

# משוב בשיח הכיתה | מאיה בוזו-שוורץ

צורות  
של משוב

תקציר

מתי משוב  
מקדם למידה?

דוגמאות  
למשוב מקדם  
למידה

מתי משוב  
אינו מקדם  
למידה?

דוגמאות  
למשוב שאינו  
מקדם למידה

"כללי אצבע"  
למשוב  
בכיתה

מבוא: משוב  
בכיתה

רפרטואר  
סוגי משוב

## תקציר

מחקרים עדכניים בתחום ההוראה והלמידה מראים כי **המשוב הניתן לתלמיד על עבודתו ולמידתו (בכתב ובעל פה) הוא המשתנה בעל ההשפעה הרבה ביותר על הישגיו** - יותר מידע קודם של התלמיד, מהמוטיבציה שלו ומהאקלים הכיתתי, ויותר מאיכות השאלות שהמורה שואל.

צורת המשוב השכיחה ביותר היא המשוב שהמורה נותן בעל פה לתלמידים בזמן השיעור. למשוב זה השפעה דרמטית על התפתחות הלמידה בשיעור: באמצעותו לומדים התלמידים מה נחשב "נכון" בעיני המורה ומה לא, מה מוגדר תשובה 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.

העובדה שהמשוב הניתן לתלמיד משפיע במידה רבה על למידתו והישגיו אינה חלה על כל משוב באשר הוא: **ההשפעה תלויה בסוג המשוב הניתן**. העובדה שתלמידים מדברים בכיתה ושהמורה מגיב על דבריהם - אין בה די, שכן **ישנם משובים מקדמי למידה** - המעמיקים את ההבנה והחשיבה, **וישנם משובים שאינם מקדמי למידה**. משוב המקדם למידה הוא משוב המספק לתלמידים הזדמנויות לדיבור איכותי בכיתה, להתמודדות עם רעיונות ודעות - של התלמיד עצמו ושל התלמידים האחרים, לליבון וחיידוד ההבנה, ובסופו של דבר - לפיתוח החשיבה.

מתי משוב אינו מקדם למידה? כאשר:	מתי משוב מקדם למידה? כאשר המורה:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• הוא משוב מעריך בלבד (גם אם הוא חיובי);</li> <li>• הוא אינו מאתגר קוגניטיבי ואינו תובע מן התלמיד להסביר, לפרט, לבסס וכיוצ"ב;</li> <li>• הוא מתעלם מטעויות או אינו מתמודד עמן;</li> <li>• הוא מתייחס להיבט שולי במשימה;</li> <li>• כאשר המורה אוסף בזו אחר זו תשובות של תלמידים בלי לבצע הכללה או סינתזה למגוון התשובות שניתנו;</li> <li>• וכאשר המורה עובר מתלמיד לתלמיד במהירות כדי למקסם את ההשתתפות, או משאלה לשאלה כדי לשמור על קצב ה"פינג-פונג" של השיעור.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• מאריך חילופי דברים עם תלמיד יחיד;</li> <li>• מעודד תלמידים במפורש להתייחס זה לתשובותיו של זה וכך יוצר שיח בין התלמידים;</li> <li>• מקשר בין תשובות התלמיד לרעיונות שהועלו בכיתה ולאמירות של תלמידים אחרים;</li> <li>• יוצר אתגור קוגניטיבי על ידי בקשת הבהרה, הרחבה, נימוק או הסבר נוסף לתשובה שנתן התלמיד;</li> <li>• משלב את תשובות התלמידים בדיון באמצעות יצירת הכללות והחזרתן לכיתה לדיון;</li> <li>• משתמש בתשובות התלמידים כדי לייצר נושא חדש או חילופי דברים חדשים;</li> <li>• מתמודד עם טעויות של תלמידים.</li> </ul>

## מבוא: משוב בכיתה

משוב (feedback) הוא תגובה של אדם על דבר שעשה או עושה אדם אחר. התגובה עשויה לכלול הערכה - מפורשת או מובלעת, ישירה או עקיפה, או שהיא עשויה להיות תגובה שתעורר תגובה נוספת (דבורה או מעשית) שלנו. חיינו רוויים משובים - כאלה שאנחנו מקבלים וכאלה שאנחנו נותנים. משובים הם רכיב מהותי בכל תקשורת בין בני אדם, והם אמצעי חיוני לכל למידה באשר היא.

בכיתה תלמידים מעניקים משוב תדיר למורה (למשל, על ידי הבעת מעורבות בלמידה או להיפך - הבעת אדישות), מעניקים משוב זה לזה בתגובות מסוגים שונים על התנהגותם או על דבריהם, ובעיקר מקבלים משוב מן המורה. המשוב שמעניק המורה מופיע בכמה צורות: **משוב כתוב**, לרוב על דפי בחינה או עבודה כתובה; **משוב דבור**, לרוב תגובה מיידית לתשובה שנתן תלמיד בכיתה (ובו נעסוק); **משוב לא מילולי**, כגון התעלמות או חיך המספקים רמז על עמדת המורה כלפי דברים שנאמרו.

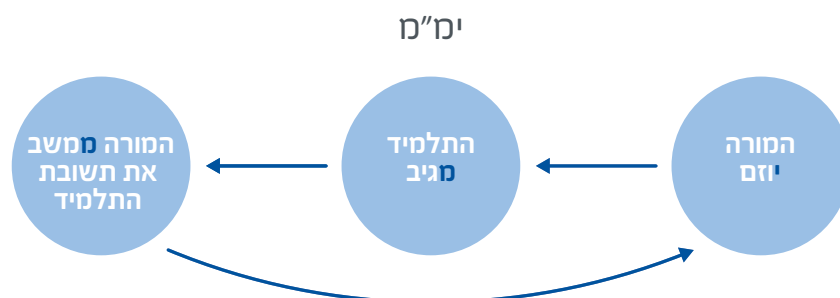
המשוב בכיתה שונה ממשוב בהקשרים אחרים. בהקשרים אחרים הוא אוטומטי, ללא שיקול דעת ולרוב ללא כל כוונה להשפיע על למידתו של מקבל המשוב ועל אישיותו. המשוב בכיתה - במיטבו - הוא משוב מתוכנן, מושכל ומקצועי, מתוך כוונה להשפיע על התלמיד לאור מטרה חינוכית מסוימת.

המחקר בתחום הלמידה עוסק רבות בסוגיית המשוב. משוב, כאשר הוא ניתן כהלכה, הוא אמצעי מכוון ומשוכלל של הוראה המבקשת לחולל למידה טובה בכיתה. מחקרים שנערכו בעשור האחרון (Alexander, 2006; Smith, & Higgins, 2006; Hardman, 2008; 2005) מייחסים לו חשיבות רבה מאוד, בעיקר בשל השפעתו הדרמטית על הישגי התלמידים בכיתה.

