

## שפת החשיבה של מורים בבתי הספר היסודיים במערכת החינוך הערבית בישראל-השלכות להכשרת מורים אבו-חסיין (ג)מאל

### תקציר

המחקר המוצג הוא מחקר חלוץ, אשר מהווה התחלת דרך של מחקר בנושא שפת החשיבה של מורים בבתי ספר יסודיים במערכת החינוך הערבית בישראל. המחקר מנסה להעלות את נושא החשיבה על סדר היום של מערכת החינוך בכלל ומערכת החינוך הערבית בישראל בפרט. מערכת אשר מתפקדת בתוך חברה המוגדרת כחברה מתפתחת עם סממנים של חברה מסורתית. מטרת המחקר הייתה לבדוק את שפת החשיבה של מורים בבתי ספר יסודיים ערביים. המחקר נערך בשיטה האיכותית דרך ניתוח תוכן כמותי. כלי המחקר היה רישום פרוטוקולים לשיעורים בצורה מובנית. ממצאי המחקר מראים כי שפת החשיבה של המורים בבתי הספר היסודיים הערביים היא דלה, מעורפלת ואינה מדויקת. אחת המסקנות של המחקר היא לערוך השתלמויות למורים בנושא, להכשיר את מורי המורים במכללות והקצאת קורסים נפרדים לטיפול החשיבה לפרחי ההוראה במכללות.

רקע תיאורטי ;

בתקופה האחרונה הביקורת על החינוך התרכזה בכך שהחינוך עוסק יתר על המידה במסירת עובדות ופחות מדי בטיפול החשיבה. לעיתים קרובות, תלמידים מקבלים ידע במנותק מן התכונות התורמות להיותו מובן ובעל משמעות. לדוגמא: התלמידים לומדים מתמטיקה אבל לא יודעים חשיבה מתימטית (perkins, 1986).

בשנים האחרונות נושא פיתוח החשיבה הפך לנושא מרכזי במערכת החינוך בישראל בכלל ובמערכת החינוך הערבית בפרט, מחנכים התחילו להבין כי תלמידים צריכים להיות פעילים בתהליך הלמידה שלהם וצריכים להפעיל חשיבה מסדר גבוה. תכניות לפיתוח החשיבה התחילו להופיע בבתי הספר.

שפת החשיבה מהווה ממד חשוב של תרבות הלמידה בכיתה. והיא מתייחסת למונחים ולמושגים שבהם משתמשים בכיתה כדי לדבר על חשיבה, ולדרך שבאמצעותה השפה שבה משתמשים המורה ותלמידיו בכיתה יכולה לעודד ולפתח חשיבה ברמה טובה.

שפת החשיבה מורכבת ממונחי השפה היומ-יומית אשר דרכם מנסים לתאר תהליכים ותוצרים שכליים. לחשוב- להאמין- לנחש- לפקפק- להטיל ספק- הנחה- השערה- ראייה והמשגה – אוצר מילים כזה משמש לתיאור פעילויות חשיבה שכליות מגוונות. ומאפשר העברה של מידע מתחום דעת מסוים לתחום דעת אחר (טישמן ואחרים, 1996; טישמן ופרקינס, 1997). שפת החשיבה מסייעת לנו להפוך מידע בנושא מסוים לידע פעיל, שימושי ורלוונטי.

השפה מכילה מאות דרכים שבאמצעותן ניתן לתאר סוגים שונים של חשיבה, מילים מתארות תהליכי ומסלולי חשיבה שניתן לעקוב אחריהם. שפת חשיבה היא יותר מאשר מערכת של תוויות, היא כרוכה בהתפתחות מושגית. אולסון ואסטנינגטון (1993) טוענים שחשיבה טובה דורשת יכולת מושגית, על מנת לדעת כיצד לאמץ אמונות ולהתייחס להיגדים. הדבר כרוך ברכישת קטגוריות מושגיות, המתארות את דקויות החשיבה של החושב עצמו. לדוגמא להניח הנחה לעומת לשער השערה, שפת חשיבה עשירה מציידת את החושב במטאקוגניציה מתוחכמת ועוזרת לו להבין טוב יותר את המשמעות המדויקת של הדברים, ובנוסף מאפשרת לו להבין את המשמעות המילולית העומדת בבסיס דבריהם של האחרים (Olson & Astington, 1993).

