

מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון תשע"ה

כרך ה



עורכים:

משה צפור
אהרן מונדשיין
אליסיה גרינבנק

מועצת המערכת:

פרופ' מיכאל אביעוז
פרופ' בנימין בר-תקווה
פרופ' אורציון ברתנא
הרב פרופ' שלמה זלמן הבלין
פרופ' שמיר יונה
פרופ' אהרן ממן
פרופ' אסתר עדי-יפה
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

תשע"ח 2018

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
ד"נ אבטח 79239, טל' 08-8511900
דוא"ל givaa@macam.ac.il
אתר המכללה www.washington.ac.il

תוכן

5	דבר ראש המכללה
7	דבר המערכת
11	רשימת כותבי המאמרים

שער ראשון | יהדות

17	ואחות לוטן תמנע" (בר' לו 22 ; דה"א א 39) - תיקון נוסח לא ידוע במקרא?	ירון זילברשטיין
33	הפרשיה הנבואית כמכלול בתרגום יונתן לתרי עשר	מרים כהנא
53	היחס לאלמותו של אליהו במשנתם של חכמי ספרד	יוחנן קאפח
71	איש ישראל מול בוראו במשנתם של תלמידי המגיד ממזריטש	יהושפט נבו

שער שני | חינוך

89	שחיקה בקרב מורים בחינוך הרגיל ובקרב מורים בחינוך המיוחד	אליסיה גרינבנק, גלית אגם בן-ארצי ורינת כספי
105	תפקוד תלמידים עם ADHD בבית הספר - עמדות מורים ותלמידים בזיקה למשתני רקע	ידידיה ערמון
129	הערכים הגלומים בספרות הילדים לגיל הרך ככלי לחינוך ערכי בחינוך החרדי	אתי רוזנטל
157	אוריינות ויזואלית בספרות הילדים - על חשיבות הדיוק בתיאור המרחב בסיפור המקראי	דוד שניאור
169	בניית זהות גאולית בנרטיבים של סטודנטיות להוראת אנגלית: סיפורה של שנית	מירי באום

שער שלישי | ספרות ובלשנות

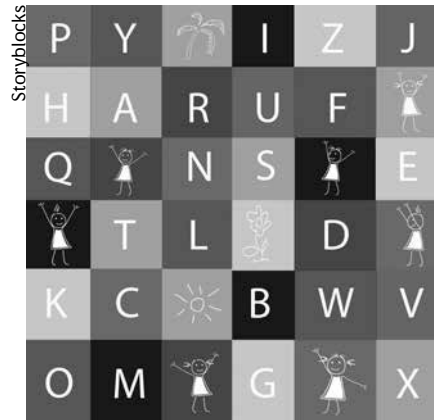
189	הארץ הטובה, ההר הטוב ונביאו אליהו בשירי יורם טהרלב	יוסף פריאל
209	מקומו של הציטוט בסאטירה 'מגלה טמירין' ליוסף פרל	רבקה קדוש
227	הידלדלות הניגודים המוחלטים ופריחת ניגודי הרצף	שולה אברמסקי

שער רביעי | תולדות ישראל

243	התמודדות של קהילת איזמיר עם תופעות המודרנה והחילון במאה ה-19	לאה בורנשטיין- מקובצקי
285	על שלושה פשעי דמשק - על שני יומנים וספר זיכרונות של מגויסים יהודיים בכפייה במלחמת העולם הראשונה	כרמלה סרנגה ואבי ששון

שער חמישי | חינוך גופני ובריאות

301	פעילות גופנית דרך משחקים כאמצעי להתמודדות עם חרדה בקרב תלמידי בית ספר יסודי	בוריס בלומינשטיין, איריס אורבך, ניקול איפרגן, רינה ישראל ודניאל מורן
315	מימון תכניות התערבות בקידום בריאות על ידי הנפקת 'איגרת חוב חברתית'	רוני סימון מורן, נופר עזר וגיל פייר



בניית זהות גאולית בנרטיבים של סטודנטיות להוראת אנגלית: סיפורה של שנית

מירי באום

תקציר

רבים מהמחקרים הנוכחיים ברכישת שפה זרה מתמקדים בזהותו רבת הפנים, הדינמית והממוקמת של לומד השפה. אחת הדרכים העיקריות להגיע לתובנות בתחום זה היא חקר סיפורי חיים אוטוביוגרפיים המתמקדים ברכישת השפה הזרה. מאמר זה מתבסס על מחקר של 19 סיפורי חיים של סטודנטיות להוראת אנגלית במכללות אקדמיות בדרום הארץ, ומתמקד בסיפור חיים של אחת מהן. סיפור חיים זה פותח צוהר אל חלק מהתהליכים המובילים להתפתחות לומד שפה מצליח, בעל מוטיבציה וביטחון עצמי. קריאה צמודה של סיפור החיים, תוך התמקדות באספקטים תמתיים, סגנוניים ופרפורמטיביים, מגלה תהליך "גאולי" (redemptive process), כפי שהגדירו הפסיכולוג הנרטיבי דן מקאדמס (McAdams, 2006), תהליך שבו קושי מוביל לצמיחה פנימית וכישלונות הופכים ל"מקפצות" (Pals 2006) להצלחה. המספרת מגלה גמישות במיצוב העצמי (self-positioning) שלה בתגובה לקשיים שבהם היא נתקלת, וגמישות זו נעזרת בהתקשרות לקהילה המדומינת (imagined community) של דוברי השפה. הנרטיב פותח חלון לתהליכי פיתוח הזהות העצמית של לומדת השפה שהופכת בהמשך למורת השפה, ומתוכו אף ניתן ללמוד לקחים פדגוגיים בנוגע לחשיבות של הוראה

כיתתית ממוקדת תלמיד, השמה דגש על יצירת אווירה רגשית חיובית מצד אחד, ועל הנגשת ידע תרבותי עשיר של השפה הנלמדת מצד שני.

תאריים: לימוד שפה זרה, זהות, מחקר נרטיבי, סיפורי חיים.

מבוא

בשנים האחרונות הפכה הגישה האינטגרטיבית לזהותו של הלומד לגישה מרכזית במחקרים רבים העוסקים בקשר שבין פסיכולוגיה ולמידת שפה זרה. לומד השפה נתפס כישות מורכבת ודינמית, שאישיותו מעוצבת תמידית בתהליך האינטראקציה שלה עם סביבת הלימוד. המחקרים מראים כי כל האספקטים של האישיות – קוגניטיביים, רגשיים, פיזיים וחברתיים – משפיעים על המוטיבציה, על תחושת המסוגלות ועל ההפנמה של השפה הנלמדת. במחקרים רבים, היסטוריות אוטוביוגרפיות של לימוד שפה משמשות לחקר הזהויות המתפתחות של הלומדים, ויכולות להצביע על דרכים לקדם את הצלחתם בהמשך דרכם.