### משוב: "המהלך השלישי" במבנה השיח הכיתתי (הימ"מ)

**משוב בכיתה הוא מידע שמספק מורה לתלמיד יחיד או לכיתה כולה** (Hattie & Timperley, 2007) - תגובה על התנהגות או על אמירה. המשוב שאנו עוסקים בו הוא משוב **דבור** הניתן לתלמיד או לקבוצת תלמידים על-ידי מורה בפומבי. יש אמנם עוד צורות של משוב בכיתה (כגון משוב כתוב או משוב עמיתים), אך המשוב הדבור הוא השכיח ביותר ובכוחו להשפיע על מהלך השיעור ועל הישגי התלמידים במידה ניכרת (שם). המשוב הדבור מופיע בספרות המקצועית גם בשם "המהלך השלישי", משום שהוא החלק השלישי בתבנית שיח בסיסית בכיתה המכונה ימ"מ:

1. המורה **יוזם** נושא, לרוב בצורת שאלה;
2. אחד מן התלמידים **מגיב** על השאלה בתשובה, לרוב קצרה, שיש בה בממוצע שלוש מילים;
3. המורה **מעריך** את תשובתו בפומבי, לרוב הערכה חיובית או שלילית ("יפה מאוד"; "לא, זה לא זה"), (Lemke) 1990.



למעשה, **אפשר לראות שיעור כבנוי (לרוב) מסדרה של מהלכי ימ"מ כאלה**. תבנית שיח זו הוגדרה לראשונה ב-1975 (Sinclair & Coulthard, 1975), ומאז איששו אותה מחקרים רבים בהקשרים רחבים החוצים גילים, תרבויות ומקצועות (Alexander, 2000; Cazden, 2001; Hardman, Smith, & Wall, 2003). בתבנית זו, המשמעות היא שבכל פעם שנפתח דלת של כיתה, בכל מקום שהוא, יתגלה לפנינו מחזה דומה:

- המורה מדבר הרבה והתלמידים מעט.
- המורה הוא השואל הבלעדי של השאלות.
- המורה הוא השופט היחיד של התשובות.
- ברוב המקרים המשוב שהוא נותן הוא משוב מעריך ("נכון מאד", "יפה", "לא מדויק").

חוקרים אשר בחנו את השיח הדבור בכיתה בכלל, ואת המשוב הדבור שנותן המורה לתלמידים בפרט, טוענים כי תבנית שיח זו (שהתלמידים והמורים לרוב אינם ערים לקיומה אבל פועלים בתוכה) **מצרה את חשיבתם של התלמידים ואינה מאפשרת להם להבין את החומר הנלמד לעומקו** (Nystrand, Gamoran, Kachur, & Prendergast, 1997).

מדוע? כי השאלות הנשאלות לרוב סגורות (יש להן רק תשובה אחת נכונה) ומסדר חשיבה נמוך (דורשות רק שחזור של הידע), על כן הן מגבילות את פיתוח החשיבה של התלמידים (Dillon, 1982). ואולם חשוב יותר **שלרוב המורה מעריך את תשובת התלמיד בהתאם למידת קרבתה אל התשובה "הנכונה" שבראשו של המורה** (Myhill & Dunkin 2005; Rojas-Drummond & Mercer, 2003). הערכה זו הופכת את השיח בכיתה למעין משחק ניחוש ("נחשו מה יש לי בראש") שמצליחים בו התלמידים החזקים. אין בביקורת זו כדי לטעון כי אין תשובות נכונות או, לחלופין, שהמורה אינו צריך לדעת אותן, אלא שהתלמידים קולטים מהר מאוד כי **מצפים מהם לשחזר משהו שמישהו אחר חשב עליו - במקום לחשוב בעצמם על הדבר עצמו**. ציפיה זו מובנית היטב במשוב - המורה מעניק משוב שיפוטי-חיובי לתשובות דומות או זהות למה שהוא חשב, ומשוב שיפוטי-שלילי לתשובות שאינן כאלו, גם אם אלו תשובות איכותיות ביותר (Alexander, 2005).

המשוב המעריך "חוטא" ללמידה ולפיתוח חשיבה בעוד היבט: הוא אינו מאבחן ואינו מספק לתלמידים כל מידע על טעותם או על הדרך שעליהם ללכת בה הלאה מכאן. עצם מתן ציון או אפילו אמירת שבח אין בהם די לאפשר לתלמיד להעמיק את חשיבתו, לתקן את טעותו או לאפשר לו הבנה טובה יותר על הנושא.

חשוב לציין, שכמה חוקרים חשובים (Mercer, 1995; Smith & Higgins, 2006) בתחום השיח מעירים כי לא כל שיח כיתתי המתנהל במבנה זה הוא רע מיסודו; דווקא **שימוש נבון במהלך השלישי בשיח, קרי במשוב, עשוי להשפיע השפעה חיובית על תהליך החשיבה הכיתתי** (Nassaji & wells, 2000). שכן, הבעיה איננה בהכרח בתבנית עצמה, אלא באופיים של המשובים הנפוצים: **מרבית המשובים הניתנים בכיתות הם משובים מעריכים** (Alexander, 2005; Hattie & Timperley, 2007; Mehan, 1979). שמטרתם להעריך את תשובת התלמיד ביחס למה שהמורה ו/או ספר הלימוד מגדירים כתשובה נכונה. במקרים אלו המורה ינקוט אמצעים מילוליים המבטאים הערכה: "יפה"/"לא יפה", "נכון"/"לא נכון"; "לא לזה התכוונתי", ואמצעים לא מילוליים, כגון הנדת ראש לחיוב או לשלילה, הטיית הגוף לעבר התשובה הנכונה או התעלמות.

מטרתו של מאמר זה - להציע רפרטואר עשיר של משובים העשויים להפוך את "המהלך השלישי" (המשוב) למהלך המקדם את למידת התלמידים.

## צורות של משוב

למשוב בכיתה פנים רבות.

ראשית נבחין בין **משוב "מסכם"** לבין **משוב "שוטף"**. משוב "מסכם" הוא משוב על ביצוע מסכם מתמשך של התלמידים או על עבודה כתובה. משוב ניתן על-ידי המורה, אם במסגרת שיחה שנקבעה מראש עם התלמידים, ואם באמצעות חוות דעת כתובה. לרוב משוב זה אינו ספונטני: המורה מתכנן אותו מראש. לעומתו, משוב "שוטף" כולל את כלל התגובות הספונטניות שמעניק המורה לדברי תלמידיו במרוצת השיעור. במהלך שיעור ניתנים למעשה עשרות משובים כאלה, מקצתם בהפרשי זמן של שניות אחדות זה מזה.

המחקר בשנים האחרונות מלמד כי חשוב להתמקד דווקא בסוג השני של המשוב - המשוב השוטף (Nassaji & Wells, 2000). המשוב השוטף מציב אתגר כפול: האחד - היותו שוטף ואינטנסיבי ומעצב את כיוון הלמידה ואת גבולות השיח (מה יחשב נכון ומה לא); השני - בהיותו ספונטני ובלתי ניתן לתכנון הוא מגלם את כוונותיו האותנטיות ביותר של המורה. המשמעות היא שלאור המשוב שנותן המורה נוכל לדעת לאן פניו מועדות - לשיח המעודד תלמידים לחשיבה או לשיח מונולוגי המתאפיין ב"שכפול הטקסט של המורה במוחם ובדיבורם של הילדים כעדות להקשבה ולהבנה" (פלד-אלחנן ובלום-קולקה, 1997).