שפת החשיבה מופעלת על ידי מצבים המזמינים חשיבה או תקשורת, המתווכות על ידי מילים ומכוונות לתהליכי או תוצרי חשיבה. שפת החשיבה תורמת לניהול ולהבעת החשיבה בדיוק כפי שאוצר המילים של תחום התמחות תורם לאותו תחום (פרקינס ועמיתים, 2000).

ככל שבפני לומד השפה עומדות דרכים רבות יותר לתיאור החשיבה, כן מתרבים המסלולים והתהליכים שלאורכם הוא יכול לכוון את החשיבה. קיומן של מילים רבות לתיאור הבדלים מדויקים בין סוגי חשיבה, מאפשר חשיבה מדויקת (טישמן ואחרים, 1996).

במחקר על שפת החשיבה טוענים אולסון ואסטנינגטון (1993) שהתקדמות לקראת רמה גבוהה יותר של חשיבה מותנית בפיתוח קטיגוריות מושגיות עשירות יותר לחשיבה על חשיבה ולתיאור החשיבה.

מחקר על תפיסתם של ילדים את החשיבה מגלה שפיתוח של קטיגוריות מושגיות כאלה כרוך בצמיחתה של רשת מתוחכמת של אמונות על החשיבה של החושב עצמו, ועל חשיבתם של אחרים (Leslie, 1988. Wellman, 1990). צמיחה כזו היא איטית וכרוכה בקשיים, מעצם היותה תהליך של התפתחות תפיסה חדשה.

מקום שנצפה לשימוש רב בשפת חשיבה עשירה הוא כיתת בית-הספר. בית הספר הוא מקום שבו אנו מצפים שתתרחש חשיבה. המורים בדרך כלל משתמשים בשפה בכדי לתת ביטוי מילולי להצגת תכנים למטלות שעל התלמידים לבצע ולנרמות התנהגות מקובלות ולא מקובלות (קוסטה ומרזאנו, 1991). שפה יוצרת תרבות כיתתית, המוגדרת כמכלול של הבנות חשובות המשותפות לחברי הכיתה (Purkey&Smith, 1982). למעשה התרבות " חיה בתוך השפה".

השגה רווחת כנגד השימוש בשפת חשיבה עשירה היא שתלמידים רבים, בעיקר תלמידים צעירים ו/או חלשים, אינם מכירים את אוצר המילים או את הקונצפטים שמאחורי מילים כמו- תיאוריה- ראיות או הוכחה. אבל אוצר המילים של שפת החשיבה מייצג קונצפטים חשובים שבעזרתם חושבים. הניסיון בהוראת שפה באופן כללי, מראה שקונצפטים ואוצר מילים נלמדים בצורה הטובה ביותר בהקשר טבעי ויומיומי, כמו קריאה או שיחה. לכן ההחלטה להשתמש בשפת חשיבה עשירה בכיתה אין פירושה שהתלמידים חייבים לדעת מראש את ההגדרות המדויקות של מילים מתוחכמות.

המחקר מראה כי ילדים בבית-ספר יסודי רכשו כבר את המנגנון הקונצפטואלי הדרוש כדי להבין את משמעותם של רבים ממונחי החשיבה, גם אם עדיין לא הציגו בפניהם את אוצר המילים (Astington & Olson, 1990), לדוגמא, למרות שילדים בכיתה "ד" אינם מכירים את המילה #לאמת", הם מכירים את המרכיבים הקונצפטואליים שהקונצפט "לאמת# בנוי עליהם.

מחקרים בעולם מצביעים על שפת דיבור של מורים כשפה דלה במונחים של שפת חשיבה, ובמקרים רבים המורים משתמשים במונחים כלליים, כדי לתאר טווח רחב מאוד של מצבים ושל פעילויות קוגניטיביות מדויקות (אולסון

ואסטינגטון, 1993). טישמן ואחרים (1991) מציינים כי יש דלות רבה במילים של שפת החשיבה בתוך חומרי הלימוד.

שפת חשיבה עשירה היא שפה אשר מכילה אוצר מילים ומינוח מדויק וספציפי ללא ערפול והכללות יתר. טישמן ופרקינס (1997) מציעים לחלק את אוצר המילים של שדה החשיבה למונחים הממלאים בעיקר שלושה תפקידים: מונחים המציינים עמדה אפיסטמית, אשר מבטאים עמדה כלפי טענה לידע; מונחים המתארים תהליך אינטלקטואלי, המבטאים תהליך חשיבה; ומונחים המתארים תוצר אינטלקטואלי, שהם שמות עצם המציינים את ההבדלים בין סוגי רעיונות.

