



## משוב מְאֶתְגֵר לַמִּידָה<sup>14</sup>

### הבסיס הרעיוני-עיוני

משוב בכיתה הוא מידע שמספק מורה לתלמיד יחיד או לכיתה כולה כתגובה על התנהגות, על אמירה או על עבודה כתובה. מחקרים עדכניים בתחום ההוראה והלמידה מראים כי המשוב הניתן לתלמיד על עבודתו ולמידתו (בכתב ובעל פה) הוא המשתנה בעל ההשפעה הרבה ביותר על הישגיו. משתנה זה משפיע יותר מידע קודם של התלמיד, מהמוטיבציה שלו, מהאקלים הכיתתי, ואף יותר מאיכות השאלות ששואל המורה (Hattie & Timperley, 2007).

צורת המשוב השכיחה ביותר היא המשוב שמורה נותן בעל פה לתלמידים בזמן השיעור (המשוב הכתוב יידון בחלק ב' של מסמך זה). למשוב הדבור השפעה דרמטית על התפתחות הלמידה: באמצעותו לומדים התלמידים מה נחשב "נכון" בעיני המורה ומה לא, מה מוגדר כתשובה טובה ומה לא. משובים שונים שמעניק המורה משפיעים בצורה שונה על מהלך השיח בכיתה; הם מייצרים תגובות שונות מצד התלמידים ומשקפים את השיח שהמורה מבקש להנהיג בכיתה: מתי מצפים מהם "לקלוע" לתשובה הנכונה ש"בראשו" של המורה, ומתי מצפים מהם לנמק, להסביר את חשיבתם ולהעלות רעיונות חדשים ופרשנויות מגוונות.

המשוב הדבור מופיע בספרות המקצועית גם בשם "המהלך השלישי", משום שהוא החלק השלישי בתבנית שיח בסיסית בכיתה המכונה ימ"מ (Sinclair & Coulthard, 1975):

- המורה יזם נושא, לרוב בצורת שאלה;
- אחד מן התלמידים מְגִיב על השאלה בתשובה [לרוב קצרה, שיש בה בממוצע שלוש מילים ואורכת פחות משלוש שניות (Smith et al., 2004)];
- המורה מְעֵרֵךְ את התשובה בפומבי, לרוב הערכה חיובית או שלילית ("יפה מאוד"; "לא, זה לא זה"; "תשובה מצוינת" (Lemke, 1990)).

הצורה השכיחה ביותר של המשוב בכיתה, המשוב המעריך, איננה מספקת, גם אם המשוב שניתן הוא משוב חיובי. זאת משום שהמשוב המעריך אינו מאבחן ואינו מספק לתלמידים כל מידע על טעותם, או על הדרך שבה עליהם ללכת בהמשך. עצם מתן ציון או אפילו אמירת שבח אין בהם די כדי לאפשר לתלמיד להעמיק את חשיבתו, לתקן את טעותו או לאפשר לו התנסות בפעילות קוגניטיבית עמוקה. למעשה, לאחר כל משוב שנותן המורה על תשובת תלמיד, מתחיל סבב חדש של תבנית שיח הימ"מ, בדרך כלל כבר עם תלמיד אחר - תהליך המונע את פיתוח התשובה של התלמיד על ידי המורה, התלמיד ועמיתיו.

14 כתיבת הפרקטיקה מבוססת על פיתוח שנעשה במכון אבני ראשה: משוב בשיח הכיתה, מאיה בוזו-שוורץ. ראו קישור: <http://www.avneyrosha.org.il/resourcesdocs/resourcecenter/pdf.classroomfeedback/>



בשנים האחרונות עולה מן המחקר, כי האינטראקציה בכיתה וההתנסות בפעולות דיבור איכותיות של התלמידים חיוניות לבנייה של ידע (Mercer, 2000) ולהעמקת החשיבה (Mercer, 2008). מכאן שמורים צריכים לייצר עבור תלמידיהם הזדמנויות לשימוש מגוון ברפרטואר הדיבור שלהם באמצעות מהלך המשוב: מורה המבקש מתלמידיו לפתח את טיעוניהם על ידי הצדקה, קישור או טיעון נגדי, יאשר בכך את חשיבות תשובותיהם, "ישזור" אותן לתוך מארג השיחה ויאפשר לדבריהם להשפיע על מהלך הדיון. בכך יעודד מעורבות גבוהה וחשיבה מסדר גבוה, וידגיש את הייחוד הגלום בתשובות התלמידים (Wells, 1999).