### המשוב השוטף יכול להופיע בצורות שונות:

1. **אמירות או חיוויים (statements)**, לרוב קצרים ושיפוטיים, לחיוב או לשלילה ("מצוין", "נכון בהחלט");
2. **שאלות** המוחזרות לתלמידים שהגיבו על דברי המורה ("מדוע אתה חושב כך?");
3. משובים באמצעות **שפת הגוף של המורה**, למשל התקרבות מאיימת אל התלמיד כדי לסמן לו להירגע או חיך מעודד כדי לסמן לו להמשיך (לשפת הגוף של המורים יש עוצמת משוב רבה).
4. **קריאות (exclamations)** המבטאות לרוב תגובה אותנטית על דברי התלמיד ("אהה... לכך התכוונת..."; "וואו, על זה לא חשבנו עד עכשיו").

למשוב השוטף שני נמענים למעשה: הנמען הראשון הוא התלמיד היחיד, זה שהמורה פונה אליו ישירות, ואומר לו למשל: "מצוין", או "נסה שוב". הנמען השני הוא כלל התלמידים בכיתה. למעשה, **בזירת הכיתה כל משוב לתלמיד היחיד הוא גם משוב לכיתה, משום שהוא מעצב את נורמות השיח הכיתתי ואת גבולותיו**: מה מותר לומר, מה נחשב לתגובה הולמת ומה אינו יכול להיאמר במסגרת זו (לדוגמה, האם "מותר" לענות בשאלה? האם "מותר" לקרוא תיגר על הפרשנות של המורה?).

**בצורות משוב** כוונתנו למופעים השונים שבהן אפשר לתת משוב בכיתה. זה הממד הצורני, ה'איך'.

חלוקה נוספת היא **לסוגי משוב**: כאן הכוונה היא לתכנים ולמטרות של המשובים. זה הממד התוכני של המשוב, ה'מה'. תפיסתנו היא, שלשימוש במגוון של סוגי משוב יש חשיבות רבה להרחבה והעמקה של הדיבור בכיתה ושל החשיבה וההבנה של התלמידים.

## מתי משוב אינו מקדם למידה?

חוקר החינוך ג'ון הטי (Hattie & Jaeger, 1998; Hattie & Timperley, 2007) ערך מחקר מקיף שבו הוא סקר מאות מחקרים של חוקרים מדיסציפלינות שונות על תחומי ההוראה. מטרת מחקרו של הטי הייתה לבחון מהם המשתנים המשפיעים ביותר על הישגי תלמידים. בין המשתנים שנבדקו: גודל הכיתה, שיעורי בית, האקלים הכיתתי, מאפיינים הקשורים לתלמיד כגון ידע קודם, ועוד. הממצא הדרמטי ביותר היה זה: **המשוב הניתן לתלמיד על עבודתו (בכתב ובעל פה) הוא המשתנה בעל ההשפעה הרבה ביותר על הישגיו**, יותר מהידע הקודם של התלמיד, המוטיבציה שלו והאקלים הכיתתי. **איכות הלמידה בכיתה נקבעת על-פי המשוב יותר משהיא נקבעת על-פי השאלות הנשאלות** (Smith & Higgins, 2006).

עם זאת, ההשפעה תלויה באיכותו של המשוב. על-פי המחקר יש **משובים שאינם מקדמים למידה, ויש משובים המקדמים למידה** - משובים המעמיקים הבנה ומטפחים חשיבה.

**משוב מעריך הוא משוב שאינו מקדם למידה.** חוקרים התומכים בגישות עדכניות ללמידה - קורטני קאזדן (Cazden, 2001), דאגלס בארנס (Barnes et al, 1986), גורדון וולס (Wells, 1999) פלניסקר ובראון (Palinscar & Brown, 1984), דיוויד ווד (Wood, 1998) וניל מרסר (Mercer, 2000) - סבורים כי הערכה מהסוג הניתן במשוב מעריך אינה עולה בקנה אחד עם למידה, משום **שהיא מספקת מידע מועט אם בכלל על מה שהתלמיד צריך לדעת ולדעת לעשות. תגובה מעריכה גרידא - אפילו חיובית - אינה מעניקה לתלמיד כל אפשרות לקידום למידה, משני טעמים עיקריים:**

1. היא איננה מאפשרת לתלמיד להבין מדוע טעה.

2. התלמיד אינו יודע מה עליו לעשות כעת.

מחקרם של הטי וטימפרלי הוכיח, כרבים לפניו, כי עונשים אכן אינם אפקטיביים בלמידה - טענה הנשמעת סבירה, אך ממצא מעניין עוד יותר הוא, **שגם פרסים וחיזוקים חיוביים אינם מקדמים למידה** (Hattie & Timperley, 2007). טענה זו מנוגדת לאינטואיציה שלנו, שלפיה די בחיזוק הדימוי העצמי של התלמידים באמצעות שבח כדי לקדם למידה.

משוב מעריך אינו אפקטיבי לא רק משום שהוא אינו מספק די מידע, **אלא גם משום שהוא אינו מאפשר לתלמיד להתנסות בפעילות קוגניטיבית עמוקה:** לאחר כל משוב שנותן המורה על תשובת התלמיד מתחיל סבב חדש של תבנית שיח הימ"מ, בדרך כלל כבר עם תלמיד אחר - תהליך שמונע את פיתוח התשובה של התלמיד על-ידי המורה.

בשנים האחרונות התברר כי פעולות דיבור איכותיות של התלמידים חיוניות לבנייה של ידע. בבסיס טענה זו מונחת התפיסה שלפיה **תפקידה של הוראה טובה לקדם את השימוש האיכותי של התלמידים במהלכי דיבור בכלל ובדיבור חקרני בפרט** (Mercer, 2000). תלמידים אשר אינם מתבקשים באמצעות המשוב של המורה להגן על טיעוניהם, לשער, לטעון או פשוט להסביר כיצד הגיעו לתשובה שנתנו - מקבלים הזדמנות רפה לפיתוח חשיבה ולהעמקת הבנה.

נשאלת השאלה מדוע המשוב המעריך ניתן בכיתה בתכיפות כה גבוהה - אם חוסר יעילותו מוכח וידוע? לשאלה זו שתי תשובות אפשריות:

1. ההנחה הרווחת היום בקשר למשוב מעריך היא ששכיחותו הגבוהה נובעת בעיקר מהיותו כלי יעיל למשמוע, והשימוש בו מאפשר למורה לשמר במידה רבה את סמכותו בכיתה. בהיכנסנו לכיתה ממוצעת אנו רואים לרוב כי "העסק עובד" פחות או יותר. המורה שומר באמצעות המשוב על דריכות תלמידיו, ויכולתו להעריך אותם תדיר ובפומבי מסייעת לו לעבור את השיעור בשלום. "לשרוד".

