

אוריינות, מדיה והוראת התקשורת: הקניית מיומנויות של אוריינות מדיה באמצעות הוראת תקשורת

דורית אלט

תקציר

מחקר¹ זה בוחן את תרומתה של הוראת התקשורת לפיתוח מיומנויות של אוריינות מדיה בקרב מתבגרים. אוריינות מדיה מוגדרת כיכולת לאתר, לנתח, להעריך וליצור מסרים תקשורתיים באמצעות שימוש במגוון רחב של כלים טכנולוגיים המאפיינים את עידן המידע. במחקר השתתפו 436 תלמידי כיתות י"א מעשרה בתי ספר תיכוניים: קבוצת המחקר כללה 198 תלמידים אשר נחשפו לתכנית לימודים בתקשורת, המבקשת להקנות מיומנויות של אוריינות מדיה, ואילו קבוצת הביקורת כללה 238 תלמידים שלא נחשפו לתכנית לימודים זו. הנתונים נאספו בשתי נקודות זמן: עם תחילת הוראת תכנית הלימודים בתקשורת ולקראת סיומה. ממצאי המחקר מצביעים על קשר שעוצמתו בינונית בין החשיפה לתכנית הלימודים בתקשורת לבין מיומנויות אחדות של אוריינות מדיה. המאמר דן בממצאים אלה, בהשלכותיהם ובהמלצות ליישומים חינוכיים ולמחקרים עתידיים.

מילות מפתח: אוריינות מדיה, הוראה בעידן המידע, הוראת תקשורת.

מבוא

המושג 'אוריינות' שינה את פניו מאז ראשית שנות התשעים של המאה הקודמת ועד היום. בד בבד עם ההגדרה המסורתית שעניינה הוא היכולת לקרוא ולכתוב, הגדרות חדשות מבקשות להרחיב את היריעה ולהחיל את הגדרת האוריינות גם על מסרים תקשורתיים חזותיים בסביבות טכנולוגיות (Hobbs, 2010a). אוריינות זו מכונה 'אוריינות מדיה' (media literacy), והיא מוגדרת כיכולת לקלוט, לנתח, להעריך וליצור מסרים תקשורתיים באמצעות שימוש במגוון רחב של כלים טכנולוגיים אשר עומדים לרשותנו בעידן המידע (Livingstone, 2005). היבטים אורייניים אלה נבדקו במחקר באמצעות בחינת תכנית הלימודים בתקשורת אשר נלמדת בבתי ספר תיכוניים בארץ (משרד החינוך, 1999; משרד החינוך והתרבות, תשנ"ג; משרד החינוך, התרבות והספורט, 2004). בחינת תרומתה של תכנית לימודים זו לקידום מיומנויות אוריינות תקשורתיות עשויה לסייע לפתח מסגרות הוראה בין-תחומיות אשר יתמקדו בטיפוח יצירתיות, בהבנת תוכני התקשורת בעידן הנוכחי ובגילוי יחס ביקורתי אל מסריה.

1 המאמר מבוסס על עבודת דוקטור של המחברת אשר נכתבה בהנחייתם של פרופ' אריה כהן וד"ר נאוה מסלובטי ז"ל (אלט, 2009).

מיומנויות אוריינות המדיה

העידן הנוכחי מתאפיין בדרכים מגוונות של ביטוי ושל תקשורת בחיי היום-יום. בהתאם לכך המושג 'אוריינות' פירושו כיום קריאה וכתובה, דיבור והאזנה, הכרת טכנולוגיות חדשות, צפייה ביקורתית בתכנים תקשורתיים חזותיים ויכולת ליצור מסרים באמצעות שימוש במגוון רחב של טכנולוגיות (Potter, 2004). כמו כן נדרשה הגדרה חדשה למושג 'טקסט', אשר משמעותו בעבר הייתה 'מידע כתוב'. ההגדרה החדשה רלוונטית לכל דרך של ביטוי ותקשורת המשתמשת במערכת סמלים: שפה, דימויים, עיצוב גרפי, צלילים, מוזיקה וכן הלאה (Hobbs, 2010a).

בד בבד עם המושג 'אוריינות מדיה' קיימים מונחים נוספים המתארים את המיומנויות החדשות אשר נדרשות בעידן המידע: אוריינות מידע (information literacy), אוריינות חזותית (visual literacy), אוריינות דיגיטלית (digital literacy). מונחים אלה מבטאים רעיונות דומים, ואפשר לכלול את כולם בקבוצה "אוריינויות חדשות" (new literacies) (Hobbs, 2008). עם זאת, אפשר לראות בכל אחד מהמונחים האלה ביטוי לאשכול אחר של מיומנויות: אוריינות המידע מזהה עם מיומנויות של חיפוש אחר מידע, אוריינות דיגיטלית מתמקדת ביכולת להבין את סביבת המחשב והאינטרנט ובהיבטים טכניים של הכרת סביבות עבודה דיגיטליות (Eshet, 2004) וכן הלאה.

