

קורט חשיבה 3

עיקרי ההוראה

"כל השיעורים הם אותו הדבר"

הערה זו נשמעת מצד תלמידים בעלי יכולת ממוצעת. קיימות שלוש סיבות אפשריות להערה מעין זו:

1. התלמידים לא ממש מקשיבים בשיעור. הואיל וכל השיעורים כרוכים ב"חשיבה", הם מניחים שתוכנם של השיעורים זהה.
2. המורה איפשר לשיעורים להתפתח לדיון כללי פתוח ולא שם מספיק דגש על הפן החשיבתי המיוחד המרכזי לשיעור זה (זוהי הסיבה הרווחת ביותר).
3. למורים עצמם לא ברור מהם ההבדלים בין השיעורים.

תארו לעצמכם שאתם מתהלכים סביב בניין ומדי פעם אתם עוצרים כדי לתאר פן מסוים שלו. ברגע נתון אולי תתארו את החזית כולה, ואז תתרכזו במפתן הדלת. נכון שמפתן הדלת הוא חלק מהחזית, אך בכל זאת ניתן להתרכז בו בצורה ישירה יותר, אם רוצים. כשאתם עומדים בפניה תראו את החזית שוב, אך הפעם תראו גם את צדו של הבניין. כל זה דומה לשיעורי קורט חשיבה. השיעורים אינם מתוכננים כיחידות נפרדות אלא כפנים שונים של החשיבה. למשל, נכון להגיד שתוצאות ותולדות (תו"ת) הן רק חלק מהגורמים שיש לבחון (שכ"ג), אך עדיין כדאי לשים עליהן את הדגש, כי אחרת הן יישכחו ברגע שיתקיימו גורמים מידיים יותר. במקרים אחרים, השיעורים נראים דומים כשבעצם הם שונים בתכלית. בשיעור חש"ם צריך להפעיל שיפוט סובייקטיבי, לעומת שיעור השכ"ג שהוא ניטרלי, כי רק מונים בו את הגורמים. ייתכן שתעשה שכ"ג לגבי השאלה לאן לנסוע לחופשת הקיץ, אך לגבי ההצעה לנסוע למקסיקו תבצע חש"ם.

יש מקרים שבהם נראה שיש דמיון בין שכ"ג לחש"ם. למשל, כשמונים את הגורמים המעורבים בסלילת כביש ראשי דרך לב העיר, לחלק מהגורמים יש מטען שלילי או חיובי בולט:

- אנשים מאבדים את בתיהם
- גידול בעומס בכבישים
- הריסת בתים יפים וכו'.

אך אילו היינו מבצעים חש"ם במקום שכ"ג, גורמים ניטרליים כגון אלה לא היו נמנים כלל:

- הדרך שבה תתקבל ההחלטה
- מי צריך לטפל בנושא זה
- השימושים החלופיים בכסף
- פתרונות תחבורה אחרים וכו'.

בשיעורי קורט חשיבה 3 ניתן אולי לטעון שביצוע **בש"ץ** דומה מאוד לביצוע **מח"א**. נכון שאם מבצעים **מח"א** על טיעוני היריבים לוויכוח, בעצם מבצעים **בש"ץ**, אך אין זה אומר שהם זהים. **בש"ץ** מתייחס למכלול הגורמים והטענות של הצד השני בוויכוח ולא רק למה שיריבך חושב ברגע זה. ובדומה, ניתן לבצע **מח"א** בנוגע למישהו הניצב בצד שלך בוויכוח.