2. נטייתם המובהקת של מורים להשתמש במשוב מעריך נובעת גם מכך שבהיותם תלמידים בבית הספר הורגלו לשיח כזה. מחקרים משויים (Alexander, 2005; Hardman, 2008; Smith & Higgins, 2006) שבחנו תבנית שיח זו מצאו שהיא בולטת בהקשרים תרבותיים מגוונים לאורך זמן, ונראה כי אחיזתה העיקשת בשיח הכיתה מעידה שאין זו אופנה מקומית או תולדה של השקפה אידאולוגית-חינוכית. התלמידים אמנם נחשבים לזוטרים בשיח הכיתתי, אך גם הם תורמים לעיצובו ומבנים עם המורה את מה שמוגדר בתרבות "שיעור" (המורה מדבר והתלמידים מקשיבים). מדובר בתהליך ארוך שנים המגלם מסורות תרבותיות מוטמעות היטב שבבסיסן עומדת תפיסה אנושית של מהו ידע, מהו נושא הידע, מהי הוראה ומהי למידה (Cohen, 1988).

יש לסייג מעט ולומר, שמשוב מעריך עשוי בכל זאת להיות אפקטיבי בהקשרים מסוימים ובמינון נמוך (Mercer & Dawes, 2008). ניומן (Newman, Griffin, & Cole, 1989) טוען כי משוב מתקן אף עשוי להיות חיוני כאשר המורה מעוניין למגר שגיאה נפוצה בקרב התלמידים, לסכם בקצרה חומר כלשהו או לשחזר עם התלמידים נושאים אחדים שעלו בשיעורים הקודמים. אך אין בסייג זה כדי לבטל את הידיעה שכאשר המשוב המעריך הוא הצורה השכיחה ביותר - הלמידה נבלמת וההבנה מוגבלת.

### מתי משוב אינו מקדם למידה? כאשר:

1. הוא אינו מאתגר קוגניטיבית ואינו תובע מן התלמיד להסביר, לפרט, לבסס וכיוצ"ב;

2. הוא מתעלם מטעויות או אינו מתמודד עמן;

3. הוא מתייחס להיבט שולי במשימה;

4. כאשר המורה אוסף בזו אחר זו תשובות של תלמידים בלי לבצע הכללה או סינתזה למגוון התשובות שניתנו;

5. כאשר המורה עובר מתלמיד לתלמיד במהירות כדי למקסם את ההשתתפות, או משאלה לשאלה כדי לשמור על קצב ה"פינג-פונג" של השיעור.

## דוגמאות למשוב שאינו מקדם למידה

כל השמות בדוגמאות בדוברים

### דוגמא 1: שיעור ספרות בכיתה י'

<p>חילופי הדברים מתקיימים לפי מבנה הימ"מ: המורה יזמת, תלמיד מגיב, המורה מעריכה; ושוב המורה יזמת, תלמידה אחרת מגיבה, והמורה מעריכה.</p> <p>המורה נותן משובים מעריכים, שעל אף היותם חיוביים, לא תורמים כשלעצמם לקידום ההבנה והלמידה של התלמידים.</p> <p>המורה עובר מתלמיד לתלמיד בשיטת ה"פינג פונג".</p> <p>התוצאה: מתנהל שיח מקוטע שמרפרף בין התלמידים ואינו מאפשר בנייה של רעיונות ואינו מעמיק את ההבנה של התלמידים. המורה אינו מזמן לתלמידים שענו לשאלותיו את האפשרות להסביר את תשובותיהם, לבסס או לנמק אותן.</p>	<p><b>מורה:</b> "מה הדבר הכי חשוב שידעו על הגיבורה מתוך הביוגרפיה שלה? כן, נועם."</p> <p><b>נועם:</b> "שהיא גדלה בעוני."</p> <p><b>מורה:</b> "נכון."</p> <p><b>מורה:</b> "ואיך העובדה שהיא גדלה בעוני משפיעה על התמודדותה עם המשבר? יעל"</p> <p><b>יעל:</b> "היא חזקה ולא נשברת בקלות."</p> <p><b>מורה:</b> "פה מאוד."</p>
--	--

### דוגמא 2: שיעור אוריינות בכיתה ג'

<p>המורה אוסף את דברי התלמידים ללא עיבוד או התייחסות אליהם, ולבסוף הוא עונה על השאלה בעצמו.</p> <p>השתתפות כל תלמיד קצרה מאד ומכוונת לאיסוף של ידע ראשוני.</p> <p>התוצאה: אף שהילדים פעילים לכאורה - הם מרימים את ידיהם ועונים את התשובה - בפועל לא מתנהל כאן דיון אמיתי.</p> <p>תלמידים לומדים ממהלך כזה שיש תשובה נכונה שנמצאת "בראש" של המורה, והם צריכים לנסות ולנחש את התשובה הזאת, ולא להציע תשובות אותנטיות משלהם.</p>	<p>(Smith &amp; Higgins, 2006)</p> <p><b>מורה:</b> "מהו קיץ? כן, מי מעוניין לענות? יניב, בבקשה."</p> <p><b>יניב:</b> "כשהעלים נושרים מהעצים."</p> <p><b>מורה:</b> "עוד תשובות? כן, תמר."</p> <p><b>תמר:</b> "כשהעלים מצהיבים."</p> <p><b>מורה:</b> "עוד. כן, יונתן."</p> <p><b>יונתן:</b> "כשיש שינוי טמפרטורה."</p> <p><b>מורה:</b> "ובכן ילדים, קיץ הוא עונה."</p>
---	--

### כיצד יראה משוב אפקטיבי יותר?

<p>המורה נותן זמן לשיח עם תלמיד אחד ואינו "מדלג" מיד לתלמידים אחרים. בכך הוא מאפשר העמקה ופיתוח של רעיונות.</p>	<p><b>מורה:</b> "מהו קיץ? כן, מי מעוניין לענות? יניב, בבקשה."</p> <p><b>יניב:</b> "כשהעלים נושרים מהעצים."</p>
<p>המורה חוקר את תשובתו הראשונית של התלמיד באמצעות <b>שאלת הבהרה</b>.</p>	<p><b>מורה:</b> "מדוע נושרים העלים דווקא בקיץ? רק יניב בבקשה, תורידו ידיים."</p>
<p>המורה <b>משתמש בהקבלה שנתן התלמיד</b> ובכך מעניק תוקף לדבריו ונותן להם במה במליאת הכיתה.</p>	<p><b>יניב:</b> "אולי כי חם להם? זה בדיוק כמו שנושר לכלבה שלי השיער בקיץ."</p> <p><b>מורה:</b> "דוגמה מרתקת. בואו ננסה לחשוב אם הדוגמאות שניב נתן באמת קשורות זו לזו."</p>



**דוגמא 3: שיעור אוריינות בכיתה ה'**

המשימה שנתן המורה היא משימה מורכבת ומעניינת, כזו הדורשת מן התלמידים היכרות עם הנושא (דמויות במיתולוגיה), יכולת סינתזה (בין תכונות אישיות לבין חפצים) ויכולת טיעון (להציג את הביצוע בכיתה ולהגן עליו). בפועל, בשיעור, המורה לא מנסה להתחקות אחר תהליך החשיבה של התלמידה, והדבר מרוקן את המשימה ממשמעותה. הוא אמנם אומר לה "יופי" ו"מעניין מאד" אבל מחמיץ הזדמנות לבקש הסבר או רציונאל לבחירה שלה.

