

שבעה מפתחות למשוב אפקטיבי

גרנט וויגינס¹

ייעוץ, הערכה, ציונים - אף אחד מאלה אינו מספק לתלמידים את המידע הנחוץ להם למימוש מטרותיהם. מהו משוב אמיתי - וכיצד יוכל לתרום לשיפור הלמידה?

איש לא יחלוק על עצם חשיבותו של המשוב. השכל הישר והמחקר כאחד מוכיחים בברור: הערכה מעצבת, המורכבת ממשוב תכוף ומשפע הזדמנויות ליישם אותו, מביאה לשיפור הביצועים וההישגים.

אבל אפילו ג'ון הטי, (Hattie 2008), שחקר את הנושא במשך עשרות שנים וגילה כי המשוב הוא מן הגורמים המשפיעים ביותר על הישגי תלמידים, מודה: "עמלתי קשה להבין את הרעיון" (שם, עמ' 173). ומחברים אחרים רבים בנושא אינם מנסים אפילו להגדיר את המונח. על כן, כדי לשפר פרקטיקות של הערכה מעצבת בקרב מורים ומתכנני הערכות, עלינו לבחון בקפידה מהו משוב בדיוק - ומה איננו משוב.

אז מהו משוב?

המונח **משוב** משמש לעתים קרובות לתיאור סוגים שונים של הערות המושמעות בדיעבד, ובכלל זה עצות, דברי שבח והערכה. אלא שאף אחד מאלה איננו בדיוק משוב.

במהותו, משוב הוא מידע המתייחס למה שעשינו בחתירה למטרה כלשהי. אני מכה בכדור טניס במטרה להשאירו בתחומי המגרש, ואני רואה היכן נחת - מצד זה של הקו או מעבר לו. אני מספר בדיחה במטרה להצחיק, ואני צופה בתגובת הקהל - שצוחק צחוק גדול או מצחקק בקושי. אני מלמד שיעור במטרה לעורר עניין בקרב התלמידים, ואני רואה שחלקם מביטים בי מרותקים אבל אחרים בוהים באוויר.

הנה כמה דוגמאות נוספות למשוב:

- חבר אומר לי, "תשמע, כשאתה מנסח את זה במילים האלה, ומדבר כך - בנימת קול שקטה יותר, אני מרגיש טוב יותר".
- קוראת מעירה על סיפור קצר שכתבתי, "את הפסקאות הראשונות קראתי בעניין רב. הסצינה שתיארת היתה חיה ומעניינת. אבל קשה היה לעקוב אחר הדיאלוג שבא אחריהן; כקוראת, התבלבלתי לגבי זהות הדוברים, ורצף הפעולות לא היה ברור, כך שאיבדתי ריכוז קצת".
- מאמן בייסבול אומר לי, "בכל פעם שהנפת את המחבט ופספסת את הכדור, הרמת את הראש בזמן ההנפה, כך שלא ממש הסתכלת על הכדור. בפעם האחת שבה פגעת בכדור בעוצמה, החזקת את הראש למטה וראית את הכדור".

¹ Grant Wiggins, "Seven Keys to Effective Feedback," *Educational Leadership* 70(1), September 2012, pp. 10-16. תרגום: יניב פרקש

שימו לב להבדל בין שלוש הדוגמאות האלה לשלוש הראשונות שהזכרתי – חבטת הטניס, הבדיחה ותגובות התלמידים להוראה. בקבוצה הראשונה, נדרשתי רק לשים לב לתוצאה המוחשית של פעולותי, תוך הבאה בחשבון של מטרותיי. איש לא הציע לי משוב, ובכל זאת עמד לרשותי הרבה משוב שימושי. בקבוצה השנייה, בכל הדוגמאות התקבל מאנשים אחרים משוב מכוון ומפורש.