בנסיבות מסוימות ניתן להשתמש בשני השיעורים או בשתי הפעולות לאותה המטרה, כמו שניתן להשתמש גם בפטיש וגם בנעל כדי לתקוע מסמר בקיר. למרות שיש חפיפה בתפקודיהם, הטווח המלא של פעולותיהם שונה. הבעיה נובעת מהשיטה הקלאסית של שימת כל דבר בתיבת ההגדרה הנפרדת שלו. אם יש לכם תיבה ירוקה ותיבה כחולה, אתם מחליטים שמהו שייך לירוק כשהוא מאוד שונה מהכחול. אך שיעורי קורט חשיבה אינם מבוססים על תיבות הגדרה אלא על שיטת ה"תורן". במקום תיבה כחולה או ירוקה, יש שני תרנים הניצבים במרחק מה זה מזה. משהו עשוי להיות ממוקם בין שניהם. משמעות הדבר היא שבמצבים מסוימים (אור וכו') ניתן להגדירם כירוקים ובמצבים אחרים ככחולים. החשוב בשיטת התיבות הוא ההגדרה הברורה והחד משמעית; החשוב בשיטת התרנים איננו הגבול, אלא הנקודה המרכזית החשובה.

פעולות

בשיעורי קורט חשיבה 3 יש שתי פעולות מכוונות: **בש"ץ** ו**מח"א**. השימוש בשתי פעולות אלה אמור להיות מכוון למדי, כלומר, אפשר לבקש מתלמיד לבצע **בש"ץ** באותו אופן שמישהו עשוי לבקש ממנו לבצע **חש"ס**. בשלב זה אנו יכולים להתייחס לכל שאלת פעולות החשיבה האלה, המתמצות בראשי תיבות מלאכותיים. המטרה היא, כמובן, להפוך את הפעולה למכוונת, לבולטת ולשימושית.

מורים שונים זה מזה באופן שבו הם עושים שימוש בפעולות אלה. חלקם מתעלמים מהן ומקיימים את השיעור בלעדית; אחרים מתגברים על מכשול אי הנוחות ומגלים שניתן לבקש מתלמיד לבצע **מח"א**. במהלך השיעור עצמו התלמידים אינם מתקשים להשתמש בפעולות אלה. בדרך כלל תלמידים זוכרים את פעולות **חש"ס**, **שכ"ג** ו**מח"א** מהשיעורים הראשונים, אך מתקשים לזכור את **ער"ב** ו**שמ"י**. ידוע לנו מתוך תוצאות ניסויים חד משמעיים שהפעולות אכן משפיעות. אם קבוצת אנשים נתבקשה לבחון בעיה מסוימת ולקבל החלטה לגביה, ההחלטה תהיה הרבה פחות מחושבת ושקולה מהחלטתה של קבוצה מקבילה שהשתמשה במכוון **בחש"ס**.

בכתיבת עבודות יש לתלמידים שעברו שיעורי קורט חשיבה סיכוי טוב יותר לבחון את הדברים בצורה מאוזנת ושקולה. נדיר שתלמידים ישתמשו במושגים **חש"ס**, **תו"ת**, **שמ"י** בחיבוריהם, אך הם כן יצינו נקודות טובות ונקודות רעות, תוצאות ומה חושבים אחרים, בצורה שונה מתלמידים שלא עברו שיעורים אלה. כך צריך להיות, כי ראשי התיבות הם רק ה"סבל" של הפעולה והגישה. לתלמיד צריך להיות מושג מאוד ברור מהי הפעולה באמצעות התרגול עם ראשי התיבות.

מורים צריכים להיות חד משמעיים ומכוונים לגבי הפעולות. עליהם להפכן לנקודה המרכזית של השיעור. מפעם לפעם ניתן להשתמש בשיעור הנוכחי בפעולות משיעורים קודמים, או לשאול את התלמידים במה פעולות אלה עוסקות. הפעולות מזמנות גם דרך ישירה להרחבת השימוש בשיעורי החשיבה במקצועות אחרים. למשל, ניתן לבקש מתלמיד לבצע **תו"ת** על שינוי חברתי שמוצע או לבחון את **השמ"י** של איזו דמות היסטורית. המושגים אמורים לשמש כקיצורים נוחים, ועם הזמן הם אכן הופכים לכאלה. ללא ספק קל יותר לבקש מתלמיד לבצע **חש"ס** או **בש"ץ** מאשר לבקש ממנו "לבחון את הנקודות הטובות, הרעות והמעניינות" או "לבחון את שני צדי השאלה".