זווית מיוחדת על התפתחות הזהות של לומד שפה, מספקים מחקריו של הפסיכולוג האמריקני דן מקאדמס (Dan McAdams) אבי הפסיכולוגיה הנרטיבית. מקאדמס חקר התפתחות של רצפים "גאולתיים" (redemptive patterns) ורצפים מזהמים (contaminating patterns) בסיפורי חיים (McAdams & Bowman, 2001), וגילה כי רצפים גאולתיים מאפיינים מספרים שמרגישים כי זהותם הנוכחית שלמה וקוהרנטית, והם בעלי תחושת מסוגלות וסיפוק בחייהם הפרטיים והמקצועיים. אנשים אלו מתייחסים לזיכרונות קשים, שהם חלק בלתי נפרד מסיפור החיים, כ"קרשי קפיצה" (Pals, 2006) להצלחה בהמשך דרכם, והם מפגינים גמישות במיצובם העצמי (self-positioning) כתגובה ומענה לקשיים אלו.

מאמר זה, המתבסס על מחקר שכלל ראיונות עומק עם 19 סטודנטיות להוראת אנגלית בשתי מכללות להכשרת מורים בדרום הארץ, יציג את הרצף הגאולי בסיפור רכישת השפה האנגלית של סטודנטית אחת. דרך אנליזה של אלמנטים תמתיים, סגנוניים ופרפורמטיביים בסיפורה (Riessman, 1993), ניתן להבין את דרך התמודדותה המוצלחת של הסטודנטית עם קשייה ברכישת השפה בילדות, ואת בחירתה בהוראת האנגלית כמקצוע בהמשך חייה. כמו כן אפשר לראות כיצד באמצעות גמישות במיצוב העצמי וקשירה בין קשיים בעבר לפעילות מועילה בהווה, הסטודנטית פיתחה זהות גאולית המאופיינת בתחושת מסוגלות, עוצמה ומימוש עצמי כמורה.

מאז התפנית החברתית (Block, 2007) בחקר הרכישה של שפה זרה (תחום הידוע כ-SLA – Second Language Acquisition), העניין בזהותו של לומד השפה הולך וגדל. יותר מחקרים מציגים זווית ראייה הוליסטית, המתרכזת בלומד היחיד, וישנה מודעות הולכת וגדלה למורכבות ולדינמיות של זהותו וחוויותיו של לומד השפה על פני תקופות ובמסגרות שונות (Mercer et al., 2012; Mercer, 2014). לדוגמה, אושיאודה (Ushioda, 2009) קוראת להתייחסות ללומדי השפה כ"אנשים בקונטקסט", שניתן להבין את המוטיבציה שלהם ללימוד שפה אך ורק בתוך המסגרת של זהותם השלמה כאנשים ייחודיים, שונים איש מרעהו, הפועלים, חשים, מרגישים ומקווים בתוך אין-ספור הקשרים צרים ורחבים. מרסר (Mercer, 2014) טוענת כי יש לחקור את תחושת העצמי של לומד השפה מזווית הראייה של תיאוריית המערכות המורכבות (Complexity Theory), שעל פיה ה"אני" הוא תהליך מתמשך ואין-סופי, המפתח ומארגן את עצמו מחדש בצורות לא צפויות, בתגובה לנסיבות שבהן הוא פוגש. חוקרים כמו נורתון (2013; 2014) ופבלנקו (2002; 2003), המושפעים מתיאוריה פוסט-סטרקטוראליסטית, הראו כיצד יחסי כוחות חברתיים משפיעים על זהותו של הלומד, כולל על המוטיבציה שלו לרכישת שפה. נורתון (2014) מתארת את הזהות (identity) כרבת פנים, משתנה וכאתר למאבק, וטוענת כי תיאורים כמו "בעל מוטיבציה" או "חסר מוטיבציה" ללימוד שפה נוצרים למעשה בתוך סיטואציות של יחסי כוחות לא שווים, וניתנים להבנה מתוך בחינה של יחסי כוחות אלו. מכיוון שבכל נקודת זמן ומקום ישנו ריבוי של יחסי כוחות, גם מצבים רגשיים של מוטיבציה וחסר מוטיבציה יכולים להתקיים בד-בבד בתוך הלומד, במצב של סתירה פנימית.

הרמות השונות של מוטיבציה בתוך הפרט הלומד משקפות את מיצובי העצמי השונים שיכולים להיות לו. על פי נורתון, לומדי שפה שאינם מוצאים אפשרות להתקדם ולבטא את עצמם במיצובם הנוכחי (לדוגמה, בכיתה שבה הם נתפסים ותופסים את עצמם כתלמידים חלשים), עשויים לפתח עבור עצמם זהויות אלטרנטיביות שמתוכנן יוכלו ללמוד ולהעז להתבטא (לדוגמה, כמעריצים של זמר דובר השפה הנלמדת, וכ"מומחים" לשיריו). את תפיסה זו של מיצובים עצמיים מרובים, נורתון שואבת מתיאוריית המיצוב של דביס והרה (Davies and Harré, 1990), שעל פיה חוויות השיח שבהן משתתף הפרט מספקות לו בכל רגע מבוחר של "מיצובי סובייקט" ("subject positions"): אנו ממצבים את זולתנו במילותינו, ואנו גם ממצבים את עצמנו, ומיצובים אלו יוצרים את זהותנו המשתנה. אחד מסוגי המיצובים הוא זיהוי האני כשייך לקבוצה מסוימת, וזיהוי זה יוצר מחויבות רגשית ופיתוח מערכת מוסרית המאורגנת סביב ההשתייכות הקבוצתית. כפי שמראות נורתון ופבלנקו (2007), דרך אחת שבה יכול הפרט הלומד להשיג עבור עצמו זהות לומד בעלת עוצמה מלבד (וניתן אף במקום) המיצוב המסורתי כתלמיד בכיתה, היא על ידי הזדהות עם קהילה מדומינת (imagined community) של דוברי השפה, הזדהות היכולה להשפיע על זהותו של הלומד לא פחות מהזהותו עם הקהילה הדוברת את שפתו הילידית או הקהילה שבה הוא חי את חיי היום-יום שלו

(Pavlenko and Norton, 2007). המיצוב העצמי שהזדהות זו מאפשרת יכול להיות גורם חשוב בשימור המוטיבציה ללימוד שפה, כאשר הלומד מוצא עצמו במסגרות למידה שבהן יחסי הכוחות מגבילים ומדכאים.

נרטיבים אוטוביוגרפיים של לומדי שפה מהווים מקור של מידע איכותני יקר ערך עבור חוקרים המבקשים לעקוב אחר התהליכים המורכבים של התפתחות הזהות של הלומד, ומאתגרים חשיבה פשטנית ולינארית על תהליכי למידת שפה ועל לומדי השפה (Mercer, 2013). במחקרים רבים מהשנים האחרונות, החוויה רבת הפנים של למידת שפה נחקרת באמצעות עיון נרטיבי (לדוגמה, Benson & Nunan, 2005; Coffey, 2013; Kalaja, Menezes, & Barcelos, 2008; Mercer, 2013; Norton, 2000; Oxford, 1995; Pavlenko, 2001, 2003, 2007; Tse, 2000). הסיפורים הנחקרים מגלים את המורכבות, המגוון, והשפעת הקונטקסטים החברתיים השונים על לומדי השפה ולימוד השפה, והמבנה הטמפורלי של הסיפורים מדגיש את אופיו הדינמי של הלימוד.