שפת חשיבה עשירה על פי מה שצוין לעיל, היא שפה שמכילה מילים, מונחים ומושגים מדויקים וספציפיים המתייחסים לתהליכים ולתוצרים שכליים המתארים ומעוררים חשיבה.

מכל האמור לעיל ברור, כי לשפת החשיבה בכיתה ובמיוחד כאשר ההוראה היא פעילות מילולית בעיקרה, יש תפקיד חשוב בתהליך הלמידה של הילדים. שפת החשיבה מסייעת לילדים לחשוב טוב יותר, בכך שהיא מסייעת להם לארגן ולתאר את החשיבה שלהם עצמם בצורה מדויקת ואינטלגנטית יותר. ומעבירה מסרים לתגבור הסטנדרטים של חשיבה. מורים העושים שימוש שיטתי במונחי חשיבה ומחדירים את הוראת החשיבה להוראת התוכן, משפרים את איכות החשיבה של תלמידיהם ומטפחים אצלם חשיבה מיומנת.

שאלות המחקר;

המחקר מנסה לבדוק את שפת החשיבה של מורים בתוך הכיתות בבתי הספר היסודיים במערכת החינוך הערבית אשר מתפקדת בתוך חברה מתפתחת שיש בה סממנים ברורים של חברה מסורתית. ואשר החינוך בה עדיין מבוסס על ארבעה יסודות: ללמוד זה להקשיב; ללמד זה להגיד; ידע הוא חפץ; להיות תלמיד מחונן זה להיות תלמיד שיוודע תכנים בעלי ערך(הרפז, 2000).  
על כן שאלות המחקר הם:

1. האם שפת המורים בכיתות בבתי"ס היסודיים עשירה בשפת החשיבה?
2. האם קיימת שונות בין המורים, על פי מקצוע ההוראה?

השיטה ;

במחקר השתתפו 19 מורים אשר נלקחו מששה בתי ספר יסודיים מאזור הצפון והמשולש. כאשר מכל בית ספר נלקחו שלושה מורים ; מורה לערבית כשפת אם, מורה למתמטיקה ומורה לעברית כשפה זרה. באחת מבתי הספר נלקחו שני מורים לערבית במקום מורה אחד. איסוף הנתונים נעשה באמצעות צפייה מובנית בשני שיעורים אצל כל מורה במשך שבוע. נרשמו פרוטוקולים לכל השיעורים, בסך הכל היו 38 פרוטוקולים אשר נעשה בהם ניתוח תוכן כמותי. נעשה ניתוח סטטיסט לבדיקת השונות בין המורים על פי מקצוע ההוראה. ניתוח התוכן נעשה על פי ארבעה היבטים של ההוראה : היבט אחד : הצגת מידע, מתן שיעורי בית, מתן מבחנים ובוחנים וכו'. היבט שני : שאילת שאלות. היבט שלישי : ניהול דיון כיתתי. היבט רביעי : ארגון וניהול.

ממצאים ;

שפת החשיבה של המורים בבתי הספר היסודיים במערכת החינוך הערבית בישראל דלה.

טבלה מס' 1 מציגה את ההתפלגות היגדי המורים באחוזים לפי מקצוע ההוראה והיבטי ההוראה.

טבלה מס' 2 : התפלגות היגדי המורים באחוזים לפי מקצוע ההוראה והיבטי ההוראה

מס' (מס)	מס' (מס)	מקצוע ההוראה	מס' (מס) שיעורים	סה"כ היגדים	הצגת מידע	שאלות שאילת	ניהול דיון וניהול ארגון	שפת החשיבה
1	7	ערבית	14	1400	634	295	150	264
			אחוזים	100%	45.2%	21%	10.7%	18.8%
2	6	ערבית	12	691	295	174	103	167
			אחוזים	100%	42.6%	25.1%	14.9%	24.1%
3	6	מתימטיקה	12	1042	413	192	197	382
			אחוזים	100%	39.6%	18.4%	18.9%	36.6%

עיון בטבלה לעיל מראה כי אחוז ההיגדים שיש בהם מושגים ומונחים של שפת חשיבה בקרב המורים לערבית הוא (18.8%), האחוז אצל המורים לעברית הוא (24.1%) ואצל המורים למתימטיקה הוא (37.6%).

