

עקרונות הוראת החשיבה

שליטה

במהלך שיעורי החשיבה על המורה להמצא בשליטה מוחלטת על כיתתו. שליטה אינה יכולה לנבוע מהעובדה שהמורה יודע יותר מהתלמידים, מכיוון שאין מדובר במקצוע של ידע. שליטה אף אינה יכולה לנבוע מיכולת חשיבה טובה יותר, היות שלתלמידים עשויים להיות רעיונות טובים יותר מאשר למורה ואין טעם להעמיד פנים שאין הדבר כך. שליטה מושגת על-ידי שמירה על קצב ההתקדמות, הקלילות והעירנות. זוהי שליטה ביוזמה – אשר לעיתים מכונה מנהיגות. המורה יכול לפתוח או לקטוע דיון, להחליט מה יהיה נושא הדיון, להציב שאלה בפני יחיד או קבוצה, להזמין הערות, לעבור לנקודה הבאה. זהו בסיס השליטה. השיעור הגרוע ביותר שניתן לתאר הוא שיעור שבו מרחפים מנקודה לנקודה באקראי ונוצר הרושם ש"הכול ייתכן". גרוע כמעט באותה מידה הוא שיעור מלא שתיקות, שבו המורה מתחבא שהתלמידים יעלו רעיונות. על המורה למלא שתיקה כזו בדוגמה, לבקש מתלמיד להעיר את הערותיו או לחזור על נקודה קודמת שניתן להרחיב לגביה. אז על המורה לעבור באופן חד לנקודה הבאה.

ניסיוניות

בבית-ספר מסוים הנושא עשוי להיות להיות חדש לגבי המורה והתלמידים, למרות ששיעורי קורט חשיבה כמקצוע קוימו בהצלחה על-ידי מספר רב של מורים. על המורה לא לשדר הססנות, או לרמוז שלימוד הנושא הוא בבחינת ניסוי, או לומר משפט כגון: "אני לא בטוח לגבי זה, זה נראה קשה, אך בואו ננסה את זה ונראה מה יהיה." התלמידים מבינים את המסר, וכתוצאה מכך חשים שזמנם מבזבז על-ידי איזה גימיק חדש. אם, לעומת זאת, התלמידים חשים שהמורה מתמודד עם הנושא בצורה בטוחה ומתוכננת, הם יגיבו בהתאם. על המורים להימנע מלדבר במושגים של ניסוי, כי הדבר עלול להתפרש כאילו אין הם יודעים למה לצפות ולכן יופתעו מהצלחה; במצב זה נוצר הרושם כאילו המורה תלוי בתלמידים. לכן על המורה להודיע לתלמידים שתומר זה הועבר בהצלחה בבתי-ספר אחרים, וכי אם אין ביכולתם להתמודד עם תומר חדש זה, הסיבה כנראה נעוצה בהם. אווירת הביטחון חשובה ביותר. נכון שצריך לבנות ביטחון לאורך זמן, ומצאנו שמורים שמעבירים את החומר בפעם השנייה חשים ביטחון רב יותר. אך אם אין ביטחון כבר מן ההתחלה, השיעור לא ירחיק לכת.

חוסר רצינות

יהיו בתי-ספר מסוימים שבהם התלמידים יראו במבנה הפתוח של השיעורים ובעבודה בקבוצות הזדמנות לא להתייחס ברצינות לשיעורים. המורה אינו צריך לחשוש שעל יד הטלת משמעת והקוונה הוא עלול להרוס את השיעור. אם ניתן לנער כדור ומחבט, הוא יחבוט בכדור באופן אקראי. ערכה של שעה של משחק מסוג זה יהיה נמוך מערכן של עשר דקות של אימון מודרך. לעיתים תכופות לתלמידים יש גם נטייה להתרברב; על המורה להיות נוקשה בדיכוי תופעה זו.

"מכוון" ו"מוגדר"

מילות המפתח בהעברת שיעורים אלה הן "מכוון" ו"מוגדר". העניין פה איננו לחשוב בכבודות ובמכניות, אלא בקלילות ובחדות. העניין פה איננו לבנות תבנית מסוימת ולהתקדם בקשיחות לפי תבנית זו, אלא להגדיר כיוונים וכלים בהם ניתן להשתמש כאשר מתעורר בהם צורך. אם אין מבהירים את ההוראות ואת שימושם של הכלים באופן ברור וחד-משמעי ולא משתמשים בהם בכונה ברורה, הם הופכים לכלים מוזנחים. גם כאשר הכלים נראים מיותרים או מעורפלים מדי, יש צורך להפכם למפורשים ומוסברים. אם מבצעים את שלב האימונים הזה באופן מכוון, בשלבים הבאים יהפוך השימוש בכלים להיות אוטומטי. המורה אינו צריך לחשוש ממלאכותיות או מ"מתן השמות" למה שמתבצע באופן טבעי. זאת פעולה מאוד אמיתית ושימושית.