**מורה:** "המשימה שלכם הייתה להביא מהבית חפצים המסמלים תכונות אישיות של דמויות מן המיתולוגיה. אני מבינה שהבאתם הרבה חפצים. יופי! קדימה, בואו נתחיל, מי רוצה להציג? כן, נועה."  
**נועה:** "אני הבאתי כסף."  
**מורה:** "למה? מה מסמל בעיניך הכסף?"  
**נועה:** "אני חושבת שכסף מסמל את התכונה של נקמנות."  
**מורה:** "יופי. מעניין מאוד. תודה רבה נועה. מי עוד מעוניין להציג לנו?"

**כיצד יראה משוב אפקטיבי יותר?**

המורה מגיב בקריאה (מממ...), ובצורה אותנטית, המעידה שהוא באמת מתעניין בתגובתה של התלמידה. המורה מבקש מן התלמידה להסביר בקול רם את החיבור שעשתה בין שני המרכיבים.

**מורה:** "המשימה שלכם הייתה להביא מהבית חפצים המסמלים תכונות אישיות של דמויות מן המיתולוגיה. אני מבינה שהבאתם הרבה חפצים. יופי! קדימה, בואו נתחיל, מי רוצה להציג? כן, נועה."  
**נועה:** "אני הבאתי כסף."  
**מורה:** "למה? מה מסמל בעיניך הכסף?"  
**נועה:** "אני חושבת שכסף מסמל את התכונה של נקמנות."  
**מורה:** "מממ... איזה חיבור לא שגרת... מעניין יהיה לשמוע מדוע את חושבת כך."

#### דוגמא 4: שיעור אוריינות בכיתה ד'

יצירת מעורבות תלמידים באמצעות ניבוי של הטקסט על סמך הכותרת היא פרקטיקת הוראה שכיחה ואפקטיבית. המשוב של המורה כולל חזרה על ניבוי ששני תלמידים הציגו לתוכן הסיפור, וציון שמדובר בשני ניבויים שונים. אמנם לחזרת המורה על דברי התלמידים יש ערך פדגוגי - היא יכולה להעניק אישור לתשובת התלמיד ולתת לו מקום במרחב הכיתתי.

אבל, העובדה שהוא מסתפק בזה ואינו מבקש מן התלמידים הסבר לניבוי שהציעו, היא החמצה של אתגור קוגניטיבי שיקדם את למידתם.

**מורה:** "עכשיו נעשה ניבוי: ננסה לשער על מה מדבר הסיפור על סמך הכותרת שלו. מי רוצה להתחיל? קדימה אורי, תתחיל."

**אורי:** "אני חושב שהסיפור מדבר על הרס ספינה."

**מורה:** "כן, באמצעות הכותרת עשית ניבוי ואתה חושב שזה על הרס ספינה. ניבוי טוב. בואו נעשה עוד ניבוי אחד, מכיוון שאנחנו רוצים להגיע לסיפור. עידו, על מה אתה חושב?"

**עידו:** "אני חושב שזה עומד להיות על אנשים שמחפשים לווייתנים."

**מורה:** "אתה חושב שזה על אנשים שהולכים לחפש לווייתנים. כמה תלמידים מסכימים עם מה שאורי או עידו אמרו? זה על אנשים שעומדים לחפש אחר לווייתנים או על הרס ספינות. מי עם אורי? או-קיי, תורידו ידיים. ומי עם עידו? בסדר. אלו שני ניבויים שונים לחלוטין, נכון? בואו נגלה. בואו נראה על מה הסיפור."

#### כיצד יראה משוב אפקטיבי יותר?

**מורה:** "עכשיו נעשה ניבוי: ננסה לשער על מה מדבר הסיפור על סמך הכותרת שלו. מי רוצה להתחיל? קדימה אורי, תתחיל."

**אורי:** "אני חושב שהסיפור מדבר על הרס ספינה."

**מורה:** "איך הגעת לרעיון הזה?"

**אורי:** "לא יודע. הכותרת ('שמונים אלף מייל מתחת למים')... נראה לי שזה יהיה הכי מעניין."

**מורה:** "קראת כבר סיפור על הרס של ספינה?"

**אורי:** "לא, אבל ראיתי סרט, 'הטיטניק' (מצחקק) וזה ישר הזכיר לי."

**מורה:** "או-קיי, עולות בי שתי מחשבות בעקבות מה שאמרת: שהניבוי שלך מושפע ממה שהיית מקווה שיתרחש בסיפור כי זה מעניין אותך, וגם שייתכן כי הניבוי שאנחנו עושים מבוסס על דברים שאנחנו מכירים. מישהו רוצה לחשוב על עוד משהו שמושפע על הניבוי שלנו?"

המורה מבקש מן התלמיד הסבר לניבוי שנתן.

המורה חוקר את תשובת התלמיד ומבקש לקבל מהתלמיד מידע נוסף שעשוי לשפוך אור על התשובה שנתן.

המורה שואל שאלה מקדמת המאפשרת לתלמידים לעשות הכללה בנושא הנדון.

## מתי משוב מקדם למידה?

הוראה המקדמת דיבור איכותי נשענת על עיקרון דיאלוגי מרכזי העולה מגישתו של בחטין: **"אם תשובה אינה מעלה מתוכה שאלה חדשה, היא נושרת מן הדיאלוג"** (Bakhtin, 1986). אלכסנדר מציע עיקרון תקשורתי של "צבירה" שפירושו - מורים ותלמידים מתבססים על רעיונותיהם שלהם וקושרים אותם יחד לקווי חשיבה וחקירה קוהרנטיים. עקרון הצבירה דורש מן המורה להתאים את השיח ללומד ולשמור על הצורה, על אופני החקירה ועל התוקף של הנושא הנלמד, בד בבד עם בניית גשרים בין דרכי ההבנה וההנמקה של התלמיד לבין דרכי ההבנה וההנמקה של הנושא המקובלות במקצוע או בתרבות (Alexander, 2005).

נראה כי המשוב הוא אמצעי חשוב מאוד לפיתוח קווי חשיבה והבנה, שכן **"מה שקורה לתשובה לאחר שניתנה הוא שמעניק לה ערך והופך אותה מתגובה נכונה או שגויה לאבן דרך קוגניטיבית"** (שם).

על מנת לקדם חשיבה והבנה, על המורים לייצר עבור התלמידים הזדמנויות לשימוש מגוון ברפרטואר הדיבור שלהם. המשוב כה חיוני לביסוסו של שיח מקדם למידה בכיתה, עד שגם חילופי דברים שהתחילו בשאלה של ידע בסיסי מסדר נמוך יכולים להתפתח לדיון מסדר חשיבה גבוה. אם המורה יבקש מן התלמידים לפתח את טיעוניהם על ידי הצדקה, קישור או טיעון נגדי, הוא יאשר בכך את חשיבות תשובותיהם, "ישזור" אותן לתוך מארג השיחה ויאפשר לדבריהם להשפיע על מהלך הדיון. בכך יעודד המורה מעורבות גבוהה וחשיבה מסדר גבוה, והמשוב שלו יוכל להרחיב ולהדגיש את הייחוד הגלום בתשובות התלמידים (Wells, 1999).

