

יוכי וולפנספרגר

**"זה האכפתיות והמקצועיות... היא פשוט ידעה  
מה היא אומרת, פשוט היה אכפת לה"**

## **תמצית הסיפור אודות מנטורינג של אוריינות אקדמית בסלאור\***

תקציר: מאמר זה מעלה מעט ממחקר רחב שעוסק בהשפעות של מנטורינג על הוראת-למידת אוריינות אקדמית במכללה לחינוך. מנטורינג הוא תופעה אופנתית כיום בעולם, הן מבחינת היישום והן מבחינת המחקר, בתחומים רבים, ואף על פי כן, מנטורינג של אוריינות אקדמית הוא תחום שכמעט לא נחקר עד כה.

במחקר זה, שנערך תוך שימוש בעקרונות ה"תיאוריה מעוגנת בשדה", חמישה מקרים. הנתונים נאספו בעיקר באמצעות ראיונות עומק, ראיונות מאזכרים ותצפיות מוקלטות של מפגשי הנחיה. ניתוח כל חקר מקרה בנפרד, ולאחר מכן ניתוח משווה בין כל המקרים העלו, כי התופעה מורכבת משישה היבטים. היבטים אלו ממשיגים את תופעת המנטורינג של אוריינות אקדמית במכללה לחינוך ויוצרים תיאוריה, המציגה אותה כהליך מורכב שבליבו השפעות הדדיות בין שני היבטים מרכזיים: היבט מערכת היחסים האכפתית והיבט התפתחות הלמידה והידע. שני היבטים אלה נמצאים במוקד מאמר זה ומודגמים באמצעות מקצת מהממצאים של שני מקרים.

**מילות מפתח:** אוריינות אקדמית, מנטורינג, זהות, יחסי כוח, שיח דיאלוגי, מערכת יחסים, רגשות אקדמיים, אכפתיות בהוראה.

המאמר שלהלן מעלה חלק ממחקר רחב שנערך בין השנים 2004-2006. מטרת המחקר הייתה להבין ולתאר באופן ביקורתי את מאפייניה של פדגוגיית מנטורינג בתחום האוריינות האקדמית בהקשר הטבעי שלה במכללה לחינוך, כפי שהיא נתפסת על ידי מנחות ומונחות. המחקר נערך על רקע הדיון המתמשך בספרות, אצל אנשי המקצוע ובציבוריות באשר לפער הקיים בין ההכרה בחשיבות של רכישת אוריינות אקדמית לבין מצב (חוסר) הידע של סטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה. כמו גם על רקע ההתלבטות הנמשכת בשאלת הדרכים להוראת-למידת אוריינות אקדמית לצורך התמודדות טובה יותר עם קשיים אינהרנטיים בהוראת התחום. מטרתו של מאמר זה היא להאיר מספר היבטים חשובים שעלו במחקר ואשר שופכים אור על התופעה.

\* סלאור – סדנה ללמידת אוריינות אקדמית במכללת סמינר הקיבוצים.

## רקע תיאורטי

### חשיבותה של האוריינות

האוריינות ולמידתה נתפסות כבעלות חשיבות רבה ברמה האישית, ברמה החברתית, ברמה הכלכלית, ברמה הלאומית והבינלאומית, בחינוך בכלל ובחינוך הגבוה בפרט, כפי שעולה מן הספרות. ההכרה בחשיבות האוריינות הביאה בשנים האחרונות להבנה שההתפתחות המוקדמת של ידע אורייני כמו גם בהמשך, היא תנאי הכרחי ללמידה לאורך החיים (Goddard et al., 2000). גם בחינוך הגבוה נתפסת למידת האוריינות האקדמית כבעלת תפקיד מפתח. על פי Lea & Street (1998) למידה של פרקטיקות אורייניות אקדמיות מעוררת תהליכי למידה חשובים הכרוכים בידיעה, הבנה, פירוש, ארגון מידע והמרתו. באמצעות תהליכים אלה לומדים סטודנטים נושאים חדשים ומפתחים את הידע שלהם אודותיהם. גם בתחומי הכלכלה נתפסים כישורי האוריינות כבעלי חשיבות עצומה. במחקר שנערך על ידי Gray et al., 2005 (בתוך: Emerson et al., 2006) נמצא, שמעסיקים בתעשיות הקשורות במדע מחשיבים מיומנויות של תקשורת כתובה ודבורה גם יחד, כחלק מהמיומנויות החשובות ביותר הנדרשות כיום, ומיומנויות אלה הן צורך גלובלי.

### האוריינות החדשה

מאז שנות ה-60 הולכת וגוברת בספרות תשומת הלב להיבטים החברתיים של קריאה, כתיבה וחינוך לאוריינות (Bloom & Talwalker, 1997). אחד הזרמים המרכזיים במגמה זו הוא האוריינות החדשה (NLS) (New Literacy Studies). בגישה זו נעשית הבחנה בין המשגות לא חברתיות של אוריינות כמיומנויות חסרות הקשר הממוקמות ביחיד, לבין המשגות של אוריינות כפרקטיקות חברתיות-תרבותיות תלויות הקשר, שהן למעשה אוריינויות מרובות (Multiple literacies) (Street, 2003).

המחקר, במסגרת התפיסה של האוריינות החדשה, קורא תיגר על התפיסה הלא חברתית של אוריינות. על פי תפיסה זו האוריינות אינה מובנת מאליה, ועל כן המחזיקים בה עוסקים בשאלות בסיסיות כגון: "מה נחשב לאוריינות?", "של מי האוריינות?", "מי היא האוריינות הדומיננטית?", "מי היא האוריינות המודרנית?". מכאן, ששני היבטים מרכזיים המאפיינים את התפיסות של האוריינות החדשה הם: **תפיסת הזהות** של האדם כחלק מן השיח האיש-אורייני שלו, ותפיסת השיח כזירה של יחסי כוחות ומאבק על כוח, כפי שיוסברו להלן:

### תפיסת הזהות כחלק מתפיסת השיח האורייני-חברתי

Ge (1996) מדגיש את כוחו של השיח כגורם המכונן את זהותו של האדם בסיטואציות אורייניות-חברתיות ספציפיות. הוא טוען שהשיח שאנו בוחרים לפעול באמצעותו בדרך מסוימת עם שותפים מסוימים, הוא זה שמזהה אותנו ומסמן מי אנחנו. החוקר (שם) מסביר את התגבשות הזהות של האדם באמצעות הבחנה שהוא עושה בין שני סוגי שיח: שיח ראשוני Primary Discourse ושיח משני Secondary Discourse. השיח הראשוני הוא של קבוצת ההשתייכות

הבסיסית ביותר של האדם, דהיינו, של משפחתו הגרעינית והמורחבת ושל הקהילה הקרובה בה הוא גדל. שיח זה משפיע על האדם לאורך כל חייו ומופעל בדרך כלל במצבים לא פורמליים במשפחה ובין ידידים.