מאמן וצופה

מאמן הטניס איננו בהכרח שחקן טוב יותר מהאדם שאותו הוא מאמן. מעצב מכונית המירוץ איננו בהכרח נהג מירוצים מצטיין. תפקידו של המאמן להיות צופה טוב, לדעת מה לחפש, לדעת במה שוגה המתאמן ולדעת לשבח אותו על מהלך נכון. בדומה, בשיעורי קורט חשיבה, המורה אינו חייב להעמיד פני מומחה בחשיבה ואפילו אין צורך שיהיה חושב טוב יותר מתלמידיו. למורה נועד פה תפקיד של מאמן: הוא צופה במתרחש, מורה מה על תלמידיו לעשות ויועץ להם בענייני סגנון וביצועים.

מטרה

מטרת שיעורי החשיבה היא להביא את התלמידים לבחון את חשיבתם כמיומנות באופן אובייקטיבי. עליהם להיות מסוגלים להעיר באופן חופשי על חשיבתם ועל חשיבת אחרים – כפי שאלה השתקפו במצבים מסוימים. על תלמיד להיות מסוגל לומר: "אני חושב שהוא היה צריך לבחון את כל האפשרויות (לבצע חא"ב) לפני שבחר באפשרות אחת". השגת אובייקטיביות כזו היא המשימה החשובה ביותר עבור המורה, כי כשמטרה זו הושגה הכול זורם בקלות רבה יותר: יש יותר התעניינות, תלמידים חשים פחות צורך להיות צודקים מפני שהאגו שלהם מאוים, והבנת החשיבה כתהליך מחליפה את הרעיון שחשיבה אינה אלא הפגנה של ידע ודעה. שינוי תפיסתי זה בהסתכלות על חשיבה כעל מיומנות עצמאית לא יקרה באופן טבעי. טבעי יותר לראות את החשיבה כהרחבה של האגו (זה מה שעושים אקדמאים). על המורה להדגיש במיוחד: "יעל, מה יש לך לומר על חשיבתה של הקבוצה? מדוע את חשה כך?" יש להדגיש את ההבדל בין ידע טהור לבין חשיבה כמיומנות: "הנתונים שלהם נכונים, אך מה שגוי בחשיבה שלהם?"

הנאה

רוב התלמידים אינם נהנים מן החשיבה. מעטים נהנים לחשוב. רק לאחר שתהליך החשיבה הניב תוצאות, יוכל התלמיד ליהנות מחשיבה באותה דרך שהוא נהנה ממיומנויות אחרות כגון שחייה, גלישה או משחק שחמט. אם מניחים את התלמידים לנפשם, הם כמובן יעדיפו לא לחשוב, אלא לענות מתוך "מלאי" של תשובות מצויות, כפי שזבן יעדיף למכור מה שמצוי על המדף ולא להזמין דבר חדש. כתוצאה מכך, תלמידים מתעקשים בדרך-כלל למצוא מצבים דומים – כלומר, הם מעדיפים לתת תשובות ודעות מהמלאי המצוי בידם במקום לחשוב. המורה לא צריך להירתע אם תלמידים טוענים שאין הם אוהבים לחשוב ולדעתם השיעורים "משעממים". זוהי טענה בהחלט טבעית ועם הזמן תופעה זו תחלוף. תרופת הנגד היעילה ביותר היא עידוד מפורש ויצירת תחושת הישג – אך ליצירת שני אלה יש צורך בכישורי הוראה משופרים.

דמיון

תלמידים עשויים להתלונן שכל השיעורים נראים להם אותו הדבר, כי כולם מבוססים על אותו מבנה, על אותם כרטיסי עבודה לתלמיד, ועל אותו נושא כללי – "חשיבה". זה אכן נכון (גם בטניס, חוקי המשחק זהים בכל משחק). מה שחשוב הוא מה שקורה בתוך מסגרת קבועה זו. חשוב שתלמידים יחזיקו בידיהם את כרטיסי העבודה על-מנת שיהיה בידיהם משהו המעיד על "תהליך" שונה המתרחש בכל שיעור. מסיבה זו הציורים על גבי כל כרטיסי העבודה שונים זה מזה. אם המורה רק קורא את התהליך בתחילת כל שיעור, הדגש ההכרחי על התהליך השונה, שהוא נושא השיעור, הולך לאיבוד. כתוצאה מכך כל השיעורים הופכים לדומים, היות שכולם עוסקים בחשיבה. מורים שחששו מלהשתמש בתהליכים בצורה מכוונת וניסו ללמד חשיבה בצורה כללית ופתוחה (מתן הערות על כל הנקודות שעולות) נתקלים בבעיות רבות יותר מאשר מורים שמגבילים את השיעור לתהליך המסוים המתואר בו.