### מתי משוב מקדם למידה? כאשר המורה:

1. מאריך חילופי דברים עם תלמיד יחיד;
2. מעודד תלמידים במפורש להתייחס זה לתשובותיו של זה וכך יוצר שיח בין התלמידים;
3. מקשר בין תשובת התלמיד לרעיונות שהועלו בכיתה ולאמירות של תלמידים אחרים;
4. יוצר אתגור קוגניטיבי על ידי בקשת הבהרה, הרחבה, נימוק או הסבר נוסף לתשובה שנתן התלמיד;
5. משלב את תשובות התלמידים בדיון באמצעות יצירת הכללות והחזרתן לכיתה לדיון;
6. משתמש בתשובות התלמידים כדי לייצר נושא חדש או חילופי דברים חדשים;
7. מתמודד עם טעויות של תלמידים.

## דוגמאות למשוב מקדם למידה

כל השמות בדוגמאות בדויים

### דוגמא 1: שיעור ספרות בכיתה ח'

המורה מבקש מן התלמידה להסביר ולנמק את תשובתה. הוא אינו מעריך את התשובה אלא משקף ושואל שאלת המשך שתסייע לתלמידה לבנות את הרעיון הפרשני שהציעה.

כך הוא מאפשר לתלמידיו להתנסות בפעולת דיבור איכותית המקדמת חשיבה מסדר גבוה.

**מורה:** "מה הדבר הכי חשוב שיודעים על הגיבורה בסיפור? כן, נועם."

**נועם:** "שהיא גדלה בעוני."

**מורה:** "מדוע את חושבת שזה הדבר הכי חשוב?"

**נועם:** "כי בכל פעם שהיא מתחילה לפתח קשר חדש היא מיד מספרת על החלק הזה של חייה."

**מורה:** "ואת מניחה שאם היא מספרת על כך הרבה פעמים זה חשוב לה?"

**נועם:** "כן, כי אם היא מרגישה צורך לדבר על זה כל כך הרבה זה כנראה ממש חלק ממנה, אבל גם בגלל שנראה לי שמי שהיה לו כסף לא היה מגיב ככה למשבר שהיא עברה. היא כאילו חזקה יותר בגלל זה."

**מורה:** "מעניין. אולי אפשר בכלל לטעון את ההפך. יעל, מה את חושבת על מה שנועם אמרה?"

### דוגמא 2: שיעור שפה בכיתה ד'

מתוך שיעור אוריינות שבו תלמידים כותבים פרסומת רדיו על הצעצוע הדמיוני החדש שלהם. המורה ביקש מן התלמידים לשתף את הכיתה בתיאור הצעצוע שלהם (Smith & Higgins, 2006):

**אסף:** "אאה... זו גיטרה עם מיתרי לייזר, אבל המיתרים אינם בדיוק לייזר כך שהם אינם חותכים את האצבעות שלך. זה למתבגרים שממש יודעים איך לנגן בגיטרה והמרכיב המרכזי שלה זה מיתרי לייזר כך שהם אינם יכולים להיקרע. אהממ... הציפוי של זה הוא שחור עם צמחים."

**מורה:** "אאה, עכשיו אני חייב לומר שאתה עומד למשוך אנשים שיודעים לנגן בגיטרה. אני יודע שאחותי מנגנת בגיטרה, וזה משגע אותה בכל פעם שמיתר נקרע, כך שאם הייתה שומעת בדרך לעבודה פרסומת לזה ברדיו, אני בטוח שהיא הייתה יוצאת מיד לקנות אחד כזה!"

המורה נותן משוב המחבר בין דברי התלמידים לניסיונו האישי של המורה.

תגובת המורה מתחילה בקריאת הפתעה ("אאה"), המעידה על מעורבות ועניין אמיתי בדברי התלמידים.

מהלך המשוב, הנפתח בנימה אישית ומזכיר שיחה "רגילה" בין אנשים, עשוי לתת מקום נרחב לתלמיד וליצירתו. המורה מעמיק זאת כאשר הוא מחבר בין ניסיונו האישי (אחותו) לבין מה שהתלמיד עשה, ומשתמש בכך כדי לתת לו סוג של משוב על עבודתו.

### דוגמא 3: שיעור שפה בכיתה ה'

**מורה:** "מה אתה חושב, רני?"

**רני:** "האיש הזקן הוא הבן."

**מורה:** "איך ידעת זאת? האם המחבר אומר לנו בכתובים שהאיש הזקן הוא אכן הבן?"

**רני:** "לא."

**מורה:** "אם כך איך ידעת זאת, רני?"

**רני:** "הוא אמר שהרוח מתחזקת והעץ עומד ליפול והאיש הזקן הרים את המקל כדי שהוא יוכל להתחיל ללכת."

**מורה:** "ו... כיצד המידע הזה עזר לך להבין שזה הבן?"

**רני:** "אה... זכרתי שבתחילת הסיפור סיפרו על התאונה שקרתה לבן ושהוא צלע מאז, וברגע שסיפרו על המקל של הזקן חשבתי שאולי זה בעצם הוא."

**מורה:** "רני נתן לנו עכשיו דוגמה להסקת מסקנות מן הטקסט. שימו לב למה הוא עשה. הרי המחבר לא אומר לנו במפורש שהאיש הזקן הוא הבן. רני הסיק זאת מן הטקסט האומר שלאיש יש צליעה. בגלל הצליעה, הוא חשב שזה כנראה הבן. האם מישהו מסיק משהו אחר על סמך הטקסט?"

המורה נותן **משוב הדורש הבהרה והרחבה** של תגובת התלמיד. הוא לא משתמש במהלך המשוב כדי לומר לרני אם צדק או טעה (אם אכן הזקן הוא הבן או לא) אלא מבקש לברר כיצד הגיע רני למסקנה זו.

המורה חוזר ומבקש מהתלמיד **לבסס את תשובתו על הכתובים**.

המורה מבקש מרני שישלים את המהלך הפרשני עד תומו.

המורה **מקשר בין תשובת התלמיד לבין מיומנות שנלמדה כבר בכיתה** - הסקת מסקנות, והוא משתמש בתשובתו של התלמיד כדי להעמיק אצל התלמידים את הבנת המיומנות.

בסוף המהלך עם רני המורה פונה אל הכיתה ומבקש מסקנות אחרות מן הטקסט. בכך הוא **מעודד מתן פרשנויות נוספות** לטקסט.

#### דוגמא 4: שיעור תנ"ך בכיתה ד'

(בוזו-שוורץ ופישר, 2008)

**מורה:** "אני חושב לעצמי שה' מדבר כאן על כל הנסים והנפלאות, ואני שואל את עצמי למה ה' עוצר אותם [את בני ישראל], קורא למשה ומבקש ממנו שיספר מה הוא עשה עבורם. העם הרי יודע את זה, למה הוא מזכיר את זה דווקא כאן? אנחנו משערים עכשיו. למי יש רעיון?"

המתנה (שש שניות)

**מורה:** "כן...?"

**דניאל:** "כדי להראות שיש לו כוח גדול."

**מורה:** "או-קיי, דניאל אומרת לנו שה' הזכיר לעם ישראל את הנסים כדי להראות להם כמה הוא חזק. רמי, מה דעתך על התשובה של דניאל?"