תצפית

שיעורי קורט חשיבה 3 שונים במקצת מהשיעורים הקודמים. עשרים השיעורים הראשונים הצריכו חשיבה יוצרת. התלמידים נתבקשו לבצע פעולות מסוימות: לחשוב על מצב מסוים. בשבעה מתוך שיעורי קורט חשיבה 3 התלמידים מתבקשים לבחון ולהגיב על חשיבתם של אחרים. תצפית זו דומה לצפייה בציפורים. המטרה היא לזהות את התופעה ולסווג אותה. חשיבה מסוג זה קלה יותר מחשיבה יוצרת, שכן תמיד יש דבר מה להגיב אליו. הדגש הוא על צפייה חדה ונקייה. תחילה, התלמידים עלולים להסס כיצד יש לסווג דבר מסוים. למשל, יש פעמים שבהן ההבדל בין עובדה לדעה אינו ברור. אילו אמרתי "כמעט דרסת את הולך

הרגל הזה" אפשר היה להתייחס לאמירה זו כאל עובדה, כי ייתכן שבאמת היית במרחק של כמה סנטימטרים מהולך הרגל ובפירוש הפחדת אותו. מצד שני זוהי בעצם דעה, שכן ייתכן שאתה נהג מצוין שמסוגל לחשב במדויק את המרחק מהמכונית להולך הרגל ולא היה כלל סיכוי לתאונה. תחומים "אפורים" כאלה יצוצו במהלך השיעורים. הצורה הטובה ביותר להתמודד אתם היא לומר: "זאת יכולה להיות גם דעה וגם עובדה", ולהמשיך הלאה לדוגמאות אחרות שבהן לא קיים כל ספק. דיונים פילוסופיים ארוכים מותירים שאריות רבות של ספק, גם אם בסופו של דבר מצליחים להגיע לפתרון הבעיה. "עם הזמן, הברור יתפשט ויבהיר כל מה שהיה קודם בספק". למדו מהמרכז החוצה — לא מהשוליים פנימה.

ביקורת

תצפית וביקורת קשורות זו בזו לעתים קרובות. בעצם, הצפייה הביקורתית נפוצה יותר מאשר הצפייה הניטרלית הנדרשת בשיעורי **קורט חשיבה 3**. בשיעור שבו נעשית הבחנה בין עובדה לדעה, אין רומזים לכך שעובדה היא ראייה תקפה יותר מדעה. מה שחשוב הוא שהתלמיד **ילמד להבדיל בין עובדות לדעות על ידי זיהוי כל סוג של ראייה בצורה ברורה**. ברגע שהתלמיד עשה זאת, הוא יבין שיש מקרים שבהם העובדות תקפות יותר מהדעות, ויש מקרים שבהם דעה מוצקה חשובה יותר מעובדה. אם המורה יעשה את הטעות של הדבקת תוויות של ערך לעובדה ולדעה, הוא יגביל מאוד את יכולתו של התלמיד לחשוב באותם מקרים שבהם יש רק מעט עובדות שרובן אינן רלוונטיות.

המטרה המרכזית של שיעור הצפייה היא להביא את התלמיד לידי היכולת לזהות תופעות מסוימות בצורה ברורה ואובייקטיבית. **בקורט חשיבה 3**, הדבר נעשה על ידי כך שגורמים לתלמיד לבחון את חשיבתם של אחרים. כשמגיעים ללימוד שיעור זה, התלמידים אמורים לדעת לזהות תהליכים אלה בחשיבתם. קיים סיכוי גדול לכך שאנשים שיכולים לזהות דעות קדומות אצל אנשים אחרים יימנעו מהן בעצמם.