אוריינות המדיה כוללת ארבע מיומנויות שעניינן מסרים תקשורתיים: נגישות, ניתוח, רפלקציה ויצירה. היא מתמקדת בעיקר בניתוח ביקורתי של טקסטים המגיעים לקהל היעד באמצעות תקשורת המונים (Alt, Maslovaty, & Cohen, 2010). אוריינות זו כוללת מיומנויות של חיפוש אחר מידע (אוריינות מידע), כמו גם טיפוח יכולות לנתח מסרים תקשורתיים, להעריכם וליצור מסרים כאלה. אוריינות המדיה מעוגנת בפרדיגמה הביקורתית ובחינוך לדמוקרטיה, ובהתאם לכך היא מעודדת טיפוח יכולות קוגניטיביות ביקורתיות והבניית יכולות המקדמות השתתפות פעילה בחיים הדמוקרטיים (לרבות טיפוח מסגרות המאפשרות דיון על אודות ערכי החברה הרצויה ובחינת דרכים להשפיע על איכות החיים בה). חוקרי הוראת התקשורת סבורים כי המיומנויות של אוריינות המדיה עשויות לעורר את הסקרנות, לסייע בהגברת ההבנה, להעמיק בחשיבה ביקורתית ולפתח יכולות הערכה ושיפוט הנחוצות לאזרח בחברה דמוקרטית (Hobbs, 2011; Kellner & Share, 2007). להלן מוצגות בקצרה ארבע המיומנויות של אוריינות המדיה.

נגישות למקורות מידע

מיומנות זו של 'אוריינות מידע' (Horton, 2007) כוללת קריאת מידע במגוון צורותיו, איתור מידע ממגוון מקורות, בחירה בסוג המידע הרלוונטי למטרות המשימה שעל הפרק והערכה של איכות המידע (Metzger, 2007). חוקרי הוראת התקשורת (Kubey, 2004; Livingstone, 2005) טוענים כי הכרחי להקנות מיומנות זו שמקורה באופי העידן הנוכחי, המתאפיין בחשיפה של התלמידים למידע רב, בשעות ארוכות של צפייה בטלוויזיה ובהפצת מסרים תקשורתיים מורכבים במגוון כלי תקשורת. 'התפוצצות מידע' (Tyner, 1998) זו מגבירה את החשיבות

שבהקניית מיומנויות של איתור מידע ממגוון מקורות וארגונו, וזאת תוך כדי שימוש בכלים הטכנולוגיים למיניהם.

ניתוח מידע (דה-קונסטרוקציה של מסרים תקשורתיים)

עניינה של מיומנות מרכזית זו בתחום התקשורת הוא בחינה ביקורתית של מסרים תקשורתיים. קיימת הסכמה בין אנשי הוראת התקשורת באשר לצורך החינוכי של בחינת מידע ביקורתית במדינה דמוקרטית, כמו גם באשר לקשר שבין הבניית מיומנות זו לבין פיתוח דפוסים של מעורבות אזרחית פעילה (ten Dam & Volman, 2004). ניתוח המסרים מתבסס על בחינת המשמעויות האפשריות (לעתים אלו רבות!) אשר הקוראים עשויים לייחס למסרים אלה. לשם כך יש לדון במשמעות הנגזרת מקריאת הטקסט התקשורתי: שפת הטקסט הזה בנויה מקודים וממוסכמות, וקריאתו מצריכה את הקוראים לפרש אותו באמצעות פענוח שפת המדיה (Johnson, 2001). סוגיה מרכזית נוספת בהקשר הזה היא 'ייצוג': אמצעי התקשורת אינם משקפים את המציאות, אלא מייצגים אותה. על ההוראה לחשוף בפני התלמידים את הדרכים שבאמצעותן המדיה מייצגת מציאות, את האידאולוגיות אשר הייצוג מבטא ואת הטכניקות המשמשות ליצירת 'אפקט המציאות' (Masterman, 2001[1985]). המורה בכיתה מסייע לתלמידים בניתוח מסרים תקשורתיים, והודות לכך הם מיומנים יותר בחשיבה ביקורתית. הוראה זו מעניקה יתרון לתלמידים: הם מתוודעים למניפולציות המאפיינות את המרחב התקשורתי, ובעקבות כך משתפרת יכולתם לתרום כאזרחים לשיח הציבורי (Kipping, 1996).

רפלקציה

מיומנות זו כוללת הערכת מסרים תקשורתיים (סמויים וגלויים) ועימותם עם ערכים פילוסופיים, דתיים, חברתיים, תרבותיים ודמוקרטיים אשר מדריכים את היחיד ואת הקולקטיב בקבלת החלטות. הובס (Hobbs, 2001) מציינת כי הקניית מיומנות זו לתלמידים מתמקדת בניסיונם ובערכיהם. אם המיומנות של ניתוח מסרים תקשורתיים תלויה ביכולת להבין ידע מושגי תאורטי שאינו חלק משגרת חייו של התלמיד, ולהשתמש בו ביעילות, הרי המיומנות הרפלקטיבית עוסקת בעולמו של התלמיד: ידיעותיו, עמדותיו וערכיו. את אלה הוא מעמת עם מסרים תקשורתיים בעת בחינת האיכות הרצויה של החברה - בחינה המהווה עקרון יסוד של החשיבה הרפלקטיבית.

ג'ונסון (Johnson, 2001) מתארת את הרפלקציה כתהליך חשיבה הבוחן רעיון או מחשבה מכמה נקודות מבט. פרשנות כזו עושה את הידע הראשוני למשמעותי עבור הקורא. על החינוך לספק מסגרת התייחסות למידע, כזו המתאפיינת בקשר בינה לבין עולם התלמיד, כדי שהמידע יהיה לידע (Buckingham, 2003). טן דאם ו-וולמן (ten Dam & Volman, 2004) טוענות כי רפלקציה איננה רק יכולת לבחון סוגיה מכמה נקודות מבט ולשנות את זווית הראייה, אלא גם יכולת לפרש מסר תקשורתי שנוי במחלוקת בהתבסס על מסגרת רחבה של ערכים (צדק חברתי, שוויון, כיבוד הזולת, התחשבות ב'אחר' וכן הלאה). לדבריהן, על המורים ליצור מצבים

