

## ניסוח מיטבי של הוראות במטלות למידת שפה

### איתמר שץ

הניסוח של ההוראות במטלות למידה משפיע על ביצועי תלמידים. במחקר הנוכחי שלוש קבוצות נבדקים ( $N = 526$ ) ביצעו מטלה של למידת שפה זרה. הקבוצה הראשונה קיבלה הוראות עם אוריינטציית למידה, שעודדו את חברי הקבוצה לשפר את יכולותיהם. הקבוצה השנייה קיבלה הוראות עם אוריינטציית ביצוע, שעודדו את חברי הקבוצה לקבל ציון טוב. קבוצת הביקורת קיבלה הוראות נייטרליות, ללא אוריינטציית מטרה. ביצועי הנבדקים במטלה נמדדו יחד עם משתנים אחרים הרלוונטיים להליך הלמידה: ביטחון עצמי, חרדה, מוטיבציה, ונכונות לקחת סיכונים. הממצאים הראו שהוראות עם אוריינטציית למידה מובילות לביצועים גרועים יותר במטלה, בעוד שהוראות עם אוריינטציית ביצוע מובילות לירידה בנכונות לקחת סיכונים, מה שמשפיע באופן שלילי על למידה. מאחר ולשני סוגי ההוראות הייתה השפעה שלילית על הנבדקים, ההוראות שהובילו לתוצאות הטובות ביותר היו הנייטרליות, שקיבלה קבוצת הביקורת. הדבר מעיד על כך שניסוח מיטבי נמנע מהדגשה של אוריינטציית מטרה ספציפית, ומתמקד בתוכן המטלה בלבד.

### מבוא ורקע

תלמידים מונעים על ידי מטרות שונות במהלך התמודדות עם מטלות למידה ומבחינים. המחקר הנוכחי בוחן את האופן שבו הניסוח של ההוראות במטלות משפיע על הביצועים של התלמידים, ומתמקד בהשפעה של הדגשת אוריינטציית מטרה בהוראות. קיימות שתי אוריינטציות מטרה עיקריות המניעות אנשים במהלך התמודדות עם מטלות: הראשונה, מטרת למידה, גורמת אנשים לשאוף לשפר את היכולות שלהם, בעוד שהשנייה, מטרת ביצוע, גורמת לאנשים לשאוף לקבל משוב חיובי על ביצועיהם (Sujan, Weitz, & Kumar, 1994; Zimmerman, 2002). אוריינטציה למטרת למידה מקושרת עם דפוס תגובה אדפטיבי (הסתגלותי), כך שאנשים המאופיינים בסוג אוריינטציה זה תופסים לרוב את יכולותיהם כניתנות לשינוי, ונוטים לראות מטלות מאתגרות כהזדמנות לשיפור עצמי (Kozlowski et al., 2001). לעומת זאת, אוריינטציה למטרת ביצוע מקושרת עם דפוס תגובה מל-אדפטיבי (לא מסתגל, מתקשה בהסתגלות), כך שאנשים המאופיינים במטרה זו תופסים את יכולותיהם כקבועות, ונוטים להימנע ממטלות מאתגרות (Carr, 2001; Phillips, 1997). אוריינטציית המטרה של אנשים נתונה להשפעות של גורמים חיצוניים, ולכן הניסוח של ההוראות

מילות מפתח: אוריינטציית מטרה, הוראות מטלה, ניסוח הוראות, אוריינטציית ביצוע, אוריינטציית למידה. איתמר שץ לומד בלשנות באוניברסיטת תל אביב. מחקריו עוסקים בבלשנות, פסיכולוגיה, וחינוך, ובמגוון האינטראקציות בין תחומים אלה. עיקר עניינו הוא ברכישת שפה שנייה, אסטרטגיות למידה, וטכניקות הוראה.

