

## **"למדתי לעשות שתיקה":**

# **סיפורה של שותפות דיאלוגית בין מכללה לבית ספר יסודי לשם קידום תהליכי חשיבה מסדר גבוה**

### תקציר

דגם חדשני להכשרת מורים במסגרת "אקדמיה-כיתה" מדגיש את חשיבות השותפות בין מוסדות להכשרת מורים לבתי הספר כדי לקדם הכשרה מיטבית של הסטודנטים להוראה ואת תהליכי ההוראה-למידה בבתי הספר. שותפות דיאלוגית שמזמנת שיח שוויוני, עשויה לתרום להשגת יעדי אקדמיה-כיתה כיוון שהיא מקדמת צמיחת המעורבים בה, בשונה מהדגם שבו האקדמיה "למדת" את השדה. שותפות דיאלוגית מתאפיינת בחשיבה מסדר גבוה שבאמצעותה נוצר ידע חדש. המאמר מתמקד במחקר שליווה את השותפות בין המכללה לבין בית ספר יסודי. מטרת המחקר היו להבין את מאפייני השותפות הדיאלוגית שתרמו לקידום תהליכים פדגוגיים ואת הדרכים שבהן השותפות תרמה להתנסות המורות בדרכי הוראה שמקדמות חשיבה מסדר גבוה. במחקר עלו שאלות מחקר אלה: מהם האפיונים של שותפות דיאלוגית שתרמו לקידום תהליכים פדגוגיים בבית הספר? באילו דרכים תרמה השותפות להתנסות של המורות בדרכי הוראה שמקדמות חשיבה מסדר גבוה? המשתתפות במחקר היו מנהלת בית הספר וצוות המורות ושתי מרצות מהמכללה שליוו את תהליך השותפות. כלי המחקר כללו רשימות שדה, פרוטוקולים של מפגשים עם כמה צוותים ורפלקציות שנאספו מצוות מורות בית הספר והחוקרות מהמכללה שליוו את השותפות. הנתונים נותחו במתודולוגיה איכותנית ממוקדת קריטריונים. נמצא שהשותפות הדיאלוגית העצימה את חוויית הלמידה של המורות. השיח הדיאלוגי שאפיין את הקבוצה קידם את תפיסת ההוראה שמפתחת חשיבה מסדר גבוה. המחקר תרם להבנת הדרך שמתפתחת בה שותפות דיאלוגית וזיקה של מאפייני שותפות זו לנכונות המורות להתנסות בהוראה שמקדמת חשיבה מסדר גבוה.

### מילות מפתח:

אקדמיה-כיתה; חשיבה מסדר גבוה; שותפות דיאלוגית.

## מבוא

בשנים האחרונות רוב המכללות להכשרת מורים בישראל אימצו את מודל "אקדמיה-כיתה", שותפות מוגברת של המכללה ובתי הספר לקידום הכשרת המורים ומערכת החינוך בישראל (רן, 2018; זילברשטרום, 2015; משרד החינוך, 2014). מאמר זה עוסק במחקר איכותני שליווה את תהליך הפיתוח של שותפות בין צוות הדרכה במסלול יסודי ובמסלול חינוך מיוחד במכללה ובין צוות בית ספר יסודי ממלכתי-דתי לבנות. שותפות זו תרמה למיסוד אופי השותפויות שנבנו בשנים הבאות על רקע "אקדמיה-כיתה" במכללה.

השותפות החלה ביוזמת הפיקוח הממלכתי-דתי מתוך רצון לקדם קשר שיתרום הן לבית הספר והן להכשרת המורים במכללה. בית הספר הגדיר שהיעד לשותפות זו הוא קידום דרכי הוראה שיטפחו חשיבה מסדר גבוה אצל התלמידות, חשיבה שמאופיינת בעיבוד עמוק של מידע ותורמת לארגון והפנמה, גם כאשר הקשר עמום ולא בולט (Zohar, 2013). בעולם המודרני המוצף ידע, טיפוח חשיבה מסדר גבוה נחשב לאחד מתפקודי לומד הנחוצים במאה העשרים ואחת (Kivunja, 2014).

סגל ההדרכה במכללה ביקש לעשות שינוי במבנה ההכשרה המעשית באופן שיעודד למידה משותפת של הסטודנטיות, סגל המכללה וצוות ההוראה בבית הספר ובכך יחבר את ההכשרה לצורכי השדה. כבר מתחילת התהליך הקשר התאפיין בשיח דיאלוגי, שיח שמזמין למידה וחשיבה משותפת תוך בחינה פתוחה של דעות מגוונות ויצירת משמעויות חדשות (אלוני, 2008; סלונים, 2014). שיח דיאלוגי מסוג זה במהותו נשען על חשיבה מסדר גבוה (חלאבי ואחרים, 2016).

מאמר זה מתמקד במחקר שליווה את השנה הראשונה המכוננת של שותפות זו ומתאר את מהות הקשר שנוצר בין צוות ההדרכה מהמכללה ובין צוות המורות בבית הספר (בחינת התרומה של קשר זה לתלמידות בית הספר ולסטודנטיות מהמכללה היא נושא חשוב, אך מחוץ להיקף מאמר זה). תרומת המחקר היא בהבנת הקשר בין שותפות דיאלוגית להעצמת הצוותים המעורבים שמאפשרת להם לפתח ולהתנסות בכיוונים חדשים של הוראה ולמידה. הבנה זו מספקת תשתית לפיתוח שותפות באקדמיה-כיתה.

## רקע תאורטי

### שותפות אקדמית

בשנת 2009 פיתח משרד החינוך את תוכנית אקדמיה-כיתה. היא משמשת הרחבה למודלים של PDS (Professional Development Schools) שפותחו בארץ ובעולם. מודלים אלה רואים בבתי הספר מרכזים להתפתחות מקצועית. הכוונה היא לבתי ספר המצויים בקשר עם מוסדות ההכשרה. הסטודנטים שוהים בבתי ספר אלו זמן ממושך יחסית כדי להכיר את העשייה הבית ספרית, להיות בקשר הדוק עם המורים והמנהל, לקלוט את התרבות הבית ספרית ולהתנסות באינטנסיביות בהוראה בכיתות (שקדי, 2016).

במסגרת שותפות זו מתפתחת "קהילה לומדת" שבה נוצר ידע קולקטיבי, התורם להתפתחות הידע האישי והמקצועי של כל אחד מן החברים. בכל השלבים של הלמידה המשותפת בקהילה הלומדת מופעלים תהליכי חשיבה מטה-קוגניטיביים. אלה מניבים למידה משמעותית בעבור הסטודנטים כמורים לעתיד, עבור מורי בית הספר ועבור סגל ההדרכה הפדגוגית במכללה. החשיבה המשותפת מאפשרת לכל השותפים התבוננות חדשה בדרכי ההוראה ורכישה של ידע פדגוגי חדש (משכית ומברך, 2013; צלרמאיר, 2005; צלרמאיר וטבק, 2004; שקדי, 2016).

כדי לקדם שותפות, נבנה מערך ארגוני המפתח מנגנונים לתהליכי שינוי. את מערך זה מנהל צוות היגוי המורכב מנציגות של כל השותפים. וגנר וקליגר (2013) חקרו במשך עשר שנים צוות היגוי מסוג זה ומצאו כי יש לו חשיבות רבה בפיתוח וביישום מערך השותפות. שני היבטים עיקריים בפעילותה של ועדת ההיגוי כוללים את ההיבט המושיג-רעיוני שמתווה קו פעולה ועקרונות להכשרת המורים, וכן היבט מעשי שעוסק בפן הביצועי של התוכנית (וגנר וקליגר, 2013). הגורמים התורמים להצלחת השותפות כוללים בין השאר מחויבות והסכמה הדדית של השותפים, קשר אישי טוב בין המובילים ורווחים שכולם מרגישים אותם (אבישר ווגל, 2008; רונן, 2013).

רעיון השותפויות בין בתי הספר למוסדות האקדמיים לא תמיד מצליח. אחד ההסברים לכך הוא שעל אף הניסיון

לגשר על הפערים בין התרבות האקדמית לתרבות בית הספר, הפער נשמר כיוון שהיחסים ההיררכיים בין המוסדות לא משתנים. יחסים אלו נובעים מהרצון להחיל על בתי הספר את הידע שנוצר באקדמיה (Gorodetsky & Barak, 2008, 2016). שותפות מוצלחת מתקיימת כאשר נוצר מפגש משותף ושוויוני בין תרבות האקדמיה לתרבות בית הספר ובו נוצרת שותפות דיאלוגית.

### שותפות דיאלוגית

השותפות הדיאלוגית בין האקדמיה לבית הספר מניחה בבסיסה מפגש בין שווים, שבו כל אחד מהשותפים בקהילות השונות תורם את הידע שלו (מסטרוב, 2010; Vandyck et al., 2012). ברק (2014) מגדירה מפגש מסוג זה שנוצר בין התרבויות "תרבות ספר" (cultural edge) - זוהי תרבות הנוצרת ב"מרחב ספר" או "מרחב גבול". מושג זה לקוח מההקשר האקולוגי (גורודצקי, 2016; Stayer et al., 2003; Ries et al., 2004) ומשמש גם בחקר האקולוגיה של האדם ובהבנת תרבויות שונות (Turner et al., 2003). מרחב זה שונה במהותו מהקיים ומהמאפיין של כל אחד מהמרחבים בנפרד. במפגש בין סביבות למיניהן, בהן גם סביבות למידה מגוונות, יכולה להתפתח אינטראקציה וזרימה שיש בה פוטנציאל גבוה של השתנות.

