגם אותו הבאנו איתנו, ידע להסביר לו איך הולכים יש תקופה שהיא קריטית שמהו נקבע לגבי המשך חייו של אותו היצור... בקיצור אני חושבת על אווזה שהייתה לי... [כאן קופצת אחורה בטקסט] חלקם הם סיפורים מאוד עצובים, מי שישמע את זה לא ישתווה לסיפורי השואה, אבל זה סיפורים שהם חשובים

לי, שהם חוויות שלי באמת, דברים שריגשו אותי מאוד. למשל, הסיפור על ואזי. זה קרה בבוקרו של ערב פסח. בבוקר הלכתי למוזיאון הטבע. בערב היינו צריכים לארח חמישה־עשר איש לליל הסדר.

עשיתי סדר בחדר החיות, והתכוונתי לנתק את האינקובטור. הייתי עם בתי, רותי, ואמרתי לה: "כבי את האינקובטור, והולכים". רותי אומרת: "יש קולות מהאינקובטור". אני הולכת ורואה שהביצה קצת זזה. לידי היה ברווז שבקע כמה ימים קודם. כבר היה 12 בצהריים. אמרתי: "מה נעשה? מרק ברגע האחרון [בהקשר של ליל הסדר]"! אז התחלתי להרגיש שאני לא יודעת מה אני אעשה עם הזמן, חיכיתי וחיכיתי. הרי לא אסגור עליו את השלטר [על האווז העומד לבקוע]. רותי חיכתה עד שיבקע. ברור שלא אכבה.

וכך ואזי לאט לאט יצא, כבר היה אחרי השעה ארבע [אז] חמש אחר הצהריים. ואני מתקשרת לעוזי [בן זוגה] שיחמם מים, אני מנהלת שולחן בשלט רחוק. אבל כולם מבינים. האורחים אומרים: "אני אביא את זה, אני אביא את זה". אי־אפשר להוציא אפרוח מהאינקובטור. צריך לייבש אותו איזה שעה, שעה וחצי, ואני ככה מחכה. איך שהוא עובר הזמן, הוא כבר יבש ואנו טסים הביתה. לא צריך להגיד לכם כמה זה היה לחוץ. אני לוקחת את ואזי הזה. מתקלחים. ואזי כל הזמן עם רותי ולפעמים גם איתי. למזלי, האורחים שהגיעו ל"סדר", התלהבו מהעניין. האווז חיפש מורה, והברווז, שגם אותו הבאנו איתנו, ידע להסביר לו איך הולכים. אבל בזמן ליל הסדר ואזי לא היה מוכן לישון. רותי אומרת: "אימא תזכירי לי שאני לא רוצה ילדים"; וישנה איתו והניחה את הקופסא לידה. היא הייתה שומעת כל רחש. אחרי זמן מה, שבועיים־שלושה, הגיעה אליי חברה טובה מאוד שלי, אתולוגית [חוקרת התנהגות בעלי חיים] שלמדה בָּבון את הנושא. היא כתבה דוקטורט אצל לורנץ. "שאקלית" – עבדה באפריקה. חקרה נמיות חברתיות ועשו עליה ועל עבודתה סרט בנשיונל גאוגרפיק. [היא] גם הייתה מעורבת בהפקת סרטים בנשיונל גאוגרפיק. היא אמרה: "מיכל, איך זה עשית דבר כזה, איך החתמת אותה?" היא אמרה שהייתי צריכה לשים בובה של אווז לצורך החתמה. ואזי הייתה הולכת אחריי במכללה. הייתי יושבת בחוגים עם ילדים, והיא הייתה הולכת עם הילדים.

כאשר הם קמו היא הייתה קמה. פעם בתחנת הדלק של מוזאון ישראל היא חטפה את הכסף שהגשתי לתשלום ורק לי ואזי הייתה מוכנה לתת אותו בחזרה.

יום אחד, סידרתי לה חצר גדולה במוזיאון לטבע. ובבוקר הייתי אומרת לה בוקר טוב [כאן היא מפסיקה לדבר ומתחילה לבכות] פעם אני באה וחגי, קולגה קרוב, אומר לי: ”ילדים אומרים לי שמשוהו קרה”. [ממשיכה לספר בדמעות] ואזי מתה. כבר הבנתי [היא בוכה]. לא רציתי לשמוע ממה היא מתה. ובקיצור זה היה הסוף של ואזי. [כאן יש עצירה. ערבוב צחוק ודמעות מצד מיכל לצד צחוק ומבוכה מצד המשתתפות האחרות שלא יודעות בדיוק מה להרגיש]. זה הסיפור שלי, הוא מאוד עצוב וממחיש מה קורה עם החתמה לא נכונה. אבל מצד שני, איך ואזי ידעה את מי אני אוהבת ואת מי אני שונאת? היא הייתה נושכת מדריכה שאני לא סבלתי. היא ידעה מה אני מרגישה, אבל זה קטע שקשור להחתמה.