במטלת למידה עשוי להשפיע על האופן שבו התלמידים מתמודדים עם המטלה, לטובה או לרעה (Steele-Johnson, Beaugard, Hoover, & Schmidt, 2000). בהתאם לכך, המחקר הנוכחי בוחן את האופן שבו הניסוח של הוראות במטלות למידה משפיע על ביצועי תלמידים, וחשיבותו היא הן תאורטית והן יישומית. מבחינה תאורטית, המחקר תורם לידע על האופן שבו אוריינטציית המטרה של אנשים חשופה למניפולציות חיצוניות, ועל האופן שבו הניסוח של הוראות משפיע על תלמידים. ידע זה הוא חשוב, מאחר ומחקרים קודמים לא התמקדו על פי רוב בהשפעה של גורמים חיצוניים על אוריינטציית מטרה, אלא בנטיות האינהרנטיות של אנשים כלפי האוריינטציות השונות (Porter, 2005; VandeWalle, Cron, & Slocum, 2001). מבחינה יישומית, הבנת ההשפעה של הניסוח של ההוראות על התלמידים תאפשר לגבש כללים מנחים לניסוח אפקטיווי של הוראות, דבר הניתן ליישום במגוון תחומים פדגוגיים, כולל בהוראת העברית כשפה זרה.

## מתודולוגיה

### נבדקים

הנבדקים ( $N = 526$ ) גויסו מ-'Reddit', אתר מדיה חברתית פופולרי. 360 מתוכם (68.4%) היו גברים, ו-166 (31.6%) נשים. הגיל הממוצע היה 22.75 ( $SD = 6.34$ ). לא ניתן תגמול עבור ההשתתפות בניסוי. דרישת-הקדם לניסוי הייתה אי ידיעת השפה הפינית.

### מבנה הניסוי

הנבדקים ביצעו מטלה של למידת אוצר מילים בשפה זרה. במהלך המטלה, הנבדקים קיבלו דקה אחת על מנת לשנן את הפירוש באנגלית של 12 מילים בשפה זרה (פינית). לאחר מכן, הנבדקים קיבלו את הרשימה של המילים החדשות שלמדו, והתבקשו לכתוב את התרגום באנגלית של המילים שזכרו; כל תשובה נכונה זיכתה אותם בנקודה אחת (מתוך מקסימום של 12). סדר המילים היה אקראי, ושונה בשלב הלמידה ובשלב הבחינה. לפני ביצוע המטלה חולקו הנבדקים באופן רנדומלי (אקראי) בין שלוש קבוצות:

- הקבוצה הראשונה קיבלה הוראות בעלות אוריינטציית למידה, שעודדו את הנבדקים לשפר את יכולותיהם ('המטרה היא שתרגישו שלמדתם משהו חדש').
- הקבוצה השנייה קיבלה הוראות בעלות אוריינטציית ביצוע, שעודדו את הנבדקים להשיג משוב חיובי על הישגיהם ('המטרה היא שתקבלו ציון כמה שיותר טוב').
- קבוצת הביקורת קיבלה הוראות נייטרליות, ללא אוריינטציית מטרה.

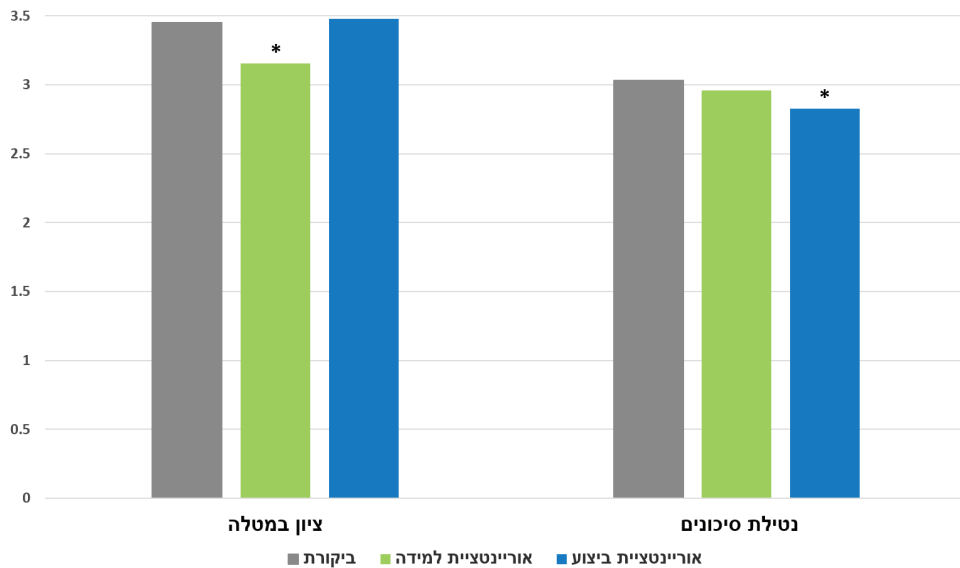
לא היה הבדל נוסף בין הקבוצות מלבד הניסוח של ההוראות. לאחר סיום המטלה, הנבדקים מילאו שאלון שמדד משתנים רלוונטיים להליך הלמידה. אלו היו: חרדה, ביטחון עצמי, מוטיבציה, ומוכנות לקחת סיכונים (Cervantes, 2013; Liu & Jackson, 2008; Shatz, 2014). לאחר השלמת השאלון, הנבדקים קיבלו את הציון שלהם במטלה ודירגו שוב את המוטיבציה שלהם, על מנת לבדוק האם קבלת משוב השפיעה על רמת המוטיבציה שלהם.