"מרחב ספר", בקשר של שותפות בין אקדמיה לבית ספר, נשען על יצירת מרחב חדש משותף שבו יש מקום שוויוני לסוגי הידע שכל אחד מהשותפים בקהילות השונות מביא ו"בו מתפתח דיאלוג ונוצרות אינטראקציות המשפיעות על התהליכים המתהווים" (ברק, 2014, עמ' 25). מודל זה מדגיש שידע נוצר אצל כל אחד מהמעורבים, ומה שמניע את התהליכים המתפתחים בשותפות זו השונות בידע. במרחב ספר ללמידה מתפתחת סביבה חינוכית שבה הידע אינו קבוע ומובנה מראש, אלא נוצר ומתחדש (גורודצקי, 2016). בסביבת למידה זו המורים וצוות המכללה מנסים להבין במשותף תהליכי הוראה-למידה ומתפתחת נורמה של למידה מבוזרת מתוך אימוץ דרכים חדשות של שותפות (אריאב וסמית, 2006; צלרמאיר, 2005). יחסי גומלין אלו מושתתים על הגישה ההומניסטית ששואפת לקדם אנשים אוטונומיים, בעלי חירות מחשבתית, שמנהיגים את חייהם הנהגה אוטונומית ואחראית (אלוני, 2008).

בשותפות זו מתפתח שיח דיאלוגי שמאפייניו הבולטים הם תוכן מהותי, פתיחות לדעות מגוונות, גישה בלתי היררכית, סוג של למידה משותפת ושיח המזמין לחשיבה משותפת, המעשירים את כל הצדדים (אלוני, 2008; סלונים, 2014). יש בה שילוב של יסוד אינטלקטואלי עם יסוד רגשי. במרחב הזה נוצרת חוויה רגשית אותנטית נוסף על התהליך הקוגניטיבי (הררי, 2008). נקודת המוצא של שיח דיאלוגי היא אמון, כבוד, פתיחות הדדית ויחסים שאין בהם כוחניות וכפייה. חוויה בלתי אמצעית זו מעצימה את השותפים, מחזקת תחושת ערך עצמי ומסוגלות (אלוני, 2008; שטטפלד ואחרים, 2003; Haneda et al., 2017), מקדמת פתיחות להתנסויות, סקרנות, אוטונומיה וקבלת אחריות (הררי, 2008; סלונים, 2014).

התקשורת האיכותית שנוצרת בשיח הדיאלוגי הקבוצתי, מאופיינת בהקשבה עמוקה ומאפשרת למשתתפים להיות נוכחים נוכחות מלאה, לחשוף את האיכויות שלהם בזמן אמת, להבהיר את המחשבות שלהם ולהציג הצגה רהוטה ויוצרת. שיח מסוג זה נותן מקום שווה לכל הקולות, מזמן התמודדות עם נקודות מבט סותרות ומאתגר בהקשבה ובהבנה של נקודות מבט חלופיות. בתוך שיח זה מתארגנות משמעויות חדשות ונוצרת חוכמה שיתופית (לסרי, 2008; סלונים, 2014).

שותפות דיאלוגית בקשר של אקדמיה-בית ספר מונעת היווצרות של קשר היררכי שבו לאקדמיה בלבד יש בעלות על הידע, והיא מאפשרת למורים להביא את ניסיונם, את הידע שצברו ואת הייחודיות האנושית והמקצועית שלהם שתורמת להעצמתם (אלוני, 2008). זה מאפשר להם לבנות את הביטחון הפרופסיונלי ולראות בעצמם בעלי מקצוע מומחים ואוטונומיים.

מורים שחווים תהליכי העצמה באמצעות שותפות דיאלוגית, מפתחים את יכולתם להיות רגישים, פתוחים וקשובים לתלמידיהם, נוטים לזמן דיאלוג בכיתה שמחזק את התלמידים בכל מיני היבטים כמו תחושת ערך עצמי ויכולת חשיבה גבוהה ואוטונומית (אלוני, 2008; סוזין-דיודוב והרפז, 2013). מור (2006) מדגישה שחינוך להקשבה ולשיח דיאלוגי בין מורים לתלמידים יכול להתפתח רק בידי מורים שחווים בעצמם הקשבה ושיח דיאלוגי. שותפות מסוג זה היא מורכבת, דורשת גמישות לצד מחויבות לחלוק מטרות משותפות על בסיס אמון וכבוד מקצועי (Moore & Sampson, 2008).

השותפות בין המכללה לבית הספר התפתחה במהותה כשותפות דיאלוגית מתוך הבנה שרק באמצעות שיח דיאלוגי תוכל להיווצר שותפות שוויונית, שבה כל אחד מהמעורבים בתהליך זה מביא את הידע, ההבנה והניסיון

שלו. שותפות זו אפשרה לכל המעורבים להתפתח במידה מקצועית וחזקה את המוטיבציה לקדם תהליכים פדגוגיים מהותיים בבית הספר ובמכללה. ידע חדש זה נוצר מתוך התמודדות עם מצב עמום ולא ברור. תהליך מסוג זה מאופיין בחשיבה מסדר גבוה.

## חשיבה מסדר גבוה

חשיבה מסדר גבוה נוגעת למגוון תהליכים שהאדם מבצע לארגן ידע כדי להשתמש בו וליישם אותו בסיטואציות חדשות (Zohar, 2013). חשיבה זו היא מורכבת, בלי תבנית מוגדרת מראש, ולרוב תורמת ליצירת תוצאות ופתרונות מגוונים. היא דורשת התמודדות עם עמימות וחוסר ודאות, יכולת רפלקטיבית והכוונה עצמית (Resnick, 1987) וגמישות מחשבתית (Hesse et al., 2015). התמודדות זו דורשת בחינה לעומק של היבטים רבים של הסיטואציה וחיפוש אחר יחסים וקשרים שאינם מוגדרים מראש (Snyder & Snyder, 2008).

במצבים שדורשים חשיבה מסדר גבוה, הלומד בוחר באסטרטגיות ספציפיות המתאימות למטרת הלמידה, לאופי המשימה, לטיב המטלה או הטקסט ולאופי שלו עצמו (Tuysuzoglu & Greene, 2014; McNamara, 2011). יש אסטרטגיות המתמקדות בפעולות ספציפיות ואחרות המיועדות להתמודדות עם מגוון רחב של משימות ותכנים (פורת וקורץ, 2012).

הרפז ואחרים (Harpaz, 2015; הרפז, 2009; וויסקי, 2004/1998; פרקנס, 1998/1992) עוסקים במתח בין תפיסת ההבנה כמצב פנימי, תוך-אישי, ובין התפיסה שעל ההבנה העמוקה להיות זמינה לאחרים וניתנת לתצפית ולהשתתפות. הם מציעים לתאר אסטרטגיות חשיבה במובן הביצועי - פעולה קוגניטיבית מכוונת שנעשית עם ידע ועליו. בין ביצועי הבנה שהרפז (2009) מגדיר אפשר למצוא את הדרכים האלה: 1. דרכים להציג ידע - להסביר ידע, לייצג אותו בדרכים מגוונות, לתאר נקודות מבט שונות על ידע; 2. דרכים לפעול עם ידע ועליו - לפרק ידע לגורמים, לאחד ידע לתמונות גדולות (מקביל לאנליזה וסינתזה), לחזות תוצאות או השפעות של ידע; 3. דרכים לבקר וליצור ידע - לגלות בעיות או מתחים בידע, לנסח ידע סותר, ליצור ידע על בסיס ידע.

ווגריף ודה-לאט (Wegerif & de Laat, 2011) מרחיקים לכת וטוענים שחשיבה במהותה היא תוצאה של פעולות שמתיימרות בקשרים חברתיים, במיוחד תוצאות של שיח ורפלקציה דיאלוגית. אנשים שמעורבים בתהליכים אלה יהיו מסוגלים ליצור ידע. מטלות שמעודדות שיח דיאלוגי הן אלו שאין להן פתרון חד-משמעי וברור, אלא הפתוחות לפרשנויות מספר ודרכים ליצור משמעויות מגוונות (O'Connor & Michaels, 2007).

בדו"ח חינוך לחשיבה (משרד החינוך, 2009) מומלץ למורים לפתח שיח בכיתה כדי לעודד חשיבה מסדר גבוה. שיח זה, בעל אופי דיאלוגי, נשען על הקשבה שתאפשר לתלמידים מרחב ואוטונומיה להיות שותפים ביצירת הידע. במהותו זהו תהליך שמפתח חשיבה מסדר גבוה, היות שהוא לא מתיימר לספק תשובה אחת נכונה לשאלה, אלא לעורר את המשתתפים לחשוב על מגוון דרכים. על המשתתפים ללמוד לנמק את הטענות שלהם ואת הרעיונות שמפתחים (חלאבי ואחרים, 2016).

בהוראה-למידה הנשענת על שיח דיאלוגי שבו מתקיימת הדדיות, לומדים זה מזה, משתפים ברעיונות ובתובנות ובוחנים ביחד פרשנויות מגוונות. מרחב למידה זה מספק תמיכה לכל השותפים, לחשוב בלי חשש מביקורת, להגיע להבנה משותפת (Macaro et al., 2016) ומתוך כך לפתח את התנאים לקידום חשיבה מסדר גבוה.

פרויקט השותפות עם בית הספר נשען על העיקרון ששותפות מוצלחת בין בית ספר לאקדמיה תתקיים רק כאשר תפתח מערכת יחסים שוויונית, שבה לכל שותף תרומה ייחודית למהלך.

**מטרת המחקר** הנוכחי היא לבחון את פיתוח השותפות הדיאלוגית שנוצרה בין המכללה לבית הספר ותרומתה להתנסות המורות בדרכי הוראה שמפתחות חשיבה מסדר גבוה. המחקר מתמקד בעיקר בתהליכי השותפות שהתפתחו בשנה הראשונה שבה נבנו מנגנונים והבנות ששימושו בסיס להעמקת התהליך בשנים הבאות ולמעבר לאקדמיה-כיתה.

## שאלות המחקר

1. מהם האפיונים של שותפות דיאלוגית שתורמו לקידום תהליכים פדגוגיים בבית הספר?
2. באילו דרכים תרמה השותפות להתנסות של המורות בדרכי הוראה שמקדמות חשיבה מסדר גבוה?