בין אם המשוב התקבל בדמות תוצאות נצפות ובין אם התקבל מאנשים אחרים, בכל אחד ואחד מן המקרים, המידע שהתקבל לא היה עצה וגם לא הערכת ביצועים. איש לא אמר לי כמבצע מה לעשות אחרת, או כמה "טובות" או "רעות" היו תוצאותי (תוכלו לטעון שהקוראת שלי שפטה את עבודתי, אבל שימו לב לניסוח דבריה: היא פשוט תיארה כיצד הושפעה כקוראת מכתובתי). אף אחד משלושת המגיבים גם לא אמר לי מה עליי לעשות (רבים סבורים בטעות שזו מהותו של משוב – ייעוץ). בשלב מוקדם זה, אין עוד מקום להנחיה; תחילה עליי לקבל משוב לגבי מה שעשיתי או לא עשיתי, ורק על בסיס משוב כזה אפשר יהיה להצדיק מתן עצות מעשיות.

בכל ששת המקרים התקבל מידע לגבי תוצאות פעולותי ביחס למטרה מוגדרת. המידע לא כלל שיפוט ערכי או המלצות על דרכי שיפור (ראו בהמשך דוגמאות למידע שתכופות נתפש בטעות כמשוב, תחת הכותרות "מה בין משוב לייעוץ", ו"מה בין משוב להערכה וציונים").

עשרות שנות מחקר חינוכי תומכות ברעיון שפחות הוראה ויותר משוב, מייצרים למידה רבה יותר (ראו: Bransford, Brown, & Cocking 2000; Hattie 2008; Marzano, Pickering, & Pollock 2001). השוו, לדוגמה, בין הקורס הטיפוסי, המורכב בעיקרו מהרצאות, ואשר תכופות מייצר למידה רחוקה מאופטימלית, לבין מודל הוראת העמיתים שפיתח אריק מזור (Mazur 2009) בהרוורד. 200 תלמידיו בקורס המבוא לפיזיקה אינם שומעים אותו מרצה כמעט; תחת זאת, הוא נותן להם לעבוד על בעיות, תחילה באופן אישי ואחר כך בדיונים בקבוצות קטנות. שיטה זו, הוא כותב, "מספקת משוב תכוף ומתמשך (לתלמידים ולמורה כאחד) לגבי רמת ההבנה של הנושא הנידון" (שם, עמ' 51), ומשפרת את ההבנה המושגית של הנושא כמו גם את המיומנויות של פתרון בעיות. פחות "הוראה" ויותר משוב מניבים תוצאות טובות יותר.

יסודות המשוב

בין אם המשוב זמין לכם לקליטה ישירה ובין אם אתם מקבלים אותו מאדם אחר, למשוב המועיל יש שבעה מפתחות: הוא צריך להתייחס למטרות; להיות מוחשי ובהיר; להיות מעשי; להיות ידידותי למשתמש (כלומר ספציפי ואישי); לבוא בעתו; להינתן באופן מתמשך ולהיות עקבי.

1. משוב המתייחס למטרות

משוב אפקטיבי דורש שלאדם תהיה מטרה, שינקוט פעולה להשגת המטרה ושיקבל מידע המתייחס לפעולתו בהקשר של המטרה. סיפרתי בדיחה – למה? כדי להצחיק. כתבתי סיפור כדי למשוך את הקורא בשפה חיה ובדיאלוג אמין שיבטאו היטב את רגשותיהן של הדמויות. הנפתי מחבט כדי לפגוע בכדור. אם מטרותיי אינן ברורות, או אם אינני מקדיש להן תשומת לב, לא אוכל לקבל משוב מועיל (ואפשר להניח גם שלא אשיג את המטרות).

מידע הופך למשוב אם, ורק אם, אני מנסה לגרום למשהו, והמידע מגלה לי אם אני נמצא במסלול הנכון, או שמא עליי לשנות כיוון. אם בדיחה מסוימת או היבט מסוים בכתובתי אינם עובדים – משפט תיאורי ולא-שיפוטי – עליי לדעת על כך.