לעומתו, השיח המשני הוא השיח הרשמי הנוהג במוסדות חברתיים משניים, כגון: בית ספר, אוניברסיטה, בית משפט. בין השיח הראשוני והמשני מתקיימת אינטראקציה והם משפיעים זה על זה למרות שלא בהכרח באופן גלוי. כאשר קיים ריחוק בין השיח הראשוני למשני האינטראקציה הזו עלולה להפוך לקונפליקט שיגרום לאדם בעיה בתפיסת הזהות העצמית שלו. קונפליקט זה עלול להעלות אצל הלומדים רגשות אקדמיים קשים, כלומר, רגשות המתעוררים בסיטואציות אקדמיות (Goetz et al., 2006). לחילופין, ככל שהשיח הראשוני של האדם קרוב יותר מלכתחילה לשיח המשני השליט, כך יהיה לו קל יותר להתאים את עצמו ולהתקדם במוסדות החברתיים המשניים.

דרכי הרכישה של שני סוגי השיח גם הן שונות זו מזו. השיח הראשוני נרכש בדרך של Enculturation או של Socialization. בדרך זו הילד נחשף אל השיח באופן טבעי ואותנטי בתוך הקשרים חברתיים-תרבותיים מזדמנים בזמן אמיתי. בשונה מכך, השיח המשני אינו נרכש באופן טבעי בדרך כלל, אלא נלמד באופן מלאכותי ביחידות בדידות מנותקות הקשר (Gee, 1996).

### **תפיסת יחסי כוח בשיח**

Fairclough (1989) מניח שאנשים משתמשים בשפה למימוש מגוון מטרות חברתיות. הוא תופס את הייצור והצריכה של טקסט (כמו גם השיח) כחלק ממערכת שקושרת בין שפה וכוח, באמצעות פרקטיקות הממוקמות בתוך הקשר חברתי ספציפי (ולא כללי). ההקשר הספציפי הוא זה שמגדיר פרקטיקות אלה במידה רבה. השימוש או אי השימוש בכוח בזירת השפה והשיח הם פועל יוצא של אידיאולוגיה פוליטית.

### **מנטורינג בהוראה-למידה של אוריינות אקדמית**

בתחום הכשרת המורים, כמו גם בתחומים רבים אחרים, נפוצה כיום בארצות רבות פרקטיקת המנטורינג. עם זאת, למרות קיומו של גוף מחקרים גדול מאוד העוסק במנטורינג בתחומים שונים, הרי שרק חלק קטן מאוד ממנו עוסק במנטורינג בתחום האוריינות האקדמית באקדמיה (Alverman & Hruby, 2000). לכן מתבססת עבודה זו על ספרות המנטורינג בתחומים השונים.

### **הגדרת המושג מנטורינג**

המנטורינג זוכה לפופולריות רבה בשנים האחרונות, עם זאת אין בספרות הגדרה אחת המקובלת באופן רחב על העוסקים בו ו/או על החוקרים אותו. כך שניתן למצוא הגדרות רבות ושונות למושג, בגלל היותו תלוי הקשר (Roberts, 2000). הגדרתה של Kalb (2002) משמשת בסיס להבנת המנטורינג במחקר זה. על פיה, יחסי מנטורינג הם מערכת יחסים אישיים בין

מנטור שהוא יותר מומחה בתחום מסוים לבין מונחה שהוא פחות מתקדם בתחום זה. המנטור השיג הצלחה אישית ומקצועית והוא רוצה ויכול לחלוק עם המונחה פרקטיקות סמויות וגלויות שעזרו לו עצמו בהצלחתו. למונחה יש את הפוטנציאל ו/או השאיפה ללמוד את השיטות שבהן השתמש המנטור כדי להשיג את הצלחתו האישית או המקצועית. ביחד המנטור והמונחה יוצרים יחסים של אכפתיות ועזרה.

### **המנטורינג כתופעה של מערכת יחסים בין-אישית**

בלב תופעת המנטורינג נמצאת מערכת היחסים הבין-אישית. מערכת זו מהווה את המאפיין הבולט ביותר, ואולי החשוב ביותר, בתהליך המנטורינג בכל הקשר שבו הוא מתקיים (Roberts, 2000). במרכז מערכת היחסים נמצא הקשר האנושי-רגשי בין שני בני אדם. מערכת היחסים היא חלק מתרבות מקצועית, הכוללת אמונות, ערכים, עמדות ורגשות. החשיבות המכרעת של הגורם האנושי מעלה את סוגיית ההתאמה בין המשתתפים, שנתפסת כמשפיעה באופן בסיסי על הצלחת היחסים ועל תוצאותיהם (Hall, 2000).

תפיסת המנטורינג במחקר זה מורכבת מארבעה היבטים מרכזיים של מערכת היחסים, בהם אדון בסעיפים הבאים כדלהלן: **המנטורינג כמערכת יחסים דיאלוגית, המנטורינג כיחסי כוח, המנטורינג כיחסי רגש, והמנטורינג כיחסי איכפתיות.**

### **המנטורינג כמערכת יחסים דיאלוגית**

מערכת היחסים בין מנחה למונחה במנטורינג אפקטיבי, דהיינו, מנטורינג שבו מתפתחת למידה, מבוססת על שיח דיאלוגי (Bokeno & Gantt, 2000). החוקרים (שם) עושים הבחנה בין מנטורינג דיאלוגי למנטורינג מונולוגי. במנטורינג מונולוגי השיח מאופיין בתנועה חד-כיוונית לינארית לקראת מטרה צפויה מראש. בני השיח מתפקדים בתנאי יציבות ובהירות ומדברים על "הדרך הנכונה" לעשות דברים. סטייה מדרך זו אינה רצויה ודורשת תיקון. במנטורינג המונולוגי הנושאים מועלים על ידי המנטור המומחה והשיח בו מבטא ניהול, פיקוח ואימון.