## מתודולוגיה

### רקע למחקר

מחקר זה ליווה את השותפות בשנה הראשונה של המהלך. בתהליך השותפות התקיימה למידה בכמה צוותים כדי לקדם את מטרת השותפות. צוותי למידה אלו יצרו סדירויות קבועות שפיתחו ריטואל קבוע. ריטואל זה כלל למידה משותפת שדנה בתאוריות רלוונטיות ויישומן על סמך למידה זו. שתי החוקרות היו חברות בכל אחד מהצוותים ותיעדו את ההליכים.

אלה הם הצוותים:

**צוות פיתוח מכללתי** – השתתפו בו שלושה ראשי מסלולים וחוגים. צוות זה היה אחראי על בחירת התאוריות הרלוונטיות והכנת הלמידה בצוותים המשותפים.

**צוות פיתוח מצומצם** – השתתפו בו מנהלת בית הספר וצוות הפיתוח המכללתי. כאן הותוו היעדים, מסגרות הלמידה ותוכנית הלמידה במפגשים בצוות הפיתוח המורחב ובמליאת המורות.

**צוות פיתוח מורחב** – השתתפו בו צוות המכללה עם מנהלת בית הספר ושש מורות בעלות תפקידים מרכזיים וניהוליים.

המפגשים של צוות זה התקיימו לסירוגין במכללה ובבית הספר. צוות הפיתוח המורחב עבד על קידום אסטרטגי של התהליך ופיתוח מנגנונים מעשיים להטמעת השינוי. בד בבד עסק הצוות בלמידה קבועה של הנושא "חשיבה מסדר גבוה". חברות הצוות למדו ביחד את התאוריות, קישרו בין התאוריה למנגנונים ליישום בכיתות והעלו סוגיות, שאלות וכיווני חשיבה ויישום נוספים שנבעו מההתנסות של צוות בית הספר.

**הדרכת מורי בית הספר מטעם מובילי פדגוגיה** – מדריכה מטעם "מובילי פדגוגיה" החלה להנחות את המורות בתכנון ההוראה בפועל בכיתות בשליש השני של השנה. הנחייה זו אפשרה יישום התאוריות ותרגומן לשפת המעשה וחיבור הלמידה להוראה בכיתות.

**מליאת המורים** – כל השנה התקיימו שלוש ישיבות של כל המורות בהשתתפות צוות המכללה והמדריכה מטעם "מובילי פדגוגיה". שיתוף מכללה-בית ספר בא לידי ביטוי גם בתכנון וניהול ישיבות אלו. המורות בצוות הפיתוח של בית הספר ליוו את כלל המורות בקידום תהליכי הוראה-למידה המפתחים חשיבה מסדר גבוה.

### המשתתפים

במחקר זה השתתפו מנהלת בית הספר, שש המורות שהיו חברות בצוות הפיתוח של בית הספר וכל צוות המורות. כל אלה למדו במסגרות השונות שפיתחו כדי לקדם את השותפות.

### כלי המחקר

נעשה שימוש בשלושה כלי המחקר:

- א. פרוטוקולים של המפגשים בצוותים השונים (כמפורט לעיל) - במהלך השנה התקיימו שלושה מפגשים עם מליאת המורים. נוסף על כך התקיימו ארבעה מפגשים של צוות הפיתוח המורחב ועוד שישה מפגשים של צוות הפיתוח המצומצם. בסך הכול התקיימו שלושה עשר מפגשים בצוותים השונים, כאשר משך כל מפגש ארך כשעתיים. את מפגשים אלה תיעדו לפחות שתיים מהמשתתפות בישיבות.
- ב. רפלקציות - בסוף השנה כתבו רפלקציות פתוחות מובילות הפרויקט (החוקרות), מורות בצוות הפיתוח המורחב וסטודנטית שהתנסתה בכיתה של אחת המורות בצוות זה. ברפלקציות הייתה התמקדות בתרומת השותפות להתפתחות המקצועית של הכתבות.
- ג. רשימות שדה - החוקרות כתבו רשימות אלה במהלך המפגשים במסגרות השונות של השותפות.

### מהלך המחקר וניתוח נתונים

גישת המחקר שננקטה היא הגישה האיכותנית (צבר-בן יהושע, 2016). מתודולוגיית המחקר היא תאוריה מעוגנת בשדה עם אוריינטציה פרשנית (דושינק, 2011; Glaser & Strauss, 1967). בתאוריה מעוגנת בשדה החוקרים מלווים את התהליך ואת התופעות הנבחנות. הניתוח התאורטי נשען על הפרשנות שלהם ומושווה לספרות ולתאוריות קיימות (Silverman, 2014; Thornberg & Charmaz, 2012). במחקר הנוכחי נערך ניתוח תוכן

נושאי של הנתונים וחלוקה לקטגוריות באמצעות ראייה הוליסטית. בניתוח הפרשני זהו שתי תמות מרכזיות הקשורות להתפתחות השותפות.

### אתיקה מחקרית

המחקר בוצע מתוך שמירה על כללי אתיקה המקובלים במחקרים מסוג זה. איסוף המידע ועיבוד הנתונים נעשו על פי מערך המחקר וכלי המחקר. כל אחת מהחוקרות עשתה ניתוח ראשוני נפרד, תוצאות הניתוח נבדקו עוד פעם במשותף, עד להסכמה גורפת. כך הובטחו התוקף ומהימנות של הניתוח. כל המשתתפות, מטעם בית הספר ומטעם המכללה, היו מודעות לכך שהתוכנית מלווה במחקר והביעו את הסכמתן. המאמר נשלח למנהלת בית הספר לקבלת אישור.

### הממצאים

מניתוח הנתונים הפרשני שנעשה בשלושה כלי מחקר: פרוטוקולים של מפגשי הצוותים, רפלקציות ורשימות שדה, עלו שתי תמות מרכזיות הקשורות להתפתחות שותפות (זו: 1) השותפות הדיאלוגית מעצימה את חוויית הלמידה של המורות; (2) השיח הדיאלוגי מקדם את תפיסת ההוראה שמפתחת חשיבה מסדר גבוה. המשתתפות במחקר שמוזכרות בפרק זה הן החוקרות מהמכללה – טלי וזהבה; מנהלת בית הספר – תמר; צוות המורות – שירה, אורית, חנה, הדסה, רונית, הדר, שרית, מירי.

#### 1. השותפות הדיאלוגית מעצימה את חוויית הלמידה של המורות

עלו שתי קטגוריות הקשורות לתרומת השותפות להעצמה של חוויית למידה של המורות: מאפייני השותפות הדיאלוגית ותרומתם לפיתוח אמון בין הצוותים; פיתוח מודעות לכוחה של למידה בקבוצה דיאלוגית.

##### א. מאפייני השותפות הדיאלוגית ותרומתם לפיתוח אמון בין הצוותים

בקטגוריה זו מתוארים מאפייני השיח הדיאלוגי שהתפתח בין הצוותים. הרכיבים העיקריים היו שיח שוויוני ופיתוח ותכנון משותף של תהליכי הוראה-למידה בעלי משמעות. רכיבים אלה מאפשרים קידום של שינוי פדגוגי בבית הספר.

השיח השוויוני והפתוח שנוצר בכל הצוותים מתאפיין בכנות ושקיפות והיוועצות שוויונית בתוך הצוותים וביניהם. לדברי טלי:

בשביל שהתהליך יהיה מהותי בבית הספר, נראה שלא נכון שצוות המכללה ילמד את צוות בית ספר. צוות הפיתוח המורחב יחשוב יחד עם צוות המורים [...] אם צוות הפיתוח ימשיך באקלים מעורר חשיבה, הוא יפרח [...].

שירה, אחת המורות בצוות הפיתוח המצומצם, משתפת בחששות שהיו לה מהמהלך ובהרגשתה לאחר שיחת הפתיחה. היא אומרת:

אני רגועה כעת כי אני מבינה שהמטרה אינה שעושים עלינו מחקר וזה הרגיע אותי שהבנות (תלמידות בית הספר) והסטודנטיות הן במרכז. אנו עוזרות לכן לעזור לנו לקדם את הסטודנטיות והתלמידות.

טלי: ...וגם לקדם אותנו את כולנו, את המרצים ואת המורים.

שירה: ...גם המחקר יצא יותר טוב.

זהבה: זה יוצר משהו ייחודי לבית הספר שלכם.

שירה מתארת בכנות ובגלוי לב את החשש שיש לה שהאינטרס של צוות המכללה הוא ביצוע מחקר בבית הספר ופחות קידום התלמידות והסטודנטיות. צוות המכללה קשוב ומתוך התגובות עולה שיקוף החשש והתחברות לצורך של המורה להיות שותפה אמיתית בתהליך.

תמר, מנהלת בית הספר, מעלה קושי בתרגום הידע על חשיבה מסדר גבוה לפרקטיקה:

אנו רוצים להכניס לבית הספר נושא ששוחחנו עליו בצוות ההנהלה ועדיין איננו יודעים איך לעשות זאת - חשיבה מסדר גבוה. כיצד לפתח חשיבה של הילדים [...] הידע קיים, אך מה

"למדתי לעשות שתיקה": סיפורה של שותפות דיאלוגית בין מכללה לבית ספר יסודי לשם קידום תהליכי חשיבה מסדר גבוה

לעשות איתו, איך להשתמש בו [...] אני מרגישה שאני יודעת מה אני רוצה שיקרה, אך אנו מדשדשים ב"איך" לעשות זאת. פה יכול להיות שיתוף פעולה פורה בין אנשי אקדמיה שיוצרים על הנושא ואנו, אנשי המעשה שרוצים לעשות אותו.

בדבריה של זהבה מודגשת חשיבות הלמידה המשותפת:

אולי נכון שתהיה למידה משותפת במוקד השיח המשותף. לשלב גם למידה משותפת תאורטית. קהילת למידה. ובנוסף לחשוב איך ליישם זאת בשטח ואיך נמדוד את השינוי - מה נרצה שיקרה כעבור פרק זמן שנגדיר.