טבלה מס' 3 : השוונות בין הקבוצות על פי מקצוע ההוראה

ממדן מקור השוונות	סכום הריבועים	ד/ח/	ממוצע הריבועים	F	רמת מובהקות
בין הקבוצות	11750.222	2	5875.111	32.287	.000
בתוך הקבוצות	6368.857	35	181.967		
סה"כ	18119.079	37			

טבלה מס' 2 לעיל מראה כי שפת ההוראה של המורים למתימטיקה יותר עשירה בשפת החשיבה מאשר המורים לערבית והמורים לעברית. יש שוונות ברמת מובהקות  $F(32.287) P .000$  בין קבוצת המורים למתימטיקה ושאר המורים. בין קבוצת המורים לערבית והמורים לעברית לא נמצאה שוונות.

דיון ומסקנות ;

מהממצאים עולה כי שפת החשיבה של המורים בבתי הספר היסודיים במערכת החינוך הערבית בישראל דלה, מעורפלת וכללית, ממצאים אלה דומים לממצאים בחברות מערביות מפותחות (אולסון ואסטינגטון, 1993). בשיעורי

המתמטיקה המורים השתמשו בשפת חשיבה יותר מאשר המורים בשיעורים בערבית ובעברית, הסבר אפשרי הוא מבנה הדעת של המתמטיקה אשר כנראה מחייב שימוש במילים ובמושגים של חשיבה יותר מאשר הערבית והעברית. שפת הדיבור של המורים רצופה, ערפול והכללות, ולפעמים גם מטעה. כדי לעודד חשיבה מדוקדקת, מורים צריכים לנסות לגרום לתלמידים להגדיר מונחים; להיות ספציפיים בפירוט פעולות; לערוך השוואות מדויקות ולהשתמש במאפיינים קולעים. ולדייק בשפת החשיבה שלהם בכיתה.

תרשים מס' 1 להלן מדגים את מידת הדיוק בשפת החשיבה של מורים בבתי"ס היסודיים הערביים בישראל. המונחים חושבים- דעתכם- מסבירים (תרשים מס' 1) הם מונחים אשר עשויים לגרום לתלמידים שלא לחשוב, משום שהם כלליים ואינם מאפשרים להם לדעת כיצד לבצע את המיומנות הספציפית המבוקשת.

לפי כך, על המורים להשתמש במינוח קוגניטיבי ספציפי ומדויק. ולהראות לתלמידים כיצד לבצע את המיומנויות הספציפיות. למשל, במקום לומר "מה לדעתכם היה קורה אם @#- אפשר לומר #מה אתם משערים שהיה קורה אם

@

תרשים מס' 2

משפטים נבחרים מתוך השיעורים	אפשר לומר
מה אתם חושבים שיקרה כאשר ...?	מה אתם צופים שיקרה כאשר ...?
מה דעתכם על הסיפור הזה...?	אלו מסקנות אתם יכולים להסיק לגבי הסיפור הזה...?
מה לדעתכם היה קורה אם ...?	מה אתם משערים שהיה קורה אם ...?
כיצד אתם מסבירים...?	אלו השערות יש לכם העשויות להסביר...?
המשמעות של המילים החדשות הוא....	מה עושים כאשר נתקלים במילים חדשות בתוך טכסט מסוים...?
שאלה מס' 3 דומה לשאלה מס' 1	אלו חוקים, טכניקות יש לגייס בכדי לפתור שאלה מס' 3.
אל תעשה זאת	מה יקרה אם כן תעשה זאת...?
התלמידים לא מקשיבים לי	אלו תלמידים...? ומי לא מקשיב...?
הדברים האלה ....	איזה דברים בדיוק...?.

גם בשיחות של מורים עם תלמידים בנושא משמעת בכיתה, אפשר להשתמש בשפת חשיבה שיכולה לעזור לתלמידים לקבוע אילו התנהגויות "ייתקבלו" במסגרת התרבות הכיתתית. במקום לתת הוראות אפשר להציג שאלות הגורמות לתלמידים לבחון את התנהגותם ולבחור בדרכי פעולה הולמות יותר. דוגמאות ראה תרשים מס' 2.

תרשים מס' 3

אפשר לומר	משפטים מתוך השיעורים של המורים בשלושת המקצועות
הרעש שאתה עושה מפריע, האם ישנה דרך אחרת שתוכל לדבר בלי להפריע?	שב בשקט
לאחר שהמורה מדברת, מה אתה צריך לעשות?	תפסיק להפריע
כשמתחיל השיעור, מה תלמידים צריכים לעשות?	תפסיק לרוץ, שב במקומך?
כשהמורה מדברת, מה אתם צריכים לעשות?	אני רוצה שכולכם תקשיבו

עיון בפרוטוקולים השונים מראה כי מורים, לרוב, מוסרים לתלמידים מידע רב ותשובות מוכנות, תופעה שכיחה היא, כאשר תלמיד טועה בפתרון בעיה מתימטית או נותן תשובה לא נכונה לשאלה שמופנית אליו אז המורים מיד מספקים את התשובה או מבקשים מאחד התלמידים לענות.