## איך נראית ההוראה-למידה בשיטה זו?

### מהלכי משוב מקדמי למידה

משוב מעריך הוא, כאמור, רק אחת מן החלופות העומדות בפני המורה ושימוש יתר בו אינו אפקטיבי לצורכי למידה וחשיבה. מהלכי משוב אפקטיביים נשענים על שלוש קטגוריות של שיח מתחשב (Accountable talk) בכיתה (O'Connor et al., 2008).15 צורה זו של דיבור מקדמת למידה וחשיבה בקרב הלומדים באמצעות מהלכי שיח פוריים המחייבים את הלומדים להתייחס לקהילת הלומדים, לידע מדויק ומבוסס, למהלכי טיעון. המשוב הוא 'שחקן מרכזי' ביצירת מחויבויות אלו כפי שמראה הטבלה הזו:

### איך זה נשמע בכיתה? משובי המורה

"כולם שמעו את מה שניב אמר זה עתה?";  
"מי מסכים או לא מסכים ומדוע?";

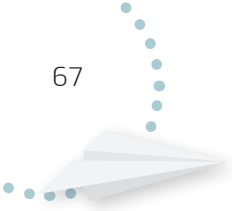
"מי יכול להוסיף למה שזה עתה נאמר?"  
לעתים בנקודה זו, המורה יכול לעשות שחזור של דברי התלמיד (ולקבל את אישורו לכך) כדי לאפשר לתלמידים להתייחס לדבריו: "אז אתה בעצם אומר ש.."

"מה אנחנו יודעים על כך?"  
"מהן הראיות שלנו/היכן נוכל לגלות על כך?"  
"היכן אתה רואה זאת בטקסט?"  
"איך נוכל לדעת עוד על מה שאתה אומר?"  
"איך זה מתקשר למה שדיברנו עליו קודם?"

### עיקרון

מחויבות לקהילת הלומדים דורשת מן התלמידים להקשיב זה לזה כדי שיוכלו לבנות את רעיונותיהם על גבי רעיונות אחרים ועל ידי כך להרחיב את טיעוניהם ועמדתם. במובן זה תלמידים ומורים מסכימים ולא מסכימים ומאתגרים את טענותיהם באופן הדדי.

מחויבות לידע מדויק ומבוסס דורשת מן התלמידים להיות ספציפיים ומדויקים ככל שניתן ולספק ראיות התומכות ברעיונותיהם. הראיות יכולות לעלות בקנה אחד עם עקרונות הדיסציפלינה (למשל, תיקוף פרשנות בספרות) או עם הידע שכבר הצטבר בכיתה במהלך הדיון.



”מדוע אתה חושב כך?”

”כיצד הסקת זאת, מאילו ראיות?”

”האם תוכל לומר עוד על כך? קח את הזמן, אנחנו יכולים לחכות.”

מחויבות למהלכים טיעוניים (Reasoning) דורשת מן התלמידים לקיים מהלך של הסקת מסקנות וטענת טיעונים מבוססים ככל שניתן. המורים מפנים את תשומת לבם של התלמידים ללוגיקה של טיעוניהם ולראיות עליהן ביססו את טענותיהם.

(מבוסס על: O'Connor et al., 2008).