מגוון

על המורה לגוון את השיעורים ככל יכולתו. יש מורים המשתמשים בתמונות או בסרטי וידאו כחומר שעליו ניתן לתרגל את השימוש בכלים שהוצגו בשיעורים. זה מצוי. מטרתם של שיעורי קורט חשיבה היא לספק מסגרת קלילה אך מוגדרת שאותה ניתן למלא בחומר נוסף. אבל, אין חובה להשתמש בשקופיות ובסרטי וידאו; החומר צריך להיות זמין למגוון רחב של בתי-ספר שלחלקם אין אמצעים כגון אלה. אולם בבתי-ספר שבהם קיימים אמצעים אלה, רצוי לעשות בהם שימוש על-מנת להוסיף עושר וגיוון לשיעורים.

המורים מוזמנים לגוון את מבנה השיעור כרצונם; למשל, היו מורים שהשתמשו במשחקי תפקידים או בביגום מצבים דרמטיים. מכל מקום, חשוב לזכור את המטרה הספציפית של השיעור. קל להיסחף וליצור מצב דרמטי מרתק, שהקשר בינו לבין נושא השיעור קלוש עד כדי כך, שהתלמידים יוכלו לשפר את חשיבתם אך במעט. למשל, כשמבצעים חש"מ (חיובי, שלילי, מעניין) בנושא – "האם צריכים להיות אתרי קרוונים קבועים לצוענים", הכיתה יכולה להציג מצב בו קבוצת אנשים מנסה לגרש את הצוענים מהעיר. הצגה מסוג זה עשויה ללמד את כולם על-אודות הצוענים אך לא תעזור רבות לביצוע פעולת החש"מ. בכל זאת, שיעור מסוג זה עשוי להיות יעיל כל עוד מובן שמטרתו היא ה"מעניין". אם אין ברצונו של מורה להעביר שיעור מסוג זה, עליו להעביר שיעור חש"מ ספציפי ואחריו להעביר שיעור על "מעניין" (או לפצל את השיעור אם אין מספיק זמן לשני שיעורים נפרדים). מה שחשוב כאן הוא, שבשלב מסוים של השיעור התלמידים יבחנו את פעולת החשיבה באופן ישיר ולא כשזו מיומסת במצב מסוים.

כאשר תלמידים מתלוננים על חוסר גיוון בתרגילים, יש להזמין להמציא בעצמם תרגילים. לפעולה זו יש להקדיש פרק זמן מיוחד. המורה יכול לבחור מתוך תרגילים אלה ולהשתמש בהם. המטרה היא שבידי המורה יהיה תמיד מגוון של תרגילים: חלקם מופרים, חלקם מרוחקים, חלקם קלים וחלקם קשים.

תוכן ותהליך

לעיתים קרובות תלמידים מתלוננים שהתרגילים מרוחקים מחיי היום-יום שלהם. למשל, אחד התלמידים העיר שהתרגיל שעוסק ב"תכנון של מרכז העיר" איננו רלבנטי, היות שמעטים הם התלמידים שעשויים להיות מעורבים בתכנונם של מרכזי ערים. תשובתו של המורה להערה זו הייתה טובה מאוד – בית-ספר מסוים זה היה ממוקם ליד נוטינגהם, אנגליה, ומועצת העיר אכן ביקשה מהתושבים להגיב לנושא התכנון-מחדש של מרכז העיר. המורה העיר, שאנשים עשויים להישאל לדעתם בנושא או עשויים לרצות להביע את דעתם גם אם אינם מתעניינים להיות מתכנני ערים. אחת הטענות העיקריות נגד מערכת החינוך היא שאין היא מעודדת תלמידים לבחון דברים שהם מחוץ לתחום התעסקותם הצר. האשמה בכך טמונה בתלמידים שאופקיהם מוגבלים לגבי מהו תחום התעניינותם כתלמידים.

מעבר להצעות לתכנון מרכז העיר, ישנן שתי סיבות טובות אחרות לכלול תרגילים מסוג זה: הסיבה הראשונה היא מתן הזדמנות לתלמידים לתרגל "תהליך" חשיבה. במהלך בדיקת הנושא "מרכז העיר" התלמידים יכולים לבחון את סדר העדיפויות (ער"ב), חלופות (חא"ב), מה חושבים אחרים (מח"א) וכי. מטרת התרגיל היא מתן

הזדמנות לתרגול כזה על-מנת להפוך תהליך זה לחלק ממיומנות החשיבה כך שיהיה בר-יישום במצבים מיידיים יותר. הסיבה השנייה היא שיש צורך לעודד תלמידים לחשוב על נושאים רחוקים מלבם שכלפיהם הם חשים ניתוק רגשי. כאשר הנושא מוכר לתלמידים, מתבצעת מעט מאוד חשיבה - מתרחשת אז רק הפגנה של רגשות והתנסויות אישיות. התרגילים המועדפים על התלמידים אינם בהכרח התרגילים האפקטיביים ביותר לתרגול החשיבה.