הכרה במשמעות המלאה של יצירה אוטוביוגרפית כוללת את ההבנה שהקשר בין הנרטיב לבין התכונות והחוויות של יוצר הנרטיב אינו מסתכם בכך שהראשון הוא השתקפות של השני. סוציולוגים מובילים כגידנס (Giddens, 1991) ובאומן (Bauman, 2001) ופסיכולוגים כמקאדמס (McAdams, 1993, 2001, 2006), ברונר (Bruner, 1987, 1991) ופולקינגהורן (Polkinghorne, 1988, 1990), טוענים כי תחושת הזהות שלנו עצמה היא תוצר של הסיפור שאנו טווים כל העת מחוויות חיינו. אנחנו הסיפור האוטוביוגרפי שאנו מספרים על עצמנו. מתוך הכאוס שבו אדם חי את חייו מרגע לרגע, הוא יוצר לו סיפור חיים וזהות נרטיבית קוהרנטית המספקים לו בסיס יציב, ביטחון ומשמעות. מקאדמס (2006) מקדיש תשומת לב רבה במיוחד לסיפור החיים הגאולי, שהוא סיפור חיים שבו המספר-הפרוטגוניסט מתגבר על קשיים משמעותיים ומגיע למצב של הצלחה ומימוש עצמי. אנשים בעלי זהות גאולית בוחרים להכליל בסיפור חייהם זיכרונות שהם רואים כנקודות שיי, נקודות שפל ונקודות מפנה, היוצרות סיפור שבו לאחר הרע בא הטוב, וסבל אישי בעבר מוצא את פתרונו במחויבות כלפי אלו הסובלים כעת. מכיוון שהזהות נוצרת על ידי סיפור החיים, מספרים הבונים את סיפור חייהם בצורה כזאת הם בעלי סיכוי גבוה יותר להשגת הצלחה, תחושת סיפוק ותרומה לאחרים (McAdams, 2006).

פאלס (Pals, 2006) מפתחת רעיונות אלו במחקרה על "אפקט המקפצה" כדוגמה המובהקת ביותר של המבנה הגאולי. אפקט המקפצה מתרחש כאשר הפרט מתאמץ לפרש חוויה קשה, המסכנת את תפיסת האני שלו, כחוויה שלמעשה אפשרה את צמיחתו והתפתחותו, והייתה משמעותית ומעשירה לזהותו הנוכחית. פרשנות כזאת של קושי מאפיינת אנשים המצליחים במאמציהם, ואף תורמת לתכונות כגון אמפתיה, יצרנות וחכמה, ולתחושת משמעות ומטרה בחיים.

הבנת הקשר בין סיפור החיים שלומד השפה בוחר לספר לבין הצלחתו בלימודיו, חשובה לכל מי שעוסק בהוראת שפה. כאמור, סיפורי חיים לא רק משקפים את זהותו של

המספר. סיפורים גאוליים, ובמיוחד כאלו המכילים את אפקט המקפצה, עוזרים ביצירת לומדים המשתמשים בקשיי העבר וההווה בדרכים המעצימות אותם ומובילות אותם קדימה. בסיפור החיים שאציג במאמר זה קושרת המספרת באופן סיבתי בין חוויות של חוסר ישע ואף השפלה בעבר, לבין זהותה הנוכחית כמורה מצליחה, אמפתית ומסורה, החדורה תחושת מטרה.

מתודולוגיה

על מנת להגיע להבנה עמוקה יותר של חוויית רכישת השפה האנגלית של הלומדים, והדרך שבה היא מתקשרת לזהותם המתפתחת, אספתי וחקרתי סיפורי רכישת שפה של 19 סטודנטות להוראת אנגלית משתי מכללות להוראה בדרום הארץ (Tashma, 2014; Baum, 2014). מתוכם אציג ואנתח סיפור אחד במאמר זה – את סיפורה של שנית (שם בדוי). הסיפור נבחר בשל העושר של עלילתו (Cohler & Hammack, 2006; Shoaib & Dörnyei, 2005) וייצוגו הברור של התהליך הגאולי ואפקט המקפצה. סיפור החיים סופר במהלך ריאיון חצי מובנה שנמשך כשעה. מספרת הסיפור לא פגשה אותי לפני הריאיון, אך ידעה את שמי ומקצועי כראש חוג להוראת אנגלית. הריאיון נערך בשפה העברית, על מנת לאפשר למרואיינת חופש הבעה מלא. הריאיון הוקלט על ידי ותועתק על ידי חברה חיצונית. המרואיינת נתנה את הסכמתה למחקר ולפרסומו העתידי, והאנונימיות שלה נשמרה על ידי שימוש בשם בדוי והסרת פרטים מזהים מן הסיפור. קשה ואולי בלתי אפשרי לשמור על אובייקטיביות מלאה במחקר, ובוודאי במחקר איכותני, אך אני מאמינה ששיטת הניתוח המאורגנת שבה השתמשתי (להלן), השימוש בטריאנגולציה בהשוואת תגליותיי עם עדויות מהספרות המקצועית, ומעורבותי הארוכה במסגרת שאני חוקרת, יבטיחו את אמינותו של המחקר, ואף יאפשרו מידה של עבירות (Creswell & Miller, 2000; Lincoln & Guba, 1985).

במהלך הריאיון סיפרה שנית נרטיבים קצרים, ובכך בחרה אירועים מסוימים כאפיזודות בעלות משמעות בסיפור רכישת השפה שלה (Coffey, 2013). צירוף הנרטיבים יחד יצר את סיפור רכישת השפה של הסטודנטית לצורכי המחקר שלי. בניתוח הסיפור בחרתי בגישה הוליסטית בעיקרה (Lieblich et al., 1998), המתרכזת בהתפתחותו של הסיפור, בדרך הייחודית שבה הוא שוזר יחד את החברתי והפסיכולוגי, ובאמצעים הרטוריים שבהם משתמשת הדוברת ליצור, לתחזק ולייצג אני נרטיבי ייחודי. ניתוח הסיפור התמקד באספקטים התמתיים, הסגנוניים והפרפורמטיביים שלו (Riessman, 1993). כשאני מודרכת על ידי מחקרים קודמים על זהות ורכישת שפה (לעיל), אך גם פתוחה לתגליות בלתי צפויות בטקסט (Riessman, 2008), ציינתי ראשית את כל הפרטים התמתיים הקשורים במפגש של המספרת עם השפה האנגלית ובגישתה המשתנה כלפיה. לאחר מכן התמקדתי בתופעות סגנוניות בטקסט כגון מסמני שיח, מטפורות, חזרות ושינויי זמן וגוף. תופעות סגנוניות קשה יותר לשנות באופן מודע, ולכן הן יכולות לגלות הרבה על אספקטים רגשיים של חוויות המספר (Lieblich et al.,

1998). כמו כן, התייחסתי לאספקטים פרפורמטיביים בטקסט כשבדקתי את הדרכים שבהן המיקרו-קונטקסט של הנרטיב – סיטואציית הריאיון – היה עשוי להשפיע על המיצוב העצמי של המספרת בתוך סיפורה (Riessman, 2008). בעקבות תהליך זה, ניסחתי את התמות המרכזיות של הנרטיב, את רצפי הירידה והעלייה בסיפור, ואיתרתי את אותם זיכרונות מגדירי זהות (McAdams, 2001) שסביבם סובב הסיפור.