המורים למתימטיקה, בדרך כלל, מלמדים את התלמידים טכניקות לפתרון בעיות ללא כל ניסיון להסביר להם את החשיבה העומדת מאחורי טכניקות אלה. המורים לרוב מתמקדים בתוצאה ללא התייחסות לתהליך החשיבתי שהוביל לתוצאה המסוימת. המורים ממהרים לתת לתלמידים רמזים והנחיות ברורות לפתרון הבעיות, לכן התלמידים בדרך כלל מבצעים את ההוראות ללא חשיבה. במקום זאת, יכולים לאפשר לתלמיד עצמו או לשאר התלמידים לתאר את התהליך החשיבתי שהוביל לתשובה המוטעית כביכול. או להפנות לתלמידים שאלות הדורשות מהם לנתח מטלה, לזהות מה נדרש כדי להשלימה ואז לבצע וזה מאפשר להם לקבל החלטות באופן עצמאי.

על המורים להיזהר מלהשתמש במונחים מעורפלים או בלתי מדויקים כמו:



- מילים כוללות כמו תמיד- אף פעם- כל- כולם וכו).
- מילים מעורפלות כגון להבין- להעריך- לדעת אודות וכו).
- השוואות כגון טוב יותר- זול יותר- יעיל יותר וכו).
- כינויי גוף בלתי מתויגים כמו הם- להם- אנחנו וכו).
- קבוצות בלתי מפורטות כגון מורים- הורים- דברים וכו).
- כללים או מסורות הנתפסים כמובנים מאליהם כמו צריך- חייב- אמור וכו).

(טישמן ואחרים, 1996 ; Laborde, 1984)

מחנך המלמד ערנות לתהליכים הקוגניטיביים הגלומים בשפה הכתובה והמדוברת יכול לעזור לתלמידים לפתח מודעות לשפתם ולמחשבתם הם. הוא יכול לעזור להם להטמיע בתוכם את יחסי הגומלין המורכבים שבין שפה, מחשבה ופעולה (Marzano & Hutchins, 1985). על ידי הצגת שאלות, בחירת מונחים, הבהרת רעיונות ותהליכים, אספקת נתונים והימנעות משיפוט ערכי, יכולים מורים לגרות ולהגביר את החשיבה של תלמידיהם (Costa & Marzano, 1991).

מורים צריכים להשתמש באופן קבוע במינוח מדויק של שפת החשיבה במטרה להפוך אותה לחלק בלתי נפרד מהדיון היומ-יומי בכיתה, להציג שאלות ביקורתיות, לתת לתלמידים אפשרות להציג נתונים במקום לספק פתרונות, לתת הנחיות המלמדות משמעות, לדייק, להימנע מהכללות, לפתח מטאקוגניציה וכו'. יש לתת משוב וחיזוק חיובי לתלמידים המשתמשים במונחים של שפת חשיבה. המורים צריכים להסביר בצורה ישירה את המונחים והמושגים של שפת החשיבה.

המורים צריכים לעזור לתלמידים לנהל את החשיבה שלהם ע"י פיתוח מטאקוגניציה, קוסטה (1984) מציין כי חשיבה אודות חשיבה מולידה עוד חשיבה, כאשר מורים מבקשים מתלמידים לתאר את תהליכי החשיבה שהם מגבשים, לומדים התלמידים לחשוב על חשיבתם, ונעשים מודעים יותר לתהליכי החשיבה שלהם.

לדוגמא, כאשר תלמידים עונים על שאלות, המורים צריכים לבקש מהם לתאר במילים מדויקות את השלבים שעברו עד שהגיעו לתשובות. או כשהתלמיד מציין שאינו יכול לפתור בעיה מסוימת, על המורה לא לספק לו את התשובה

אלא להחזיר לו שאלה #מה תוכל לעשות כהתחל@ או כשהתלמיד מציין שהוא מעדיף דבר על משנהו המורה צריך לשאול אותו #מהם השיקולים שהנחו את בחירת@/#

לסיכום אפשר לומר כי שפת ההוראה של המורים בבתי"ס היסודיים במערכת החינוך הערבית בישראל היא שפה שמכילה מילים כוללות ומעורפלות, המובן מאליו רחב מאוד, משתמשים בכינויי גוף בלתי מתויגים ובקבוצות בלתי מפורטות. שפת החשיבה דלה, אינה שיטתית ומזדמנת.