שימו לב שבהרבה מצבים יומיומיים, המטרות אינן מפורשות, אף שלרוב הן מובנות מאליהן. איני צריך להצהיר על כוונתי להצחיק כאשר אני מספר בדיחה. אבל בבית הספר, הלומדים אינם מבינים תמיד את המטרה המוגדרת של המשימה המוטלת עליהם או את מטרת השיעור, ועל כן חובה להזכיר להם את המטרה ואת הקריטריונים שלפיהם יצטרכו להעריך את עצמם. מורה יכול, למשל, לומר:

- משימת הכתיבה הזו נועדה להצחיק את הקורא. על כן, כאשר אתם קוראים את הטיוטה שכתבתם, או מקבלים משוב מחברים, תשאלו את עצמכם, או אותם, "עד כמה זה מצחיק? איפה זה יכול להיות מצחיק יותר?"
- כאשר אתם מכינים פוסטר עם טבלה המציגה את ממצאי הפרויקט שלכם, זכרו שהמטרה היא לעניין אנשים בעבודתכם וכן לתאר את העובדות שגיליתם במהלך הניסוי המדעי. העריכו בעצמכם את העבודה לפי שני הקריטריונים האלה, תוך שימוש ברובריקות המצורפות; כך יעשו גם השופטים בריד המדעים.

2. משוב מוחשי ובהיר

כל שיטת משוב יעילה דורשת לא רק מטרה ברורה אלא גם תוצאות מוחשיות הקשורות במטרה. אנשים צוחקים, מגחכים או אינם צוחקים כלל למשמע הבדיחה; התלמידים מקשיבים להרצאתי בריכוז, בפיזור נפש או אינם מקשיבים כלל.

אפילו כילדים קטנים אנחנו לומדים משוב מוחשי כזה. כך אנחנו לומדים ללכת; לאחוז בכף ולהבין שמילים מסוימות מניבות באורח פלא מזון, משקה והחלפת בגדים על ידי אנשים גדולים. המשוב הטוב ביותר מוחשי עד כדי כך שכל בעל מטרה יכול ללמוד ממנו.

אבל חלק גדול מדי מן המשוב החינוכי הוא מעורפל, כפי שעולה מסיפור אמתי שסיפרה לי מורה אחת לפני שנים. אחד מתלמידיה הגיע אליה בסוף השנה והתלונן שלאורך כל השנה העירה לו את אותה הערה עצמה על חיבוריו; אלא שהוא לא הכיר את המילה שהשתמשה בה, לא הבין מה משמעותה ואפילו לא ידע כיצד לבטא אותה...

לפעמים, גם כשהמידע מוחשי ובהיר, המבצעים אינם מקבלים אותו – אם משום שאינם מחפשים אותו ואם משום שהם עסוקים בעבודה יותר מכדי שיתרכזו בהשפעותיה. בספורט, שחקני טניס או בייסבול מתחילים לעתים קרובות אינם תופשים שהם מסיטים את מבטם מן הכדור; לעתים קרובות הם גם מוחים למשמע המשוב הזה (ואם רק צועקים להם שוב ושוב "עיניים על הכדור!" הדבר אינו מביא תועלת בדרך כלל). כולנו ראינו מורים חדשים שמתרכזים כל כך ב"הוראה" עד שאינם מבחינים שרק תלמידים מעטים מקשיבים להם או לומדים.

לכן, בנוסף למשוב מצד מאמנים או צופים מיומנים אחרים, צילומי וידאו או הקלטות אודיו יכולים לעזור לנו לתפוש דברים שאולי קשה להבחין בהם תוך כדי העבודה; ההקלטות אף מלמדות אותנו לחפש מידע חיוני שקשה לתפוש אותו. אני ממליץ לכל מורה להסריט את שיעוריו לפחות אחת לחודש. כמורה מתחיל, הסרטת שיעורי היתה חוויה טרנספורמטיבית עבורי. מושגים שנראו לי ברורים כשמש כשלימדתי אותם, נראו מעורפלים וממש מבלבלים בצילומים – כפי שהמחישו סימני השאלה הרבים על פני התלמידים שלי, שבזמן אמת לא הבחנתי בהם.

3. משוב מעשי

משוב אפקטיבי הוא קונקרטי, ספציפי ושימושי; הוא מספק מידע מעשי. לכן, "עבודה יפה!", "זה לא נכון", או "85" אינם משוב כלל. בקלות אפשר לדמיין את הלומדים שואלים את עצמם בתגובה להערות כאלה, "מה בדיוק עליי לעשות יותר או פחות בפעם הבאה, בהתבסס על המידע הזה?" לא ברור. אין להם מושג מה היה "יפה" או "לא נכון" במה שעשו.