דוגמאות

בחרו דוגמאות פשוטות. שיטת הלימוד נשענת על דוגמאות. דוגמה אחת טובה שווה פי כמה מדיון פילוסופי. אבל גם כאשר הדוגמה טובה, המורה צריך להבהיר בסבלנות רבה את הנקודה שרצה להבהיר באמצעותה. עליו לעשות זאת אפילו במקרים שבהם הדבר נראה מיותר, ולא להותיר את ההבהרה בידי התלמידים. הסיבה לכך היא שבמקרים רבים התלמידים עלולים לראות בדוגמה מסר שונה לחלוטין מהמסר שאליו התכוון המורה. אם דוגמה מסוימת חלשה במקצת או לא ברורה, מוטב לדלג עליה מאשר לנסות להסביר אותה. הטוב ביותר הוא שהמורה יגיד: "זאת דוגמה גרועה, בואו ננסה למצוא דוגמה טובה יותר".

הדוגמאות ניתנות בכרטיס העבודה לתלמיד וגם בחוברת ההנחיות למורה. המורים יכולים בהחלט להוסיף לדוגמאות אלה דוגמאות משלהם — אולי דוגמאות אקטואליות יותר או ישירות יותר. המורה אינו צריך לחשוש פן יהפוך בעזרת הדוגמה דבר מה לפשוט מדי. ברגע שהנקודה המרכזית נקלטה, העידונים כבר ייתוספו מאליהם מאוחר יותר.

יש אולי טעם בהצגת דוגמאות שליליות: הנער שלא עשה **חש"ם** בנושא עזיבה מוקדמת של הלימודים; הממשלה שלא עשתה **תו"ת** לפני שסגרה את קווי הרכבת המקומיים; הנערה שלא עשתה **בש"ץ** על הוויכוח שלה עם אביה לגבי השעה שבה עליה לחזור הביתה בלילה. דוגמאות מסוג זה משרתות שתי מטרות: גם להדגים את התהליך וגם להורות על שימושיותו.

תוכן

לתוכן הבעיות ולמצבי החשיבה שבהם משתמשים בתרגילים נודעת חשיבות רבה והם כבר עלו לדיון במדריכי המורים הקודמים של **קורט חשיבה**. התוכן קשור גם לתרגילים שהמורים בוחרים מתוך חוברת ההנחיות לשיעור וגם לבעיות שהמורים ממציאים בעצמם ומשלבים בשיעורים.

הדרך הראשונה שבה בעיה יכולה להיות מעניינת היא כאשר התלמידים חשים שהיא רלוונטית ישירות לחייהם. אבל בעיה מסוג זה אינה שימושית כל כך לתרגול החשיבה, כי תלמידים רבים עלולים למחר ולתת את התשובה הפשוטה ביותר המובנת מאליה (גם אם היא שגויה) וייתכנו לכל חשיבה מכוונת כאל חשיבה מיותרת ומפריעה. כשדרכי התגובה שחוקות וידועות מראש, תלמידים אינם נוטשים כל כך מהר דרכים סלולות ומוכרות לטובת החשיבה. מאוחר יותר, כשהיה להם יותר ביטחון בחשיבתם, הם יהיו מוכנים לעשות זאת. לכן יש להעדיף בעיות שאין עליהן תשובה מהירה וקלה, ואז **ניתן לראות בחשיבה דרך למציאת פתרון**. יתרה מזו, תלמיד שמציע הערה מועילה זוכה להערכת חבריו, בעוד שבבעיות בעלות פתרון מובן מאליה, כל מי שמביע עמדה שונה מיד מותקף ומסווג כ"טפשי".

הדרך השנייה שבה בעיה יכולה להיות מעניינת היא כשלתלמידים יש הרבה מה לומר בנושא, גם אם הוא אינו רלוונטי ישירות לחייהם. מה שיש להם לומר הוא בדרך כלל התנסות מכלי שני, דעות או דעות קדומות (למשל, בשאלה על הגירה). פה, שוב, התלמידים עלולים להרגיש לחוצים מהליכי שיעור החשיבה. הם היו מעדיפים לעוף, לצוף או לרחף מרעיון לרעיון מאשר להשתמש במסגרת כלשהי.