הפתרון הוא מגוון של תרגילים: חלקם עוסק בנושאים מוכרים, חלקם עוסק בנושאים מרוחקים. המורה צריך להבהיר שכל אדם החושב את עצמו לחושב מיומן חייב להיות מסוגל לחשוב על כל נושא שבעולם. התהליך, ולא התוכן, הוא החשוב. המורה יכול להשתמש במתמטיקה כדוגמה לתהליך שניתן להשליכו על מצבים שונים.

שטחיות

זאת אכן נקודה קשה. היא קשה מכיוון שקשה להביא אנשים לידי כך שיסכימו שניתן אולי לראות במצב המסוים יותר מאשר מה שהם כבר רואים בו. מורה אחד אמר על קבוצת תלמידים שהיא כל-כך מיומנת עד שביכולתה לסיים את כל תרגילי השיעור תוך חמש דקות. סביר להניח שהם אכן יכולים. אולם חושבים שהנם בעלי יכולות גבוהות בהרבה עשויים היו להקדיש חמש שעות לכל תרגיל - ובמקרים מסוימים אף חיים שלמים. ניקח, לדוגמה, את "המכוננית הצהובה" מהשיעור הראשון. ההצעה שעליה התלמידים מתבקשים לדון היא - ש"כל המכונניות צריכות להיות צבועות בצבע צהוב בוהק". אפשר לבחון תרגיל זה בשלוש רמות של תחכום.

רמה ראשונה: אינני אוהב כלל את הצבע הצהוב.

צהוב הוא צבע משעמם - כל הרחובות יראו אותו הדבר.

זה לעולם לא ילך - אף אחד לא יהיה מוכן לקבל זאת.

רמה שנייה: ייתכן שצהוב הוא הצבע הבטוח ביותר, מכיוון שניתן לראותו מקצה העין ובלילה הוא בולט יותר מאשר אדום, וכך הוא עשוי לצמצם את מספר תאונות הדרכים.

יהיה קשה יותר לזהות את מכוניתך - גם בחניון וגם למשטרה המחפשת כלי-רכב גנובים.

יצטמצם זמן ההמתנה בהזמנת מכונית חדשה, מכיוון שתמיד יהיה מלאי מהצבע ש"רצית".

רמה שלישית: מהי מידת ההתערבות הממשלתית שניתן להרשות כשמדובר בבחירה אישית? ההתערבות מוצדקת בהחלט בתחומים מסוימים, כמו ויסות התנועה, אך האם ניתן לכלול גם את צבע המכוננית תחת תחום כזה - היכן מציבים את הגבול?

אולי אפשר לסווג כלי-רכב לפי צבעים: כלי-רכב פרטיים בצהוב, אוטובוסים בירוק, אמבולנסים ומכבי אש באדום. הרמזורים אף יכולים להגיב לצבעים שונים. עשויה להיות מערכת מיסוי מיוחדת שלפיה רק מכונית צהובה ששילמו מס יוכלו להיכנס לעיר.

עד כמה חשוב צבע בפרט ומראה חיצוני בכלל בחיינו?

הקושי הבסיסי הוא שתלמידים (ומורים) עשויים לחשוב במונחים של "בעיות קשות" שקשה לפתור. בעיות שיש להפעיל את הראש חזק על-מנת למצוא להן את "הפתרון". בבעיות מסוג זה נכללים חידות ותשבצים. בחיים האמיתיים בעיות מסוג זה נדירות ביותר. הרבה יותר נפוצים המצבים הפשוטים לכאורה, שניתן לטפל בהם בצורה שטחית, אך לאמיתו של דבר הם מצריכים חשיבה הרבה יותר רחבה ומעמיקה אם רוצים לטפל בהם כראוי. בעיות מסוג זה אף פעם אינן נחשבות לקשות. תלמידים שמאמינים שבחירת המקצוע שלהם אינה בידם ועליהם להמשיך את דרכם של הוריהם, אינם רואים כלל "בעיה" בבחירת מקצוע לחיים. ניתן להשתמש בחשיבה לא רק לפתרון בעיות, אלא גם לבחינת מצב מסוים לעומקו. זאת נקודה קשה מאוד להבהרה. חשיבה למטרת פתרון בעיות בהחלט תקפה, אך יש צורך להתאמן גם בחשיבה פורייה לגבי מצבים שונים: זה מה שבאמת חשוב. בעזרת החשיבה הפורייה אנו פותחים בפנינו אפשרויות חדשות, שוקלים גורמים חדשים, מתחשבים בדעותיהם של אנשים אחרים. אין מצב שהוא באמת פשוט עד כדי כך שאינו מחייב חשיבה לעומק.