שיעורו התנגשויות בסביבת הלימודים בין תפיסות ונקודות מבט. תפקיד המורה הוא לספק תשתיות ("התייחסות ערכית") שיהיו בסיס למגוון העמדות של התלמידים. שיטת הוראה זו מבוססת על 'הפדגוגיה הביקורתית' של פריירה (1981[1968]). הנחת היסוד היא כי הכרת "מצב" התלמידים פירושה הכרת עולמם (משמעויות, קודים לשוניים, סמלים, ערכים) המתבטא בדרכי החשיבה וההסמלה שלהם. התלמידים חיים בנסיבות מסוימות ובהקשר מסוים; לפיכך אין לנסות ללמד תכנים שאינם רלוונטיים לעולמו של התלמיד או אינם אותנטיים עבורו, ואין להתעלם מניסיון החיים, מקורות החיים ומהשפה של התלמיד (שור ופריירה, 1990[1987]). החינוך לערכים חברתיים אינו מתאפיין אפוא באינדוקטרינציה, אלא בטיפוח "חשיבה דיאלוגית": הצגת דילמות מקדמת את הדיאלוג לקראת קבלת הערך החברתי הרצוי, ובמהלכה המורה פועל כמנהיג חינוכי דמוקרטי (Alt & Reingold, 2012).

יצירה (פעילות תקשורתית ושינוי חברתי)

מטרת ההוראה של מיומנות זו היא לאפשר לתלמידים להביע רעיונות במגוון כלי תקשורת. השימוש שהיא עושה באסטרטגיות תקשורתיות נועד לעורר התעניינות תקשורתית של התלמידים, לאפשר להם לבנות קואליציות, לקבל החלטות ולגבש מדיניות של שינוי חברתי. דוגמאות להתנסות מעשית בביטוי רעיונות באמצעות כלי תקשורת הן ניהול מסע פרסום (קמפיין), עריכת עיתון, שידורי רדיו והפקת תכניות טלוויזיה. באמצעות פעילות תקשורתית התעניינותם בתוצרים דומים המוצגים בתקשורת (Banerjee & Greene, 2006; Partnow, 2010). נוסף על כך הפעילות התקשורתית מעודדת את התלמידים לנסח מסרים תקשורתיים המבטאים יצירתיות וללמוד לנצל הזדמנויות לביטוי עצמי ברמה הקהילתית. רכיב זה של אוריינות המדיה עשוי לתרום לטיפוח סביבה חינוכית אשר התלמידים מתרגלים בה מיומנויות של מנהיגות, חופש ביטוי, קבלת החלטות שמקורה בקונפליקטים וגיבוש קונצנזוס. רכישת המיומנויות האלו דרושה למשתתפים בחברה הדמוקרטית (Goodman, 2003; Levine, 2008).

תכנית הלימודים בתקשורת והוראת אוריינות המדיה

הבניית מיומנויות אוריינות המדיה נבחנה באמצעות מעקב אחר תכנית הלימודים בתקשורת בבתי הספר התיכוניים בישראל. תכנית זו כוללת שלוש יחידות לימוד עיוניות ושתי יחידות לימוד העוסקות בהפקת מסר תקשורתי. ביחידות הלימוד העיוניות נכללים נושאים דוגמת יסודות של תקשורת המונים, יסודות תאורטיים של העיתונות הכתובה והמשודרת, תקשורת ודמוקרטיה, כלי התקשורת והחברה או תאוריות בסיסיות של הסמיולוגיה ושל הנרטיב. יחידות הלימוד בנושא ההפקה כוללות שני פרקים: (א) רכישת מיומנויות בסיסיות בתחום ההפקה בכלי תקשורת אחד; (ב) התנסות בהפקת מסר תקשורתי - תכנית רדיו אישית, סרט תיעודי או עלילתי קצר וכן הלאה.

'מודל ארבע המימוניות' של אוריינות המדיה אינו מהווה ציר מרכזי של תכנית הלימודים בתקשורת בישראל; הוא איננו משמש ככלי לארגון דרכי ההוראה ותכניה, וזאת בניגוד לתכניות לימודים במדינות דוגמת אוסטרליה (Hobbs, 2005), בריטניה (Buckingham, 2005), ארצות-הברית (Ontario) (Hobbs, 2010b; Kubey, 2003; Share, Thoman, & Jolls, 2005) וקנדה (Ministry of Education, 1989). עם זאת, קיימות נקודות השקה אחדות המשותפות לדגם הוראה זה ולקווים הכלליים המנחים את הוראת אוריינות המדיה בישראל (משרד החינוך, 1999; משרד החינוך והתרבות, תשנ"ג; משרד החינוך, התרבות והספורט, 2004). הסקירה שלהלן עומדת על נקודות ההשקה הללו (אלט, 2006).

אשר לנגישות למקורות מידע, בתכנית הלימודים בתקשורת מודגש כי השיעורים "ילוו" בצפייה בתכניות ובסרטי טלוויזיה וקולנוע, בהאזנה לרדיו ובקריאת עיתונים (משרד החינוך, 1999: 4; משרד החינוך, התרבות והספורט, 2004: 15). בהנחיות שעניינן מבנה תיק ההפקה של פרויקט הגמר בעיתונאות, הסעיף "איסוף החומר לקראת הכנת כתבת התחקיר" עוסק במגוון הדרכים לליקוט העובדות, הפרטים והציטוטים אשר מרכיבים את הסיפור העיתונאי, באיתור מקורות מידע ובשיקולים לבחירת מקורות המידע (משרד החינוך, 1999: 22; משרד החינוך, התרבות והספורט, 2004: 46). תכנית הלימודים עוסקת גם ב"ארגון המידע"; כך למשל בפרויקט הגמר ברדיו על התלמידים לארגן את "האייטמים בשידור על-פי סדר הופעתם וציון משך הזמן של כל אייטם, כולל השירים בתוכנית" (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2004: 51).