### עקרונות חינוכיים במתן המשוב

#### 1. ”קשה על התוכן וקל על האנשים”

מהלכי משוב מאתגרים אינם מסתפקים בעצם ההשתתפות גרידא של הלומד אלא מאתגרים אותו ומבקשים ממנו לפסוע צעד אחד נוסף בתהליך הלמידה. האתגור פירושו לבקש מן הלומד הסבר נוסף או ביסוס לדבריו. לעתים האתגור פירושו גם הצבעה על טעות שנעשתה על ידי התלמיד, התחקות אחר שורשיה ולמידה ממנה. יחד עם זאת חשוב מאוד לשים לב להלך הרוח והמחשבה של המורה בעת מתן משוב. עליו להפעיל את עקרונות החסד ולנסות ולהבין את התשובה או הרעיון של התלמיד מנקודת מבטו, להבין כיצד הוא מבין. גם אם תשובה של תלמיד נשמעת בשמיעה ראשונית ”לא לעניין”, כדאי ”לתחקר” אותו - מדוע השיב כך, למה הוא חתר ואילו אסוציאציות הדריכו אותו כדי לתת לקולו להישמע (בוזו-שוורץ, הרפז, 2013).

#### 2. אותנטי ורלוונטי

כאשר אנו משוחחים בעלמא, אנו שואלים את בן שיחנו שאלות שאיננו יודעים את התשובה עליהן, ומגיבים באופן טבעי על הדברים שאמר: בהפתעה, בהתפעלות, מבקשים ”לחשוב על זה רגע” או מבקשים הסבר נוסף כאשר איננו מבינים. ”טבעיות” בשיחה ותגובה לדברי התלמידים כבני שיחה בסביבה אחרת עשויות לייצר שיחה פורייה ומקדמת למידה. ככלל, נאמר, כי חיבור דברי התלמידים לניסיונו האישי של המורה, לחיי בית הספר, לאקטואליה ולמאפיינים חברתיים ותרבותיים בקהילה, מפיה רוח חיים בשיח, יוצר חיבורים חדשים בין הידע הייצוגי הנלמד בכיתה לבין סוגי ידע אחרים ומעמיקה את הבנתו של התלמיד. (Park, 1999).

#### 3. מותאם לתלמיד וניתן בעתו

המשוב צריך להיות מבוסס הקשר: זמן, מקום ולומד. המורה מכיר היטב את תלמידו ויוכל להפעיל שיקול דעת באשר לעיתוי הנכון להענקת המשוב, ולהתאמתו לתלמיד. המשוב עשוי לכלול: מתן ”קביים”, שיקוף טעות ומתן הסבר על אודותיה, עידוד והעצמה במידה הנכונה. גם מהלך המשוב עצמו הוא חלק מהקשר רחב יותר של שיעור או יחידת לימוד, וכדי שיהיה אפקטיבי עליו להיות מקושר למטרות הלמידה ולהתקדמות בהן. מובן שלשם כך צריכים תלמידים לדעת ולהבין מהי מטרת הלמידה, (Brookhart, 2012).



## מה צריך לעשות מוסד חינוכי המעוניין להטמיע דרך זו?

התערבויות שונות שנעשו בתחום האינטראקציה בכיתה בכלל והמשוב בפרט, מצביעות על כך שהעלאת האופן שבו מורים מדברים בכיתה למודעותם תוך חשיפתם לרפרטואר נוסף של מהלכי משוב המשפיעים על אפקטיביות הלמידה, יכולה לייצר שינוי בשיח הכיתתי. המהלך הראשון הכרוך בשינוי הוא "פתיחת דלת הכיתה" ויצירת אווירה של פתיחות ושיתוף מקצועי. המצב השכיח, שבו דלת הכיתה סגורה מפני עמיתים הלומדים זה מזה ומעניקים משוב מקצועי, אינו מאפשר כל שינוי, בוודאי לא שינוי בדבר כה 'טבעי' כמו האופן שבו מורים מדברים.