הדיאלוג הפתוח בין צוות המכללה לצוות בית הספר מאפשר העלאת הקשיים בקידום חשיבה מסדר גבוה. ההצעה ללמוד ביחד את הנושא מחזקת את הקשר בין התאוריה לפרקטיקה ובכך מחזקת את הצמיחה המקצועית של שני הצדדים.

אווירת השיח המשותף והשוויוני שצמחה בעבודת הצוותים מקרינה על הקשר שנוצר בין אחת המורות מצוות הפיתוח ובין הסטודנטית להוראה שהתנסתה בכיתתה. המורה מציינת:

אני מבחינתי הרגשתי שמירי ואני בעלות אותה אחריות...

גם בדבריה של הסטודנטית עולה תחושת השוויוניות במערכת היחסים ביניהן:

היא תמיד שיתפה אותי בהתלבטויות שמאחורי הקלעים [...] היא התייעצה איתי ונתנה לי להרגיש שדעתי חשובה [...]. בזכותה התחלתי להרגיש חלק מצוות מורים ולחשוב כמורה.

ההיווצרות בין המורה המאמנת לסטודנטית שנתפסת בעיני שתיהן אמיתית וכנה תורמת להעלאת הערך הסטודנטית כמורה ומחזקת את צמיחתה המקצועית.

השיח השוויוני מתנהל בכל מעגלי השותפות בבית הספר, בלמידה בצוות המשותף לבית ספר ולמכללה ובמליאת המורות. שיח זה מאפיין את הקשר בין המורות בצוות הפיתוח המוביל לצוותים שלהם, וגם בין מורה לסטודנטית.

בשיחת הסיכום בסוף השנה, טלי מזכירה הן את מעגלי השיח והן את הלמידה שהתנהלה בהם:

ההרגשה שלנו שהיינו קהילה מקצועית לומדת משותפת [...] כללנו אנשים האוהבים ללמוד. בלמידה המשותפת הרגשנו למידה סינרגטית של קבוצה גדולה ולכן גם נהנינו מהתהליך [...] חוונו למידה משותפת שהתחילה בצוות הפיתוח וחלחלה לכלל צוות המורות שהיו מוכנות להירתם, ללמוד ולעשות שינוי [...] לחקור את התהליכים שאנחנו עוברים [...] מורות פתוחות וגמישות מוכנות לקחת סיכון...

שירה, מורה בצוות הפיתוח, תיארה את תחושותיה:

צוות הפיתוח בחר להיות בפיתוח. נהניתי מהפגישות כי למדנו ביחד רעיונות חדשים וזה היה מעניין לראות את הדברים אחרת. מעניין, מפרה, מפתח אותנו [...] הלמידה בצוות קטן אפשרה לנהל דיונים ולהגיע לתובנות מעניינות. יש חשיבות בלקיחת אחריות של צוות הפיתוח על התהליך, זה מקל על קבלת התהליך על ידי כלל המורות.

אורית אמרה:

זה לא פשוט אך רק זו הדרך. רק כך זה יהיה שלנו ושל כל הצוות.

טלי מדגישה את תרומת האופי הדיאלוגי של המפגשים בין הצוותים שמתאפיין באמון, בפתיחות ובנכונות להסתכן. אלו מאפשרים לצוותים השונים להיתרם זה מזה ולכונן לשינויים פדגוגיים. שירה ואורית משתפות בהשפעה של הלמידה שלהן במעגל של צוות הפיתוח על השיח והלמידה במעגלים האחרים. הן מתארות קבלת אחריות בדרך שוויונית על הלמידה במעגלים האחרים. אורית מוסיפה את ההיבט של חיזוק בעלות על הידע באמצעות קידום השיח והלמידה בצוות המורות.

### **ב. פיתוח מודעות לכוחה של למידה בקבוצה דיאלוגית**

המורות מדגישות את התרומה של העבודה הדיאלוגית המשותפת עם צוות הפיתוח של המכללה לשינוי בתהליכי הלמידה של המורות עצמן. הן מכירות בכוח של החשיבה בקבוצה של אנשים שונים ליצירת תובנות

והבנות חדשות וגם בכך שהתהליך איטי ומתמשך וכלל למידה מהתנסות של המורות ורפלקציה על התהליך שהן עוברות.

כך מציינת אורית:

הקשר עם המכללה גרם לנו לחשוב ברמה אחרת שאנו לא עושים פה באופן רגיל.

חנה מוסיפה על כך:

הן מביאות רעיונות חדשניים. בחשיבה משותפת של כמה מוחות מפקים תוצרים גבוהים יותר. התחלנו תהליך, זה לא "זבנג וגמרנו". ראינו שהכלים עובדים.

הדסה:

אנו נמצאים בשלב של המודעות שלנו, זה שעכשיו נחשפתי ואני יודעת להצביע על ביצוע (הבנה) ולהתאים לו פעילות. עלינו מדרגה. ההתקדמות היא בתהליך שלנו כמורים [...] כדי שהמורות יוכלו לקדם שיטתית חשיבה מסדר גבוה הן צריכות לחוות למידת תוכן שדורשת חשיבה מסדר גבוה.

מדברי המורות החברות בצוות הפיתוח עולה כי הלמידה בקבוצה וחויית התנסות שלהן במהלך הסדנאות תורמות לשינוי בחשיבה של כלל מורות בית הספר. הן מדברות בשפה של ביצועי הבנה (הרפז, 2005) ומכירות בכך שהלמידה בקבוצה תורמת לפיתוח הוראה מסדר גבוה.

רונית מתבוננת בתהליך כמורה החברה בצוות הפיתוח:

צוות הפיתוח שלנו מוביל את ההתמקדות בביצועי ההבנה בכל תחום [...] אילו ביצועי הבנה משתמעים מטקסט זה [...] נראה לי שעיקר העשייה זה שלנו, של הצוות הזה שיחשוב בראש גדול ויביא זאת לכל צוות המורות [...] ניסיתי שהאסטרטגיה שבחרתי תחזור כדי שאוכל לבדוק אותה. זוהי התקדמות של המורה.

מדבריה עולה שהשינוי המהותי בתפיסה שלהן מתרחש כאשר הן מניעות את התהליך ועוברות את זה בעצמן.

שירה מסבירה את תרומת האווירה של השותפות הדיאלוגית על המורות:

מה עוד הופך את התהליך להצלחה? אקלים של שותפות בצוות. אם הם מקצועיים הם פתוחים לגמישות וגם מוכנים לקחת סיכון. אם לא הצלחנו, ננסה דבר אחר. אומנם זה נאמר בספרות אבל אנחנו מרגישים שכך פעלנו.

הדר מוסיפה כי:

המאמץ החשיבתי [...] בבחירת ביצועי הבנה ובהתאמת מטלות למידה אליהם הוא זה שמקדם את החשיבה שלנו ואת הביטחון שלנו ללמד את התלמידות לחשוב...

המורות מציינות את הקשר בין השותפות לנכונות שלהן להיות בתהליך של שינוי לקראת הוראה פתוחה וגמישה. המורות בוחרות את ביצועי ההבנה הרלוונטיים ליחידות ההוראה שהן מפתחות ומתאימות להן את מטלות הלמידה.

טלי מדגישה את תרומת ההשתתפות שלה בקבוצה בבית הספר על שינוי בהוראה שלה בקורסים במכללה:

בעקבות הדיאלוג עם צוות בית הספר והלמידה המשותפת, חל שינוי גם בתהליכי ההוראה שלי [...] הבנתי את הקושי של הסטודנטיות לאמץ דפוסי הוראה השונים מהוראת מסירה אליה הן מורגלות מניסיוןן כתלמידות.

מדבריה של טלי עולה הכרה בכוחה של הלמידה בקבוצה דיאלוגית שיש בה להשפיע על הבנת הקשיים של הסטודנטיות לשנות דרכי למידה.

לסיכום התמה הראשונה העוסקת בהעצמת חויית הלמידה של המורות בתהליך השותפות הדיאלוגית, עולה כי חוויה זו התרחשה הודות לשיח שווינוי ופתוח שמחזק את האמון בין הצוותים. השיח מזמן היועצות כנה שמאפשרת העלאת קשיים לדיון משותף ונכונות להתנסות בדרכי הוראה חדשות. עוד עולה כי השיח הדיאלוגי מתפתח בכל מעגלי השותפות בבית הספר. כך ההשפעה של הלמידה השווינוית בצוות הפיתוח גורמת למורות השותפות בצוות לקבל אחריות על הנחיית הלמידה בדרך זו של כלל המורות וגם מחזקת אצלן את הבעלות על הידע המקצועי.

"למדתי לעשות שתיקה": סיפורה של שותפות דיאלוגית בין מכללה לבית ספר יסודי לשם קידום תהליכי חשיבה מסדר גבוה

כמו כן המורות מעידות שבזכות הדיאלוג שנוצר חל שינוי בתהליכי הלמידה שלהן. הן מכירות בכוחה של חשיבה בקבוצה ליצור תובנות משותפות חדשות ובתרומה של ההתנסות בהבנת מושגים שנלמדו בקבוצה ליישום מושגים אלו בהוראה שלהן מתוך נכונות להסתכן ולהיות גמישות.

התמה השנייה מתמקדת בתוצאה נוספת של השיח הדיאלוגי כפי שעולה מדברי המורות והיא התרומה של שיח זה לקידום תפיסת ההוראה המפתחת חשיבה מסדר גבוה.

## **2. השיח הדיאלוגי מקדם את תפיסת ההוראה שמפתחת חשיבה מסדר גבוה**

הפיתוח של תהליכי ההוראה-למידה המערכתיים נבנה בדיאלוג בין צוות המכללה לצוות בית הספר שנתן מקום של כבוד לרעיונות ולחששות של השותפות מהשינוי. מפגשי התכנון התאפיינו בבחינה לעומק של רעיונות ויצירת תובנות חדשות, שיח שהיה לו אופי של חשיבה מסדר גבוה. בישיבות גם תוכננו תהליכי הוראה-למידה שטיפחו חשיבה מסדר גבוה של התלמידות.