לד-הקונסטרוקציה של המסר התקשורתי, לרבות ניתוח השפעותיו על החברה, מוקדשות בתכנית הלימודים בתקשורת כ-140 מתוך 270 השעות אשר מוקצות ללימוד החלק העיוני (שלוש יחידות לימוד). לפי תכנית הלימודים, על ניתוח שפת המסר התקשורתי להדגיש את המורכבות של חקר השפעות המסר הזה: "התלמידים יבינו את תפקידם של משתנים מתערבים בהשפעות תקשורת המונים. התלמידים יכירו ויבינו את מגוון ואופני השפעות התקשורת. התלמידים ינסחו שאלות מחקר מנקודת המבט של הגישות השונות. התלמידים יפתחו יכולת השוואה וביקורת על גישות שונות בחקר התקשורת" (משרד החינוך, 1999: 22-23). היבט נוסף של ניתוח השפה התקשורתית מופיע בפרק הדין במבנה מוסדות התקשורת ובדרכי השפעתם על העברת המסר. לפי תכנית הלימודים, "מודגש כי התלמידים יבינו שתקשורת המונים היא מוסד חברתי, הכפוף למורכבות, אילוצים ארגוניים, מקצועיים ופוליטיים" (שם: 6).

רכיב הרפלקציה מתבטא בתכנית הלימודים בהוראה בכיתה אשר מעריכה מסרים תקשורתיים ו"מעמתת אותם" עם ערכים חברתיים ואחרים. כך למשל לפי המדריך ליישום תכנית הלימודים, בהוראת תקשורת יש לייחס משקל רב לנושא הדמוקרטיה: "יש לראות בלימודי התקשורת את אחד האפיקים החשובים לחינוך אזרח מעורב ודמוקרטי. האינפורמציה הזורמת מן התקשורת היא בסיס לגיבוש דעות ולהיות אזרח מעורב" (שם: 8). בתכנית הלימודים מודגש כי "דמוקרטיה ותקשורת המונים" הן אחד הנושאים שחייבים להתבטא בכל

אחת מיחידות הלימוד, וזאת "מתוך הנחה שהבנת המשמעות של דמוקרטיה היא אחת מעמודי התווך של חברה" (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2004: 6). שתי מטרות ערכיות נוספות אשר מופיעות בתכנית שייכות לעולם התוכן הרב-תרבותי: "התלמידים יגלו סובלנות כלפי דעות ומנהגים השונים משלהם. התלמידים יגלו רגישות לבעיות חברתיות ולערכים חברתיים" (משרד החינוך, 1999: 4).

אשר למיומנות "יצירה (פעילות תקשורתית ושינוי חברתי)", מודגש בתכנית הלימודים כי ההוראה אינה מסתפקת בניתוח עיוני בלבד, אלא מתאפיינת גם בהיבט מעשי-יישומי של שימוש בשפות התקשורת למיניהן ובהפקת מוצרי תקשורת מגוונים. ההתנסות המעשית היא בעיקר ביחידות הלימוד העוסקות בהפקת מסרים תקשורתיים (רדיו, עיתונאות, וידאו): "ביחידות העיוניות תהיינה אמנם התנסויות חלקיות ומוגבלות בחוויות היצירה והצריכה, אך ביחידות המעשיות תהיינה הפקות שלמות, בקנה מידה גדול יותר, אשר תכלולנה גם משוב והתמודדות עם ביקורת הדדית" (משרד החינוך והתרבות, תשנ"ג: 7).

עם זאת, נמצא כי בפועל היבטים אלה של תכנית הלימודים מיושמים בכיתות הלימוד בארץ באופן חלקי בלבד. נושא זה נבדק בשיעורי תקשורת עיוניים ובשיעורים שעניינם הפקת מסר תקשורתי בארבע חטיבות עליונות בחינוך הממלכתי הנמצאות ביישובים עירוניים במרכז הארץ (אלט, 2006). בדיקה זו כללה תצפיות לא משתתפות בשיעורים וראיונות עם מורים לתקשורת.

חקר אוריינות המדיה

רק מחקרים מעטים בחנו את הקשר שבין הוראת אוריינות המדיה לבין תפיסת מסרים תקשורתיים בקרב מתבגרים. במחקרים שנערכו בשנות השמונים של המאה הקודמת (Schneller, 1982), נמצא כי אוריינות המדיה תורמת להבנת החדשות המשודרות בטלוויזיה ועושה את ניתוחן לביקורתי יותר. במחקרים מאוחרים יותר נמצא כי תכניות לימודים אשר עוסקות במסרים חדשותיים מסייעות לפתח מיומנויות של אוריינות המדיה. הובס ופרוסט (Hobbs & Frost, 2003) השוו בין קבוצה של תלמידים אשר השתתפה בקורס שעניינו אוריינות מדיה לבין קבוצת ביקורת אשר לא השתתפה בקורס זה. הם מצאו כי ההוראה של מיומנויות אוריינות המדיה פיתחה את יכולות הניתוח הביקורתי של מסר חדשותי (כתוב ומשודר) בקרב החברים בקבוצת המחקר. ליבס (Liebes, 1997) מצאה כי הוראת אוריינות המדיה מסייעת בלימוד העקרונות של אזרחות פעילה בדמוקרטיה, לרבות הדגשת חשיבותו של תפקידה האוטונומי והביקורתי של העיתונות. היא דיווחה כי התלמידים אשר השתתפו במחקרה הבינו את תפקידה של הביקורת על הקהילה הבית-ספרית ופיתחו מודעות לנטייתם להתנגד למתן לגיטימציה לאופוזיציה. כמו כן היא מצאה שהתלמידים מגלים מעורבות פעילה בעת התנסותם בעיתונאות. במחקר שנערך בארצות-הברית (Soep, 2003) נבחנו פרויקט רדיו שהכינו מתבגרים ותהליכי ההפקה של פרויקט זה - עריכה, הקלטה וניתוח ביקורתי. טענתה