**רמי:** "זה נכון, אני מסכים. יש לו כוח גדול, ואנחנו כבר יודעים את זה כי קראנו על מכות מצרים."

**מורה:** "בסדר, אבל את זה גם עם ישראל יודע. הם היו שם. למה להזכיר להם? תורידו ידיים, אני משוחחת עם רמי."

**רמי:** "אחרי שהוא הציל אותם, הם צריכים להחזיר לו."

**מורה:** "...אתה אומר ככה: ה' מזכיר לעם ישראל את שעשה עבורם ובכך מדגיש שהם חייבים לו. מי רוצה להתייחס לדבריו של רמי?"

**מורה:** "כן, לירון."

**לירון:** "למדנו לפני כמה שיעורים..."

**המורה:** "למה את פונה אליי? תעני לרמי."

**לירון** (מסובבת את הכיסא ופונה אל רמי): "למדנו לפני כמה שיעורים על זה שלא מבקשים את זה בחזרה... שכחתי את המילה."

**מורה:** "מי רוצה לעזור לנו? כן, טליה."

**טליה:** "למדנו על נתינה. למדנו שאם נותנים משהו לא מבקשים בחזרה."

**מורה:** "תודה. דניאל ורמי אמרו שה' מבקש ממשה לספר על מעשיו לעם ישראל כדי ליצור אצלם תחושה שהם חייבים לו. מצד שני, לירון וטליה אומרות לנו שאם ה' נתן לעם ישראל הוא לא צריך לבקש מהם בחזרה דבר. דניאל ורמי, מה אתם אומרים על זה?"

המורה מאפשר **זמן המתנה ארוך** יחסית עד לקבלת התשובה.

המורה **מנסח מחדש את דברי התלמידה ומעודד שיחה** באמצעות הבקשה לקבל מהתלמידים האחרים התייחסות לתשובת התלמידה.

המורה מבקש מן התלמיד להקפיד בתשובתו בכך שהוא דורש ממנו **הסבר נוסף** שיגרום לו להרחיב את תשובתו.

בסיום מהלך המשוב הזה המורה **מכליל את דברי התלמידים, כדי להבליט מחלוקת אפשרית**, ומבקש מן התלמידים התייחסות לכך.

## סוגי משוב

בטבלה שלפניכם דוגמאות לסוגים שונים של משוב אשר שימוש מגוון בהם עשוי להרחיב את השיח הכיתתי ולהעמיק את ההבנה והחשיבה של התלמידים.

מטרות	דוגמאות	סוגי משוב
משוב מעריך שלילי וחיובי יכול לספק תיקון או אישור מידי לדברי תלמידים, בעיקר לצורך חזרה על חומר, חיזוק מידי לתלמיד שזקוק לכך, תיקון שגיאה נפוצה	"לא מדויק", "לא טוב", "חסר", "מצוין", "יפה מאוד", "התשובה הנכונה היא 93".	המורה מעריך ומתקן את דברי התלמידים ללא פירוט, הסבר או הנמקה
משוב מעריך שלילי וחיובי יכול לספק תיקון או אישור מידי לדברי תלמידים, בעיקר לצורך חזרה על חומר, חיזוק מידי לתלמיד שזקוק לכך, תיקון שגיאה נפוצה	"התשובה לא טובה כי היא לא מביאה בחשבון את החלק הראשון של הסיפור".	המורה מעריך ומתקן את דברי התלמידים - עם פירוט
לייצר מעורבות של התלמיד בשיעור, לשקף את הדברים לתלמיד, להנכיח את קול התלמיד במרחב הכיתתי	"יונתן אומר לנו שהילדים לא התייחסו יפה להוריהם".	המורה חוזר על דברי התלמידים, בדיוק או בניסוח מעט שונה
להדגיש את החשיבות של דברי התלמיד, לשקף את הדברים לתלמיד ולכיתה, ליצור הבנה משותפת	"אז מה שאתה אומר, יונתן, הוא שכבוד כבר איננו ערך מרכזי, ואם נתייחס לציווי 'כבד את אביך ואת אמך', נגלה שהוא בעצם הופר".	המורה מנסח מחדש את דברי התלמידים
להדגיש את החשיבות של דברי התלמיד, לשקף את הדברים לתלמיד ולכיתה, ליצור הבנה משותפת, לקדם את הדיון באמצעות הוספת שאלה	"יונתן אומר לנו שהילדים לא התייחסו יפה להוריהם, למרות הדיבור המנומס. האם הדיבור המנומס בא להסתיר משהו?"	המורה חוזר על דברי התלמידים ושואל שאלה מקדמת
להסביר לתלמיד ולכיתה שדברי התלמיד משקפים הסתמכות על אינטואיציה מקובלת ולא על ניתוח מושגי, לערער תאוריות אינטואיטיביות שאינן נסמכות על מידע תקף	"לפי מה שאתה אומר, נדמה שהגיבור יכול להיות או רע או טוב. ואולי הסיפור מורכב יותר?"	המורה מתקן אי-הבנה או תאוריה נאיבית של תלמיד

מטרות	דוגמאות	סוגי משוב
להבין טוב יותר את דברי התלמיד ולגרום לו להבין טוב יותר - באמצעות הסבר או שכלול ההסבר שנתן	"דוד, אתה טוען שהמלחמה פרצה בגלל אי-הבנה בין הצדדים. מה הם לא הבינו בדיוק ומדוע? ספר לי על כך עוד, בבקשה."	המורה שואל שאלת הבהרה לצורך קבלת הסבר נוסף
לאפשר לתלמידים שהשיבו לראות שהם חושבים באופן דומה כדי ליצור "אחוות חושבים"; לגלות ממד עומק נסתר בדברים שאמרו	"גם יהל וגם נועה אמרו, כל אחת בדרכה שלה, שמשה היה ראוי להנהגה דווקא משום שהיה צנוע ומלכתחילה לא ראה בעצמו מנהיג."	המורה מחבר בין דברי התלמידים לצורך הדגשת יסודות משותפים בדבריהם
הבלטת מחלוקת שתעמיק עניין ומחשבה	"שלא כיהל ונועה, ליה ואביתר טוענים שצניעות סותרת מנהיגות, אתה לא יכול להיות גם צנוע וגם מנהיג. מה דעתכם, מי צודק במחלוקת הזאת?"	המורה מכליל את דברי התלמידים ומבליט מחלוקת אפשרית
להעביר את המסר שחובה לנמק טענות באמצעות ביסוס בדרכים המקובלות בתחום הידע	"גלי, זו פרשנות מעניינת. האם תוכלי למצוא לה ראיות בסיפור?"	המורה מזמין ביסוס של הדברים - על טקסט, על נתונים או על היגיון
לנצל הזדמנות להסיט את מסלול השיעור כדי לעורר עניין ולהגיע לאזורים פוריים יותר	"יניב אומר לנו משהו לא צפוי. הוא טוען שאנחנו בכלל לא מחפשים במקום הנכון. בואו נלך רגע אל המקום שהוא ממליץ לחפש בו."	המורה משתמש בדברי התלמידים כדי לחולל תפנית במהלך השיעור
להפיח חיים או רלוונטיות בתשובה של ילד באמצעות חיבורה לחיים האישיים - של המורה או של תלמידים	"מה שאמרת עכשיו מזכיר מחשבה דומה שחלפה בראשי כאשר אני הייתי במצב הזה."	המורה מחבר את דברי התלמידים לניסיונו האישי
להעמיק הבנה באמצעות מיקום אמירות של תלמידים בהקשר רחב יותר; לייצר רצף בין רעיונות; לייצר רצף בין שיעורים	"אני שומע בדבריו של אור משהו שמתאים לרעיון שעסקנו בו בשיעור הקודם, בדבר הישרדות בעלי החיים בתנאי טבע קיצוניים. האם זה מתקשר גם לכם?"	המורה מקשר בין דברי התלמידים לידע קודם, לנושא רחב יותר או לשיעור
להפוך את הכיתה לקהילת שיח; להעמיק את הדיון על-ידי החלפה של רעיונות	"דניאלה, את יכולה לענות ליואב שלא הסכים איתך?"	המורה מעודד שיחה בין התלמידים