זוהו ארבע קטגוריות שעומדות על הקשר בין מאפייני השותפות הדיאלוגית לנכונות המורות לעשות שינויים בהוראה שלהן בדרך שתקדם חשיבה מסדר גבוה: 1. הקשבה ומתן מקום לקשיים הקשורים בשינוי דרך ההוראה; 2. שיח דיאלוגי בעל מאפיינים של חשיבה מסדר גבוה; 3. התנסות בתכנון והוראה של יחידת לימוד המקדמת חשיבה מסדר גבוה; 4. שינוי בשיח הפדגוגי ותרומתו להוראה בכיתות.

### **א. הקשבה ומתן מקום לקשיים הקשורים בשינוי דרך ההוראה**

בעת השיח הפדגוגי במפגשים, המורות מתארות את הרגשתן שיש מקום לדיון בנושאים שמעסיקים אותן. בין השאר הן מתלבטות בעניין דרך השילוב של אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה בשיעורים, וכן מעלות קשיים בשינויים בדרכי ההוראה.

הן מציינות:

"הספק מצומצם"; "עבודה קשה של מורה"; "איכות על חשבון כמות"; "חשש לאבד סמכות כמורה שהיא מקור הידע"; "להשתחרר ממה שהייתי רגילה"; "פחות בשליטה"; "פחות לדעת מה כל ילדה יודעת"; "שיעור פרונטלי יותר בטוח למורה".

מדבריהן עולה המתח שבין הספק החומר לאיכות החשיבה, וכן המעבר מסמכות ריכוזית של המורה לשחרור שליטה לטובת חשיבה עצמית של התלמידות.

הדסה מציינת:

יש משהו מבלבל ולא מתאים לכלל התלמידים, אם בשיעור אחד המורה עוסקת באנליזה ובשיעור אחר בהכללה [...] כל מורה צריכה לבנות מדרג אסטרטגיות חשיבה וללמד אותן שיטתית כדי שהילדים יפנימו אסטרטגיה לעומק לפני שייחשפו למספר אסטרטגיות בו זמנית ולא ישלטו שליטה מלאה באף אסטרטגיה. יש ללמד אסטרטגיות בהוראה ישירה ובאופן מודע.

הדסה מעלה את ההתלבטות כיצד נכון לשלב אסטרטגיות חשיבה בסדר גבוה ומציעה תכנון והוראה ישירה של כל אסטרטגיה שתיבחר, עד לרמת שליטה כדי לוודא שהתלמידות ישתמשו בהן בהמשך.

גם בהוראה במכללה מתנהל תהליך שינוי דרכי הוראה בקורסים אקדמיים שמלמדות טלי וזהבה (כותבות המאמר) - מהוראת מסירה לגישה שמדגישה את החשיבה מסדר גבוה.

טלי מסבירה שלאחר הדיאלוג עם צוות בית הספר והלמידה המשותפת:

הבנתי את הקושי של הסטודנטיות לאמץ דפוסי הוראה השונים מהוראת מסירה שאליה הן מורגלות מניסיוןן כתלמידות, כיוון שהן לא מורגלות בחשיבה מסדר גבוה ולא למדו בעצמן כך [...] לכן שיניתי את דרכי ההוראה שלי והפכתי את הקורסים לסדנאות שבהן הסטודנטיות התאמנו בתכנון שיעורים מפתחי חשיבה.

זהבה התחילה עוד לפני תהליך השותפות בשינויים בדרכי ההוראה שלה. מפגשי הלמידה המשותפים עם צוות בית הספר מחזקים את תהליך השינוי בהוראה שכבר התחיל. היא מסבירה:

תהליך השותפות הגביר את מודעותי לתהליכי ההוראה שלי. זה פגש אותי בתהליכי שינוי שכבר החלתי לעשות, כיוון שחשתי חוסר שביעות רצון מדרך ההוראה על ידי מסירה

בקורסים האקדמיים שאותם אני מלמדת בתואר ראשון ובתואר שני. במקום שהסטודנטיות יקשיבו להרצאות ויעשו עבודה בבית [...] התחלתי להכין מטלות למידה בקבוצות עם הנחיות מכוונות ואני הנחיתי אותן בעבודתן הקבוצתית. הבנתי שבדרך זו אני מנסה לפתח אצלן, כמויות, גישה ללמידה השמה במרכז את החשיבה שלהן...

מדבריהן של טלי וזהבה עולה שקשה לסטודנטיות במכללה לשנות את דרכי ההוראה שלהן כיוון שהן לא לומדות מספיק בדרך שמפתחת חשיבה. השינויים בקורסים שלהן היו בדגש על המעבר מהוראה פרונטלית ריכוזית ללמידה באחריות הסטודנטיות ובשילוב מטלות פתוחות שמקדמות את החשיבה שלהן.

### ב. שיח בעל מאפיינים של חשיבה מסדר גבוה

השיח עם המורות מתאפיין בחשיבה מסדר גבוה. הוא עוסק בשאלות פתוחות שמזמנות הבעת מגוון רחב של דעות ורעיונות, באווירה של הקשבה וקבלת נקודות מבט למיניהן. יש בירור משותף של המושג חשיבה מסדר גבוה שכולל גם ערעור על חשיבה קודמת, מה שתורם לעמימות ומזמין את הנכונות לשהות בתוכה.

מהי חשיבה מסדר גבוה עבורי?

מה נראה אצל תלמיד בעל יכולת חשיבה כזו?

מה התפקיד שלי כמורה בפיתוחה?

חשיבה שבונה עוד נדבך לילד מתוך דברים שהוא הגיע אליהם לבד. ילד שיודע להכליל, להבין עניין מתוך עניין.

חשיבה פתוחה שלא בנויה רק על ידע קודם.

חשיבה מחוץ לקופסה.

בשיח על מהות החשיבה מסדר גבוה המורות מציינות מאפיינים שונים שהם העקרונות של חשיבה מסוג זה. כמו כן הן מפרטות מהם לדעתן כישורי לומד בעל חשיבה מסדר גבוה ומונות את מגוון תפקודי המורה שמפתחים חשיבה מסוג זה:

"מעז"; "צירתית"; "מגיע לפתרונות ממקורות שונים"; "סקרן"; "מבין דבר מתוך דבר"; "לזמן דילמות"; "לשאל שאלות המעוררות חשיבה"; "לאפשר, לתת הזדמנות"; "לא להאכיל בכפית, הכול יבוא מהתלמיד"; "גיוון של כלים, המורה נותן כלים להתמודדות עם שאלות".

בדבריהן אלה המורות מציינות את תפקידן בכיתה להנחות תהליך שמפתח את יכולת הלומדים לחשוב חשיבה פתוחה ומגוונת.

הדר, מורה ותיקה, מתארת את ההתמודדות שלה עם העמימות שחוותה כאשר התחילה לשנות את דרכי ההוראה כדי לקדם חשיבה מסדר גבוה בכיתה:

אחרי 10 שנים של הוראה. [...] פחדתי מהתמודדות [עם השינוי בדרך ההוראה] בכיתה. הדברים בסופו של דבר היו פחות מפחידים ממה שחשבתי. [...] ניתן ללמוד את הדברים [אסטרטגיות לטיפול חשיבה מסדר גבוה] ולשפר את היכולות שלנו.

היא משתפת בחווית הפחד שהיא חווה בשל השינוי בדרכי ההוראה ומתארת את המעבר מהחשש אל ההזדמנות להיות במצב של למידה לצד השינוי.

מאפייני השיח שמתנהל בקבוצת המורות ואווירת ההקשבה והקבלה שנוצרת, תורמים לנכונותן לשהות במצב של חוסר ודאות וללמוד מההתנסות. מצב של עמימות שמתלווה לשינוי דרכי ההוראה המוכרות, מאפשר למורות לקדם חשיבה מסדר גבוה אצל התלמידות.

### ג. התנסות בתכנון והוראה של יחידת לימוד המקדמת חשיבה מסדר גבוה

כחלק מהשיח הדיאלוגי התקיימה למידה שוויונית ומשותפת של משמעות המושג חשיבה מסדר גבוה עצמו. מושגים שלמדנו במשותף הם רעיון גדול וביצועי הבנה (הרפז, 2005; כהן, 1992; Howie, 2011; McTighe, 2017; Perkins, 2001) ודרכים מגוונות ליישם בהוראה. בספרות מוצעות שתי דרכים: שילוב אסטרטגיות חשיבה בשיעור מסורתי (כהן, 1992), ופיתוח מסגרות פורצות שגרה (הרפז, 2005, 2006; Howie, 2011) העשויות לעורר חשיבה לעומק, סקרנות ולמידה אותנטית.

המורות בחרו בלמידה בית ספרית, רב-גלית. נבחר נושא הכרמל שהוא נושא אותנטי ורלוונטי לתלמידות (העיתוי

"למדתי לעשות שתיקה": סיפורה של שותפות דיאלוגית בין מכללה לבית ספר יסודי לשם קידום תהליכי חשיבה מסדר גבוה

היה שנה לאחר השרפה הגדולה בכרמל) ויכול להילמד במגוון מקצועות ובהתאמה לכל הגילים. המעבר מהוראת תוכן להוראה מבוססת חשיבה התאפיין בבירור מעמיק של רעיון גדול שכדאי לבסס עליו את הוראת נושא הכרמל. הרעיון הגדול נתפס מכלול שמקשר את הפרטים ביחידת התוכן ונותן להם משמעות. זה מחדד את המסר העמוק בלימוד התכנים ובכך יוצר עניין בלמידה (הרפז, 2005, 2014). מתוך הבנה שהתחדשות הכרמל באה לאחר הרס וחורבן שגרמה השרפה, נבחר הרעיון הגדול "הכרמל בסימן הרס, התחדשות וצמיחה". חנה מציינת:

רעיון זה מהותי לנושא, רלוונטי לתלמידות. בהיותו בין-תחומי הוא מחבר את כלל המורים שמלמדים תחומי דעת שונים, וכן את ההורים שאמורים להיות שותפים לסיור הבית ספרי לכרמל שיתקיים בסיכום התהליך.