המרכזית של החוקרת הייתה כי הפקות הרדיו עסקו בנושאים שחקרו ופיתחו התלמידים, ולכן יש לראות בהם מושאי מחקר חשובים (כיוון שאלה נושאים המשפיעים על חיי המתבגרים ועל עיצוב תפיסותיהם).

מחקרים עדכניים מצביעים אף הם על הקשר שבין רכישת מיומנויות של אוריינות מדיה לבין פיתוח יכולת לבחינה ביקורתית של המסר התקשורתי. באבד, פאר והובס (Babad, Peer, & Hobbs, 2012) בדקו הטיות בהערכות צופים אשר נובעות מפענוח יחס לא מילולי (א-ורבלי) של מראיינים אל פוליטיקאים. במחקר זה נבחנה ההנחה כי צופים נוטים לתפוס את המראיין (הפוליטיקאי) כידידותי פחות, אם הם סבורים שהתנהגותו הלא-מילולית של המראיין אל המראיין היא עוינת. על מנת לבדוק את נכונות ההנחה נערכה השוואה בין תלמידים שהשתתפו בקורס "אוריינות מדיה" לבין קבוצת ביקורת. ניתוח הממצאים העלה כי קבוצת הביקורת נטתה לתפוס את הפוליטיקאי כידידותי יותר, אם יחסו של המראיין אליו היה ידידותי. הטיה זו בפענוח המסר רווחה בקבוצת הביקורת, אך לא נצפתה כלל בקבוצת המחקר.

במחקר נוסף (Cheung, 2011) נמצא כי הוראת התקשורת מקדמת בקרב התלמידים מיומנויות של ניתוח ביקורתי (כמו למשל בעקבות צפייה בתשדירי פרסומת). בהקשר הזה החוקר ציין כי קיומם של מחקרי המשך אשר יבחנו את יישום הכישורים הביקורתיים לאורך זמן, עשוי לחזק את ממצאי המחקר.

במחקר אחר המשתתפים היו סטודנטים בשנה הראשונה ללימודיהם לתואר ראשון, אשר בעת לימודיהם בבית הספר התיכון לא "נחשפו פורמלית" לתכנית לימודים להוראת מיומנויות של אוריינות מדיה (Ashley, Lyden, & Fasbinder, 2012). הסטודנטים נחשפו לשלושה סוגים של מסרים תקשורתיים: תשדיר פרסומת, תשדיר יחסי ציבור ומסר חדשותי. נמצא כי הם התקשו לעמוד על מטרת המסרים, ובייחוד בהבחנה בין תשדיר יחסי ציבור לבין כתבת חדשות. החוקרים טענו כי ממצא זה מצביע על הצורך בתכניות לימודים שיכשירו צעירים להבחין בין סוגי מסרים תקשורתיים, לעמוד על מטרת המסר ולחשוף את נקודת המבט של יוצריו. במחקר אחר נמצא כי סטודנטים שרכשו מיומנויות של אוריינות מדיה הצליחו לנתח כתבות חדשותיות ולבחון את אמינותן, את עומקן ואת שלמותן (Ashley, Poepsel, & Willis, 2010). חשוב לציין שבמחקרים אלה לא הייתה קבוצת ביקורת, ולכן יש לסייג את מסקנותיהם.

הרציונל, מטרת המחקר והשערותו

עיון בספרות המחקר הרלוונטית תומך בטענתם של חוקרי הוראת התקשורת (למיש, 2002; Hobbs & Frost, 2003) כי למרות הצורך בבדיקה מעמיקה של תכניות הלימודים באוריינות המדיה, עד היום לא נערכו כמעט מחקרי הערכה שיטתיים של תחום זה. המחקר המתואר במאמר בודק לראשונה אם תלמידים אכן רכשו את המיומנויות שתכנית הלימודים בתקשורת אמורה לפתח, ואם מיומנויותיהם עולות בקנה אחד עם הדרישות המופיעות בתכניות לימודים למיניהן ברחבי העולם. המיומנויות האורייניות נבחנו במחקר באמצעות מילוי שאלון לבדיקת

מיומנויות של אוריינות המדיה ובאמצעות ניתוח טקסט חדשותי. יעילותה של תכנית הלימודים נבחנת אפוא באמצעות עמידה על יכולתם של התלמידים לערוך ניתוח ביקורתי של טקסט חדשותי. יישום של מיומנויות הניתוח הביקורתי בעת קריאת טקסט חדשותי מקורי מצריך רמת חשיבה גבוהה, והציפייה היא שתכנית הלימודים תפתח רמת חשיבה כזו בקרב התלמידים. מטרת המחקר היא לבחון את יכולתה של החשיפה לתכנית הלימודים בתקשורת (משתנה בלתי-תלוי) לפתח בקרב מתבגרים מיומנויות של אוריינות מדיה בהקשר של ניתוח מסר חדשותי (משתנה תלוי). השערת המחקר היא שתלמידים אשר למדו את תכנית הלימודים בתקשורת יהיו מיומנים בתחום המדיה - בהקשר של ניתוח מסר חדשותי - יותר מאשר תלמידים שלא למדו תכנית לימודים זו. הוספת קבוצת ביקורת הכוללת תלמידים שלא נחשפו לתכנית הלימודים בתקשורת נועדה לבחון את יעילות התכנית (אם גם תלמידים אלה מיומנים בקריאה ביקורתית של מסר תקשורתי, אזי יש בכך כדי לקרוא תיגר על יעילות התכנית).