הסיפור של ואזי ממחיש בצורה עמוקה כיצד סיפור יכול לשמש מערכת רבת-ערכים, שיש בה דילמות, הכרעות מוסריות, והמחשה של כוחות שונים הפועלים בטבע ואצל האדם. יש בו הרחבה של המושג ”כל המקיים נפש אחת, מעלים עליו כאילו קיים עולם מלא” (משנה סנהדרין ד, ה).

מחוץ לגבולות המין האנושי, כולל התגייסות של משפחה וחברים המקריבים את סדר הפסח בבחינת ”כל המציל אווז אחד”. במלים אחרות, יש כאן המחשה עד כמה תהליך ההחתמה יכול להיות משמעותי: קבלת אחריות לתהליך ההחתמה כערך אלטרואיסטי, למרות הקשיים הכרוכים בכך.

לאסתם אומרת ביתה של מיכל בסיפור ”אימא תזכירי לי שאני לא רוצה ילדים”. מתואר גם ערך של שיתוף פעולה ועזרה הדדית בין חברים ובני משפחה הפועלים מתוך סולידריות למען מטרה חשובה.

סיכום

מרצות במכללה העוסקות בהכשרה, מעונינות להעביר ידע ולהנחיל ערכים. מחקר זה מציג את התובנה שהסיפור נתפס כמקום ה”קסום” שבו ידע וערכים נפגשים תחת מטרייה אחת. העיסוק בסיפורים מזמן שילוב של הממד הרציונלי ביחד עם הממד הריגושי, ובכך מועצמת

ההפנמה של המסרים והידע. כפי שטען גם ברונר, השימוש בסיפורים מחזק את ההתייחסות להקשר כממד הכרחי בעבודת ההוראה (Bruner, 2002). אך מעבר להקשר, נדמה שהסיפורים משמשים למטרות אמצעי להפוך את עבודת ההוראה שלהן לזירה המזמינה יחסי קירבה משמעותיים עם הסטודנטית, תוך חשיפת מרכיבים אנושיים הכוללים חולשה ופגיעות. בכך הן נותנות לסטודנטיות, באמצעות ”מודלינג”, כלי חשוב למודעות עצמית המאפשר קירבה לתלמידים בכיתות המורכבות של שדה החינוך הישראלי (מור, 2006).

הניסיון לברר את חוויית סיפור הסיפורים אצל המרצות במכללה הוביל לשני סוגים עיקריים של התייחסות של המרואיינות: סוג התייחסות אחד היה לעצם הסיפור, תוכנו ומהותו ככלי משמעותי וחשוב בהוראה. סוג התייחסות אחר היה הצגת מגוון סיפורים הממחישים נושאים נלמדים, או ערכים, שלדעת המרצות, ראויים להיות מועברים הלאה לדור העתיד של המחנכות. הממצא הבולט ביותר שעלה מתוך הראיונות הוא העוצמה שיש בסיפור כמשפיע על הלמידה, על הקניית ערכים ועל עצם היכולת ללמוד. במלים אחרות, באמצעות הסיפור, ישנה הפנמה והקשבה טובים יותר ובעלות עוצמה חזקה יותר מאשר במתודות אחרות בהוראה.

במאמר זה הצגנו סיפורים המשמשים הכנה לעבודה חינוכית, הדגמנו את הסיפור כמעביר מסרים וכמנחיל ערכים והתמקדנו בעוצמת הסיפור כפי שהוא נתפס בידי המרצות.

למרות שהדבר לא נאמר במפורש, אנו חשים שהמרצות תופסות עצמן כמודל הוראה לסטודנטיות. הן רצו לתת להן דוגמה של הוראה מיטבית שנעזרת בסיפורים ככלי משמעותי שמגביר את היכולת הדידקטית ואת המודעות העצמית (Barrett, 2004; McDrury & Alterio, 2003). נראה שקשה להפריד בין המספרת לבין תוכני תחום הדעת, כפי שהסביר ווד (Wood, 1993): מורים מעולים אינם מלמדים תחום דעת, אלא את מי שהם.

במהלך העשורים האחרונים תפסו סיפורי מורים ומורות מקום בולט ונכבד במחקרים על הוראה (אלבז-לוביש, 2002). עם זאת, למיטב ידיעתנו, לא נחקרה התופעה של סיפור סיפורים ככלי בהוראה בקרב מרצים במכללה לחינוך. מצאנו שהמרצות שראיינו מיחסות לסיפורים עוצמה רבה. עוצמה זו מאפשרת להשפיע, באמצעות הסיפורים, על עמדות

ועל ערכים של סטודנטיות וסטודנטים, הנתפסים בתור מורים לעתיד האמורים לעמוד בסטנדרטים ערכיים.