משוב מעשי צריך גם להתקבל על דעת המבצע. "מצבי משוב" רבים מעוררים ויכוח, כי נותני המשוב אינם מתארים די הצורך; הם קופצים למסקנות מן הנתונים במקום להסתפק בהצגת הנתונים. כך לדוגמה, מנהל הצופה באחד ממוריו עלול לטעות טעות מצערת, אך נפוצה, ולקבוע ש"תלמידים רבים השתעממו

מה בין משוב לעצה

* אתה צריך להוסיף דוגמאות לדוח שלך.

* כדאי שתשתמש במחבט קל יותר.

* היית צריכה לכלול כמה "שאלות מפתח" בתוכנית היחידה שלך.

שלוש הקביעות שלהלן אינן משוב; הן עצות. עצות כאלה, כשהן מונחתות בלא הסבר, נראות לא רלוונטיות במיוחד במקרה הטוב, ובמקרה הרע הן חסרות תועלת ומעצבנות. אם לא מקדימים להן משוב תיאורי, התגובה הטבעית של המבצע תהיה התמיהה "למה אתה מציע את זה?"

כמאמנים, מורים והורים, לעתים קרובות מדי אנחנו קופצים היישר לשלב העצות, מבלי להבטיח תחילה שהלומד ביקש, קלט וקיבל טנטטיבית את המשוב שעליו מתבסס הייעוץ. בלי שנתכוון לכן, לעתים קרובות אנו מערערים את ביטחונם של הלומדים ביכולת השיפוט שלהם, ומחזקים את תלותם בעצות מומחים. (קיצרתי – י.פ.) תלמידים חסרי ביטחון נבהלים ואינם יודעים מה לעשות כאשר הם מקבלים עצות סותרות מאנשים שונים, או כאשר אינם מקבלים עצות כלשהן.

אם יחס העצות למשוב גבוה מדי אצלכם, נסו לשאול את הלומד: "לאור המשוב, האם יש לך רעיונות כלשהם לגבי הדרכים שבהן תוכל להשתפר?" בטווח הארוך, גישה כזאת תבנה בלומדים עצמאות וביטחון. כשכבר לא יהיו טירונים גמורים, המבצעים יוכלו לעתים קרובות לייעץ לעצמם כשיתבקשו לעשות זאת.

בכיתה". זהו שיפוט ולא אבחנה עובדתית. משוב מעשי, שיהיה פחות נתון לוויכוח בהרבה, יכול להיות: "מרגע שהתחילה ההרצאה, ספרתי התנהגויות לא-קשובות מתמשכות אצל 12 מ-25 תלמידים. ההתנהגויות כללו שליחת הודעות טקסט מתחת לשולחן, העברת פתקים ויצירת קשר עין עם תלמידים אחרים. אבל אחרי שהתחיל התרגול בקבוצות, ראיתי התנהגות כזאת רק אצל תלמיד אחד".

הקפדה כזו במסירת עובדות ניטרליות ורלוונטיות למטרה היא בדיוק תכליתן של תצפיות שיעור, ובאופן כללי יותר של עבודת האימון וההנחיה. מנהלים ומאמנים אפקטיביים עובדים קשה כדי לצפות בתשומת לב ולהעיר על מה שראו, בהתבסס על הצהרת מטרות ברורה. לכן, כאשר אני מבקר בכיתה, אני מקפיד לשאול: "למה היית רוצה שאשים לב, ומה היית רוצה (אולי) שאספור?" מניסיוני כמורה של מורים, משוב טהור מסוג זה מתקבל בברכה תמיד. מנחים אפקטיביים יודעים גם שבמצבי עבודה מורכבים, משוב מעשי לגבי מה שהתבצע כהלכה חשוב לא פחות ממושב על מה שלא עבד כמו שצריך.

4. משוב ידדוטי למשתמש

גם כאשר המשוב הוא מוגדר ומדויק בעיני מומחים או בעיני העומדים מן הצד, אין בו ערך רב אם המשתמש אינו מצליח להבינו, או אם הוא חש "מוצף". משוב טכני מאוד יראה משונה ומבלבל לטירון. תיאור חבטת בייסבול באוזני ילד בן שש במונחים של "מומנט סיבוב" ושאר מושגים פיזיקליים כנראה לא יתרום לכישוריו כחובט. משוב רב מדי אף הוא עלול להזיק; מוטב לעזור למבצע להתרכז במרכיב מפתח אחד או שניים של הביצוע, מאשר להמטיר עליו שטף מידע.