הבעיות הטובות ביותר הן אלו שעליהן יש לתלמידים כמות סבירה של דעות. המרכיב הרגשי צריך להיות מצומצם בתחילה. הבעיות האמיתיות והקשות במיוחד הן גם המועילות, כי אין עליהן תשובה ברורה ומובנת מאליה. המורה לא צריך לחשוש לגוון את סוגי הבעיות: מבעיות בעלות משמעות חברתית למדע בדיוני, מעולם בית-הספר למצבים תאורטיים, מחיי הפרט להנדסה ולתהליכים פיסיים.

שטחיות

זאת נקודה חשובה מאוד. יש תלמידים שמעירים הערות כאלה על השיעורים:

- הם טפשיים
- הם ילדותיים
- הדוגמאות פשוטות מדי
- בלאו הכי כולם חושבים
- שיעורי חשיבה הם סתם היגיון פשוט
- חשיבה היא טבעית.

הערות אלה נאמרות בדרך כלל על ידי תלמידים בעלי יכולת נמוכה, ולא קשה להבין מדוע הן נאמרות. אנשים לא יחשבו שהם מחמיצים משהו, אלא אם כן הם מסוגלים להעלות על דעתם את הדבר שאותו הם מחמיצים. אדם בעל חשיבה מוגבלת לא יכול להעלות על דעתו שקיימת חשיבה שהיא רחבה יותר, עמוקה יותר, אפקטיבית יותר ומאורגנת טוב יותר. נכון שאין שום חידוש בחשיבה — אכן, כולם חושבים. שלא כמו בגיאוגרפיה, בפיזיקה או במתמטיקה, התלמידים אינם ערים מיד לכך שהם עושים משהו שונה ממה שעשו תמיד. השיפור תלוי בתרגול. אבל במהלך התרגול חל רק שיפור מועט לעומת מה שהיה קודם, ולכן קשה לתלמידים להבחין בשינוי מידי כלשהו.

"אב כועס על בתו ולכן הוא מחליט להעלות את קצבתה החודשית". בעיה זו נראית מגוחכת בעיני תלמידים רבים, שאינם יכולים להבין כיצד סתירה כזו יכולה להיות הגיונית. תלמידים בעלי הבחנה עמוקה יותר מעירים שהאב מצטער על כך שכעס או על שכעס יותר מדי ולכן מנסה לכפר על כך. תלמידים מבריקים במיוחד מציעים שהאב העלה לבתו את הקצבה בכוונה, כדי שיוכל להעניש אותה בצורה חמורה יותר בעתיד, על ידי קיצוץ בקצבה הגבוהה מפעם לפעם.

אין פתרון קל לבעיה זו. המורה יכול להוסיף ממחשבותיו בנושא או להעיר על חשיבתם של התלמידים, בניסיון להראות לתלמידים השטחיים שיש מקום לשיפור בחשיבתם. המורה יכול גם לנקוט עמדה נוקשה: "אם זה כל כך קל, אני רוצה פתרונות טובים מאלה". במקרים מסוימים, השימוש במצבי בעיה קשים במיוחד יכול לעזור.

בלבול

זוהי סכנה שיש להימנע ממנה בכל מחיר. מוטב שהתלמידים ישגו מאשר יתבלבלו. למשל, מורה אחד ניסה לקיים שיעור חש"ם ושיעור שכ"ג באותו היום. אין צורך לומר שהתלמידים התבלבלו מאוד, כי ברגע אחד הם התבקשו לשפוט דברים, וברגע הבא להיות ניטרליים. בלבול נוצר לעתים קרובות כתוצאה מדיונים פילוסופיים, שאולי מבהירים עניינים מסוימים למספר מצומצם של תלמידים, אבל מבלבלים את כל השאר. מקור נוסף לבלבול הוא הניסיון להבהיר את ההבחנות. למשל, בשיעור קורס חשיבה 3 העוסק בדרכים להיות צודק, המורה עשוי להתעקש להגדיר את ההבדל בין שיטת ה"להראות" לשיטת ה"להפנות". זהו הליך הוראה רגיל, אבל הוא עלול ליצור בלבול. עדיף אולי לנסות להדגים כל תהליך בנפרד מבלי לנסות להראות את השוני ביניהם.