### ניתוח הנתונים

ANOVA (Analysis of Variance - ניתוח שונות) מקדים הראה שלא קיים הבדל בהתפלגות הגילאים של הנבדקים בקבוצות השונות. בנוסף, מבדקי chi-square הראו שלא קיים הבדל בהתפלגות המינים או שפות האם של הנבדקים בקבוצות השונות. ניתוח הנתונים כולל MANOVA (Multivariate Analysis of Variance) - ניתוח שונות רב משתני, שמדדה את ההשפעה של ההוראות על הציון במטלה, על חרדה, ביטחון עצמי, מוטיבציה (לפני ואחרי קבלת הציונים), ועל מוכנות לקחת סיכונים אצל הנבדקים. לאחר מכן, ANOVAS שימשו על מנת לבדוק את ההשפעה של ההוראות על כל אחד מהמשתנים. לבסוף, מבדקי Fisher's post-hoc analysis שימשו על מנת למדוד את ההבדל בין הקבוצות במשתנים שבהם ה-ANOVAS הראו שיש הבדל מובהק סטטיסטית. בנוסף, ניתוח דומה באמצעות TWO WAY MANOVA שימש לבדיקת השאלה אם יש אינטראקציה בין השפעת ההוראות לבין המין של הנבדקים.

### תוצאות

ניתוח באמצעות ה-MANOVA הראה שיש הבדל מובהק סטטיסטית בין הקבוצות על בסיס המשתנים שנמדדו ( $F(12, 1036) = 2.004, p = .021$ ). ה-ANOVAs הראו שההבדל היה מובהק עבור שניים מהמשתנים: ציון במטלה ( $F(2, 523) = 4.490, p = .012$ ) ומוכנות לקחת סיכונים ( $F(2, 523) = 3.326, p = .037$ ). לא היה הבדל מובהק בביטחון עצמי, חרדה, או מוטיבציה (לפני ואחרי קבלת המשוב). אנליזת פוסט הוק הראתה שהציון הממוצע במטלה עבור הקבוצה עם אוריינטציית הלמידה היה נמוך ב-8.57% ( $p = .013$ ) מהציון הממוצע של קבוצת הביקורת, ושנטילת הסיכונים הממוצעת של הקבוצה עם אוריינטציית הביצוע הייתה נמוכה ב-6.67% ( $p = .011$ ) מאשר נטילת הסיכונים הממוצעת של קבוצת הביקורת. ממצאים אלו מופיעים בתרשים 1. TWO WAY MANOVA ו-ANOVAs עוקבות הראו שאין אינטראקציה בין השפעת ההוראות לבין המין של הנבדקים.



תרשים 1. השוואה של הציון במטלה ושל המוכנות לקחת סיכונים בין שלושת הקבוצות הציונים במטלה עברו נורמליזציה על מנת להתאים לסקאלה של 0-5. \*הבדל מובהק סטטיסטית בהשוואה לקבוצת הביקורת ( $p < .05$ ).