רקע חברתי

סיפורי חיים הם יצירות פסיכולוגיות וחברתיות, הנוצרות במשותף על ידי הפרט והתרבות הנותנת לחייו משמעות (McAdams, 2001). לא ניתן להפריד את הפרט מן החברה, ועל כן תשומת לב לזמן ולמקום היא מרכזית לגישה אינטגרטיבית, והיא אחת התכונות המאפיינות מחקר נרטיבי (Riessman, 2008). מקום מגוריה והמכללה שבה למדה שנית נמצאים בדרום הארץ. אזור זה מתאפיין באוכלוסייה חלשה יחסית מבחינה כלכלית ואקדמית, אף שמצב זה משתפר בהדרגה (Smoooha, 2004). מחקרים מראים כי דווקא בקרב אוכלוסיות חלשות יחסית מבחינה סוציו-אקונומית, ידיעת אנגלית מוערכת במיוחד, ונתפסת כמפתח להתקדמות לימודית, כלכלית וחברתית (Ben-Rafael, 1994; Donitsa-Schmidt, 2004; Narkiss, 2002; Spolsky & Shohamy, 1999). המספרת במחקרי היא בעלת מאפיינים דוריים, מגדריים, סוציו-אקונומיים ותרבותיים המאפיינים את רוב הסטודטים במכללות הדרום הדתיות: אישה יהודייה בשנות ה-20 לחייה, ממשפחה ממוצא מזרחי בעלת מעמד כלכלי בינוני עד נמוך. נתון סוציו-אקונומי כגון החולשה היחסית של מערכת החינוך באזור (Smoooha, 2004), יכול לעזור להסביר את חוויותיה השליליות בבית הספר. נתון תרבותי כגון הערך הסימבולי הגבוה של האנגלית בחברה זו, יכול לעזור להבהיר את המשיכה כלפיה בסיפור. המרחק בין התרבות המזרחית לתרבות הדוברת אנגלית יכול לחדד את ההתייחסות אליה כתרבות אקזוטית ושונה (Tashma Baum, 2014). כמוכן שיש לזכור כי כל סיפור וכל מספר הם שונים, תוצר מתפתח תדיר של רצף מפגשים ייחודיים, מורכבים ודינמיים בין פרט לזמן ומקום. בנוסף, אף על פי שאין ספק שהפרט מושפע בצורה עמוקה מהתנאים החברתיים והתרבותיים שבהם הוא חי, הוא ללא ספק גם משפיע ומשנה תנאים אלו. כל מספר יוצר את מסלולו שלו.

סיפורה של שנית

שנית הייתה בת 23 בזמן הריאיון. היא גדלה בעיירה קטנה וענייה יחסית¹ בדרום הארץ, והתגוררה בה גם בזמן הריאיון. מכיוון שאביה עבד בעברו בחו"ל, ואמה – מיילדת – עלתה לארץ מהודו, לשני הוריה היה ידע מסוים באנגלית. אף שטרם סיימה את

1 אשכול 3 במדרג הכלכלי-חברתי, על פי דוח הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2016.

לימודיה האקדמיים, בעת הריאיון שנית כבר עבדה כמורה פעילה במשך שלוש שנים בבית ספר יסודי ביישוב מבוסס במרחק מה מעיר מגוריה.

בתגובה לשאלתי הראשונה, שבה ביקשתי ממנה לתאר את תהליך לימוד השפה האנגלית שלה, שנית פתחה עם מעין אבסטרקט או סיכום (Reissman, 2005) שבו תיארה את אהבתה העמוקה והמתמשכת לשפה:

קודם כל אני באמת, אנגלית זה בנשמתי. תמיד זה היה, אני מאוד מאוד אוהבת שפות, אבל במשך השנים... הייתה לי תמיד התלהבות לאנגלית. הייתי רואה סרטים, שומעת שירים באנגלית, אוהבת את השפה, אוהבת את המבטא. דרך אגב, גם התחתנתי עם דרום אפריקאי בסוף, שמדבר אנגלית שהיא שפת אם שלו. אז אני קצת לימדתי אותו עברית. הוא ידע קצת אז אני שיפרתי לו את העברית שלו.

הדמות שנית מציגה פה בטוחה בעצמה, עקבית ונחושה. האהבה לאנגלית מוצגת כקבועה מההתחלה, "תמיד", ומיד מקושרת עם התוצרים של התרבות האנגלופונית הפופולרית: הסרטים והשירים. בהמשך הריאיון שנית מרחיבה בנושא זה, ומסבירה שהיא העדיפה את "הסגנון האמריקאי" על פני תוצרי התרבות המקומית עוד בבית הספר היסודי, שבו היא וחברתה נחשבו "מגניבות" משום שיכלו לחקות את המבטא והסלנג האמריקאי. בזמן הריאיון שנית עדיין חשבה ש"התרבות האמריקאית... היא יותר מנומסת, יותר מכובדת, יותר אינטליגנטית כזאת ברמה של דרך ארץ והליכות". שנית מספרת על נישואיה לדובר אנגלית בסמיכות לתיאור אהבתה לשפה, כך שנראה שהם קשורים במידה מסוימת לחיבור הארוך שלה לקהילה המדומיינת של התרבות דוברת האנגלית. הדבר המעניין הוא שהכוח נשאר כל העת בידיה של שנית, גם כשהיא מתארת שלב זה. היא מדברת לא על שליטתו של בעלה באנגלית, אלא דווקא על שליטתה שלה בעברית, והיא ממצבת את עצמה כמורה של בעלה. המאמר המוסגר שלה – "דרך אגב" – בפתח תיאורה את נישואיה עם בעלה, מעיד גם הוא על סגנונה הסמכותי של שנית: היא יודעת את דרישות הז'אנר של הנרטיב שבו פצחה, ומודעת לכך שהיא קופצת קדימה (prolepsis) בסיפור (Bruner, 1987), ולפיכך היא מתנצלת על הסטייה הזמנית מציר הזמן באמצעות מסמן המעיד על כך.