מאמנים מומחים נמנעים מלהעמיס על מבצעים מידע רב או טכני מדי. הם משתפים אותם בדבר חשוב אחד שהבחינו בו, אשר אם ישונה, צפוי להניב שיפור מיידי ומורגש ("התבלבלתי לגבי זהות הדוברים בדיאלוג שכתבת בפסקה הזו"). הם אינם משיאים עצה לפני שהם מוודאים שהמבצע מבין את החשיבות של מה שראה.

5. משוב מתוזמן היטב

ברוב המקרים, אעדיף לקבל את המשוב מוקדם ככל האפשר. לא ארצה לחכות שעות או ימים כדי לגלות אם תלמידיי הקשיבו, או אם למדו, או איזה חלק בסיפור שכתבתי עבד ואיזה חלק לא עבד. אני אומר "ברוב המקרים" כדי להשאיר מקום למקרים כמו רסיטל לפסנתר, למשל. לא הייתי רוצה שהמורה שלי או הקהל ינבחו כלפיי את המשוב תוך כדי ההופעה. לכן מדויק יותר לומר שמשוב טוב ניתן "בעתו" ולא "מיד".

אלא שאחת הבעיות הגדולות בחינוך היא משוב שאינו מתקבל בעתו. משוב חיוני על ביצועי-מפתח מגיע לעתים קרובות ימים, שבועות ואפילו חודשים לאחר מעשה – חשבו למשל על כתיבה והגשה של עבודות, או על קבלת תוצאות של מבחנים סטנדרטיים. כאנשי חינוך עלינו לעבוד שעות נוספות כדי למצוא דרכים להבטיח שתלמידים יקבלו חלק גדול יותר מן המשוב בתזמון נכון, כך שיוכלו ליישמו כאשר הניסיון והתוצאות עדיין טריים בזיכרונם.

לפני שתאמרו שהדבר אינו אפשרי, זכרו שהמשוב אינו חייב להגיע מן המורה, או אפילו מבני אדם. הטכנולוגיה היא כלי רב-עוצמה – חלק מכוחה של הלמידה הממוחשבת טמון במשוב הבלתי מוגבל שהיא מספקת בזמן אמת ובעושר ההזדמנויות שהיא נותנת ליישומה. ביקורת עמיתים היא אסטרטגיה נוספת לניהול עומס, שמבטיחה שפע משוב בתזמון נכון; אבל חשוב מאוד לאמן את התלמידים בקבלת ביקורת מחבריהם ללימודים על פי סטנדרטים גבוהים, ללא ביקורתיות ילדותית או שבחים שאינם עוזרים להבין כיצד לתקן את הדרוש תיקון.

6. משוב מתמיד

האפשרות לתקן את הביצועים שלנו תלויה לא רק בקבלת משוב אלא גם בהזדמנויות להשתמש בו. הערכה חינוכית מעצבת היא זו שלא רק קודמת בזמן להערכה המסכמת, אלא שגם מספקת למבצע הזדמנויות – באותם מקרים שבהם תוצאותיו אינן אופטימליות – לשנות ולהתאים את ביצועיו כך שיביא למימוש אפקטיבי יותר של המטרה. בהערכה המסכמת המשוב מגיע מאוחר מדי; הביצועים כבר הסתיימו.

על כן, ככל שאקבל יותר משוב מיידי, כך ישתפרו ביצועיי בסופו של דבר. כך בנויים כל משחקי המחשב המצליחים. אם אתם משחקים אנגרי בירדס, היילו, גיטאר הירו או טריס, אתם יודעים שהמפתח לשיפור משמעותי נעוץ בכך שהמשוב מתקבל בעתו, ושהוא ניתן לאורך כל הדרך. כאשר אתם נכשלים, אתם יכולים להתחיל מיד מחדש – לפעמים אפילו מאותה נקודה שבה הפסקתם – ושוב לקבל משוב וללמוד ממנו (לולאת המשוב הזאת היא גם ידדוטי למשתמש. משחקים מותאמים לצרכים ולקצבים שונים וליכולות שונות של עיבוד מידע).

