



## משוב כתוב

### הבסיס הרעיוני-עיוני

משוב כתוב ניתן על ידי המורה לתלמידיו, על פי רוב, לאחר שביצעו והגישו מטלה כתובה כלשהי. מכאן, שהמשוב הכתוב הוא אירוע פדגוגי ממעלה ראשונה, במהלכו המורה יכול לספק לתלמיד מידע על אודות הטקסט שכתב. זאת, כדי לממש שתי מטרות: העמקת החשיבה על אודות תכנים ורעיונות אשר במוקד הטקסט, ושכלול היכולת לכתבו.

המשוב הכתוב השגור בבית הספר מופיע בשתי צורות אופייניות: התייחסות כתובה על גבי הטקסט שכתב התלמיד או בשוליו, והתייחסות מסכמת בסופו, לעתים בכמה מילים או משפטים, ולעתים בטקסט רציף וארוך יותר. התייחסויותיו של המורה עוסקות בדרך כלל בשני ממדים בטקסט שכתב התלמיד: נוכחותם או היעדרותם של פריטי תוכן נדרשים, וליקויים מקומיים הנוגעים לציפיות קובנציונליות מהטקסט, כגון שגיאות כתיב, סגנון, וארגון הטקסט (פלד-אלחנן, 1993; Lewin, 2013).

משוב מעין זה מאפשר לתלמיד לדעת האם כלל בטקסט שכתב מספר מספק של פריטי תוכן, אך אינו מתעכב על האופן בו עיבד פריטים אלה או קישר אותם זה לזה - פעולות קוגניטיביות המחוללות הבנה (פרקינס, 2004; Wiggins & McTighe, 2005). יתרה מכך: ההתמקדות בליקויים סגנוניים או מבניים מקומיים איננה מזמנת לתלמיד התבוננות בטקסט השלם שכתב, ואף איננה מבהירה כיצד הבעיה עליה מצביע המורה פוגמת באפקטיביות של הטקסט כמכלול, או מה עליו לעשות כדי לשפרו (פלד-אלחנן, 1933).

משוב כתוב המבקש להעצים הבנה ולשכלל את יכולת הכתיבה הוא משוב המזמין את התלמיד לחזור אל הטקסט שכתב - ראשית, כקורא המגיב להשפעתו הכוללת של הטקסט, על היבטיו הרעיוניים והצורניים; ושנית, ככותב השוקל כיצד להפוך את הטקסט שלו לאפקטיבי יותר עבור הקורא (Bereiter & Scardamelia, 1987; Graham & Perin, 2007). כדי לבצע משימה זאת, על המשוב הכתוב לתפקד כפעולה תקשורתית משמעותית בין קורא הטקסט - המורה - לבין כותבו - התלמיד. עליו לחולל יחסי גומלין המושתתים על אינטרס משותף: המורה רוצה להבין את אשר מבקש התלמיד לומר, והתלמיד רוצה לדעת מה הבין המורה; המורה מבקש לשקף לתלמיד מה הבין מהטקסט אשר כתב, והתלמיד מבקש להבין כיצד עליו לערוך ולשכתב את הטקסט כדי שהרעיונות אותם ביקש לייצג יהיו מובנים למורה.

### איך נראית ההוראה-למידה בשיטה זו?

#### בתכנון ההוראה

- בחירת מטלה הקשורה באופן קוהרנטי ליעדי ההוראה והלמידה. על המורה לשאול את עצמו: איזו למידה אמורה להתחולל בתלמיד מתוך ביצוע המטלה? מה יהיו מוקדי המשוב שיעצים וישכלל למידה זאת?



- עיגון המטלה בהקשר תרבותי-חברתי אותנטי. כדי לזמן דיאלוג על האופן בו הטקסט של התלמיד "פועל" בעולם, על המטלה לאפשר לו לכתוב טקסט בר-קיימא בהקשר אותנטי (מטלה אשר ממנה יהיה ברור, למשל, בתור מי כותב התלמיד, עבור מי, ולשם מה).

### **בקריאת טקסטים שכתבו התלמידים**

- השתהות על משמעויות. כדי לאפשר לתלמיד לחזור ולאבחן את הטקסט השלם שכתב, על המורה לראות טקסט זה כמהלך שלם. חשוב שהמורה יקרא את כל הטקסט ברצף, ישהה בו, ויתהה על המשמעויות העולות ממנו. קריאה מעין זאת אינה כרוכה בחיפוש אחר שגיאות וחוסרים לכל אורכו של הטקסט, אלא במאמץ להבין את הרצף הכולל של עולם המשמעויות שיצר התלמיד בכתיבתו.
- תגובה אותנטית - וניתוחה. קריאה מעין זאת תאפשר למורה לחוות תגובה רגשית ואנליטית אותנטית לטקסט. מכאן, יוכל לאפיין מה בטקסט עורר זאת בו; וכיצד נכון לשקף זאת לתלמיד הכותב. אם הטקסט מעורר במורה תגובה רגשית מסוימת, למשל, חשוב כי הוא יחזור אל הטקסט וינסה להבין מה יש בו אשר עורר בו תגובה זאת. במשוב שיכתוב, יוכל לשקף את הקשר בין היבטים מוחשיים המופיעים בטקסט לבין התגובה שעורר בו.