לאחר הפתיחה, כשהיא חוזרת לתקופת הילדות, שנית עוברת, בעזרת חזרה על מסמן המעבר "אבל", אל חוויה שמערערת לחלוטין את הנימה הבטוחה בעצמה שעמה פתחה:

ותמיד אהבתי, אבל, אני קצת מדלגת, אבל אני לא ידעתי לקרוא. עד כיתה ו'. לא ידעתי לקרוא מילה באנגלית ואהבתי אנגלית. עדיין ידעתי לדבר באנגלית שוטף, ידעתי אוצר מילים רחב ולא ידעתי לקרוא. ואף אחד גם לא לימד אותי. גם כשהיו לי קשיים וגם דברים כאלה לא היה לי עזרה.

שנית מסמנת את המשך שליטתה בנרטיב באמצעות המאמר המוסגר: "אני קצת מדלגת", המעיד על כך שהמעבר אל סיפור הילדות המכאיב הוא מכוון. כפי שהיא עומדת להראות, השורשים של עמדותיה הפדגוגיות כמורה בהווה נעוצים שם. מבחינה סגנונית, הקטע מאופיין בחזרתיות, המעידה על המטען הרגשי החזק של האירועים המתוארים (Lieblich et al., 1998). הטון הרגשי מרמז שאפיזודה זו מרכזית לסיפור לימוד האנגלית של שנית, והוא הופך את האירועים לשלבים בסיפור מכוון מטרה (Adams, 2001). המילה שהכי חוזרת על עצמה בקטע הזה היא המילה 'לא'; בעיקר בהקשר של חוסר ידע. האנלפבתיות מתוארת כמצב שלילי לחלוטין, הקשור ברגשות של חוסר אונים ונטישה: "לא ידעתי... לא ידעתי... אף אחד גם לא לימד אותי... לא היה לי עזרה".

מצב זה של חוסר, בורות ופסיביות מסתיים בדרמטיות "יום אחד", כאשר הוריה של שנית באים לעזרתה. התיאור של רגע זה מוצמד להצהרה על מחויבותה של שנית לעבודתה כמורה:

עד שיום אחד ההורים שלי ישבו איתי ועשו לי מין קורס קטן כזה. ואז הם לימדו אותי את האותיות ואז ממש רצתי עם אנגלית, מכיתה ו' יותר רצתי עם האנגלית, ואז ממש נהייתי בולטת באנגלית. אבל זה מאוד מאוד בנשמתי. גם עכשיו שאני מלמדת זה משהו בנשמתי שתלמידים ידעו, שהם ייהנו. אנגלית זה באמת מקצוע שאני אוהבת. תמיד המורה, המנהלת שואלת אותי, גם איפה שעבדתי... וגם בבית ספר הזה אם אני רוצה ללמד עוד מקצוע - אמרתי לה בשום פנים ואופן. אני רוצה את כל השעות שלי רק אנגלית. אני לא בנויה ללמד שום מקצוע אחר. זה פשוט מקצוע שבאמת באמת אני אוהבת.

הרגע שבו ניתנת לה העזרה הוא נקודת המפנה בסיפורה של שנית. מודעותה למרכזיותו בציר הזמן ברורה מכך שהיא חוזרת שלוש פעמים על ציון הזמן אז כדי לציין את תוצאותיו. שליטתה הגוברת מודגשת גם על ידי החזרה על הפועל האקטיבי רצתי, שהשימוש המטפורי בו מחזק מאוד את רוח הפעלתנות וההתלהבות השורה על הטקסט. חזרות אלו, ובנוסף השימוש הרב במחזקים (ממש, באמת), מציינים כולם את הרגש הגואה (Lieblich et al., 1998). שנית אינה יוצרת עדיין את הקשר הסיבתי בין זיכרון זה לבין מסירותה כמורה, אך הצמידות של השניים היא הסימן הראשון לכך שעבור שנית, הזיכרון קשור הדוקות לזהותה ומקצועה הנוכחיים.

מכיוון שהזיכרון נראה כנקודה חשובה בסיפור, ביקשתי במהלך הריאיון לשמוע עוד על האירוע המתואר בו, ובתגובה חזרה שנית על הסיפור בפרוטרוט והתמקדה יותר בתהליך שהתחיל בקבלה פסיבית של חוסר ידע ונגמר במרד נגד האנלפבתיות. הפתיחה של התיאור השני שוב מבהירה את הקשר הקרוב שבין העבר להווה בהבנתה של שנית את סיפורה, כאשר כעת היא יוצרת קשר סיבתי ברור ביניהם:

מראיינת: איך זה קרה שאת לא ידעת לקרוא עד כיתה ו'? מה קרה שם?

מרואיינת: האמת אני מאשימה, לא מאשימה - אבל אני רואה בזה רשלנות של המורה. בגלל זה, בגלל שאני לא ידעתי לקרוא, זה חשוב לי... זה היה בנשמתי: כל תלמיד שיוצא תחת ידי חייב לדעת לקרוא! לא משנה מה, מה המחיר שאני צריכה לשלם על זה, כאילו מבחינת להישאר איתו שעות אחר כך ללמד, את יודעת, באופן אישי, לנג'ס להורים... ולא הייתי מוכנה לגשר על זה בשום פנים ואופן. גם בבית ספר הקודם וגם בבית ספר הזה כל תלמיד שיצא, אני לא לוקחת את האחריות על זה שתלמיד יצא כשהוא לא יודע לקרוא, כי אני יודעת שמהניסיון שלי שהמורה של כיתה ג' או ד' פספסה אותי, את מבינה? ועכשיו ילד מעצמו לא יתחיל לחפש אנשים שילמדו אותו... אני מבחינתי לא ידעתי אז לא ידעתי. המשכתי עם זה, ואז עוד שנה ועוד שנה ועוד שנה, וכנראה המורה שלי פספסה אותי, ואני מעצמי כמובן ילדה לא תתחיל לחפש איך לדעת לקרוא.

בתיאור מפורט זה, שני מותחת קו סיבתי ברור בין שתי הזהויות שלה – תלמידה פגיעה מצד אחד, ומורה מסורה מצד שני – ומראה כיצד השנייה התפתחה מהראשונה בתהליך הכורך יחדיו מוסריות ורגש. הרגש החזק והשליטה העצמית החזקה מאפיינים את הסיפור של שנית, ונמצאים שניהם בפתיחת התיאור כשהיא מחליפה האשמה ישירה (אני מאשימה) עם ביקורת שקולה ומקצועית יותר (אני רואה בזה רשלנות של המורה). שינוי זה עשוי להיות קשור למעמדה הנוכחי של שנית כמורה מקצועית. שנית מציגה חוש אחריות אישי ומקצועי חזק במהלך סיפורה, וה"רשלנות" שהיא מתארת פוגע בתחושת המוסר שלה באותה מידה שהוא פגע ברגשותיה כילדה. הזיכרון מקושר ישירות למחויבותה המקצועית להבטיח כי כל תלמידיה ילמדו לקרוא: "בגלל זה, בגלל שאני לא ידעתי לקרוא, זה חשוב לי". וכך, תחושת התרעומת המוסרית והמקצועית עוזרת לשנית להפוך את השפלתה האישית כילדה למקפצה ליצירת זהותה הנוכחית כמורה מסורה ומצליחה. התרעומת מספקת לה מערכת מוסרית שמחברת בין הבחירות שנעשו ונותנת להן לגיטימציה (Davies and Harré, 1990). העמדה המוסרית מלווה בהזדהות רגשית עמוקה עם התלמידים: "אני לא לוקחת את האחריות על זה שתלמיד יצא כשהוא לא יודע לקרוא, כי אני יודעת שמהניסיון שלי שהמורה של כיתה ג' או ד' פספסה אותי, את מבינה?" והפנייה הישירה למראיינת רק מגבירה את המטען הרגשי. תחושת ההזדהות של שנית עם תלמידיה מתחזקת כאשר היא משתמשת בביטויים דומים על מנת לתאר את מצוקתם: "ילד מעצמו לא יתחיל לחפש אנשים שילמדו אותו" ואת מצוקתה שלה בעבר: "ואני מעצמי, כמובן ילדה לא תתחיל לחפש איך לדעת לקרוא".