המרצות בעצמן גיבשו, בדרך כלל, את תפיסת עולמן סביב דמויות מופת, ונדמה שהן מנסות להיות כאלו כלפי הסטודנטים. הן נוטות להחמיר עם עצמן ולהציב לעצמן רף מוסרי והתנהגותי גבוה. כמו כן, שמנו לב לכך שהן מודעות לבעיות אתיות היכולות לצוץ בשל הכוח הרב שיש בסיפור ובשל היות הסטודנטים קהל שבוי. הן מודעות מאוד לסכנות בכך שהסיפור עלול להיות כלי להאדרה עצמית ולוונטילציה. על כן, הן מנסות להזכיר לעצמן את המשמעות הדידקטית של השימוש בסיפור.

נותרה בנו התחושה שלמרות שהמרצות השתמשו במושגים כגון ”הסיפור שהשתלט עליי”, יש בכל זאת משהו מובנה ומתוכנן בשימוש בסיפור הספונטני. במלים אחרות, נראה שזה פחות ספונטני מכפי שזה נראה.

נדמה גם שהמרצות שבאו למפגשנו, מודעות לעובדה שהן עוסקות בחינוכם של מבוגרים (אמנם צעירים, אך מבוגרים), ומתוך מודעות זאת, הן מוכנות להסתכן, לספר סיפורים המזמינים כניסה אל עולם רגשי, לחשוף את עצמן על חולשותיהן ועל קשייהן ובכך להציג בפני הסטודנטיות עולם מורכב, המעלה דילמות מוסריות ומציג ערכים חברתיים.

אנו מקווים שמאמר זה יתחיל דיון בסוגיות הקשורות לשימוש בסיפורים כאמצעי הוראה מועדף במוסדות המכשירים מורים שכן: ”אדם ללא נגישות לסיפורים הוא אדם ללא תקווה וללא חזון חברתי” (Conle, 2003: 4).

רשימת המקורות

אלבז-לוביש, פי (2002). סיפורי מורים: האישי, המקצועי ומה שביניהם. בתוך מ' צלרמאיר ופי פרי (עורכות), מורות בישראל: מבט פמיניסטי (133 – 115). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

דיין, י' (תשס"ה). השאלה: משמרת ויוצרת את יחסי הכוח בארגונים חינוכיים. בתוך ר' בורשטיין (עורכת), ספר איתי זמרן (115 – 138). ירושלים: המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

מור, פי (2006). לראות את הילדים. ירושלים: אשלים.

- מקיקורט, פי (2000). ככה זה. אור יהודה: הד ארצי.
- פריירה, פי (1981). פדגוגיה של מדוכאים. ירושלים: מפרש.
- שקדי, אי (2003). מילים המנסות לגעת. תל אביב: רמות.
- Barrett, H.C. (2004). *Electronic Portfolios as Digital Stories of Deep Learning*. Retrieved from the internet July 30, 2008 from: <http://electronicportfolios.org/digistory/epstory.html>
- Bruner, J. (2002). *Making Stories*. New York: Farrar, Strauss & Giroux.
- Carter, C. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 5–12.
- Carusetta, E. & Cranton, P. (2005). Nurturing authenticity: a conversation with teachers. *Teaching in Higher Education*, 10(3), 285–297.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, M.C. (2001). Off the Beaten Path: some creative approaches to Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 89, 83–91.
- Coles, R. (1989). *The call of stories: Teaching and the moral imagination*. Boston: Houghton Mifflin.
- Conle, C. (2003). An anatomy of narrative curricula. *Educational Researcher*, 32(3), 3–15.
- Connelly, M. & Clandinin, D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks: Sage.
- Dewey, J. (1899). Psychology and social practice. *Psychological Review*, 7, 105–123.
- Egan, K. (1989). *Teaching as story telling: an alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. Chicago: University of Chicago Press.

- Egan, K. (2000). Teaching as story telling. In R. Reed & T.W. Johnson (Eds.), *Philosophical documents in education* (2nd ed.) (pp. 263–275). New York: Longman.
- Gudmundsdottir, S. (1995). The narrative nature of pedagogical content knowledge. In H. McEwan & K. Egan (Eds.) *Narrative in teaching, learning and research* (pp. 24–38). New York: Teachers College Press.
- Li, S. & Seale, C. (2007). Learning to Do Qualitative Data Analysis: An Observational Study of Doctoral Work. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1442–1452.
- Lorenz, K.Z. (1952). *King Solomon's ring*. New York: Crowell.
- Mor, F. & Bar Shalom, Y. (2007). The Psychosocial Approach: A Case Study in School Intervention and in Teacher Training. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 2(2), 1–10.
- McDrury, J. & Alterio, M. (2003). *Learning through storytelling In higher education: Using Reflection & Experience to Improve Learning*. London: Kogan Page.
- Neuhauser, P.C. (1993). *Corporate legends and lore: the power of storytelling as a management tool*. New York: McGraw-Hill.
- Schwandt, T.A (1997). *Qualitative inquiry. A dictionary of terms*. Thousand Oaks: Sage.
- Underwood, P. (2002). *Three Native American learning stories*. Bayfield: A Tribe of Two Press.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience*. Ontario: The Althouse Press.
- Wood, G.H. (1993). *Schools that work: America's most innovative public education programs*. New York: Dutton.