מתודולוגיה

המשתתפים

במדגם השתתפו 436 תלמידי כיתות י"א. חלק מהתלמידים האלה נחשפו לתכנית הלימודים בתקשורת במסגרת לימודיהם במגמת תקשורת (קבוצת המחקר), ואילו שאר התלמידים לא נחשפו לתכנית הלימודים הזו (קבוצת הביקורת). פרט לכך, מסלולי הלימודים של המשתתפים בשתי הקבוצות היו זהים. המשתתפים למדו בעשר חטיבות עליונות של בתי ספר תיכוניים בחינוך הממלכתי הנמצאים ביישובים עירוניים ברחבי הארץ. הכיתות נבחרו מתוך רשימת החטיבות העליונות במחוזות משרד החינוך שתכנית הלימודים בתקשורת נלמדת בהן; בכל אחד מהמקרים נדרשה רשותם של משרד החינוך והנהלת בית הספר לערוך את המחקר. הבדיקה הראשונה נערכה לפני לימוד התכנית בקרב 198 משתתפים (תלמידי כיתות י"א) מקבוצת המחקר ו-238 משתתפים מקבוצת הביקורת. הבדיקה השנייה נערכה לאחר תום לימוד התכנית בקרב 181 משתתפים מקבוצת המחקר ו-204 משתתפים מקבוצת הביקורת (במועד זה למדו המשתתפים בכיתות י"ב). בשתי הקבוצות לא נמצאה תלות מובהקת בין הממצאים לבין מועד הבדיקה ($\chi^2=0.21, p>.05$).

בבדיקת ההבדלים בין קבוצת המחקר לקבוצת הביקורת במשתני הרקע של המשתתפים, נמצאה בשתי הקבוצות תלות מובהקת במגדר ($\chi^2=9.30, p<.01$); שיעור התלמידות בקבוצת המחקר (72.4%) היה גבוה יותר מאשר בקבוצת הביקורת (58.4%). הבדל מובהק בין הקבוצות ($t_{[418]}=4.62, p<.001$) נמצא במשתנה "השכלת הורים" (1 - השכלה יסודית חלקית, 7 - תואר ראשון לפחות ממכללה או מאוניברסיטה): השכלת ההורים הממוצעת בקרב קבוצת המחקר ($M=5.48, SD=1.34$) הייתה גבוהה מזו שבקרב קבוצת הביקורת ($M=4.86, SD=1.39$). בשל ההבדלים המובהקים בין שתי הקבוצות במשתני הרקע הללו, העיבודים הסטטיסטיים המתוארים בהמשך כללו פיקוח על המשתנים "מגדר" ו"השכלת הורים".

משתני רקע נוספים שנבדקו ואשר לא נמצאו בהם הבדלים בין הקבוצות היו "מוצא" (מזרח, מערב או מעורב) ($\chi^2=4.28, p>.05$), "מספר חדרים ממוצע לנפש" ($t_{[431]}=1.03, p>.05$) ו"זמן צפייה ממוצע בטלוויזיה" (1 - לא צופה, 2 - פחות משעה ביום, 3 - שעה עד שעתיים ביום, 4 - שלוש עד חמש שעות ביום, 5 - יותר מחמש שעות ביום). במשתנה "זמן צפייה" הממוצע היה זהה לגמרי בשתי הקבוצות ($M=3.2$).

כלי המחקר

כלי המחקר היה שאלון לבדיקת מיומנויות של אוריינות המדיה. השאלות בשאלון בחנו את המיומנויות של אוריינות מדיה בהתבסס על קריאת כתבה חדשותית (Hobbs & Frost, 2003). לפני מילוי השאלון התלמידים התבקשו לקרוא כתבה חדשותית אשר התפרסמה בעיתון (יוסיפון, 2002); כתבה זו דנה ב"זבל אלקטרוני" אשר מזהם מדי שנה את מקורות המים של ישראל בחומרים רעילים ומסרטנים, וזאת משום שלא קיימים "מוקדים ציבוריים" המאפשרים לאסוף את הזבל האלקטרוני ולהעבירו לאתר פסולת. בבדיקה שנערכה לאחר תום לימוד התכנית, התלמידים התבקשו לקרוא כתבה חדשותית נוספת; כתבה זו דנה בהצעת חוק לחייב יצרני משקאות אלכוהוליים להזהיר את הצרכנים מפני השפעות השכרות (באמצעות תוויות אזהרה וכיתוב מתאים על הבקבוקים ועל הפחיות של המשקאות האלכוהוליים). שתי הכתבות היו בעלות מבנה זהה, ולצורך המחקר הנדון הן קוצרו ונערכו באופן דומה. המשתתפים התבקשו להשיב על שבע שאלות - חמש מהן היו "פתוחות" ושתיים ממוקדות. להלן מתוארות השאלות ודרך קידודן בהתאם למיומנויות של אוריינות המדיה. לכל משתתף נקבע ציון ממוצע בכל שאלה: ככל שהציון גבוה יותר כך רמת אוריינות המדיה בהקשר של מסר חדשותי גבוהה יותר.