בשלב הזה שנית חוזרת אל החוויה הטראומטית שחווה בילדותה, חוויה שהיא מתארת כנמשכת מכיתה ג' או ד' ועד לכיתה ו', ומספקת תובנה יקרת ערך לגבי תהליך המיצוב העצמי המעורב בתגובה לחוויות חינוכיות שליליות:

אז אני מבחינתי אמרתי טוב, לא יודעת לקרוא, אז הייתי מסתדרת, וככה עד שהגעתי לכיתה ו'.

בהציגה את מחשבותיה כילדה, שנית מאירה את התהליך האקטיבי של מיצוב עצמי המעורב אפילו בקבלת מיצוב של חוסר ישע וליקוי. כאן הילדה מרגילה את עצמה למצבה על ידי קבלה והפנמה של המידע החדש שמספקת עליה החברה – היא לא יודעת לקרוא – והדבר הופך לחלק מזהותה. תוצאות מיצוב עצמי זה הן הרסניות: שנית אכן "מסתדרת" ללא ידיעת הקריאה עד כיתה ו', ואף שלבסוף היא משנה את מצבה, הרי העובדה שהיא חוזרת ומתארת נקודה זו מספר פעמים במהלך הריאיון מרמזת שמיצוב זה ממשיך לרדוף אותה ולפגום בהערכתה העצמית, אפילו כאשר היא הופכת למורה מוערכת.

תהליך ההתדרדרות ששנית מתארת מגיע לשיאו במה שהיא מתארת כהשפלה איומה: שיבוצה להקבצה נמוכה באנגלית:

ואז בכיתה ו' היה הקבצות, וכשזה הגיע להקבצות זה היה - אני מאוד מאוד אוהבת ללמוד ואז לא יכולתי לשאת את זה שאני בהקבצה ב' בגלל שאני לא יודעת לקרוא, ואני יודעת לדבר יותר טוב מכולם ואוצר מילים שלי יותר טוב מכולם. אז הרגשתי כאילו מצד אחד אני יושבת בהקבצה ב', כאילו החכמה יותר מכולם, את מרגישה מפוספסת, ואת עונה למורה את כל התשובות, ומצד שני את מרגישה שהמקום שלך לא פה. מצד שני את רוצה להגיע להקבצה א' ואין לך את היכולת.

בגרסה זו של הסיפור, נעשה ברור שהמניע להחלטתה של שנית לקחת את גורלה בידיה הוא משבר הזהות שחוותה, ושאותו לא יכלה לשאת עוד. בשיבוצה להקבצה ב' קיבל המיצוב של שנית כתלמידה חלשה חותמת רשמית, ובכך גרם לו להתנגש בצורה ברורה יותר עם מיקומה העצמי של שנית כאוהבת ובקיאיה באנגלית. פסקה זו מאופיינת בחזרתיות (מאוד, יותר טוב מכולם, מצד שני) המעידה על הרגש החזק המובע בה, ומסתיימת במעבר לגוף שני (את) ולזמן הווה, ולא במקרה. כאשר היא עוברת לדבר על עצמה בגוף שני, שנית מציגה את המצוקה שחוותה ככזאת שגם המראיינת – וגם כל אדם סביר אחר – יוכל להזדהות עמה (Labov, 2013) ולא כחווייה פרטית שלה. בכך היא מרחיבה את הרלוונטיות של האירוע, הופכת אותו מפרטי לכללי, ומרמזת שהיא מתארת את הדברים גם מנקודת מבטה הנוכחית כמורה ומחנכת בעלת עמדה מוסרית ברורה.

בשלב זה, חלה נקודת המפנה של הסיפור:

אז באמת זה מה שנתן לי את קפיצת הדרך להגיד להורים שלי: אבא אני רוצה ללמוד אותיות. הוא רשם לי כל אות עם צליל, אות גדולה, אות קטנה, אז מתחננו קווים, למדתי לקרוא...[ואז] במשך השנים לאט לאט למדתי... ועד שהגעתי לאיפה שהגעתי ברוך השם.

כפי שאומרים דביס והרה (1990), יכולת הפעולה של הפרט מבטאת את עצמה

ביישוב מיקומים מנוגדים. במקרה שלפנינו, שנית דוחה את מיקומה כתלמידה חלשה, אנאלפאבתית ופסיבית, ופועלת לשנות את מצבה. הפעולה האקטיבית הראשונה שלה היא פנייה לאביה ובקשה לעזרה, רגע המודגש בריאיון על ידי דרמטיזציה – שימוש בציטוט ישיר: "אבא אני רוצה ללמוד אותיות". שנית מתארת את המהלך כ"קפיצת הדרך". מטפורה זו מתחברת לקודמת שבה תיארה שנית את עצמה כ"רצה" עם האנגלית, ויוצרת מוטיב של תהליך הלמידה כמסע. בנוסף, השימוש בביטוי בעל קונוטציות דתיות פה מעיד על החשיבות והמשמעות של הרגע הזה, ושל התהליך שהתחיל בו. הדגש ששנית שמה עליו הוא חלק מעיצוב זהותה כמבוססת על מוטיבציה פנימית, עבודה קשה, ומטרה מוסרית ברורה. הרגע הופך לבסיס שממנו יוצאת שנית לתהליך ארוך של לימוד, שיפור, וגאולה.