מעניין גם שמבצעים נשפטים לעתים קרובות על סמך יכולתם להשתנות לאור המשוב. היכולת לערוך התאמות ביצועים מהירות מאפיינת את כל בעלי ההישגים הגבוהים ופותרים הבעיות המוצלחים במגוון רחב של תחומים. או כפי שאומרים מאמני בייסבול בקבוצות ילדים, "הבעיה איננה הטעויות; כולכם תפסו הרבה כדורים על המגרש, וזה חלק מן הלמידה. הבעיה מתחילה כשאינכם לומדים מן הטעויות".

7. משוב עקבי

משוב חייב להיות עקבי כדי שיוכל להביא תועלת. מובן שמבצעים יכולים לתקן את ביצועיהם בהצלחה רק אם המידע המוזן אליהם חזרה הוא יציב, מדויק ואמין. בחינוך, פירוש הדבר שמורים צריכים להיות מתואמים ביניהם לגבי טיבה של עבודה איכותית. עליהם לבחון יחדיו עבודות של תלמידים, לשפר את עקביותם לאורך זמן ולערוך פורמליזציה לשיפוטיהם באמצעות רובריקות תיאוריות מאוד, המעוגנות בתוצרים ובביצועים. יתר על כן, אם אנו רוצים שמשוב בין תלמידים יביא תועלת רבה יותר, יש להכשיר תלמידים לעקביות באותו האופן שבו אנו מכשירים את מוריהם, ובעזרת אותן דוגמאות ורובריקות.

מה בין משוב להערכה וציונים

◀ עבודה טובה!

◀ זה חיבור לא מוצלח.

◀ קיבלת 70 על המצגת.

◀ אני כל כך מרוצה מהפוסטר שלך!

הערות כאלה מספקות שיפוטי ערך. הן מדרגות, מעריכות, משבחות או מבקרות את מה שנעשה. יש כאן מעט מאוד משוב, אם בכלל – שום מידע מעשי לגבי מה שהתרחש. כמבצעים, אנחנו יודעים רק שמישהו אחר ייחס ערך רב או מועט למה שעשינו.

איך אפשר לשכתב את ההערות האלה כך שישפקו משוב מועיל? רמז: הוסיפו נקודתיים אחרי כל שיפוט ערך. לדוגמה:

• "עבודה טובה: השימוש שלך במילים היה מדויק יותר בחיבור הזה בהשוואה לקודם, ובעיני רוחי ראיתי בבירור את ההתרחשויות שתיארת".

• "זה חיבור לא מוצלח: כמעט מן המשפט הראשון התקשיתי להבין את הטענה הראשונה שלך ואת הראיות שבהן תמכת אותה. בפסקה השנייה אתה מציע טענה שונה, ובשלישית אינך מספק ראיות אלא רק אמונות".

במהרה תגלו שאפשר לוותר על השפה השיפוטית; היא אינה מביאה כל תועלת.

צורת ההערכה הנפוצה ביותר – הציונים – היא חלק בלתי נפרד כל כך מנוף בית הספר עד שאיננו מבחינים כלל בחוסר התועלת המוחלט שלה כמשוב מעשי. גם אם לא ניפטר מן הציונים, אין סיבה שנסתמך עליהם כעל מקור למשוב משמעותי.

התקדמות למטרה

לאור מאפייני המפתח הללו של המשוב המועיל, כיצד יוכלו בתי ספר להשתמש במשוב באופן האפקטיבי ביותר, כחלק משיטה של הערכה מעצבת? המפתח הוא כוונון המשוב אל מטרות ארוכות טווח.

נראה כיצד פועל הדבר בספורט. בתי, למשל, מתחרה בריצות מייל. בסוף כל הקפה במרוצים ובאימונים, המאמנים צועקים את זמני ההקפה ומוסיפים משוב מתומצת ("את לא מניעה את הזרועות!") "את בקצב של 5:15", ואז עצות ("תגבירי קצב – את צריכה להוריד שתי שניות מההקפה הבאה כדי לסיים בזמן של פחות מ-5:10").