לעומתו, במנטורינג הדיאלוגי (שם) השיח מאופיין בשיתופיות ובדו-כיווניות והוא מאפשר למידה משותפת, בנייה משותפת של ידע, של היחסים ושל העצמי בתוך היחסים. מטרת הדיאלוג בשיח זה היא שחבור הידע הקיים וטרנספורמציה שלו, וחיפוש אקטיבי של ידע ומשמעות מעבר לקיים, כאלה שאף אחד מן המשתתפים בשיח לא היה יכול להגיע אליהם בעצמו ללא תהליך הלמידה המשותף.

המחקר בתחום היחסים במערכות מנטורינג ומידת הדיאלוגיות בהן, בהקשר של הכשרת מורים, אינו חד משמעי. לדוגמה, בחלק ממצאי מחקרן של Koro-Lljunberg & Hayes (2006) עולה כי שיח דיאלוגי יכול להיות מטרה לא ריאליטית עבור חלק מן הזוגות המעורבים במנטורינג. תמונה זו נמצאת בהתאמה לספרות ה-NLS (Lillis, 2003).

### מנטורינג כמערכת יחסי כוח

כוח הוא מרכיב מרכזי ביחסי מנטורינג והוא בעל השפעות שונות עליהם כאשר הוא מופעל או לא מופעל (Clutterbuck, 2004). ככל שיש הבדל גדול יותר בתפיסת הכוח על ידי המנחה והמונחה, כך קשה יותר ליצור מערכת יחסים פורייה. לעומת זאת, כאשר המנחה והמונחה מודעים להיבט הכוח ביחסיהם זה מאפשר להם להתמודד איתו ולטפח את היחסים. להפעלת הכוח ביחסי מנטורינג, או לאי הפעלתו, יש השפעה מיוחדת על מהות הלמידה המתרחשת במהלכם ועל מידת האפקטיביות שלה (שם).

בהקשר של הכשרת מורים ניתן למצוא בספרות כי הפעלת כוח ביחסי מנטורינג נמצאת על רצף שבקצהו האחד יש יחסי שליטה מלאים ואילו בקצהו האחר יחסי עמיתות שוויוניים. קוטביות זו נובעת מן הפער בין התפיסה המסורתית לבין התפיסה העכשווית. התפיסה המסורתית של יחסי המנטורינג בהכשרת מורים ראתה אותם כיחסי מומחה-טירון (Rippon & Martin, 2003). בסוג זה של יחסים יש הבדלי כוח ברורים בין המנחה למונחה, העלולים להשפיע על היחסים בהגברת תחושת האיום שחש המונחה. לעומתה, התפיסה העכשווית של יחסי המנטורינג בהכשרת מורים היא יותר שיתופית והדדית, ותופסת את ההבדל בין המנחה למונחה כ"פער בניסיון" שהולך ומצטמצם עם התקדמות המנטורינג (שם).

ספרות המנטורינג של אוריינות אקדמית מעלה כי בד בבד עם התפתחותן של השקפות דמוקרטיות, קיימת גם מודעות גוברת לצורך באי הפעלת הכוח והסמכות ביחסים, הן ברמה הבין-אישית והן ברמה המוסדית (Alverman & Hruby, 2000). מודעות זו עולה בקנה אחד עם הדיון ביחסי הכוח המתקיים, כאמור, בספרות האוריינות החדשה (Ivanic, 2004).

### מנטורינג כמערכת של יחסי רגש

היבט הרגש הוא בעל חשיבות מכרעת במערכת היחסים במנטורינג (Hawkey, 2006). בעוד התפיסה האקדמית המסורתית מפרידה בין קוגניציה לרגש, מתפתחת בשנים האחרונות גישה הטוענת כי פתיחות לרגשות היא שימושית, אפילו הכרחית, כתוספת לגישה הרציונלית. יתרה מכך, טענה רווחת כיום אומרת שפיתוח מיומנויות רגשיות וחברתיות וטיפוח הרווחה הרגשית עשויים לתרום להצלחה לימודית רבה יותר, לשיפור בהתנהגות ולתחושת השתייכות חברתית חזקה יותר (Hawkey, 2006).

המחקר בתחום הרגש בחינוך, בהכשרת מורים ובמנטורינג בהכשרת מורים הוא חדש יחסית. מחקרים שנעשו לאחרונה מצביעים על כך שלמצבי רגש יש השפעה הן על תוכן החשיבה והן על תהליך החשיבה (Bless, 2000). מחקרים בתחום היחסים במנטורינג בהכשרת המורים מראים ברובם כי להיבט זה יש אכן השפעה גדולה מאוד על המונחים ועל המנחים, לחיוב או לשלילה. חלק מהמחקרים מצביעים על יחסי שותפות בין המנחים למונחים, על רגישות, קולגיאיות, יחסי אמון, תמיכה, קבלה, כבוד הדדי, אכפתיות, פתיחות, הקשבה, ואפילו על חברות ואינטימיות (Bean et al, 2004; Rippon & Martin, 2003).

**מנטורינג כמערכת יחסי אכפתיות**

בעוד שהתפיסה המסורתית של יחסי מנטורינג באקדמיה היא היררכית, המעניקה יותר כוח וסטטוס למנטור, הרי שלאחרונה צומחות שם גישות יותר דמוקרטיות, ובאופן מיוחד במנטורינג בחינוך לאוריינות (Bean et al., 2004). היבט בולט מאוד בתחום זה, כפי שעולה מהספרות בעשר השנים האחרונות, הוא **האכפתיות**. היבט זה כורך בתוכו גם תחושות של קולגיאליות, אמון ואפילו חברות, הנתפסים כמאפייני מפתח ביחסי מנטורינג באוריינות (שם).

תפיסת האכפתיות בעבודה זו מתבססת על התיאוריה של Noddings (1984) המתייחסת אל החינוך מנקודת מבט של אכפתיות, המבוססת על אתיקה ומוסר. נודינגס טוענת שמטרת החינוך היא לעסוק בערכים, במוסר, ברגש וביחסים הבין-אישיים, לא רק בהיבט הקוגניטיבי, וזאת באמצעות הוראה-למידה אכפתית. היא תופסת את האכפתיות כמערכת יחסים של אחד על אחד, אפילו בכיתה שלמה. מכאן שניתן להקביל בין תפיסה זו של מערכת היחסים לבין התפיסה של מערכת היחסים במנטורינג.