על המורה לדרוש מתלמידים בעלי יכולת, רמה גבוהה של חשיבה ותחכום. עליהם להיות מסוגלים לומר: "זה בסדר, אבל אנחנו רוצים משהו יותר טוב". אסור שהם יסתפקו בתשובה שטחית ופזיזה גם אם היא "סבירה". למעשה זה אומר שעל המורה להכין תשובות מתוחכמות כדי להדגים מה הוא דורש.

הישג

מכל הנקודות שבהן דנו בפרק זה, נושא ההישג הוא החשוב ביותר. הצלחתו של השיעור וההנאה ממנו תלויים בתחושת ההישג של התלמיד. אין זה קל, כי התלמידים אינם יכולים להעריך בעצמם את הישגיהם ואף אינם תמיד משוכנעים ששיפוטו של המורה מוצדק. במקצוע ידע התלמידים יודעים מתי השיבו תשובה נכונה, והם גם יכולים לבטוח במורה כי ניתן לאמת את דבריו בעזרת הספר. במתמטיקה יש תשובות נכונות ושגויות שניתן לעבור עליהן עם התלמידים. בחשיבה, ישנן תשובות "טובות", אך הסיבה מדוע תשובה אחת מועדפת על פני השנייה עשויה להיראות בעיני התלמיד כעניין סובייקטיבי: קשה מאוד לתרץ זאת בצורה שתספק את התלמיד, ותלמידים מרירים עשויים להטיל ספק באובייקטיביות של המורה. בעיה גדולה עוד יותר היא העובדה שתשובה יכולה להיות "נכונה" אך לא טובה דיה. המטלה ליצור תחושת הישג והצלחה אצל התלמיד נופלת על כתפי המורה והיא בהחלט המטלה המרכזית בלימוד שיעורי קורט חשיבה.

יצירת תחושת הישג מורכבת משני דברים.

הדבר הראשון בעניין ההישג הוא לתת לתלמידים תמונה מאוד ברורה של מה בדיוק הם מנסים להשיג; יש להגדיר את המטרה כך שתהיה ברורה לחושב - כמו שהכנסת הכדור לשער ברורה לכדורגלן. כאשר המטרות מוגדרות וברורות, השחקנים יכולים להעריך בעצמם את הישגיהם. אין זה דבר קל כשמדובר בחשיבה. מטרת שיעורי החשיבה היא להביא את התלמידים להשתמש בכלי החשיבה בצורה חדה ושוטפת. ההישג הוא עצם השימוש בכלים אלה. למשל, אם מישהו מתבקש לנתח מצב מסוים - ניתוח קולח הוא ההישג; אם מישהו מתבקש לבצע תו"ת - ביצוע של תו"ת מקיף הוא הישג. לרוע המזל, רק על-ידי בדיקת התוצאות ניתן לדעת אם השימוש בכלי מסוים נעשה כהלכה. האם התוצאות אכן מראות שבוצע ניתוח? אם כן, שוב חזרנו להערכת התוצאות. מכל מקום, יש להעניק שבחים על עצם השימוש בכלי: "ביצעת ניתוח מקיף מאוד", או "ביצעת פה תו"ת מצויין". זהו הדבר החשוב, כי תוצאה מתייחסת למצב מאוד מסוים ולכן אין הרבה טעם לעודדה. בכלי, לעומת זאת, ניתן להשתמש בכל מצב, ושבחים על השימוש בו יתרמו לתרגול מיומנויות החשיבה.

הדבר השני בעניין ההישג הוא לתת לתלמידים משוב חיובי באמצעות שבחים או בדרכים אחרות. אם אתה בעצמך רואה את המטרה במשחק קליעה למטרה, אתה יכול בעצמך להעריך את הישגיך. אך אילו היית זורק חצים בעיניים מכוסות, היה עליך לסמוך על משוב מפיו של אדם הרואה היכן נוחתים החצים שאתה זורק: "זה היה קרוב. יותר שמאלה." בשיעורי חשיבה, על המורה למלא תפקיד דומה. המורים צריכים להצביע על המטרה, אך מאחר שזה קשה, עליהם לספק את המשוב החיובי המכוון את התלמידים ומורה להם מהו מצבם. על המורים לעשות זאת באמצעות תגובות מתאימות לרעיונות שהתלמידים מעלים. על המורה לבנות לעצמו מלאי אישי של תגובות שבעזרתן הוא מביע את הערכתו לרעיונותיהם של תלמידים. תגובות אלה צריכות להיות מגוונות אך עליהן להיות גם ברורות מאוד ואמינות על התלמידים. להלן דוגמאות של סוגי תגובות רצויות:

שבחים:	מחוכם	חשוב
	עדין	נקודה חשובה
	יעיל	זה מוצא חן בעיני
	מעניין	מקורי
	מרתק	שונה
	לא רגיל	
ביקורת:	מובן מאליו	שטותי
	חלש	נדוש
	נקודה שכבר הועלתה	לא נוגע לעניין
	לא חשוב	מהתל.