ארגון של מסר תקשורתי (שאלות 1 ו-2) - בשאלה הראשונה התלמידים התבקשו לנסח משפט אחד או שניים המתארים את הרעיון המרכזי בכתבה. מיומנות זו מבטאת יכולת לתמצת ולארגן מידע בבהירות, וזאת ללא השמטת פרטים העשויים לסייע בהבהרת המסר המרכזי. תשובות התלמידים קודדו והומרו לציונים מ-1 עד 6; ציון מרבי של שש נקודות ניתן לתלמידים אשר בעקבות קריאת הכתבה זיהו את משליך הפסולת, תיארו את פעולתו, זיהו את הזבל האלקטרוני כמזהם וציינו את הנסיבות (המקום, הזמן והסיבה) של השלכת הפסולת. השאלה השנייה בחנה את יכולתם של התלמידים לזכור פרט ספציפי מתוך טקסט אינפורמטיבי, מיומנות המעידה על הבנת תמצית המידע. תשובות התלמידים קודדו והומרו לציונים מ-1 עד 3; הציון נקבע בהתאם למידת הפירוט של התשובה.

זיהוי השמטות (שאלה 3) - בשאלה זו התלמידים התבקשו לזהות שלוש שאלות רלוונטיות, עובדות או פיסות מידע אשר הושמטו מהקטע. תשובות התלמידים קודדו והומרו לציונים מ-1 עד 3.

זיהוי המטרה (שאלה 4) - בשאלה זו התלמידים התבקשו לזהות את מטרת הכתבה באמצעות סימון אחת מהאפשרויות האלה: (א) ליידע; (ב) ביטוי עצמי; (ג) לבדר; (ד) להרוויח כסף; (ה) לשכנע; (ו) ללמד. התשובה הנכונה הייתה "ליידע". לתלמידים שסימנו אותה הוענקו שש נקודות.

זיהוי טכניקות של הבניית המסר (שאלה 5) - בשאלה זו התלמידים התבקשו לפרט את הטכניקות אשר נעשה בהן שימוש כדי לרתק אותם ולזכות בתשומת לבם (Vahlberg, Peer, & Nesbit, 2008). תשובות התלמידים קודדו והומרו לציונים מ-1 עד 3.

זיהוי נקודות מבט (שאלה 6) - בשאלה זו התלמידים התבקשו לציין "אילו ערכים או נקודות השקפה הוצגו במסר". תשובות התלמידים קודדו והומרו לציונים מ-1 עד 3.

זיהוי קהל היעד (שאלה 7) - על מנת לבדוק את יכולתם של התלמידים לזהות את קהל היעד, הוצגו להם ארבעה משתנים: גיל, מגדר, מגזר ומעמד כלכלי. השאלה הייתה "מיהו קהל היעד של המסר?"; הגיל והמעמד הכלכלי היו המשתנים הרלוונטיים. תשובות התלמידים קודדו והומרו לציונים מ-1 עד 9.

מהימנות השאלון ותקפותו

על מנת להגדיל את רמת המהימנות של השאלון נעשה שימוש במגוון של שאלות פתוחות וסגורות. גיוון כזה מגדיל את רמת הדיוק של המדדים (Hobbs & Frost, 2003). המדדים לניתוח המסר התקשורתי מאפשרים רמת דיוק בינונית בהבחנה בין תשובות איכותיות של התלמידים לבין תשובות שאינן איכותיות, וזאת בשל הצורך להעריך את התשובות בהתאם לשיקול דעתם של המעריכים (כלומר הניקוד אינו "אוטומטי"). רשימות התיוג (checklists) אשר שימשו כדי לזהות את מטרת המסר ואת קהל היעד מאפשרות רמת דיוק גבוהה יותר ותוצאות חוזרות עקיבות יותר. קבוצה של שופטים (עורכי המחקר ושלושה אנשי חינוך העוסקים בהוראת תקשורת) יצרה פרוטוקול לקידוד התשובות, וזאת באמצעות זיהוי התגובות האפשריות לכל שאלה ב-60 שאלונים אשר חולקו למשתתפים במחקר חלוץ (פיילוט). הפרוטוקול היה מפורט מאוד כדי לסייע במתן הניקוד לתשובות התלמידים. ערכו של מקדם המהימנות בין שופטים (Cohen's

kappa) בשאלות הסגורות היה 0.95 עד 0.98, ואילו בשאלות הפתוחות - 0.82 עד 0.87. אשר לתקפות השאלון (תוקף תוכן), נבחנו חמש שאלות המשמשות את המורים לחיזוק מיומנויות של חשיבה ביקורתית: (א) זיהוי המוען: מי שולח את המסר, כיצד מאורגן המידע במסר ומהי מטרתו? (ב) באילו טכניקות נעשה שימוש כדי למשוך תשומת לב? (ג) אילו אורחות חיים, ערכים ונקודות השקפה מיוצגים במסר? (ד) כיצד יפענחו את המסר נמענים שונים? (ה) מה הושמט מהמסר? נמצא כי שאלות ביקורתיות אלו מסייעות לפתח פרקטיקה רפלקטיבית ומיומנויות מטה-קוגניטיביות בקרב תלמידים (Hobbs & Frost, 2003; Share, Thoman, & Jolls, 2005). שאלות

אלו אינן עומדות ביסודה של תכנית הלימודים בתקשורת בישראל, המבוססת בעיקר על תוכני הוראה כיסוד מארגן (ולא על כלים ודרכי הוראה); עם זאת, בהנחיות הכלליות להוראת תכנית הלימודים מוזכרות ההוראה הביקורתית וחשיבותה (אלט, 2006).