המורים צריכים לזכור תמיד שהם מלמדים חשיבה מעשית, לא פילוסופיה. במקרים מסוימים אולי אין סיבה פילוסופית חזקה להבחנה בין שני דברים או לכך שיש שתי קטגוריות ולא ארבע, אבל יכולות להיות לכך סיבות מעשיות. למשל, השימוש בעובדות והשימוש בתחושות נחשבים לדוגמאות לשיטת "להפנות" ב"להיות צודק". לכאורה, עובדות הן בדיוק ההפך מתחושות, אך הנקודה המעשית היא שאנשים "מפנים" למשהו הנמצא מחוץ למצב עצמו: במקרה אחד הם מפנים לעובדות, ובאחר הם מפנים לתחושות.

תוצר

ברוב השיעורים, התלמידים עובדים בקבוצות או מתקשרים על בסיס של יחידים עם המורה. פירוש הדבר שלתלמידים נשאר רק מעט זמן לעבוד בצורה שיטתית בעצמם. לכן, ייתכן שיהיה זה רעיון טוב, במיוחד עם תלמידים מבוגרים יותר, לבקש מהם לרשום את מחשבותיהם מדי פעם בפעם. יש לבקש מהם להשתמש בתהליכי החשיבה המכוונים, ולא סתם "לרחרח". מטרת ההפסקות לשם כתיבה איננה לבחון את השפעת השיעור, אלא לספק סיבה לשימוש מכוון יותר בפעולות החשיבה. תלמידים רבים אוהבים את ההישגיות ואת האינדיווידואליזם של כתיבה אישית ואולי אף יבקשו מהמורה רשות לכתוב.

ראשי פרקים וחיבורים

אנו רגילים לכך שכל תוצר כתוב של חשיבה בבית-הספר מוגש בצורה של חיבור. הרגל זה יכול להשפיע על החשיבה. למשל, בחיבור נוטים להציג טיעון מסוים וזאת בניגוד לחקירה של הנושא. קיימת עמדה שצריך להגן עליה, נקודה שצריך להדגיש, דעה שרוצים להביע. יש גם נטייה לדלג מנקודה לנקודה, כך שכל נקודה חדשה מובילה לנקודה אחרת. הנקודה עלולה להפוך למאוד לא רלוונטית ומרוחקת. יש פחות נטייה לעבוד בתוך מסגרת, באופן שכל נקודה מתייחסת לתמונה הכללית. ברור שכולם רוצים לשפר אצל התלמידים את יכולת הכתיבה של עבודות, אבל כדי לעשות זאת כדאי אולי לעבור מדי פעם לכתיבה בראשי פרקים.

בכתיבת ראשי פרקים התלמידים בונים מסגרת, ובתוכה רושמים נקודות שונות. הואיל ואינם צריכים לגבש נקודה מסוימת או להגן עליה, הם יכולים לחקור מצב בצורה מקיפה יותר. בכתיבת ראשי פרקים אין הם מחויבים לקשר את כל הנקודות יחדיו על ידי פסקאות אלגנטיות, ולכן הם יכולים להקדיש זמן רב יותר למחשבה על הנקודות עצמן. תרגול זה בכתיבת ראשי פרקים משפר את כתיבת העבודות, כי הוא מספק לתלמידים מסגרת ברורה ומונע מהם סתם לקשקש. צורת כתיבה זו גם עוזרת לתלמידים להבין שבחיים האמיתיים לא תמיד החשיבה מתקיימת בצורה של חיבורים, אלא יכולה גם להיות בצורה של ראשי פרקים.