עדיף תמיד להתוות את הדרך באמצעות שבחים על מהלכים טובים מאשר באמצעות ביקורת על רעיונות חלשים. אך כאשר תלמיד איננו מנסה כלל או משתעשע סתם כך, יש צורך לבקר זאת. על המורה להסביר מדוע הוא משבח רעיון מסוים, על-מנת שהתלמידים יבינו טוב יותר מהי המטרה. מורה צריך להיות מוכן להמחיש נקודות שונות בשיעור בעזרת דוגמאות משלו (או מתוך הדוגמאות המוצעות בהנחיות למורה לכל שיעור).

המורה לא צריך לקבל הכול באורח פסיבי, והוא גם לא צריך להיות ניטרלי; מורה יכול להתנגד לרעיון שהועלה כל עוד הוא מסביר את חוסר הסכמתו ולא יוצר את הרושם שזהו שיפוט מוחלט. על המורה לקבל את העובדה שעשויים להיות לתלמידים רעיונות שונים משלו, ושבדרך-כלל יש מקום לרעיונות שונים.

על-מנת ליצור תחושת הישגיות, ניתן להשתמש באמצעים מלאכותיים. למשל, במקום לומר "בצע ש"ג" המורה יכול לבקש רשימה של חמישה גורמים. אין כל קסם במספר חמש, אך זה מגדיר נקודות סוף ברורה בניגוד לרשימה ללא הגדרת סוף. שיטה נוספת היא, לבקש מהתלמידים לנחש כיצד המורה ניתח מצב מסוים. שוב, אין שום דבר מיוחד בניחות של המורה, אך יש בזאת משום תחושת הצלחה והישג כשאומרים לך "כן", זה בדיוק מה שכתבתי בעצמי". ניתן להשתמש בשיטות מלאכותיות כאלו באופן חופשי. אפשר גם לבקש מתלמידים להצביע בעד הרעיון המועדף על-ידם מתוך רשימה שהצטברה על הלוח.

ריבוי דוגמאות

מורים מקדישים לעיתים שיעורים אחדים לביצוע מפורט של תרגיל אחד, אך ספק רב אם זו הדרך להדגמת תהליך חשיבה מסוים. במקום להתרכז בדוגמה מסוימת, עדיף לטפל במגוון של דוגמאות, גם אם מקדישים לכל אחת מהן זמן קצר מאוד. לא קל למצוא את האיזון הנכון בין הצגת דוגמאות במהירות המאפשרת הערות שטחיות בלבד, לבין הקדשת זמן רב עד כדי כך שמטרת השיעור נשכחת.

קבוצות ויחידים

בשיעורי קורט חשיבה, התלמידים עובדים בדרך-כלל בקבוצות, מהסיבות שצוינו במדריך למורה של קורט חשיבה 1. רוב התלמידים אוהבים לעבוד בקבוצות, אך ישנם בכל זאת קשיים מסוימים. לעיתים קרובות אין המורים רגילים לצורת עבודה זו והם חשים שהם מאבדים את השליטה בכיתה. יש הרבה רעש בכיתה כאשר חמש קבוצות דנות בעניין מסוים במקביל. קשה יותר לתקשר עם הקבוצות, מכיוון שהן שקועות בעצמן ומפנות את גבן למורה. התלמידים גם נוטים אז להתבדח. כל הנקודות האלה מוצדקות, אך למרות זאת על המורה להתמיד עם דרך העבודה בקבוצות ולא לחזור למסגרת הכיתתית המוכרת. מדי פעם בפעם, בתרגילים מסוימים, המורה יכול לאפשר עבודה כיחידים על-ידי הצבת מטלות ושאלות בפני יחידים. כאשר העבודה היא כיחידים, הבעיה המרכזית היא "זמן חשיבה". לקבוצה אפשר להקציב חמש דקות לדון בבעיה, כי גם אם לחלק מחברי הקבוצה אין רעיונות, האחרים יכולים להמשיך את הדיון; אך כאשר העבודה היא ביחידים, אי אפשר להקצות חמש דקות, כי תלמידים רבים ישתעמו כבר לאחר דקה אחת ולא ידעו כיצד להעסיק את עצמם.