לקראת סוף הריאיון, ברור כי הכעס ותחושת הבגידה נותרו, למרות הכול, חלק מזהותה של שנית כמורה לאנגלית, אך בה בעת זהותה המקצועית, הנטועה כה עמוק בסיפורה האישי, מתאפיינת בביטחון עצמי, בתרומה לזולת ובתחושת סיפוק. את המרירות ניתן לראות כאשר שנית חוזרת בפעם האחרונה לסיפור טראומת הילדות, ברגע שהופך עבר והווה לאחד:

תכלס אני לוקחת את האחריות על האנגלית. אם בכיתה ג' הם לא ירכשו את זה ממני אז ממי הם ירכשו? זה יהיה להם פער. יש לי ילדים בכיתה ו' שלא יודעים לקרוא, וכל השנה אני עובדת איתם, אבל כבר כמה את יכולה לעבוד איתם? הם פספסו את כל האותיות, הם פספסו את אוצר המילים של כיתה ד', ה' ו-ו' זה כאילו בטל בשישים, כמה שאני מנסה לעזור להם זה יורד, את מבינה? **ואני כאילו מסתכלת על המורה, על המורה שלימדה אותי בכיתה ג', איפה את היית? תראי את פספסת פה ארבעה-חמישה ילדים!** (ההדגשה שלי)

במילים המודגשות, המורה שלא לימדה כשורה את תלמידי כיתה ו' של שנית כאשר הם היו בכיתה ג', הופכת אחת עם המורה שלא לימדה כשורה את שנית עצמה כשהיא הייתה בכיתה ג'. רגע מעניין זה מבהיר יותר מכל עד כמה, במחאתה נגד חוסר הצדק שבהזנחת התלמידים החלשים בכיתה, שנית נותנת ביטוי לכאבה שלה. במאמציה לעזור להם היא מתמודדת ומרפאת כאב זה.

וכך נראה שבעקבות גישתה הגאולית, ובפרט יכולתה להפוך את זיכרונות לימוד השפה הקשים ביותר שלה למקפצה להצלחתה כמורה, זהותה המקצועית הנוכחית של שנית היא זהות מסופקת:

אני חושבת שאני לא כמו שאר המורות. אני פשוט הולכת לעבודה ואני נהנית, אני נהנית ללמד. את יודעת, כיתה ג' שהם יודעים לקרוא סוף שנה זה כאילו אצלי זה, זה כאילו, כאילו אני מרגישה שכאילו הם הילדים שלי ולימדתי אותם עכשיו ללכת.

שנית מתארת את תחושת הסיפוק שלה עם סיום תהליך רכישת הקריאה של התלמידים, ומשתמשת בדימוי השופך אור נוסף על סיפורה. היא מדמה את עצמה כאן לאמא, מיצוב טיפוסית לביטוי תחושת עוצמה נשית (Davies & Harré, 1990). דימוי זה מתאים לטון הסמכותי של שנית במהלך רוב הנרטיב. הוא גם מתחבר לדמות המורה הטוב שהופיע בסיפורה – דמותו של אביה. בנוסף, המוטיב של הלימוד כמסע מופיע כאן בפעם האחרונה. שנית זכתה ל"קפיצת הדרך" ו"רצה" עם האנגלית כל הדרך למכללה; כעת, התהליך הגאולי מגיע לסימומו כאשר היא מלמדת את תלמידיה שלה "ללכת" גם הם בדרך.

מסקנות

כפי שניתן לראות, סיפורה של שנית מתאר תהליך של סבל וגאולה, כפי שהגדירים מקאדמס, בתארו מעבר ממצב של פסיביות, חוסר ידע ותחושת חוסר אונים, למצב של הצלחה, סיפוק, ידע ותרומה לאחרים. הוא גם שופך אור על החשיבות של המיצוב – מיצוב עצמי ומיצוב על ידי אחרים – בתהליך בניית הזהות העצמית, ומראה כיצד מצד אחד הפרט מקבל על עצמו מיצוב שלא הוא קבע (כפי ששנית קיבלה על עצמה את מיקומה כ"לא קוראת"), ומצד שני יכול לתחזק מספר מיקומים לא תואמים במקביל (כפי ששנית שימרה את מיקומה העצמי כאוהבת ודוברת אנגלית לצד מיקומה הכיתתי כתלמידה חלשה), יכולת שמאפשרת לו לשנות מיצוב שאינו מתאים, ואף לעצבו מחדש. הקשרים ההדוקים בין עבר והווה בסיפורה של שנית מעידים עד כמה חזק הקשר בין זהות אישית לזהות מקצועית, ועד כמה העבודה הפדגוגית קשורה לחוויות וזיכרונות אישיים ושואבת מהם. כפי שסיפורה של שנית מעיד, חוויות לא קלות וזיכרונות כואבים מימי בית הספר יכולים להפוך למקפצה להוראה רגישה ומסורה, למרות הישארותן של תחושות הכאב והמרירות.

בהתמקדות בתחום הוראת האנגלית, אני סבורה כי מתוך סיפורה של שנית, כמו מתוך סיפוריהם של רבים מהמרוויינים האחרים במחקרי, ניתן להגיע לשתי תובנות פדגוגיות חשובות. ראשית, הסיפור מעיד על חשיבותה של סביבת לימודים חמה ומעודדת הרואה כל תלמיד ותלמיד. חוסר תשומת הלב של המורה הוא שגרם לכישלונה של שנית בבית הספר היסודי. מציאת סביבה כזאת – הלימוד בבית עם האב, במקרה של שנית – היא שאפשרה את נקודת המפנה בסיפור. נקודה שנייה: הסיפור מעיד על הקשר שבין פיתוח הזהות האישית והגברת המוטיבציה ללמידה. ההיקשרות לשירים ולסרטים באנגלית, שיצרו קהילה מדומיינת (Norton, 2014) של דוברי השפה, היוותה נדבך משמעותי בזהותה של שנית. היקשרות זו נתנה לה את המוטיבציה הפנימית העצומה ללמידה, ואפשרה לה בסופו של דבר לצאת נגד הזהות החלשה שנכפתה עליה על ידי החברה. בדומה לשנית, יש להכיר בכך שרצונם של לומדי שפה רבים בקשר עם התרבות ה"אחרת", עם העולם דובר השפה הנלמדת, הוא גורם מרכזי במוטיבציה ללימוד שפה, ויש להכיר בו ולטפחו (Kramersch, 2009; Takahashi, 2013;).

(Tashma Baum, 2014). לפיכך, אני טוענת שיש להעשיר את תכניות הלימודים באנגלית בבתי הספר בהוראה יצירתית הממוקדת בתחומי העניין של התלמידים, הנענית ובונה על זיכרונותיהם ורצונותיהם, ועשירה בידע בין-תרבותי. זאת אל מול המצב הנוכחי שבו רוב לימודי האנגלית מתאפיינים בדגש אינסטרומנטליסטי ופרגמטי (Block & Cameron, 2002; Phipps, 2010; Ros i Solé & Fenoulhet, 2013). אין ספק כי יש גם צורך במחקרים נוספים בתחום זה, שיבחנו את הדרכים שבהן ניתן להשיג מטרות אלו בכיתה, הן על ידי עידוד הרגישות של המורים כלפי זהותם המורכבת של תלמידיהם, והן בפיתוח חומרי למידה המאפשרים את ביטוי זהות זו (Dörnyei, 2009; Ibrahim, 2009; Kramsch, 2009; Phipps, 2010; Ros i Solé & Fenoulhet, 2013; Ushioda, 2013; Wilson, 2011). הוראה כזאת תוכל לקדם את התלמידים מהבחינה הלימודית, הרגשית והחברתית בתוך הכיתה ומחוצה לה, ותאפשר להם לצעוד אל עבר ההצלחה – גם בלימוד האנגלית, וגם בהעצמתם האישית.