נודינגס (1984) טוענת שמוסריות מתבססת על רגש, ושהאכפתיות המוסרית מצריכה שני סוגי רגש ולא רק אחד. הראשון הוא Natural Caring Sentiment, והשני הוא Ethical sentiment. הרגש הראשון הוא זה שמאפשר את התפתחותו של הרגש השני עקב העברה של רגשות מן האכפתיות הטבעית אל האכפתיות האתית.

הדיון העכשווי בספרות המתרחבת בתחום ההוראה האכפתית מתמקד ברעיון שהאכפתיות היא היבט מרכזי בהוראה טובה, וכי הוראה-למידה אכפתית קשורה בשיפור הישגים לימודיים של תלמידים (Goldstein & Lake, 2003). נודינגס עצמה (1984) אינה טוענת בנחרצות שהתפיסה החינוכית שהיא מציגה תקדם ישירות את ההתפתחות הקוגניטיבית של היחיד. עם זאת, היא מציינת שהוראה זו עשויה לפתח את הקוגניציה, והיא מאמינה שהיא אכן מקדמת אותה, אך לא מסבירה כיצד זה בדיוק מתרחש.

את הפער הזה ממלאת Goldstein (1999) בכך שהיא יוצרת הקבלה בין התיאור של נודינגס את האכפתיות האתית לבין התיאוריות של ויגוצקי (1978) ואלה של ממשיכיו. גולדשטיין טוענת שהאופי הבין-אישי של הבנייה המשותפת של ידע על ידי מורה וסטודנט (ויגוצקי, 1978), דומה במידה רבה למפגש האכפתי בין מורה לסטודנט על פי נודינגס (1984). למרות שהעבודות של נודינגס וויגוצקי מושרשות בדיסציפלינות שונות, פילוסופיה ופסיכולוגיה בהתאמה, הן חולקות הבנות חיוניות של קווי המתאר של מערכת היחסים בין המורה לסטודנט. גולדשטיין טוענת שניתן להפריד בין מה שקורה ב-Zone of Proximal Development (ZPD – טווח ההתפתחות המשותפת שבין למידה מתווכת לבין למידה עצמאית) לשני מימדים מקבילים: Interpsychological dimension ו-Interrelational dimension. באנלוגיה למימד הבין-פסיכולוגי, מימד היחסים הבין-אישיים הוא מרחב רגש משותף, הנוצר על ידי המורה והסטודנט ב-ZPD. מימד היחסים הבין-אישיים ביחסי ההוראה-למידה מתחיל את פעולתו ב-ZPD לפני הפעולה הקוגניטיבית בו ובכך הוא מקל על תחילת הפעולה הקוגניטיבית בתוך ה-ZPD וממשיך לפעול במהלך הבנייה המשותפת בתוך ה-ZPD (Goldstein, 1999).

## קשיים במנטורינג

חלק ניכר מן הספרות העוסקת בפרקטיקת המנטורינג מציג תמונה חיובית מאוד כאשר לאפקטיביות שלה בכל הקשור לתהליך ההוראה-למידה ותוצריו. עם זאת, ניתן גם למצוא ספרות המצביעה על קשיים בה (Hansford & al., 2002). החוקרים (שם) שבדקו מאה חמישים ואחד מאמרים מצאו כי 25% (בלבד) מהם זיהו בעיה אחת או יותר. הבעיות הרבות ביותר נמצאו אצל המונחים. פחות בעיות נמצאו אצל המנטורים, ועוד פחות מכך בארגונים עצמם. נראה שהבעיות נובעות בעיקר מהיות המנטורינג תופעה הקשרית ואידיוסינקרטית, כגון: בעיות ביחסים הבין-אישיים על רקע שונות בהבנת תפקידי המנחה והמונחה ובהבנת היחסים בתרבויות מקצועיות ואתניות שונות, ובארגונים שונים.

## סלאור – מרכז לאוריינות אקדמית במכללה

סלאור הוקם במכללה בשנת 1994 כסדנה ללמידת אוריינות אקדמית באמצעות פדגוגיית מנטורינג וטוטורינג. המרכז הוקם בעקבות עבודה של שתי ועדות שבחנו את מצב הוראת האוריינות במכללה, והביאו למהפך בתפיסה זו (שריג, 1998). סלאור היווה אלטרנטיבה לקורס מסורתי פורמאלי לכתיבת עבודות, שהתקיים עד אז במכללה. הקורס פעל על פי עקרונות הפדגוגיה המסורתית להוראת אוריינות אקדמית וניתן לסטודנטים בשנה א' במשך סמסטר אחד.

הרציונל להקמת סלאור התבסס על ההכרה באי תקפותן (לפחות חלקית) של תפיסות פדגוגיות מסורתיות להוראה-למידה של אוריינות אקדמית, ואימוץ של פדגוגיות הנסמכות על התפיסות של האוריינות החדשה (שריג, 1999, 1998). העקרונות המרכזיים על פיהם פועל המרכז הם: הנחיה כרשות וביוזמת הסטודנט, על בסיס צורך אותנטי שלו בביצוע מטלת אמת בקורס שבו הוא לומד.

## שיטת המחקר

הפרדיגמה המחקרית שאומצה כמטריה תיאורטית למחקר זה היא הפרדיגמה האיכותנית-פרשנית. האסטרטגיה המחקרית במחקר היא חקר מרובה מקרים (Multiple case study) (Yin, 1989). אוכלוסיית המחקר כוללת עשרים נחקרות, ביניהן חמש מנחות במרכז סלאור וחמש עשרה סטודנטיות. כלל הנחקרות מתקבצות בחמישה מקרים, שבכל אחד מהם משתתפות מנחה ושלוש מונחות על ידה. בחמשת המקרים נחקרו חמש עשרה מערכות יחסי מנטורינג (שלוש מערכות בכל מקרה).

הכלים לאיסוף הנתונים כללו – בין השאר – ראיונות עומק חצי מובנים, תצפיות לא משתתפות (Non participant observation) (מוקלטת באודיו) של מפגשי הנחיה, וראיונות מאזכרים (Recall Interviews). ניתוח הנתונים נעשה בשילוב של שלוש מתודות: מתודת ניתוח תוכן המבוססת על ה"תיאוריה המעוגנת בשדה" (Strauss & Corbin, 1990); ניתוח השיח (Kupferberg & Green, 2001); ניתוח הדיאלוגיות בשיח

מפגשי ההנחה (Hyland & Lo, 2006). תחילה נותחו הנתונים של כל מקרה לעצמו וכך התקבלו ההיבטים המרכזיים של המנטורינג. בהמשך נערך ניתוח משווה בין ממצאי חמשת המקרים כדי לזהות את הדפוסים המשותפים והייחודיים שלהם. עיצוב המחקר ומהלכו היה ספירלי בכך שכך יחדיו איסוף נתונים, ניתוחם וחזור חלילה, עד למיצוי התהליך.