שתי הטענות המרכזיות שיש בפיחם של תלמידים בנושא העבודה בקבוצות הן: (א) הצטיינות אישית לא באה לידי ביטוי; ו-(ב) חלק מהתלמידים אינם תורמים כלל לדיון הקבוצתי. תלמידים מוכשרים טוענים שהם יכולים לעבוד טוב יותר לבד, הם מעוניינים בהוקרה על רעיונותיהם ולא שהרעיונות ייבלעו בתוך התוצר הקבוצתי. הם גם טוענים שבעבודה בקבוצה, הדבר החשוב ביותר הוא הסכמת הכלל ולכן הקבוצה מוותרת על רעיונות שאין עליהם הסכמה. צורך זה בהישג אישי משתנה מכיתה לכיתה. ניתן לענות על דרישות אלה על-ידי כך שמאפשרים לעיתים תכופות עבודה במסגרת של יחידים, במיוחד בכתיבת חיבורים קצרים שאת נושאייהם ניתן לקחת מפרק המבחנים של חוברת זו. נוסף לכך, מורה יכול לאתר תלמידים בעלי הישגים גבוהים ולהציב בפניהם שאלות אישיות, וכך לתת להם הזדמנות להביע את רעיונותיהם כיחידים. הטענה השנייה היא, שבמצב של עבודה בקבוצות יש תלמידים שאינם תורמים לדיון; הם משוטטים ואף נוטים להפריע לקבוצה כולה. כאשר מצב כזה מתרחש, על המורה להעביר את התלמיד הבעייתי לקבוצה אחרת בה אישיותו של התלמיד עשויה להיות פחות דומיננטית. ליצן, למשל, תלוי בדרך-כלל בעידוד הקבוצה. אם מפרידים את הליצן מהחברים שמעודדים אותו, הוא נרגע. תלמידים אשר אינם משתתפים בדיון - במקרים רבים הם פשוט תלמידים שמתעצלים להשקיע מאמץ, או שאינם מתעניינים או שאין ביכולתם לתרום לדיון. על המורה לאתר תלמידים אלה באמצעות מעבר

מקבוצה לקבוצה. הוא יכול לבקש דווקא מתלמידים אלה את תוצר קבוצתם. אם חברי הקבוצה שמים לב לכך, על פי רוב הם יעשו מאמץ גדול יותר לשתף חברים שתקניים אלה.

מורים רבים מצאו פתרון מצוין לדילמה של עבודת יחידים לעומת עבודת קבוצה. התלמידים עובדים בקבוצות, אך כאשר הם מגיעים לשלב התוצר הקבוצתי הם עונים כחידים - המורה מבקש אז מתלמיד מסוים לדווח על עבודת הקבוצה, או שהוא יכול לקבל הערות או שאלות של יחידים. במילים אחרות, הקבוצות מיועדות לעבודה, ואילו יחידים מתקשרים עם המורה.

תוצר

בדרך כלל התוצר הוא מילולי, אך לעיתים הוא לובש צורת חיבור קצר או תשובות בכתב לשאלות. הקבוצה יכולה לבחור דובר, או שהמורה מטיל על פרט מסוים את משימת הדיווח על-אודות חשיבת הקבוצה. כאשר קיימת רשימה של נקודות (כמו למשל בשכ"ג) או רשימה של חלופות (כמו בחא"ב), המורה יכול לרשום על הלוח את הרשימה הכוללת. הוא יכול גם לבקש מיחיד לערוך רשימה כוללת כזו ולבקש ממנו גם שיקריא אותה בסוף התרגיל. דבר זה מחייב את התלמידים להאזין לרעיונותיהם של אחרים.

תפקיד חשוב מאוד של המורה הוא חזרה על רעיונותיהם של תלמידים בצורה ברורה. תלמידים לא תמיד מקשיבים לרעיונותיהם של תלמידים אחרים ובמקרים רבים גם אינם מבטאים את רעיונותיהם בצורה בהירה. לכן, על המורה לקחת רעיונות מעורפלים אלה, לחדד אותם ולחזור עליהם בפני הכיתה (במקום סתם להנהן בראש ולהמשיך הלאה): "פה יש לנו הרעיון - שאילו כל המכוניות היו צהובות והאוטובוסים היו אדומים, ניתן היה לתכנן את הרמזורים כך שגיבו בצורה שונה לכל צבע.

דיון

יש לאפשר זמן מסוים לדיון בסופו של כל תרגיל, אך להקפיד על כך שנושא הדיון איננו תוכן התרגיל אלא הדרך שבה הוא מטופל. למשל, הקבוצה עשויה לטעון (בשיעור שמ"י) שאחד מיעדי המורה הוא לשמור על בריאות תקינה. מישוהו מקבוצה אחרת עשוי להתנגד לכך, היות שזה נכון לגבי כולם ולא דווקא לגבי מורים, ולכן אין צורך לכלול זאת כאשר מדובר ביעדים של מורים. דיון מסוג זה צריך להיות קצר, גם אם קיימת אפשרות להמשיך אותו בצורה מעניינת. אחת הסכנות המרכזיות של שיעורי קורט חשיבה היא סטיות מהנושא שעשויות להיות מעניינות כשלעצמן אך אינן תורמות לתרגול מיומנויות חשיבה.