בתי וחברותיה לקבוצה מקבלות משוב (ועצות) לגבי הביצועים שלהן בהשוואה לזמן הרצוי הסופי. מטרתה של בתי היא לרוץ מייל ב-5 דקות. היא כבר רצה בזמן של 5:09. המאמן שלה אומר לה שבקצב שבו רצה את ההקפה הראשונה, היא לא תשווה אפילו את השיא העונתי שלה, וודאי שלא תשיג את המטרה ארוכת הטווח שלה. אחר כך הוא אומר לה משהו תיאורי לגבי ביצועיה הנוכחיים (היא אינה מניעה את זרועותיה), ונותן לה עצה קונקרטית (לגלח שתי שניות מזמן ההקפה הבאה) כדי לשפר את הסיכויים שתשיג את מטרתה.

היכולת לשפר את התוצאה תלויה ביכולת להתאים את הקצב התלמיד לאור המשוב המתמיד שמודד את ביצועיו למול מטרה ארוכת טווח וקונקרטית. אבל לא זה מה שעושים מרבית "מדריכי הקצב" המחוזיים (המגדירים לוחות זמנים להוראה של יחידות לימוד שונות – י.פ.) או הציונים הניתנים במבחנים "מעצבים". אלה מניבים ציון המתייחס ליעדים שנלמדו לאחרונה, במקום משוב מועיל ביחס לסטנדרטים הסופיים. במקום ליידיע מורים ותלמידים במועדי ביניים לגבי מקומם בדרך להשגת רמה רצויה של ביצועי תלמידים בסוף שנת הלימודים, מדריכי הקצב וציוני המבחנים מספקים רק לוחות זמנים ללימוד תכנים מוגדרים, וציונים על התכנים הללו. תארו לעצמכם שבסוף ההקפה הראשונה של ריצת המייל, המאמן של בתי היה צועק רק "85 על ההקפה הזאת!"

הדרך לשינוי מצב העניינים העגום הזה צריכה להיות ברורה: בדקו את עבודות התלמידים בסתיו ובחורף בהתייחס לסטנדרטים של האביב, הרבו להשתמש בהערכות "לפני" ו"אחרי", כדי לאמוד את ההתקדמות אל עבר הסטנדרטים האלה, ונתחו בפרוטרוט את העבודות כדי לבדוק על אילו היבטים בדיוק צריך כל תלמיד לעבוד כדי לשפר את ביצועיו בעתיד.

"אבל אין זמן!"

אפשר אמנם להבין את קינתם האוניברסלית של מורים על כך שאין זמן למשוב כזה, אבל יש לזכור שהאמירה "אין זמן לתת משוב ולהשתמש בו", פירושה המעשי הוא "אין זמן לגרום למידה". כפי שראינו, המחקר מראה ששילוב של פחות הוראה עם יותר משוב הוא מפתח להשגת למידה טובה יותר. וישנן אינספור דרכים – באמצעות טכנולוגיה, חברים לכיתה ומורים אחרים – לספק לתלמידים את המשוב הנחוץ להם.

נסו זאת. פחות הוראה, יותר משוב. פחות משוב שמגיע רק מכם, ויותר משוב מוחשי המתוכנן אל תוך עבודת התלמידים. וכמובן, שלחו לי משוב על המאמר הזה בכתובת הבאה: gwiggin@authenticeducation.org.

גרנט ויגינס הוא הנשיא של "חינוך אותנטי" בהופוול, ניו ג'רזי
(www.authenticeducation.org; gwiggins@authenticeducation.org). מחבר
הספר *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance* (Jossey-Bass, 1998). מחבר יחד עם ג'יי
מק'טיי את סדרת הספרים *Understanding by Design* וכן פרסומים רבים נוספים
בהוצאת ASCD.

– וויגינס מספק תובנות נוספות על נושא המשוב בבלוג המורים של ASCD –
ההתאחדות לפיקוח ולפיתוח תוכניות לימודים:
<http://inservice.ascd.org/category/educational-leadership>

רשימת מקורות

- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Marzano, R., Pickering, D., & Pollock, J. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mazur, E. (2009, January 2). Farewell, lecture? *Science*, 323, 50–51.