ביבליוגרפיה

- דוניצה-שמידט, ס. (2004). "לו רק ידעתי אנגלית – עמדות עולי חבר המדינות כלפי השפה האנגלית". **החינוך וסביבו**, 26, 167-177.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2016). "מדד חברתי כלכלי 2013 של הרשויות". נלקח מאתר הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. http://www.cbs.gov.il/hodaot2016n/24_16_330t1.pdf
- נרקיס, ד. (2002). "אנגלית בעיניים זרות", **תאוריה וביקורת**, 20, 228-259.
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bauer, J. J., McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2008). "Narrative identity and eudaimonic well-being". *Journal of Happiness Studies*, 9, 81-104.
- Bauman, Z. (2001). "Identity in the globalizing world". In E. Ben-Rafael & Y. Sternberg (Eds.), *Identity, culture and globalization* (pp. 471–482). Leiden: Brill.
- Ben-Rafael, E. (1994). *Language, identity, and social division: The case of Israel*. Oxford: Clarendon Press.
- Benson, P., & Nunan, D. (Eds.). (2005). *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Block, D., & Cameron, D. (Eds.). (2002). *Globalization and language teaching*. London: Routledge.

- Block, D. (2007). "The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997)". *Modern Language Journal*, 91, 863–876.
- 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.
- Bruner, J. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coffey, S. (2013). "Strangerhood and intercultural subjectivity". *Language and intercultural communication*, 13(3), 266–282. doi: 10.1080/14708477.2013.804532
- Cohler, B. J., & Hammock, P. L. (2006). "Making a Gay Identity: Life Story and the Construction of a Coherent Self". In D. P. McAdams, R. Josselson, & A. Lieblich (Eds.), *Identity and story: Creating self in narrative* (pp. 151-172). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L., (2000). "Determining validity in qualitative inquiry". *Theory into Practice*, 39 (3), 124–130.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). "Positioning: The discursive production of selves". *Journal for the theory of social behavior*, 20 (1), 43-63.
- Dörnyei, Z. (2009). "The L2 motivational self system". In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2014a). "Future self-guides and vision". In K Cszízér & M. Magid (Eds.), *The impact of self-concept on language learning* (pp. 7-18). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2014b). "Motivation, Vision and Life Narratives", keynote speech at *Matters of the Mind: Psychology and Language Learning*. Graz, May 2014.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Ibrahim, A. K. M. (1999). "Becoming black: Rap and hip-hop, race, gender, identity, and the politics of ESL". *TESOL Quarterly*, 33(3), 349-369.
- 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.
- Labov, W. (2013). *The language of life and death: The transformation of experience in oral narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998) *Narrative research*. CA: Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York: William Morrow.
- McAdams, D. P. (2001). "The psychology of life stories". *Review of General Psychology*, 5, 100-122.
- McAdams, D. P., & Bowman, P. J. (2001). "Narrating life's turning points: Redemption and contamination". In D. P. McAdams, R. Josselson, & A. Lieblich (Eds.), *Turns in the road: Narrative studies of lives in transition* (pp. 3-34). Washington, DC: American Psychological Association.
- McAdams, D. P. (2006). *The redemptive self: Stories Americans live by*. New York: Oxford University Press.
- McAdams, D. P., Josselson, R., & Lieblich, A. (2006). "Introduction". In McAdams, D. P., Josselson, R., & Lieblich, A. (Eds.), *Identity and story: Creating self in narrative* (pp. 3-13). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Mercer, S., Ryan, S. & Williams, M. (Eds.) (2012). *Psychology for language learning: Insights from research, theory & practice*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Mercer, S. (2013). "Working with language learner histories from three perspectives: Teachers, learners and researchers". *SLLT*, 3(2), 161-185
- Mercer, S. (2014). "A complexity perspective on the self". In S. Mercer & M. Williams (Eds.), *Multiple perspectives on the self* (pp. 160-176). Bristol: Multilingual Matters.
- Mills, N. (2014). "Self-efficacy in second language acquisition". In S. Mercer & M. Williams (Eds.), *Multiple perspectives on the self* (pp. 20-36). Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change* (1st ed.). Harlow: Longman.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd edn). 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.
- 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.
- Pavlenko, A. (2001). "Language learning memoirs as a gendered genre". *Applied Linguistics*, 22(2), 213-240. doi:10.1093/applin/22.2.213

- Pavlenko, A. (2002). "Narrative study: Whose story is it, anyway?" *TESOL Quarterly*, 36 (2), 213–218.
- 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. (2007). "Autobiographic narratives as data in Applied Linguistics". *Applied Linguistics*, 28(2), 163-188. doi:10.1093/applin/amm008
- 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). New York, NY: Springer.
- Phipps, A. (2010). "Drawing breath: Creative elements and their exile from higher education". *Arts & Humanities in Higher Education*, 9(1), 42–53. doi:10.1177/1474022209350103
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. E. (1990). "Narrative and self-concept". *Journal of narrative and life history*, 1(2 & 3), 135-153
- Riessman, C. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Riessman, C. K. (2002). "Analysis of personal narratives". In J.F. Gubrium & J.A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: Context & method* (pp. 695-710). London and Thousand Oaks: Sage Publications.
- Riessman, C. K. (2005) "Narrative analysis". In N. Kelly, C. Horrocks, K. Milnes, B. Roberts & D. Robinson (Eds.), *Narrative, memory & everyday life* (pp. 1-7). Huddersfield: University of Huddersfield Press.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. CA: Sage Publications.
- 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
- Shoaib, A., & Dornyei, Z. (2005). "Affect in lifelong learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process". In P. Benson & D. Nunan (Eds.), *Learners' stories: Difference and diversity in language learning* (pp. 22-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Smootha, S. (2004). "Jewish ethnicity in Israel: Symbolic or real?" In U. Rebhun & C. I. Waxman (Eds.), *Jews in Israel: Contemporary social and cultural patterns* (pp. 47–80). Lebanon, NH: Brandeis University Press.
- Spolsky, B., & Shohamy, E. (1999). *The languages of Israel: Policy, ideology and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

Takahashi, K. (2013). *Language learning, gender and desire: Japanese women on the move*. Bristol: Multilingual Matters.

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

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

Ushioda, E. (2009). "A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity". In Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 215-228). Bristol: Multilingual Matters.

Ushioda, E. (2011). "Motivating learners to speak as themselves". In G. Murray, X. Gao, & T. Lamb (Eds.), *Identity, motivation and autonomy in language learning* (pp. 11-24). Bristol: Multilingual Matters.

Wilson, R. (2013). "Another language is another soul". *Language and Intercultural Communication*, 13(3), 298-309. doi: 10.1080/14708477.2013.804534