### **בכתיבת המשוב**

- דיאלוגיות. המשוב הכתוב הוא חלק משיחה מתמשכת בין מורה לתלמיד. עליו להיות מותאם למי שקורא אותו ולשמש ייצוג אמין של מי שכותב אותו. במילים אחרות: חשוב שהמשוב הכתוב יהיה כרוך בשפה, אורך, ומוקדים רעיוניים שיהיו נהירים ורלוונטיים עבור התלמיד; ושייתן ביטוי אמתי למחשבות ולתחושות של המורה בתגובה אל הטקסט.
- פרגון והשהיית שיפוטיות. כדי לטפח את מסוגלות התלמיד הכותב, יתמקד המשוב ראשית בחוזקות שלו ויניח לרגע בצד את הליקויים שבטקסט. כך יעניק המשוב חוויית הצלחה, ויטפח יחסים המושתתים על אמון.
- מיקוד וגמישות. המשוב הכתוב יתייחס להיבט קונקרטי אחד בטקסט של התלמיד. ככל שירכוש את המסוגלות וההרגלים שיאפשרו לו לחזור אל הטקסט ולאבחן אותו כדי לשכללו, יוכל לעשות זאת לגבי פרטים רבים יותר בטקסט - עד אשר יוכל לשכתב את הטקסט השלם שכתב.
- כבוד לקולו של התלמיד הכותב. מיקוד המשוב הכתוב באופן שבו התלמיד יכול לשכלל את אשר הוא רוצה להגיד, ממקם במרכז ההוראה והלמידה את העיבוד הפעיל והייחודי של התלמיד לתכנים הנלמדים. הדבר מקבל ביטוי חזותי בכך שהמשוב יכתב בסוף הטקסט ולא על גביו.

### **אתגרים ומגבלות הדרך; אוכלוסיות מועדפות**

נדמה כי האתגר הגדול ביותר הטמון בכתיבת משוב הוא המשאבים הנדרשים בביצועו: זמן, פניות, התמסרות לקריאה, יצירתיות בהנחת עצמי אמתי (ולא ה"עצמי המור(ת)י") בכתיבת המשוב. אתגר נוסף הכרוך בדבר הוא התכנון השיטתי והמהודק הנדרש של מהלך ההוראה והלמידה, על מכלול רכיביו.

עם זאת, ביצוע משוב כתוב מהסוג המתואר כאן מִזְמָן, הלכה למעשה, עשייה פדגוגית מקצועית ושיטתית. ככל שהקהילה הפדגוגית והניהולית תתמוך בתהליכים אלה באמצעות סדירויות בית ספריות, הסדרים ארגוניים ועבודת צוות מקצועית, תתאפשר חשיבה פדגוגית מעמיקה על מטרות ההוראה, על פעולות למידה המאפשרות לממשן, ועל אופני ההערכה והמישוב של תוצרי פעולות אלה. מתוך כך עשוי המערך הבית ספרי לכלול זמן עבור המורים לקריאת טקסטים של תלמידים ולכתיבת משובים, מהלכים סדורים של מישוב עמיתים בכיתה, ועוד. קשר הדוק בין יעדי ההוראה לבין מטלות לביצוע על ידי הלומדים, דרך תכנון פעולות התיווך ומוקדי המשוב, יטפחו עשייה פדגוגית מקצועית, כמו גם למידה משמעותית ומצמיחה (בירנבאום, 2007; Wiggins & McTighe, 2005).

## ביבליוגרפיה

- בירנבוים, מ'. (2007). הערכה לשם למידה, בתוך הד החינוך 81 (7), 40-47.
- פלד-אלחנן, נ'. (1993). כיצד נתפסת משימת ייצור הטקסט בעיני תלמידים ומורים, בתוך א' אורנן (עורך). העברית שפה חיה: קובץ מחקרים על הלשון בהקשריה החברתיים-תרבותיים. חיפה: אוניברסיטת חיפה. (עמודים 35-61).
- פרקינס, ד'. (2004). מהי הבנה?, בתוך סטון ויסק (עורכת). הוראה לשם הבנה. ירושלים: מכון ברנקו וייס. עמודים 33-53.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M., (1987). *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S., & Perin, D., (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools*. New York: Alliance for Excellent Education.
- Lewin, B.A., (2013). *Social Constraints in Academic Writing*, in *Journal of the IATEFL* (42), 14-20.
- Wiggins G., & McTighe J., (2005). *Understanding by Design*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.