### **ממצאים העולים מארבע מערכות יחסי-מנטורינג בשני מקרי מבחן**

הממצאים המובאים בזה מדגימים על קצה המזלג ארבע מערכות יחסים בשני מקרי מבחן (קייס סטאדיס). ממצאי המקרה הראשון, על שלוש מערכות היחסים שלו, מהווים דוגמה המייצגת את ההיבטים החיוביים באחת עשרה מערכות יחסים, שהן כשלושה רבעים מחמש עשרה המערכות שנחקרו. ממצאי מקרה המבחן השני מדגימים קשיים מרכזיים שהתגלו בארבע מערכות יחסים, המהוות כרבע ממערכות היחסים שנחקרו.

תחילה מוצגים ממצאים משלוש מערכות יחסים במקרה מבחן אחד. בהמשך מוצגים ממצאים ממערכת יחסים אחת במקרה מבחן נוסף. הממצאים מאירים את שני ההיבטים בהם מתמקד המאמר והנמצאים בלב המנטורינג: היבט מערכת היחסים הכולל ארבעה רכיבים – יחסי דיאלוגיות, יחסי כוח, יחסי כוח ואכפתיות, והאווירה – והיבט התפתחות הלמידה והידע. כמו כן מאירים הממצאים את ההשפעות ההדדיות בין היבטים אלו. הממצאים מובאים תוך עימות בין תפיסות המנחה לתפיסות המונחות לצורך הגברת אמינותם.

### **ממצאי שלוש מערכות יחסים במסגרת מקרה המבחן הראשון**

#### **ממצאים המעידים על תפיסת מערכת היחסים כדיאלוגית**

המנחה טליה מכנה את תהליך ההנחה כולו בשם "דיאלוג": "...משם מתחיל בעצם הדיאלוג. עכשיו, הדיאלוג מתפתח הרבה פעמים לכיוונים מפתיעים. בדרך כלל יש תהליך... דברי המונחות מעידים על קיום שיח דיאלוגי ונמצאים בהתאמה מלאה לדבריה של טליה: **יפה:** "היה בינינו איזה שהוא חיבור, אנחנו דיברנו על אותו גל..." **ניכה:** "היא לא הייתה מרוחקת אלא כן דיברנו. היה לנו גם דיבור שהוא לא היה רק מאוד אקדמי אלא דיבור אנושי..." **הילה:** "היה ממש דר"שיח. הרגשתי שכאלו השלמנו אחת את השנייה, אני שאלתי היא ענתה, היא שאלה אני ענית..."

#### **ממצאים המעידים על תפיסת מערכת היחסים כאי-הפעלת יחסי כוח**

המנחה טליה מנמעת באופן מודע מהפעלת הכוח והסמכות הנתונים בידה, במפגשי ההנחה: "אני פה בשביל לייעץ, להציע, אתה תחליט אם זה מתאים לך. זו גם זכותו של הסטודנט להחליט באיזה כיוון הוא רוצה ללכת, לבחור מה לקחת מן הייעוץ... אני יכולה להציע, אני לא צריכה לכפות... בסיטואציה של מנחה-מונחה מישהו הוא בעל ידע רב יותר, ומישהו אחר הוא בעל פחות ידע... אני חושבת שבתהליך העבודה שלנו צריך לשים את האגו המקצועי בצד".



דברי המונחות מעידים על אי הפעלת כוח על ידי טליה ומבטאים התאמה מלאה לדבריה: **ניבה:** "היא לא מתנשאת מהצד... היא הייתה מאוד פתוחה, היא לא כפתה את דעתה. היא אמרה לי 'יש מספר שיטות, אבל את תתחברי לשיטה שמתאימה לך'... היא הראתה את הדרך ואני בחרתי אם הדרך מתאימה לי או לא... לא היה כזה ראה וקדש". **הילה:** "היא מאוד התייחסה למה שאמרתי וזה לא רק היא והיא והיא... היא ניסתה לפתור את הבעיות שלי ולא לקחת את זה למקום שהיא חושבת... זה היה נורא משמעותי הגישה של טליה כלפיי, שלא הייתה בה עליונות ולא היה 'אני יודעת, את תקשיבי לי'".

### ממצאים המעידים על תפיסת מערכת היחסים יחסי רגש ואכפתיות

בדבריה של טליה על הרגש במערכת היחסים היא מציינת, כי הרגשות האקדמיים הקשים שהם מנת חלקם של סטודנטים רבים, נמצאים לרוב מתחת לפני השטח בראשית תהליך הלמידה ומאפילים עליה. במצב זה של הדברים מעבירה המנחה את המיקוד ל"טיפול" ברגשות הלומדים, מרגיעה, ממתנת ואף נותנת להם לגיטימציה. בכך היא מבססת עימם יחסי רגש אכפתיים: "כשאני רואה שזה מאפיל על המשימה האקדמית, שזה מעכב אותה, אז אין ברירה אלא לעצור ולעסוק בחלקים האחרים (הרגשיים), לשחרר אותם מהחרדה הזאת. נוצרת אינטימיות כזאת, ואז אנחנו מבססים יחסים של הערכה ואמון".

דברי המונחות מעידים על יחסי רגש ואכפתיות ונמצאים בהתאמה מלאה לדבריה של טליה: **יפה:** "זה שהיה לי מנחה, שיכולתי להיות בטוחה איתה... (מערכת היחסים) אני חושבת מאוד ידירותית, מאוד נעימה, לא מאיימת, מאוד מרגיעה ולא מלחיצה. הרגשתי חופשייה לשאול כל שאלה. היא אפילו אמרה לי שאני יכולה להתקשר אליה הביתה, היא הרגיעה אותי". **ניבה:** "בגלל שזה נראה לי כמו **מפלצת ענקית**, כי לא הבנתי, הרגשתי שטליה עשתה לי איזה הרגעה נפשית. היא תמיד קיבלה, לא משנה מה עשיתי ומה לא, נתנה לי לגיטימציה לפחדים שלי, נתנה בעצם לתהליכים שבפנים להתרחש בקצב שלהם, וזה היה יפה, עשה לי טוב. היא התקשרה אלי, היא מאוד דואגת, באמת, זה יפה שהיא מראה את היחס האישי הזה, שהיא מתעניינת. היא הראתה איזו חשיבות יש לי, ואהבתי את זה, חשיבות לי!" **הילה:** "הרגשתי באמת שהגעתי למקום שרוצה לעזור במקסימום, וזה בא מהלב. הרגשתי חופשייה בהחלט, זה הכל האינטראקציה שהייתה בינינו".