## דיון

הממצאים שלעיל מראים שבהשוואה להוראות הניטרליות של קבוצת הביקורת, הוראות עם ניסוח שהכיל אוריינטציה למידה גרמו לביצועים גרועים יותר במטלה, מה שהשתקף בממוצע ציונים נמוך. לעומת זאת, הוראות עם אוריינטציה ביצוע לא פגעו בציונים, אך הובילו לירידה במוכנות לקחת סיכונים של הנבדקים, מה שגרם לפגיעה ביכולת הלמידה בטווח הארוך, מאחר והמוכנות לקחת סיכונים היא קריטית לרכישת שפה זרה (Cervantes, 2013; Liu & Jackson, 2008). למעשה, בשתי הקבוצות שבהן היה שימוש בהוראות שכללו התייחסות לאוריינטציה מטרה ספציפית, הייתה פגיעה ביכולת הלמידה של הנבדקים לעומת הנבדקים בקבוצת הביקורת, שקיבלו הוראות נייטרליות ללא לאוריינטציה מטרה. בהשוואה לנבדקים בשתי הקבוצות האחרות, לנבדקים בקבוצת הביקורת היו סך הכל את הביצועים הטובים ביותר במטלה, מאחר והם לא נפגעו מההשפעה השלילית של ההוראות בעלות אוריינטציה המטרה. בהתאם, ניתן להסיק כי שימוש בהוראות לא נייטרליות, אשר מכילות התייחסות לאוריינטציה מטרה, פוגע בביצועי התלמידים, ומשפיע באופן שלילי על האופן שבו הם מתמודדים עם הליך הלמידה. ממצאים אלו מדגישים את החשיבות של שימוש בהוראות המנוסחות באופן נייטרלי, ושאינן מדגישות אוריינטציה מטרה ספציפית אלא מתמקדות במידע הרלוונטי לביצוע המטלה בלבד.

## יישומים פדגוגים

ברוח הנאמר לעיל, ניתנת כאן דוגמה לניסוח אפקטיווי של הוראות במטלת למידה של עברית כשפה זרה:

- הוראות נייטרליות: 'לפניכם דף עם תמונות של מספר חיות נפוצות. ליד כל תמונה כתוב השם בעברית של החיה. שבו עכשיו כמה דקות ולימדו את השמות של החיות.'
  - תוספת של אוריינטציית למידה: 'חשוב שתנסו לשפר את היכולת שלכם ללמוד את השמות.'
  - תוספת של אוריינטציית ביצוע: 'חשוב שתצליחו לזכור את כל השמות כדי שתקבלו ציון טוב.'
- הניסוח המיטבי יכול אפוא רק את ההוראות הנייטרליות שמתייחסות למטלה עצמה, ללא תוספת של אוריינטציית מטרה כלשהי.

## מקורות

- Carr, M. (2001). A sociocultural approach to learning orientation in an early childhood setting. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(4), 525-542.
- Cervantes, I. M. (2013). The Role of Risk-Taking Behavior in the Development of Speaking Skills in ESL Classrooms. *Revista de Lenguas Modernas*, 19, 2-10.
- Kozłowski, S. W. J., Gully, S. M., Brown, K. G., Salas, E., Smith, E. M., & Nason, E. R. (2001). Effects of Training Goals and Goal Orientation Traits on Multidimensional Training Outcomes and Performance Adaptability. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 85(1), 1-31.
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). An Exploration of Chinese EFL Learners' Unwillingness to Communicate and Foreign Language Anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71-86.
- Martinez, M. A. (1999). *An investigation into successful learning: Measuring the impact of learning orientation, a primary learner-difference variable, on learning*. Doctoral dissertation, Brigham Young University.
- Niiya, Y., Crocker, J., & Bartmess, E. N. (2004). From vulnerability to resilience: learning orientations buffer contingent self-esteem from failure.

- Psychological Science*, 15(12), 801-5.
- Phillips, J. M. (1997). Role of Goal Orientation, Ability, Need for Achievement, and Locus of Control in the Self-Efficacy and Goal-Setting Process. *Journal of Applied Psychology*, 82(5), 792-802.
- Porter, C. O. L. H. (2005). Goal orientation: effects on backing up behavior, performance, efficacy, and commitment in teams. *The Journal of Applied Psychology*, 90(4), 811-8.
- Shatz, I. (2014). Parameters for Assessing the Effectiveness of Language Learning Strategies. *Journal of Language and Cultural Education*, 2(3), 96-103.
- Steele-Johnson, D., Beauregard, R. S., Hoover, P. B., & Schmidt, A. M. (2000). Goal orientation and task demand effects on motivation, affect, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 724-738.
- Sujan, H., Weitz, B. A., & Kumar, N. (1994). Learning orientation, working smart, and effective selling. *The Journal of Marketing*, 58(3), 39-52.
- VandeWalle, D., Cron, W. L., & Slocum, J. W. (2001). The role of goal orientation following performance feedback. *The Journal of Applied Psychology*, 86(4), 629-40.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.