## 👉 "כללי אצבע" למשוב בכיתה

1. **המעיתו בשיפוטם שליליים.** משוב שיפוט שלילי אינו מספק לתלמיד כל מידע ואינו מורה לו לאן עליו להתקדם. יתרה מזו, הוא אף עשוי ליצור השפעות רגשיות שליליות.
2. **המעיתו בשיפוטם חיוביים.** שיפוט - גם אם הוא חיובי - אינו מקדם למידה, משום שמעבר למתן השבח הוא אינו מספק לתלמיד כל מידע. בתחושת הסיפוק הרגעית שמעניק השיפוט החיובי אין כדי לספק לתלמיד את "הפיגומים", המדרגות הבאות שסייעו לו להעמיק את הלמידה (פיגומים כגון: שאלה טובה, ערעור, מתן מידע על התשובה שנתן וכיוצא בזה).
3. **אחזו בתשובה "הנכונה" באופן רופף.** היו פתוחים למגוון תשובות. כאשר המורה "נעול" על תשובה, הוא אינו פתוח לתשובות ולרעיונות של התלמידים. עם זאת, ללא תשובה כלשהי הוא אינו יכול לשאול שאלה ולקדם את הדין. לכן נסו לאחוז בתשובה שהבאתם "מהבית" אחיזה רופפת, אל תינעלו עליה, ושמרו על פתיחות ועל נכונות להיות מופתעים מעוד תשובות מעניינות.
4. **היו אמפתיים והפעילו את "עקרון החסד".** נסו להבין את התשובה או הרעיון של התלמיד מנקודת מבטו, להבין כיצד הוא מבין. מה שעלול להישמע מנקודת מבטכם כרעיון מוטעה או אף טיפשי עשוי להתגלות כרעיון שיש בו טעם כאשר מבינים את נקודת המבט של התלמיד. אם תשובה של תלמיד נשמעת לכם "לא לעניין", נסו "לתחקר" אותו - מדוע השיב כך, למה הוא חתר, אילו אסוציאציות הדריכו אותו.
5. **השהו תגובה.** אל תמהרו להגיב. השתהו קצת על מה שתלמיד אמר. אתם יכולים לומר "תן לי לחשוב על זה רגע", או "הסבר לי שוב, אני רוצה להבין". האטו את קצב ה'פינג-פונג', החזיקו אצלכם את הכדור ואפשרו גם לתלמידים להחזיק אותו אצלם.
6. **ספקו משובים מערערי חשיבה.** תנו משוב שיערער מעט את חשיבת התלמיד ויגרום לו לחשוב "חזק יותר" על התשובה שנתן. משובים מאתגרים, מעוררי חשיבה ומערערי חשיבה יעצימו את הדין, יפתחו ויעשירו אותו.
7. **היו דיאלוגיים.** דברו 'בגובה העיניים', כשותפים לדין ולא כפוסקים. הביאו לדין שאלות פתוחות שמעסיקות אתכם ועשויות להעסיק את הכיתה. העבירו לתלמידים מסר שגם לכם וגם למומחים אין תשובה לכל שאלה, וכי "כולנו ביחד מנסים למצוא ולהמציא תשובה טובה לשאלה".
8. **בְּזְרו את דפוס הימ"ם:** אפשרו גם לתלמידים לשאול שאלות, להגיב על דברי חבריהם, להעריך ולמשב את דברי חבריהם ואת דבריכם. התנהלות כזאת דורשת ויתור מסוים על סמכות ושליטה, אך הרווח הוא בקידום הלמידה וההישגים של התלמידים.

## מקורות

- בוזו, מ' ופישר, ג' (2008). לחלץ את ההוראה מדפוס הימ"מ. הד החינוך, 82(7), 30-33.
- לפסטיין, א' (2000). העגל אינו גדל מפני ששוקלים אותו - מחשבות ראשוניות על הערכה ומשוב בקהילת חשיבה. עלון החשיבה, 18. מכון ברנקו וייס.
- פלד-אלחנן, נ' ובלום-קולקה, ש' (1997). דיאלוגיות בתוך שיח הכיתה. חלקת הלשון 24, 28-61.
- Alexander, R. (2000). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell.
- Alexander, R.J. (2005). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (2nd ed.). Cambridge, UK: Dialogos.
- Barnes, D., Britton, J., & Torbe, M. (1986). *Language, the learner and the school* (3rd ed.). London: Penguin.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other essays*. Austin: University of Texas Press.
- Cazden, C.B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cohen, D.K. (1988). Teaching practice: Plus qua ce change. In P. Jackson (Ed.), *Contributing to educational change: Perspectives on research and practice*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Dillon, J.T. (1982). The effect of questions in education and other enterprises. *Journal of Curriculum Studies*, 14(2), 127-152.
- Hattie, J. & Jaeger R. (1998). Assessment and classroom learning: A deductive approach. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 111-122.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hardman, F. (2008). Teachers' use of feedback in whole-class and group-based talk. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in school*. London: Sage.
- Hardman, F., Smith, F., & Wall, K. (2003). Interactive whole class teaching in the National Literacy Strategy. *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 197-215.
- Lefstein, A. (2008). Changing classroom practice through the English National Literacy Strategy: A micro-interactional perspective. *American Educational Research Journal*, 45(3), 701-737.
- Lemke, J.L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood, NJ: Ablex.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Cleveland: Multilingual Matters.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds*. London: Routledge.

- Mercer, N. & Dawes, L. (2008). The value of exploratory talk. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in school*. London: Sage.
- Myhill, D. & Dunkin, F. (2005). Questioning learning. *Language and Education*, 19, 5.
- Nassaji, H. & Wells, G. (2000). What's the use of 'triadic dialogue'? An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics*, 21(3), 376-406.
- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- Nystrand, M., Wu, L.L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D.A. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes*, 35(2), 135-198.
- Palinscar, A.S. & Brown, A.L. (1984). *Reciprocal teaching of comprehension fostering and monitoring activities: Cognition and instruction*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Rojas-Drummond, S. & Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research*, 39, 99-111.
- Sinclair, J.M. & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Smith, H. & Higgins, S. (2006). Opening classroom interaction: The importance of feedback. *Cambridge Journal of Education*, 36(4), 485-502.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. London: Hodder & Stoughton.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood, D. (1992). Teaching talk. In K. Norman (Ed.), *Thinking voices the work of the National Oracy Project*. London: Hodder & Stoughton.
- Wood, D. (1998). *How children think and learn* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.