### ממצאים המעידים על תפיסת האווירה במערכת היחסים

האווירה במפגשי ההנחיה, לדברי טליה, היא נינוחה וטובה. במהלך השיחה היא עושה שימוש בהומור, בצחוק, בשפה שאינה מאיימת ובמתן מחמאות: אני מתבדחת איתה לא פעם ואנחנו צוחקות. מחמאה לה על מראה, על רעיון מעניין... דברי המונחות נמצאים בהתאמה מלאה לדבריה של טליה, גם כאן: **יפה:** "צחקנו כל פעם כשבאתי עם עבודה מיותרת שעשיתי..." **ניבה:** "מה שלא היה, היא נתנה לי להרגיש בנוח..." **הילה:** "הכול היה רגוע, הרגשתי טוב כך שיכולתי לדבר על הקושי שהיה לי..."

## ממצאים המעידים על תפיסת הלמידה והתפתחות הידע

טליה, המנחה, מדגישה את היבט העצמאות בלמידה של המונחה כפרמטר מרכזי להתפתחות הלמידה והידע. בה בעת היא מקבלת את הנחת הבסיס, שרכישת אוריינות היא תהליך ממושך שלא בהכרח מושגת באמצעות הנחיה של עבודה אחת: ...כאשר הוא יהיה מסוגל ליישם את זה בעבודה הבאה שלו, העצמאית. הוא יידע ליישם בעבודה הבאה שלו רק חלקים מן הידע האורייני, וזה גם בסדר, התהליך לא נגמר.

דברי המונחות מצביעים על התפתחות הלמידה והידע שלהן ונמצאים בהתאמה מלאה לדבריה של טליה: **יפה:** "זה מה שמעניין, אף אחד לא חייב אותי לבוא, אבל המפגשים האלה עזרו לי להתחיל ולסיים ולדעת איפה אני נמצאת בכל רגע. עכשיו העבודה שלי זה משהו אחר לגמרי, זה תוצאה של התהליך שעברתי, ואני חושבת שזאת הייתה למידה טובה מאוד, גם תיאורטית וגם מעשית. אני לא חושבת שאם הייתי באיזה שהוא קורס שנה שלמה הייתי לומדת כל כך הרבה... אני חושבת שאני אהיה יותר עצמאית, כי עכשיו יותר מובן לי איך לכתוב. אני עזרתי לאנשים בקבוצה לעשות את העבודה שלהם, והם שאלו אותי: איך את עושה את זה. הייתי אומרת להם: ככה אתם צריכים לכתוב." **ניבה:** "הפסקתי לבוא לפני שסיימתי, מכיוון שקיבלתי את הכלים הבסיסיים. ברגע שהבנתי את הרעיון התחלתי לזרום עם זה לבד, וזהו. בעצם היו לי כמה עבודות במקביל, וחיברתי את כל מה שקיבלתי. אני פשוט לא טיפוס תלותי, אז הבנתי שאני יכולה לעזוב את הקביים... ממש קיבלתי כלים ללמידה, שאני משתמשת בהם גם היום". **הילה:** "היא ניסתה לתת לי כל פעם דרך אחרת שהייתה יותר ויותר טובה עד שמצאנו את הדרך הטובה ביותר בשבילי. ההתאמה הייתה אישית מאוד, היא הזניקה אותי למעלה, זה ברור... אף פעם לא לימדו אותנו לכתוב בצורה אקדמית, וזה לא משהו שבא מעצמו, זה משהו שצריך ללמוד. זכות ההדרכה העבודה שלי נראית כהתאם, והיא ראויה עכשיו להגשה במוסד אקדמי".

## ממצאים המעידים על השפעות הרדיות בין מערכת היחסים להתפתחות למידה וידע

דברי המנחה טליה, כאשר להנחיה המתפתחת בשני מסלולים מקבילים – של קוגניציה ורגש – המזינים ומשלימים זה את זה, מצביעים באופן מפורש על תפיסתה באשר להשפעות ההרדיות בין מערכת היחסים לבין התפתחות הלמידה והידע: הרבה פעמים החלקים האחרים (הרגשות האקדמיים הקשים) שנמצאים מתחת לפני השטח, עולים מהר מאוד וצפים... החוכמה היא לדעת לאזן בין הצורך הפורמלי של העבודה (הלמידה) לבין הדברים הסמויים אולי מן העין לשתי דקות (הרגשות), אבל דורשים לא פחות התייחסות והם משלימים אחד את השני...

דברי המונחות מעידים גם הם על ההשפעות ההרדיות שבין מערכת היחסים לבין התפתחות למידתן והידע שלהן, ונמצאים בהלימה לדברי המנחה: **יפה:** "אני הרגשתי שהמנחה מנסה לברר ממה נובע הקושי. היא הסבירה לי ממה נובעת הבעיה ובאיזה כלים אפשר להתמודד עם זה, וזה מאוד הרגיע אותי. הייתה רגישות מאוד גדולה לגבי המקומות שיש קושי, וזה הכול ביחד (למידה ורגשות)... **ניבה:** "זה גם מה שלומדים וגם ההתייחסות שלה להרגשה שלי, זה

ככה דו־צדדי". **הילה:** "באתי לעבוד וזה מה שקיבלתי וזה מה שהרגיע אותי, הרגשתי שנוצר כאן משהו (למידה) ש(היא) אפשרה לי. ברגע שאתה נותן ללומד מקום שהוא משמעותי, אז החשיבה שלו מתפתחת יותר טוב".

### ממצאי מערכת יחסים אחת במסגרת מקרה המבחן השני

ממצאים ממערכת היחסים במקרה המבחן הזה מעידים על שיח מונולוגי, שימוש בכוח והשפעה הרדית ביניהם לבין אי־התפתחות הלמידה והידע, כדלהלן:

המנחה **צפי** מודעת לקשיים בהנחייתה. קושי שהיא מצביעה עליו במפורש הוא שימת עצמה במרכז ההנחיה: "אני יכולה להציע להם ופתאום אני מתלהבת... זה לא מספיק מרוסן אצלי העניין הזה של...לפעמים אני מתחלקת ככה למקומות שאני כן שמה את עצמי במרכז ואני לא אוהבת את זה".