מחקר חלוץ זה מהווה התחלת דרך של מחקר בנושא החשיבה במערכת החינוך הערבית בישראל. יש לערוך מחקרים נוספים עם מדגמים יותר מייצגים, ובקרב מורים בבתי ספר על יסודיים. מחקרים אשר יציעו פתרונות מתאימים במטרה לטפח את שפת החשיבה ולהפוך אותה לחלק מהאקלים הכיתתי ומתרבות הארגון במוסדות החינוך. יש לתת את הדעת על תהליך הכשרת פרחי ההוראה והשתלמויות מורים. יש להכשיר את מורי המורים בנושא החשיבה בכדי שיוכלו להפוך את ההוראה במכללות לעשירה בשפת החשיבה ולטפח שפה זו בקרב פרחי הוראה, אם זה בצורה עקיפה או דרך הקצאת קורסים לטיפוח החשיבה. על האחראים במכללות לתת את הדעת בעניין ויעודדו מחקרים ויוזמות בנושא.

## ביבליוגרפיה

1. אבו-חסיין, ג'. (2001) "תרבות החשיבה במוסדות החינוך הערביים בישראל". בתוך: ג'אמעה, גיליון מס' 5, עמ' 23-35.
2. הרפז, י. (2000) " לקראת הוראה ולמידה בקהילת חשיבה" בתוך חינוך החשיבה אוגדן עלונים לשנת 8 : 2, מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה, ירושלים,, חוב' מס' 18, ינואר, עמ' 6-31.
3. טישמן, ש. ; די, פרקינס; א. גיי (1996) הכיתה החושבת; למידה והוראה בתרבות של חשיבה, תרגמה מאנגלית דליה שרון, מכון ברנקו וייס, ירושלים.
4. טישמן, ש. ; ד. פרקינס (1997), "שפת החשיבה" בתוך: חינוך החשיבה - אוגדן עלונים לשנת 8 : 2, מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה, ירושלים, עלון מס' 11, עמ' 21-28.
5. פרקינס, ד. ואחרים (2000) נופי חשיבה; מאמרים על חינוך לחשיבה טובה, עורך יורם הרפז, מכון ברנקו וייס, ירושלים.
6. קוסטה, א. (1997), "בית הספר כחממה לחשיבה" בתוך: חינוך החשיבה - אוגדן עלונים לשנת 8 : 2, מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה, ירושלים, עלון מס' 11, עמ' 5-13.
7. Astington, J.W. & D.R. Olson (1990) "Metacognitive and metalinguistic language: Learning to Talk about Thought" **Applied psychology: An Introductory Review**. Vol.39, pp.77-87.
8. Costa, A.L. & Robert, Marzano (1991) "Teaching the language of thinking" In Arthur L. Costa (ed.), **Developing Minds: A Resource Book For Teaching**. Alexandria, VA: ASCD, 1991, Vol. 1, pp 251-254.
9. Laborde, G. (1984) **Influencing with Integrity**. Palo Alto, Calif.: Syntony Press.
10. Leslie, A.M. (1988) "Some implications of pretense for mechanisms underlying the child's theory of mind" in J.W. Astington, P.L.

Harris, & D.R. Olson (eds.) **Developing theories of mind.**  
Cambridge University press.

11. Marzano, R.& C.L.Hutchins (1985) **Thinking skills: A conceptual Framework.** Aurora, colo.: Mid- continent Regional Educational Laboratory.
12. Olson, D.R. & J.W. Astington (1991) “Talking About Text: How literacy Contributes to Thought”, **Journal of Pragmatics.** Vol.14, pp.705-721.
13. Olson, D.R. & Astington (1993) “Thinking about thinking: Learning how to take statements and hold beliefs. **Educational psychologist.** 28 (1), pp. 7-24.
14. Perkins, D. (1986) “Knowledge as design: Teaching Thinking Through Content” in **Teaching Thinking skills: Theory and practice.** Edited by J. Baron & R. sternberg, W.H. Freeman & Company, New-York, 1986, pp. 62-85.
15. Purkey, S.C., & M.S. Smith (1982) **Effective Schools: A Review.** Madison, Wis: Wisconsin center for Educational Research, University of Wisconsin.
16. Wellman, H. (1990) **The child’s theory of mind.** Cambridge, MA : MIT press.