הדסה מוסיפה:

בנושא הכרמל, הרעיון הגדול מיקד אותי. סידר לי את התכנון. מיקד וארגן. חשוב להבא למצוא בכל נושא את הרעיון הגדול.

המורות מדגישות את החשיבות של בחירת רעיון גדול כיסוד מארגן; הוא רלוונטי, ממקד את התכנון ומזמן שיח משותף של מורים מתחומי דעת רבים לפיתוח יחידות הוראה.

הדר מציינת:

התהליך שאותו חווינו בלמידה ובתכנון ההוראה של נושא הכרמל בדרך המעודדת חשיבה מסדר גבוה היה עבורנו חוויית למידה מעצימה, שתרמה לשינוי בהוראה שלנו [ומצאנו את עצמנו] עסוקות בחשיבה משותפת לאיתור רעיון גדול גם בנושאים לימודיים נוספים והתחלנו ליישם את העקרונות של תכנון שיעור מקדם חשיבה בשיעורים בנושאים נוספים.

בדבריה היא משתפת בחוויה המעצימה שהייתה לה בהתעמקות בבחירת הרעיון הגדול ובתכנון הכולל של נושא הכרמל, שהיה מאופיין בחשיבה מסדר גבוה. היא מתארת מהלך מתרחב של איתור רעיון גדול ושל יישום עקרונות שיעור מפתח חשיבה במגוון שיעורים ונושאים.

המורות גם דנות בשילוב ביצועי הבנה במהלך שיעור:

רונית אומרת:

נתתי לתלמידות משימת השוואה בין שני קטעים והן לא הבינו. הייתי צריכה למקד במשהו מסוים ולא כללי מדי.

הדסה מתארת את תחושותיה לאחר ניהול שיעור המתבסס על ביצועי הבנה:

כשאתה מתכנן משימה, אתה מושך למעלה עם ביצועי הבנה. אתה מרגיש שאתה נסחט כדי להגיע לביצוע ההבנה המסוים.

ניכרת ההתבוננות שלהן בתהליך הלמידה שמתרחש במהלך ביצוע הבנה. הדסה מכירה בכך שביצועי הבנה מאתגרים את החשיבה של התלמידות ושהובלת שיעור מסוג זה דורשת מהמורה אנרגיה רבה.

#### **ד. שינוי בשיח הפדגוגי ותרומתו להוראה בכיתות**

במהלך תהליך הלמידה הבית ספרי והתקדמות בתכנון והוראה של שיעורים מקדמי חשיבה, המורות מפתחות מודעות לתהליכים שמתרחשים אצלן ואצל התלמידות.

רונית מציינת:

אמונות האנ"י [אהובה, נחוצה, יודעת - מתוך ה"אני מאמין" של בית הספר] זה מדהים. הצבתי את זה מול העיניים [...] כדי לגרום לילדה להבין שהיא מסוגלת, אני צריכה קודם שאני מאמין שהיא מסוגלת ואז אצליח להרים אותה.

בדבריה של רונית באה לידי ביטוי חשיבות התפיסה של מורה את יכולות תלמידיו. היא מדגישה שמורות יצליחו לחולל למידה ברמת חשיבה גבוהה כשיאמינו שהתלמידות מסוגלות לכך.

המורות מתארות את השינוי בתפקידן כמורות במהלך השיעור. שירה מתארת כך את השינוי:

אנחנו התחלנו להשתחרר מתפקידנו כמרכזות את השיעור. לימדנו בדרכים מגוונות יותר

והתלמידות היו פעילות יותר. הרגשנו שאנחנו יוצרות אווירה המזמנת חשיבה ושקלנו אילו תגובות יאפשרו לתלמידות לחשוב.

רונית מוסיפה כי:

למדתי לעשות שתיקה [לשתוק]. לתת להן לחשוב ולהגיב זה אקלים שמטפח חשיבה.

בדבריהן מתארות המורות את תהליך החשיבה שלהן על תגובות שמאפשרות לתלמידות לחשוב ושיוצרות אווירה שמזמנת חשיבה.

הדר, חברה בצוות הפיתוח, מתארת מורה ש"בדרך כלל מלמדת פרונטלי, סטנדרטי, ובשיעורים על הכרמל היא גם מלמדת אחרת, מקסים לראות את השינוי".

כמו כן היא מעידה על עצמה:

זה עובר גם לשיעורים שלי, חושבת אחרת על התכנון שלי של השיעורים במדעים.

רונית מוסיפה:

זה עובר גם לשיעורים שלי, חושבת אחרת על התכנון שלי של השיעורים בשפה.

המורות מתארות את ההשפעה של תכנון ההוראה הבית ספרית בנושא הכרמל על כלל השיעורים בכיתותיהן. לסיכום התמה השנייה שעוסקת בקידום חוויית ההתנסות בהוראה המפתחת חשיבה מסדר גבוה, עולה כי השיח שליווה את תכנון ההוראה הוא בעל מאפייני חשיבה מסוג זה. עולות בו שאלות פתוחות העוסקות במהות המושגים, ניתן מקום למגוון דעות ורעיונות, הקשבה וקבלת נקודות מבט מגוונות. המורות מדווחות על תחושת העמימות שנוצרת בשל ערעור חשיבה קודמת ועל נכונותן לשהות במצב זה גם בהוראה בכיתות. הן מתארות מתח בין הדרישה להספק חומר ובין הדרישה לאיכות למידה. מתוך הבירור עולה תובנה נוספת שהמורות מציינות והיא המעבר מתפקיד מורה לתפקיד מנחה שמפתחת את יכולת הלומד לחשוב בפתחות.

זאת ועוד, תכנון הנושא הלימודי שנבחר במשותף מתאפיין ביישום אסטרטגיות שמטפחות חשיבה מסדר גבוה, כמו רעיון גדול וביצועי הבנה. ההתלהבות של המורות מתכנון מסוג זה גורמת להן לתכנן כך נושאים בשיעורים אחרים.

המורות מציינות את השינוי בשיח הפדגוגי בבית הספר ואת היישום של תהליכי הוראה-למידה המפתחים חשיבה מסדר גבוה. באווירה של השותפות שנוצרת ובשילוב עם הדרכה אינטנסיבית של המדריכה בתוכנית "מובילי פדגוגיה" המורות פורצות את התכנון של מטלות למידה מסורתיות ומזמנות מטלות פתוחות, מאתגרות ורלוונטיות לתלמידות ומפתחות דרכי הוראה הממוקדות בטיפוח חשיבה מסדר גבוה. התהליך הזה מחזק את תחושת הביטחון שלהן ואת האמון ביכולת של כל התלמידות ללמוד לעומק ולהפעיל אסטרטגיות חשיבה גבוהות.

## דין ומסקנות

מאמר זה מתאר מחקר שליווה את השנה הראשונה והמכוננת של שותפות בעלת אופי דיאלוגי בין מכללה להכשרת מורים ובין בית ספר יסודי ממלכתי-דתי ששימשה בסיס להשתלבות המכללה בתוכנית "אקדמיה-כיתה". במהלך המחקר נאספו נתונים מהפרוטוקולים של מפגשי הצוותים למיניהם, מרשימות שדה ומרפלקציות של המשתתפות בסוף השנה.

המחקר הנוכחי בוחן את המאפיינים של השותפות הדיאלוגית שתרמו לקידום תהליכים פדגוגיים בבית הספר ולהתנסות המורות בדרכי הוראה-למידה שקידמו חשיבה מסדר גבוה. מהממצאים עולה העצמה של חוויית הלמידה של המורות בתהליך השותפות הדיאלוגית המתרחשת הודות לשיח שוויוני ופתוח בין הצוותים שמחזק את האמון ההדדי. כמו כן חל שינוי אצל המורות והן מכירות בכוחה של החשיבה בקבוצה ליצור תובנות משותפות.

מניתוח הנתונים עולה שהשיח שמתפתח בשותפות הוא בעל מאפייני חשיבה מסדר גבוה. המורות מדווחות על תחושת העמימות שנוצרה בשל ערעור חשיבה קודמת ועל נכונותן לשהות במצב זה גם בהוראה בכיתות. הן מציינות את השינוי בשיח הפדגוגי בבית הספר ואת הצעדים ביישום תהליכי הוראה-למידה המפתחים חשיבה מסדר גבוה.

### **שותפות דיאלוגית – "מרחב ספר" שיוצר אמון הדדי כבסיס לשינוי**

יש מקום לראות את המפגש בין המכללה לבית הספר כמפגש בין תרבויות. הדרך שמתפתחת בה השותפות יוצרת מרחב חדש - "מרחב ספר" (ברק, 2014), שבו נוצר ידע משותף השונה מהידע הקודם שמביאה כל קבוצה. במרחב זה מתנהל שיח עמוק ובעל משמעות בין הצוותים ונוצרת למידה הדדית. שיח זה יוצר את התשתית לחשיבה מסדר גבוה. נבחנות עמדות, עולים רעיונות, מתקיימת למידה של מודלים תאורטיים ומתפתחת הבנה פדגוגית משותפת חדשה שמתאימה לבית הספר ולמכללה. נוצרות תובנות על מהותה של שותפות דיאלוגית ועל תהליכים פדגוגיים המקדמים חשיבה מסדר גבוה.

במפגשים המשותפים מתגבשים כיוונים חדשים ללמידה ולפיתוח משותף של נושאים השונים מאלו שכל צוות רגיל אליהם. זו מהות השינוי המתרחש בתהליך דיאלוגי שבו נקודת המוצא היא של אמון ופתיחות הדדית (אלוני, 2008; גורודצקי, 2016; הררי, 2008; לסרי, 2008; סלונים, 2014).