דברי המונחית **רמה** מעלים את חוסר הדיאלוגיות ביחסי המנטורינג: "זאת השיטה שלה, אבל אני לא חושבת שזה התאים לי השיטה הזאת. אני מעדיפה, נגיד, שיש שיחה ומתוך השיחה זה עולה... לפעמים אנשים מדברים בשפות שונות, אני לא הצלחתי להבין אותה כי היא... כן, א...אני הרגשתי כאילו היא לא שומעת אותי".

דבריה של **רמה** מעידים גם על שימוש בכוח: "היא לקחה את זה פשוט לכיוון שאני לא הסכמתי. ניסיתי... היא המשיכה ברעיון שלה, שזה לגיטימי, ואני מבחינתי נשארתי עם העמדה שלי".

דברי **רמה** מצביעים על השפעת הגומלין בין הפסקת הלמידה למערכת יחסי מנטורינג שהשיח בה הוא מונולוגי ויש בה שימוש בכוח: "אני חושבת שהגעתי עם כוונות מאוד טובות ומאוד רציתי להתקדם בפגישה, ואז היינו נופלות לאיזה מקום כזה שאנחנו לא מסכימות, וצפי הייתה ממשיכה וממשיכה עם העמדה שלה ואני פשוט הייתי מחכה ללכת. אז למעשה התנתקתי מהמפגש מבחינה רגשית וקוגניטיבית, כי הרגשתי באיזה שהוא שלב שכבר לא שומעים אותי".

### דיון ומסקנות

שתי קבוצות הממצאים המוצגות בסעיף הקודם, כחלק משני מקרי המבחן, מדגימות את כלל הממצאים שעלו במחקר הרחב, הן מבחינת המהות והן מבחינת חלקן היחסי במכלול. שתי קבוצות אלה קוטביות מאוד בתפיסתן את ההנחיה. בקבוצה הראשונה, העולה משלושה רבעים מכלל מערכות היחסים, המונחות אינן מעלות קשיים הכרוכים במרכיבי מערכת היחסים, ומציגות תמונה ורודה של שני היבטי המחקר העיקריים: מערכת היחסים והתפתחות הלמידה והידע, וההשפעות ההדדיות ביניהן.

בניגוד לכך, בקבוצת הממצאים השנייה, העולה מרבע מכלל מערכות היחסים, מצביעה המונחית על קשיים הנעוצים במערכת היחסים, ובאופן מיוחד על מיצוב המנחה את עצמה במרכז ההנחיה, אי קיום שיח דיאלוגי בהנחיה והשתלטותה על תהליך הלמידה. כתוצאה מכך הופסק תהליך המנטורינג כיוזמת המונחית, ללא השלמת המטלה הלימודית.

ממצאי מחקר זה ניתן להסיק כי מנטורינג אפקטיבי של אוריינות אקדמית, דהיינו, זה הגורם להתפתחות הלמידה והידע, נסמך באופן משמעותי ביותר על מערכת יחסים אכפתית. מסקנה זו עולה בקנה אחד עם הספרות הדנה בהיבט האכפתיות בהוראה (Goldstein & Lake, 2003; Noddings, 1984). זאת ועוד, הממצאים הראו שבאותם מקרים בהם מערכת היחסים היא מערכת אכפתית היא מתמודדת בהצלחה עם הקשיים האינהרנטיים בהוראת אוריינות אקדמית – סוגיות הזהות והכוח – (Fairclough, 1989; Gee, 1996). מערכת היחסים האכפתית מורידה את מפלס הרגשות האקדמיים (Goetz et al., 2006) ומשפיעה באופן אפקטיבי על התפתחות הלמידה והידע. אפקטיביות זו מושגת באמצעות ארבעת מרכיבי המערכת המשלימים אלה את אלה ומתקיימים בו-בזמן בסנירגיה: יחסי רגש, יחסי דיאלוגיות, השעיית יחסי כוח ואווירה טובה. עם זאת, על אף חשיבותם של כל ארבעת המרכיבים האלה, יחסי רגש ואווירה טובה הם רכיבים הכרחיים אך לא מספקים. במערכת יחסים של מנטורינג אפקטיבי לשניים מן המרכיבים – יחסי דיאלוגיות ויחסי כוח – יש ככל הנראה חשיבות מיוחדת.

יתרה מכך, ממצאי המחקר מצביעים על כך שבין מערכת היחסים האכפתית לבין התפתחות הלמידה והידע מתקיימות השפעות הדדיות. ממצא זה נמצא בהתאמה מסוימת לספרות הקיימת, אך גם מחדש על פניה. בעוד גולדשטיין (1999) טוענת שמערכת היחסים היא זו שמפעילה את התפתחות הלמידה והידע, דהיינו השפעה זו על פיה היא חד-כיוונית, הרי שממצאי מחקר זה מצביעים על כך שההשפעה היא דו-כיוונית.

לצד התמונה הוורודה מתגלים במחקר זה גם קשיים. הקשיים עולים בקנה אחד עם אלה העולים בספרות המנטורינג הכללית, בספרות המנטורינג של אוריינות אקדמית ובספרות האוריינות החדשה. (Hansford et al., 2002) מצאו במחקרם, כי על אף שרוב תמונת המנטורינג היא חיובית עד ורודה, עולים בה גם קשיים. היחס בין שני חלקי התמונה (שם) הוא כשלושה רבעים לעומת רבע, בהתאמה. יחס זה נמצא בהלימה ליחס שבין שני חלקי תמונת המנטורינג, המתבטא בשתי קבוצות הממצאים שלעיל, במחקר זה. שני קשיים הבולטים בספרות באופן מיוחד הם השימוש בכוח, דהיינו, כפיית המנחה את האג'נדה שלו על המונחה (Hansford et al., 2002) המתבטאת גם בדרישת המנחים לקונפורמיות ואפילו לשיבוט רעיונותיהם (Rippon & Martin, 2003), ושימוש בשיח מונולוגי בתהליך המנטורינג (Bukeno & Gantt, 2000). ממצאים אלה נמצאים בהתאמה גם לספרות האוריינות החדשה (Fairclough, 1989; Gee, 1996) בכך שהם מצביעים בעיקר על יחסי כוח המגבירים את בעיית הזהות האישית, האימננטית בהוראת אוריינות אקדמית, והגורמים לרגשות אקדמיים קשים הפוגעים בלמידה (Goetz et al., 2006) ואפילו להפסקתה.