מקצועות אחרים

שיעורי קורט חשיבה כל כך פשוטים ובסיסיים שבכוחם להוות בסיס למקצועות אחרים. מידה מסוימת של העברה תתקיים בכל מקרה, אבל עדיף לעשות לשם כך מאמץ מכוון. מאמץ מכוון זה יכול להיעשות בשתי צורות. הצורה הראשונה היא **ללמד את שיעורי החשיבה כחלק ממקצוע אחר וליישם את התהליכים ישירות לתוכן המקצוע**. למשל, ניתן לעשות זאת בגיאוגרפיה. הצורה השנייה היא **להעביר את פעולות החשיבה משיעורי החשיבה שנלמדו באופן נפרד**. תלמיד שמבצע פרויקט כלשהו יכול לבקש לעשות בש"ץ על נקודת מחלוקת כלשהי או לבחון את הראיות לגישה מסוימת. הנקודה המרכזית בעניין זה היא לפעול מתוך כוונה. לא צריך לנסות יותר מדי. אין טעם להביא את התלמידים לידי יישום של כל תהליכי החשיבה שהם מכירים למקצוע מסוים. עדיף לבקש אותם ליישם תהליך אחד או שניים בצורה ברורה.

הישג

גם זו בעיה קשה. איך התלמידים יודעים בדיוק מה הם מנסים להשיג? איך הם יקבלו את הסיפוק שבידיעה שהשיגו זאת? היעדרן של תשובות חד משמעיות מטיל מעמסה כבדה על המורה, שצריך לא רק להבהיר מהי המטרה אלא גם להבהיר לתלמידים אם השיגו או החמיצו אותה.

המורים צריכים להיות ערים לאורך השיעור כולו לצורך של התלמידים בתחושה של הישג, ורק המורה יכול לספק הרגשה זו. יהיה נכון לומר שמורה שידע להקנות תחושה של הישגיות יצליח בהוראת שיעורי החשיבה. **דרך פשוטה לעשות זאת היא להתבסס על רעיון של תלמיד**, כך שגם אם מרבית החשיבה נבעה מן המורה, הוא יחוש שהרעיון שלו הוא שסיפק את הבסיס לכך. **דליית רעיונות בדיון עם התלמידים היא דרך נוספת**. בחוברות הקודמות של קורט חשיבה למורה כבר דנו בנושא של מתן שבחים ישירים (חשוב, מקורי, מעניין, חדש, חזק וכו'). הוספת רעיון נוסף לרשימה של רעיונות יכולה לספק תחושת הישג.

בשיעורי קורט חשיבה 3 מקנים תחושת הישג כאשר תלמיד מתבונן ומסוגל לזהות משהו מסוים. מסיבה זו הצענו לצייד את התלמידים ב"זמזם מטפורי". כלומר, ברגע שהם זיהו את מה שהם התבקשו לזהות, הם צריכים לאותת למורה, שאולי יקשיב להם באותו הרגע או יסמן להם שיחכו עם ההערה עד הסוף.

סיבוב נוסף

שיעורי קורט חשיבה מתאימים לגילאים שונים — הגיל ורמת היכולת קובעים את רמת ההתמודדות עם השיעורים. בסך הכול יש שישה שלישים של עבודה, המתפרסים על פני שנתיים, כאשר בכל שלישי יש עשרה שיעורים. כשתלמידים מגיעים לסוף הקורס, הם יכולים בקלות להתחיל מההתחלה. עכשיו מצפים מהם להתמודד עם התהליכים במיומנות רבה יותר ולפתור את הבעיות ביתר תחכום. מובן שעדיף להימנע מתרגילים שכבר תורגלו בסיבוב הראשון, אבל זה לא צריך להיות קשה, שכן קיים מבחר של תרגילים ובכל מקרה מורים מנוסים מסוגלים להמציא תרגילים בעצמם או לקחת תרגילים ממקצועות אחרים.

רוב היבטי החשיבה שהשיעורים מכסים אינם דורשים יותר מ-35 הדקות המומלצות. **החלטות, תכנון וניתוח** הם דוגמאות של שיעורים שניתן לקיימם שוב ושוב ולהפיק מהם תועלת.