למרחב הספר מתלווה עמימות וחוסר ודאות. העמימות היא רכיב חיוני בחוויית הלמידה העמוקה שמתפתחת במרחב (Zohar, 2013; Resnick, 1987). הכניסה לתהליך השותפות מלווה בחששות הדדיים. מצד צוות המכללה החששות נובעים מחוסר ודאות עקב כניסה לתהליך פתוח ולא מובנה מראש. צוות בית הספר חושש מתפיסת המומחיות הבלעדית של האקדמיה כלפי הידע ומחוסר הכרה של המכללה בידע שנוצר בבית הספר בשל ניסיון מצטבר וידע המתפתח בשדה.

האווירה שנוצרת לאחר התהליך השוויוני מפיגה את החששות של צוות בית הספר, מאפשרת לצוות המורות לצאת מאזור הנוחות, לחשוב אחרת וליצור מרחב להתנסות פדגוגית חדשה. זאת בהלימה למסקנות של כרמון (2010) ושל אלוני (2008) ששותפות דיאלוגית בין אקדמיה לבית ספר מונעת היווצרות של קשר היררכי שבו לאקדמיה יש בעלות על הידע, ומזמינה את מורים להעניק מניסיונם ומהידע שלהם.

עוצמת המרחב הזה לתרום לשינוי ולהתפתחות באה לידי ביטוי כאשר המורות מכירות בחשש שלהן מהעמימות ומוכנות להיות בה וללמוד ממנה. המורות נותנות ביטוי להבנה החדשה שחוסר הוודאות הזה מהותי להתפתחותה של שותפות הנוצרת מתוך יצירת תהליך דיאלוגי, כפי שמסבירים אחרים (אלוני, 2008; גורודצקי, 2016; סלונים, 2014).

הכרת המורות בחששות שמלווים את חוויות הלמידה שלהן, מאפשרת להן ליצור אווירה דומה בכיתות. הן לא חוששות מזמן החשיבה של התלמידות, שבעקבותיו מתפתחת אצלן הבנה בעלת משמעות, אלא לומדות לתרום את תחושת העמימות להעמקת תהליכי הלמידה בכיתה. המורה הדר מבטאת את זה בגלוי. היא מתארת את המעבר מהפחד שלה שנובע מהצורך לשחרר את השליטה בשיעור ולתת לתלמידות לחשוב, אל התובנה שהיא לומדת מהשהייה שלה כמורה במצב של עמימות.

השיח הדיאלוגי שנוצר בלמידה בקבוצות השותפות, מתרחב לשיח הבית ספרי בצוותי מורות ולהוראה בכיתות. זאת ועוד, האווירה השיתופית והשוויונית שנוצרת מחזקת את הביטחון של המורות גם להתנסות בהוראה שמטפחת חשיבה מסדר גבוה, מתוך הבנה שהתלמידות יוכלו להפיק תועלת מלמידה בדרך זו.

### **חשיבה מסדר גבוה - מהתנסות בשותפות דיאלוגית לנכונות לקדם שינויים בהוראה**

במהלך המחקר מתברר כי תרבות של שיח שוויוני תורמת כמעט בהכרח לפיתוח חשיבה מסדר גבוה. במפגשי השותפות נוצר אקלים של חשיבה ותנאים שמאפשרים שימוש באסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה. המפגשים מתאפיינים במתן הזדמנות לכולן לחשוב ולשתף ובתובנות שלהן, ואלו מתקבלות בהבנה. נוצרת אווירה של השהיית שיפוט ושקט של חשיבה. המורות מדווחות שהן יוצרות את התנאים האלה גם בכיתותיהן, כפי שרונית מבטאת - "למדתי לעשות שתיקה".

באקלים זה מתקיים גם התכנון המשותף של נושא לימודי המיישם פיתוח חשיבה מסדר גבוה של הלומדות. דוגמה לכך מתבטאת בתהליך של הטמעת תכנון נושא לימודי הסובב על רעיון גדול (הרפז, 2005, 2014). החשיבה המשותפת על רעיונות גדולים מעוררת עניין וסקרנות, מסייעת לגשר בין מושג תאורטי ליישום הפרקטי. יש השפעה על השיח הפדגוגי הבית ספרי ועל תכנון נושאים לימודיים בכיתות באמצעות יישום אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה, כמו רעיון גדול וביצועי הבנה. מתוך הביטחון שהמורות חשות בהנחיית חשיבה מסדר גבוה, הן חותרות לפתח חשיבה כזו אצל כלל התלמידות.

## משותפות דיאלוגית לתוכנית "אקדמיה-כיתה" – תרומת המחקר והמלצות

מחקר זה תורם להבנת ההתפתחות של שותפות דיאלוגית. בשותפות זו מתפתח מרחב המזמן למידה עמוקה הדדית, אמון ושיח המתאפיין בחשיבה מסדר גבוה. במרחב זה מתפתח ידע משותף חדש על בסיס גישה שנותנת מקום שוויוני למקצועיות של כל אחד מהשותפים. כמו כן תורמת שותפות זו לנכונות המורות להתנסות בהוראה שמקדמת חשיבה מסדר גבוה.

עם זה המחקר הנוכחי מתמקד בפיתוח הקשר והשותפות בין המורות בבית הספר לחוקרות מהמכללה ולא בתהליכים שמושגים בכיתות. המחקר מתמקד במידע שהמורות נותנות בפגישות על תהליכי ההוראה-למידה שהן מנחות בכיתותיהן. המחקר עוסק בתובנות מחוויית השותפות ולא בתהליכי הלמידה בכיתות. יש מקום להרחיב את המחקר בבחינה של תרומתה של השותפות הדיאלוגית לתהליכי הלמידה של התלמידות.

לצד מחקר זה יש ביטויים לרבדים נוספים של תרומת השותפות לקשר בין המכללה לבית הספר. היבט אחד הוא הקשר הייחודי שנוצר בין המורות המאמנות לסטודנטיות בכיתותיהן. תחושת האחריות ההדדית של המכללה ושל המורות המאמנות משנה במודע ובלא מודע את עבודתן המשותפת בהדרכת הסטודנטיות ותורמת לחיזוק הקשר ביניהן וליחסן כלפי הסטודנטיות כמורות עמיתות, השותפות במידה מלאה לנעשה בכיתה.

התובנה שאין למכללה או לשדה החינוך בעלות בלעדית על ידע או על חדשנות פדגוגית מספקת את הבסיס לתפיסה המכללתית של הכשרת מורים. יש מקום לעשות מחקרים נוספים שיבחנו את התפתחות הקשר בין המורות לסטודנטיות ואת השפעת הידע החדש שנוצר בשדה על אופי ההכשרה המקצועית במכללה. אפשר לעשות מחקרים מסוג זה על רקע התוכנית "אקדמיה-כיתה" שהמכללה נכנסה אליה בדרך טבעית ובטוחה לאחר תהליך השותפות הדיאלוגית עם בית הספר.

## תודות

אנו מבקשות להודות למפקח על החינוך הממלכתי-דתי במחוז צפון ומפקח בית הספר שיזמו את השותפות; לעמיתות בבית הספר, במכללה ובתוכנית "מובילי פדגוגיה" שהשתתפו וסייעו בכתיבת המאמר; מנהלת בית הספר, שרי רפפורט; מדריכה בתוכנית "מובילי פדגוגיה", ד"ר חנה בר-ניר ניב; ראש החוג לחינוך במכללה, ד"ר אסתר טוב לי; צוות המורות בבית הספר, המדריכות הפדגוגיות במסלול היסודי; הסטודנטיות במסלול היסודי שהתנסו בבית הספר.

תודה לד"ר חוה סימון וד"ר אסתר טוב-לי, השותפות שלנו במכללה, לד"ר חנה בר-ניר ניב ולקוראים אנונימיים שקראו והעירו על גרסאות קודמות של המאמר. מכלולן למדנו הרבה.

## רשימת מקורות

אבישר, ג' ווגל, ג' (2008). שותפות מכללה-שדה (PDS): המקרה של המסלול לחינוך מיוחד במכללה האקדמית בית ברל ובית הספר בבית איזי שפירא. **שבילי מחקר**, 15, 126-134.

אלוני, נ' (עורך). (2008). **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**. הקיבוץ המאוחד.

אריאב, ת' וסמית, ק' (2006). יצירת שותפויות בין מוסדות להכשרת מורים לשדה: מבט בינלאומי בדגש על מודל בית הספר להתפתחות מקצועית (PDS). בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ ונ' גרינפלד (עורכים), **מגמה חדשה בתכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות לבין בתי ספר – הסיפור הישראלי** (עמ' 21-67). מכון מופ"ת.

ברק, י' (2014). תרבות ספר – Edge culture. **לקסי קיי**, 1, 25-27.

גורודצקי, מ' (2016). פדגוגיה של ספר: ריבויים וקשרים. בתוך ש' בק (עורך), **מידע, ידע ודעת** (עמ' 225-255). מכון מופ"ת.

דושניק, ל' (2011). ניתוח נתונים במחקר איכותני: הצעה לארבעה עקרונות מנחים. **שבילי המחקר**, 17, 137-143.

הרפז, י' (2005). **חכה, פתיון ודגים: גישות לחינוך החשיבה** (א' צוקרמן, עורך). מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.

הרפז, י' (2006). לקראת המודל השלישי. **פנים**, 36, 59-68.