לסיכום, מחקר זה הוא בעל השלכות תיאורטיות ופרקטיות חשובות באשר לרכישת אוריינות אקדמית במכללה לחינוך, בהציעו פדגוגיה של מנטורינג אכפתי כדרך אפקטיבית להשגתה. כמו מחקרים איכותניים רבים, למחקר זה אין יומרה להכללה פורמלית מעבר להקשר הספציפי שלו. אף על פי כן אני טוענת שמחקר זה מספק פרספקטיבה רבת ערך לחוקרים אחרים, לאנשי הוראה והנחייה ולקובעי מדיניות במכללות לחינוך.

## ביבליוגרפיה

- קופפרברג, ע' וגריין, ד' (2001). חקר האני המקצועי באמצעות מיצוב פיגורטיבי: שיטת מחקר איכותית. **סקריפט**, 2, 149-165.
- שריג, ג' (1999). סביבות למידה מיטביות לרכישת אוריינות אקדמית במכללת סמינר הקיבוצים. **סקריפט**, 1, 81-92.
- שריג, ג' (1998). **מדיניות טיפוח האוריינות העיונית במכללת סמינר הקיבוצים**. מכללת סמינר הקיבוצים.
- Alvermann, D.E. & Hruby, G.G. (2000). "Mentoring and reporting research: A concern for aesthetics", **Reading Research Quarterly**, 35, (1), pp. 46-63.
- Bean, T.W., Readence, J.E., Barone, D.M. & Sylvester, T. (2004). "An Interpretive Study of Doctoral Mentoring in Literacy", **Mentoring & Tutoring**, 12, (3), pp. 371-381.
- Bless, H. (2000). "The Interplay of Affect and Cognition: the Mediating Role of General Knowledge Structures", In: J.P. Forgas (Ed.) **Feeling and Thinking. The Role of Affect in Social Cognition**, Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Bloome, D. & Talwalkar, S. (1997). "Critical Discourse Analysis and the Study of Reading and Writing", **Reading Research Quarterly**, 32 (1), Iss. 1, pp. 104-113.
- Bokeno, R.M. & Gantt, V.W. (2000). "Dialogic Mentoring", **Management Communication Quarterly**, 14(2), pp. 237-270.
- Clutterbuck, D. (2004). **Everyone Needs A Mentor Fostering Talent in Your Organization**, (Fourth Edition) Chartered Institute of Personnel and Development, London.
- Fairclough, N. (1989). **Discourse and Social Change**, Cambridge: Polity Press.
- Gee, J.P. (1996). **Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses**, (2nd ed.), London: Taylor & Francis.
- Goddard, B., Gravelle, M. & Dollner, R. (2000). "Literacy within Lifelong Learning: a European Project for the Professional Development of Teachers", **Journal of In-Service Education**, 26(2), pp. 371-384.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N. & Haag, L. (2006). Academic Emotions from a Social-Cognitive Perspective: Antecedents and Domain Specificity of Students' affect Affect in the Context of Latin Instruction, **British Journal of Educational Psychology**, 76, pp. 289-308.
- Goldstein, L.S. (1999). "The Relational Zone: The Role of Caring Relationships in the Co-Construction of Mind", **American Educational Research Journal**, 36(3), pp. 647-673.
- Goldstein, L.S. Lake, V.E. (2003). "Impact of Field Experience on Pre- service Teachers' Understanding of Caring", **Teacher Education Quarterly**, 30(3), pp. 115-132.
- Gray, F.E., Emerson, L. & MacKay, B.R. (2005). "Meeting the Demands of the Workplace: Science Students and Written Skills", **Journal of Science Education and Teaching**, 14(4), pp. 425-435.
- Emerson, L.E., MacKay, B.R., MacKay, M.B., Funnell, K.A. (2006). "A Team of Equals: Teaching Writing in the Sciences", **Educational Action Research**, 14(1), pp. 65-81.
- Hall, R. (2000). "To Match or Mis-Match? The Dynamics of Mentoring as a Route to Personal and Organizational Learning", **Career Development International**, 5, pp. 223-234.
- Hansford, B., Tennent, L. & Ehrich, L. C. (2002). "Business Mentoring: Help or Hindrance?", **Mentoring & Tutoring**, 10(2), pp. 101-115.

- Hawkey, K. (2006). "Emotional Intelligence and Mentoring in Pre-service Teacher Education: a Literature Review", **Mentoring & Tutoring**, 14(2), pp. 137-147.
- Hyland, F. & Lo, M. M. (2006). "Examining Interaction in the Teaching Practicum: Issues of Language, Power and Control", **Mentoring & Tutoring**, 14(2), pp. 163-186.
- Ivanic, R. (2004). "Discourses of Writing and Learning to Write", **Language and Education**, 18(3), pp. 220-245.
- Kalbfleish, P. J. (2002). "Communicating in Mentoring Relationships: A Theory for Enactment", **Communication Theory**, 12(1), pp. 63-69.
- Koro-Ljungberg, M. & Hayes, S. (2006). "The Relational Selves of Female Graduate Students During Academic Mentoring: from Dialogue to Transformation" , **Mentoring & Tutoring**, 14(4), pp. 389-407.
- Lea, M.R. & Street, B.V., (1998). "Student Writing in Higher Education: an Academic Literacies Approach", *Studies in Higher Education*, 23(2), pp. 157-172.
- Noddings, N. (1984). **Caring, A Feminine Approach to Ethics & Moral Education**, University of California Press, Los Angeles.
- Rippon, J. & Martin, M. (2003). "Supporting Induction: Relationships Count", **Mentoring & Tutoring**, 11(2), pp. 211-226.
- Roberts, A. (2000). "Mentoring Revisited: a Phenomenological Reading of the Literature", **Mentoring & Tutoring**, 8(2), pp. 145-170.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). **Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques**,. London: Sage Publications.
- Street, B. (2003). "What's "new" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice", **Current Issues in Comparative Education**, 5(2), pp. 77-91.
- Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**, Edited and translated: M. Cole, V. John Steiner, S. Schribner & E. Souberman. Cambridge, MassA. : Harvard University Press.
- Yin, R.K. (1989). **Case Study Research – Design and Methods**, (2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.

e-mail: [yochiewol@gmail.com](mailto:yochiewol@gmail.com)