שנית, יש לייצר תהליכים ומבנים ארגוניים המאפשרים למורים לעבד את הנתונים שאספו במהלך הצפייה, לזהות את המשובים השכיחים הניתנים בכיתה, לבחון את שיקול הדעת שהוביל את המורה לפעול כך ולא אחרת, לפענח את השלכותיהם על הלמידה בכיתה, לבחון חלופות נוספות. במסגרת תהליכים אלה מורים יכולים ללמוד זה מזה על בסיס הידע המעשי הרב הקיים ברשותם וגם ללמוד ממה שיש למחקר להציע - סוגים נוספים של משוב שיכולים לקדם את למידת התלמידים.

שלישית, יש להבין כי תהליכים אלו אורכים זמן ולא מדובר בשינוי מהיר. כמו בכל ניסוי (וטעייה), יש לתת את המרחב למורים להתנסות בכמה משובים חלופיים ולבחון כיצד אלו משפיע על כיתתם באופן ספציפי ומתאימים להלך הרוח שהם מבקשים להוביל בכיתה.

## אתגרים ומגבלות הדרך; אוכלוסיות מועדפות

לא פשוט לשנות את האופן שבו מדברים בכיתה. לעתים המורים אינם מודעים כלל לתבנית השיח הקיימת (שאלה-תשובה-משוב), ולמשמעותה באשר לקידום הלמידה והחשיבה של התלמידים. עמידותו של המשוב המעריך בכיתה נובעת גם מהיותו כלי יעיל לקשמוע, והשימוש בו מאפשר למורה לשמר במידה רבה את סמכותו בכיתה. בהיכנסו לכיתה ממוצעת אנו רואים, לרוב, כי "העסק עובד" פחות או יותר. המורה שומר באמצעות המשוב על דריכות תלמידיו, ויכולתו להעריך אותם באופן תדיר ובפומבי מסייעת לו לעבור את השיעור בשלום - "לשרוד". נטייתם המובהקת של מורים להשתמש במשוב מעריך נובעת גם מכך, שבהיותם תלמידים בבית הספר הורגלו לשיח כזה בדיוק, כשם שהתרחש במקומות אחרים בעולם. מכאן שאין זו "אשמתו" של המורה הבודד, או תולדה של השקפה אידאולוגית-חינוכית, אלא תבנית שיח המשקפת תפיסה אנושית של מהו ידע, מיהו נושא הידע, מהי הוראה ומהי למידה, ומכאן שקשה מאוד לשנותה.

**כתבו:**

חנה אוליאל, מנחה ארצית, אגף שח"ר, המינהל הפדגוגי - מרכזת הצוות  
 ד"ר צילה וייס, אגף א' לחינוך על-יסודי, המינהל הפדגוגי  
 מאיה בזז-שוורץ, ראש תחום מו"פ, מכון אבני ראשה  
 גילי טלמור דוד, צוות מו"פ, מכון אבני ראשה

**ביבליוגרפיה**

- בזז-שוורץ, מ' והרפז י' (2013). משוב שוטף מקדם למידה, הד החינוך פ"ז (04), 115-112.
- Hattie, J., and Timperley, H. (2007) 'The Power of Feedback, Review of Educational Research, Vol. 77: 1, 81-112.
- Lemke, J. L. (1990). Talking science. Language, learning and values. Norwood, NJ: Ablex.
- Mercer, N. (2000). Words and minds: how we use language to think together. London: Routledge.
- Mercer, N. (2008). Talk and the development of reasoning and understanding. Human Development, 51(1), 90-100.
- O'Connor, M. C., & Michaels, S., & Resnick, L. B. (2008). Deliberative Discourse Idealized and Realized: Accountable Talk in the Classroom and in Civic Life, Studies in Philosophy and Education, Volume 27, Number 4, 283-297.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Smith, F., Hardman, F., Wall, K., Mroz, M. (2004). Interactive whole class teaching in the National Literacy and Numeracy Strategies, British Educational Research, 30(3).
- Wells, G. (1999). Dialogic inquiry towards a sociocultural practice and theory of education, Cambridge, Cambridge University Press.
- Brookhart, M.S. (2012) Preventing feedback Fizzle, Educational leadership. 70 (1), 25-29
- Park, P. (1999). People, Knowledge, and change in participatory Research, Management Learning, (2)30, 141-156