השלב שבו דנים בתהליך, בסופו של כל שיעור, הוא כבר עניין אחר, וניתן להמשיכו זמן רב יותר. הדבר החשוב הוא לשמור על כך שהדיון יישאר ממוקד בתהליך שהוא נושא של אותו שיעור. השאלות המופיעות בתחילת ההנחיות למורה ובכרטיס העבודה לתלמיד מטרותן לעזור בפתיחת דיון מסוג זה. אין צורך לעבור על שאלות אלה אם המורה רואה שהערותיהם ושאלותיהם של התלמידים מספיקות. במהלך דיון מסוג זה, המורה מציב שאלות ומצבים בפני התלמידים, וכאשר הוא מבחין באי-הסכמות ביניהם הוא יכול לפתוח בכך את הדיון. אין הוא צריך להעמיד פנים שהוא יודע את כל התשובות. מטרת הדיון היא לתת לתלמידים הזדמנות לבחון את תהליך החשיבה בצורה ישירה. אם תלמיד שואל שאלה שהמורה אינו מסוגל לענות עליה, ניתן להציג בפני הכיתה או בפני יחידים על-מנת שיביעו את דעתם.

סיווג והדגמות

אחד משיעורי קורט חשיבה הפחות מוצלחים בגירסת הניסוי היה שיעור השמ"י. בשיעור זה נעשה ניסיון להבחין בין שאיפות, מטרות, ויעדים. כתוצאה מכך המורה הקדיש את השיעור כולו לניסיון לעריכת הבחנה פילוסופית זו, והתלמידים נותרו מבלבלים מאוד. סיווגים והגדרות אינם חלק משיעורים אלה. נכון שבמספר שיעורים מוצגים כלים שונים, אך מטרת ההצגה היא להמחיש; הסוגים השונים נמצאים שם על-מנת להמחיש שיש יותר מדרך אחת להשתמש בכלי המדובר. למשל, השיעור על סיוס מצביע על כך שישנם סיומים שהם מוחלטים, אחרים שהם ניסיוניים ואחרים הניתנים לשינוי. משפט זה בא להמחיש את הנקודה שלא כל סיוס

הוא מוחלט. בשיעור **ניתוח**, מטרת ההבחנה בין ניתוח "המרכיבים האמיתיים" לבין ניתוח "המרכיבים הנתפסים" היא לאפשר לתלמיד לנתח דברים בצורה רחבה יותר מאשר רק במונחים של מרכיבים. מטרת השיעור איננה לעודד את התלמידים להגדיר את הדברים בצורה מדויקת יותר. המשמעות של שני סוגים היא שישנן שתי דרכים לעשות את הדברים – ולא שתי קופסאות שלתוכן צריך למיין את כל הדברים.

שימוש במקצועות אחרים

מטרתם של שיעורי החשיבה היא לאמן תלמידים בכישורי החשיבה בצורה ישירה ומכוונת. בפירוש ניתן ליישם כישורים אלה במקצועות אחרים: תנ"ך, אנגלית, היסטוריה, גיאוגרפיה, מדע, סוציולוגיה, וכו'. את מיומנויות החשיבה ניתן ליישם בצורה מכוונת או בצורה בלתי מודעת. ניתן לעשות מאמץ להשתמש בכלים ובכותרות משיעורי **קורס חשיבה** במטרה לעודד את חשיבת התלמידים על עניינים שונים (לדוגמה, "מה, לדעתך, היו עדיפויותיו של המלך שלמה?") זה דורש, כמובן, מעורבות של המורה בשיעורי החשיבה או לפחות מודעות אליהם; אם הדבר אינו כך, העברת המיומנות יכולה להיות רק ברמת הבלתי מודע.

ניתן להשתמש גם במקצועות אחרים כ"חומר תרגול" לפיתוח מיומנויות חשיבה, בעיקר בלימודים בין-תחומיים כגון סוציולוגיה, מדעי הרוח וכו'. למשל, ניתן לבקש מתלמיד לבצע **חש"מ** בנושא "תיעוש", או לדון בזיהום סביבתי. ניתן לעצור את הדיון בשלבים שונים ולשאול את התלמידים במה הם "מתמקדים" באותו רגע. כאן יש מקום למילת אזהרה קלה: אם שיעור החשיבה הוא רק נספח לשיעור אחר, יש צורך ללמד תחילה באופן מכוון את תוכנו של השיעור האחר. בפגישה אחרת ניתן להעביר את הכלים משיעורי החשיבה לתחום הנושא. **חשוב מאוד להימנע מזיכרון מילולי של השיעור ומחילתם לתוך שיעורים אחרים.** אחרי הכול, שיעורי **קורס חשיבה** תוכננו באופן מיוחד על-מנת להקדיש תשומת-לב ישירה ומכוונת לחשיבה.