ניסיון המורה

ככל שהמורה מתנסה יותר בהוראת שיעורי **קורט חשיבה** כך עבודתו נעשית קלה יותר. יש מורים שלימדו את פרקי ההקדמה לקבוצה של תלמידים, ואז עשו זאת שוב עם כיתה חדשה. בפעם השנייה זה הרבה יותר קל, כי המורים סיגלו לעצמם סגנון הוראה ושפה משלהם ורכשו ביטחון הנובע מהכרת השיעור. הם רוכשים גם מאגר גדול יותר של דוגמאות והדגמות. הם יכולים לחזות קשיים של תלמידים ולאתר את הנקודות שצריך להבהיר.

עיקר הבעייתיות של חשיבה כמקצוע לימוד נובעת מטבעה כמקצוע הבנוי על תהליך. המורים רגילים יותר למקצועות המתבססים על תוכן. הרעיון של מקצוע שמכוון לאפשר לתלמידים לתרגל מיומנות מסוימת — בשונה מללמוד חומר חדש — הוא רעיון חדש למורים רבים. אבל אי הנוחות שבחידוש חולפת לאחר הפעם הראשונה.

התמיכה במורה

מורים רבים המשתמשים בחומר של **קורט חשיבה** עושים זאת באופן עצמאי. היה נחמד אילו יכלו לקבל תמיכה מגוף מרכזי כלשהו או על ידי פגישות עם מורים אחרים שמשתמשים בחומר לימודי זה, כי קשה לעבוד בבידוד. מורים העובדים בבידוד ומגיעים לנקודה בעייתית, נוטים לוותר אם אין להם האפשרות להתייעץ.

מורים אינם צריכים לחשוש מכך שהם מלמדים את חומר **קורט חשיבה** בצורה לא נכונה. המסגרת נוצרה בכוונה בצורה בסיסית ופשוטה, כך שכל הוראה הנעשית בתוך מסגרת זו תשרת את המטרה. כל השאר תלוי במיומנויות ההוראה הרגילות. **אם המורים יכולים לשמור על רמת העניין ועל מיקוד תלמידיהם במה שהם אמורים לעשות, אזי מובטח שהשיעורים יצליחו.**

ניתן לעשות זאת

לשיעורי **קורט חשיבה** אכן יש השפעה על החשיבה. מורים רבים השתמשו בחומר זה להוראת תלמידים בגילאים שונים וברמות יכולת שונות, במגוון רחב של בתי-ספר. יש להודות בכך שבבתי-ספר מסוימים קשה יותר ללמד מקצוע שבמרכזו תהליך מאשר באחרים, כי חוסר הרצון של התלמידים ללמוד מונע את שיתוף הפעולה שלהם, אבל לא בהכרח את התעניינותם. קיימים בתי-ספר שהשיגו תוצאות מרשימות בניסויים, בעוד שאחרים לא הצליחו. אולם ברוב המקרים ברור שלשיעורים הייתה השפעה על הרגלי החשיבה של התלמידים. זה אולי מפתיע לאור מספרם המצומצם של השיעורים — בערך 5 שעות בשליש.

עם זאת, מורים אינם צריכים לפתח ציפיות גבוהות מדי כדי שלא יתאכזבו מרמת ההוראה שלהם אם לא הצליחו להגשים את ציפיותיהם. למשל, אם תיתנו לכיתה ו' נושא שעליו יש לה הרבה מה לומר, אל תצפו לגלות הבדל בין מספר הנקודות שיועלו בקבוצה זו לעומת קבוצת **קורט חשיבה** — אבל אולי תגלו הבדל בסוג הנקודות שיועלו.

הדבר החשוב הוא שהמורים יתייחסו לחומר **קורט חשיבה** כאל מסגרת פשוטה ומעשית, שבתוכה הם יכולים לפתח סגנון ושיטה משלהם. **מגרש טניס איננו שחקן טניס.**