"למדתי לעשות שתיקה": סיפורה של שותפות דיאלוגית בין מכללה לבית ספר יסודי לשם קידום תהליכי חשיבה מסדר גבוה

- הרפז, י' (2009). [חינוך החשיבה: בין עיון למעשה](#). ג'אמעה, 13, 447-470.
- הרפז, י' (2014). [הוראת החשיבה: ההיבט האידאולוגי](#). גילוי דעת, 5, 65-92.
- הררי, ד' (2008). [הדיאלוג הרוג'ריאני: לאפשר, לקבל, להצמיח](#). בתוך נ' אלוני (עורך), [דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי](#) (עמ' 178-194). הקיבוץ המאוחד: חדקל בע"מ.
- וגנר, ת' וקליגר, א' (2013). ועדת היגוי כמובילת מדיניות במערך ה-PDS. [דפים](#), 56, 60-87.
- וויסקי, מ"ס (2004). [הוראה לשם הבנה](#) (י' פרקש, מתרגם). מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה. (המקור פורסם ב-1998)
- זילברשטרום, ש' (2015). [אקדמיה-כיתה: עיקרי התכנית](#). [ביטאון מכון מופ"ת](#), 55, 6-13.
- חלאבי, ר', שנוולד, מ', גולן, ר' ואזהרי, נ' (2016). [מרחבי שאילה בלמידה ובהוראה](#). כעת, ב, 167-183.
- כהן, א' (1992). [פיתוח החשיבה של התלמיד בשיעור: דוגמאות, רעיונות, סוגיות עיון, הצעות פעולה: ספר לימוד לפרחי ההוראה, ספר עזר למורה ולעובדי ההוראה לדרגותיהם](#) (מהדורה שנייה). נועם.
- כרמון, א' (2010). [הדיסציפלינה הפדגוגית: לקראת ארגון מחדש של הידע בבית הספר](#). [הלכה למעשה בתכנון לימודים](#), 21, 69-114.
- לסרי, ד' (2008). [אקדמיה דיאלוגית: היבטים בתנועתה של חוכמה יוצרת](#). בתוך נ' אלוני (עורך), [דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי](#) (עמ' 358-381). הקיבוץ המאוחד: חדקל בע"מ.
- מור, א' (2006). בגובה העיניים הגדולות: תוכנית לימודים דיאלוגית בצמיחה משותפת מכללה ושדה. [הד הגן](#), 70(4), 54-61.
- מסורוב, ח' (2010). [כשהפרקטיקה והאקדמיה נפגשות](#). בתוך א' מרגולין (עורכת), [מעבר לנה"ר: נתיב הכשרה רב-מסלולי: הכשרת מורים כרב-שיח](#) (עמ' 552-580). מכון מופ"ת.
- משכית, ד' ומברך, ז' (2013). אפשר גם אחרת: הכשרה להוראה על פי מודל שותפות-עמיתות בדגם ה-PDS. [דפים](#), 56.
- משרד החינוך. (2009). [דו"ח חינוך לחשיבה \("אופק פדגוגי" 2006-2009\): תיאור, תובנות והמלצות להמשך](#).
- משרד החינוך. (2014). ["אקדמיה-כיתה" – שותפות לחיזוק ההוראה: מסמך מדיניות מסכם של צוות החשיבה](#).
- סוזין-דוידוב, ד' והרפז, ד' (2013). [למידה, דיאלוג מתמיד והקשר ביניהם](#). [עיונים בחינוך, בחברה, בטכנולוגיה ובמדע](#), 15, 13-18.
- סלונים, ש' (2014). ההתנסות המעשית בעידן של מציאות משתנה: איך מעוררים תשוקה ללמידה? [ביטאון מכון מופ"ת](#), 53, 30-36.
- פורת, נ' וקורץ, ג' (2012). [ייצוגי אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה בבלוגים לימודיים](#). בתוך י' עשת-אלקלעי, א' כספי, ס' עדן, נ' גרי, י' יאיר וי' קלמן (עורכים), [כנס צ'ייס למחקרי טכנולוגיות למידה: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי](#) (עמ' 191-201). האוניברסיטה הפתוחה.
- פרקינס, ד' (1998). [לקראת בית ספר חכם: מאימון הזיכרון לחינוך החשיבה](#) (א' צוקרמן, מתרגם). מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה. (המקור פורסם ב-1992)
- צבר-בן יהושע, נ' (2016). הקדמה: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), [מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים](#) (עמ' 11-21). מכון מופ"ת.
- צלרמאיר, מ' (2005). העמיתות כקהילה מקצועית לומדת-חוקרת: סקירת ספרות. בתוך א' מרגולין ומ' צלרמאיר (עורכות), [בגוף ראשון: עמיתות מכללה-שדה: קובץ מחקרים עצמיים](#) (עמ' 11-27). מכון מופ"ת; מכללת לוינסקי.
- צלרמאיר, מ' וטבק, ע' (2004). ["אנחנו נעשה את זה בינינו!"](#): או, איך מחקר פעולה בונה קהילה מקצועית לומדת במסגרת עמיתות של מכללה-שדה? מכון מופ"ת.
- רונן, א' (2013). סיפור של שותפות-מעטפת ומהות: קידום הוראת מדע וטכנולוגיה במערך של 'שותפות מכללה-בית ספר'. [דפים](#), 56, 88-119.
- רן, ע' (2018). [תוכניות הכשרת מורים מעוגנות שדה \(Teacher residency programs\): סקירת דגמים נבחרים](#) (ל' יוספסברג בן-יהושע, עורכת). מכון מופ"ת.
- שטטפלד, ר', כהן, ר', פנייבסקי, ר' ורוזנטל, א' (2003). [העצמה בתהליכי שותפות בין מכללה ובין בתי ספר מאמנים](#). מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2016). [הם לא ברחו מהכיתה: נרטיבים של סטודנטים מצטיינים בדרכם להתמחות בחינוך](#). מכון מופ"ת.

- Glaser B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Co.
- Gorodetsky, M., & Barak, J. (2008). The educational-cultural edge: A participative learning environment for co-emergence of personal and institutional growth. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1907-1918. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.01.006>
- Gorodetsky, M., & Barak, J. (2016). Becoming learners/teachers in nomadic space. *Teachers and Teaching*, 22(1), 84-100. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023030>
- Haneda, M., Teemant, A., & Sherman, B. (2017). Instructional coaching through dialogic interaction: Helping a teacher to become agentive in her practice. *Language and Education*, 31(1), 46-64. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230127>
- Harpaz, Y. (2015). [Teaching thinking: An ideological perspective](#). In R. Wegerif, L. Li, & J. C. Kaufman (Eds.), *The Routledge international handbook of research on teaching thinking* (pp. 29-44). Routledge.
- Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K., & Griffin, P. (2015). A framework for teachable collaborative problem solving skills. In P. Griffin & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach* (pp. 37-56). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7_2)
- Howie, D. (2011). *Teaching students thinking skills and strategies: A framework for cognitive education in inclusive settings*. Jessica Kingsley Publishers.
- Kivunja, C. (2014). Do you want your students to be job-ready with 21st century skills? change pedagogies: A pedagogical paradigm shift from Vygotskyian social constructivism to critical thinking, problem solving and Siemens' digital connectivism. *International Journal of Higher Education*, 3(3), 81-91. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v3n3p81>
- Macaro, E., Graham, S., & Woore, R. (2016). *Improving foreign language teaching: towards a research-based curriculum and pedagogy*. Routledge.
- McNamara, D. S. (2011). Measuring deep, reflective comprehension and learning strategies: Challenges and successes. *Metacognition Learning*, 6(2), 195-203. <https://doi.org/10.1007/s11409-011-9082-8>
- McTighe, J. (2017). *Designing and Using Essential Questions (Quick Reference Guide)*. ASCD: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Moore, L., & Sampson, M. B. (2008). Field-based teacher preparation: An organizational analysis of enabling conditions. *Education*, 129(1), 3-16.
- O'Connor, C., & Michaels, S. (2007). When is dialogue 'dialogic'? *Human Development*, 50(5), 275-285. <https://doi.org/10.1159/000106415>
- Perkins, D. N. (2001). Thinking for understanding. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: Resource book for teaching thinking* (3rd ed., pp. 446-450). ASCD: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. National Academy.
- Ries, L., Fletcher, R. J., Battin, J., & Sisk, T. D. (2004). Ecological responses to habitat edges: Mechanisms, models, and variability explained. *Annual Review of Ecology, Evolution, and Systematics*, 35(1), 491-522. <https://doi.org/10.1146/annurev.ecolsys.35.112202.130148>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5th ed.). Sage.
- Snyder, L. G., & Snyder, M. J. (2008). [Teaching critical thinking and problem-solving skills](#). *The Delta Pi Epsilon Journal*, 1(2), 90-99.
- Stayer, D. L., Power, M. E., Fagan, W. F., Pickett, S. T. A., & Belnap, J. (2003). A classification of ecological boundaries. *BioScience*, 53(8), 723-729. [https://doi.org/10.1641/0006-3568\(2003\)053\[0723:ACOEJ\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1641/0006-3568(2003)053[0723:ACOEJ]2.0.CO;2)
- Thornberg, R., & Charmaz, K. (2012). Grounded theory. In S. D. Lapan, M. Quartaroli, & F. Reimer (Eds.), *Qualitative research: An introduction to methods and designs* (pp. 41-67). John Wiley/Jossey-Bass.
- Turner, N. J., Davidson-Hunt, I. J., & O'Flaherty, M. (2003). Living on the edge: Ecological and cultural edges as sources of diversity for social ecological resilience. *Human Ecology*, 31(3), 439-461. <https://doi.org/10.1023/A:1025023906459>

- Tuysuzoglu, B. B., & Greene, J. A. (2014). An investigation of the role of contingent metacognitive behavior in self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 10(1), 77-98. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9126-y>
- Vandyck, I. I., Graaff, R., Pilot, A., & Beishuizen, J. (2012). Community building of (student) teachers and a teacher educator in a school-university partnership. *Learning Environments Research*, 15(3), 299-318. <https://doi.org/10.1007/s10984-012-9118-2>
- Wegerif, R., & De Laat, M. (2011). Using Bakhtin to re-think the teaching of higher-order thinking for the network society. In S. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen, & R. Säljö (Eds.), *Learning across sites: New tools, infrastructures and practices* (pp. 313-329). Routledge.
- Zohar, A. (2013). Challenges in wide scale implementation efforts to foster higher order thinking (HOT) in science education across a whole school system. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 233-249. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.06.002>