ממצאים

על מנת לבחון את השערת המחקר חושבו הציונים הממוצעים עבור כל שאלה (טווח הציונים נע בין 0 ל-1). כדי לבדוק אם קיימים הבדלים במיומנויות אוריינות המדיה אשר נובעים מהשוני בין הקבוצות (קבוצת מחקר וקבוצת ביקורת) או מההבדל במועדי הבדיקה (לפני או אחרי לימוד התכנית), נערך ניתוח שונות רב-משתני (MANCOVA עם תיקון בונפרוני). בניית מסוג זה מניחים כי קיימים קשרים בין המשתנים התלויים; הטווח שנמדד בין ערכי המשתנים נע בין $t = 156$ ($p < 0.01$) ל- $t = 425$ ($p < 0.001$). ניתוח זה אפשר בקרה על שני משתנים שנמצאו מבחינים בין קבוצות המחקר: "מגדר" (0=בנים, 1=בנות) ו"השכלת הורים". משתנים אלה הוגדרו **משתנים קווריאנטיים**.

בניתוח השונות נמצא קשר מובהק בין הקבוצות (קבוצת מחקר וקבוצת ביקורת) ומועדי הבדיקה (לפני או אחרי לימוד התכנית) לבין מיומנויות אוריינות המדיה ($F(7,779) = 6.61$, $p < 0.001$). על מנת לבדוק את המקור למובהקות הקשר נערכו מבחני שונות לכל קבוצה (מחקר וביקורת): מועד הבדיקה הוגדר כמשתנה הבלתי-תלוי, ואילו השאלות הבוחנות מיומנויות של אוריינות המדיה הוגדרו כמשתנה התלוי. בנייתו אלה נמצאו הבדלים מובהקים בקבוצת המחקר בין מיומנויות אוריינות המדיה לפני לימוד התכנית ואחריה ($F(7,355) = 16.31$, $p < 0.001$). גודל האפקט שהתקבל מעיד על קשרים חזקים בין מועד החשיפה לתכנית הלימודים לבין מיומנויות אוריינות המדיה. לעומת זאת בקרב קבוצת הביקורת נמצא קשר שעוצמתו בינונית בלבד בין מועד החשיפה לתכנית לבין מיומנויות אוריינות המדיה ($F(7,419) = 6.59$, $p < 0.001$). תוצאות ניתוח השונות מוצגות להלן בטבלה 1. $\eta_p^2 = 10$.

2 המדד η_p^2 (partial eta squared) מבטא את החלק היחסי של השינויים במשתנה התלוי אשר אפשר להסבירם באמצעות ההבדלים במשתנה הבלתי-תלוי (effect size): $\eta_p^2 = SS_{\text{between}} / SS_{\text{total}}$. מהספרות המקצועית עולה כי $\eta_p^2 = 0.0099$ מבטא עוצמה נמוכה, $\eta_p^2 = 0.0588$ מבטא עוצמה בינונית, ואילו $\eta_p^2 = 0.1379$ מבטא עוצמה גבוהה (Cohen, 1969: 278-280; Richardson, 2011: 142).

טבלה 1: ממוצעים, סטיות תקן, ערכי F ועוצמת האפקט (η_p^2) של הציונים בשאלון אוריינות המדיה בקבוצת המחקר ובקבוצת הביקורת

בדיקות בקבוצת הביקורת						בדיקות בקבוצת המחקר						השאלות
לפני (N=238)			אחרי (N=204)			לפני (N=198)			אחרי (N=181)			
η_p^2	F	SD	M	SD	M	η_p^2	F	SD	M	SD	M	
.001	.56	0.24	.24	0.23	.21	.066	25.70***	0.21	.45	0.28	.30	תיאור הרעיון המרכזי בכתבה
.003	1.25	0.23	.37	0.30	.34	.042	15.77***	0.27	.52	0.29	.40	זכירת פרט ספציפי מתוך הכתבה
.030	13.23***	0.23	.12	0.16	.05	.181	79.56***	0.37	.43	0.25	.13	זיהוי השמטות
.000	.000	0.46	.68	0.47	.68	.005	1.85	0.35	.85	0.41	.78	זיהוי מטרת הכתבה
.045	20.14***	0.31	.33	0.26	.20	.156	66.79***	0.33	.62	0.34	.32	זיהוי טכניקות של הבניית המסר
.007	2.96	0.45	.36	0.44	.27	.060	23.04***	0.44	.59	0.47	.36	זיהוי נקודות מבט
.050	22.18***	0.31	.61	0.35	.45	.013	4.85*	0.28	.62	0.32	.53	זיהוי קהל היעד

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

מטבלה 1 עולה כי בקבוצת המחקר היו הבדלים מובהקים בין הממצאים לפני לימוד התכנית לבין הממצאים אחריה בשישה מתוך שבעת מדדי שאלון אוריינות המדיה; הממוצעים אחרי לימוד התכנית היו גבוהים מהממוצעים לפני לימוד התכנית. רק בשאלה 4 אשר עסקה בזיהוי מטרת הכתבה, שני ערכי הממוצעים היו גבוהים.

הממצאים על אודות גודל האפקט מעידים על קשרים חזקים בין החשיפה לתכנית הלימודים בתקשורת לבין שני מדדים: "זיהוי השמטות" ו"זיהוי טכניקות של הבניית המסר". עניינם של שני המדדים האלה הוא מיומנות הניתוח הביקורתי. קשרים שעוצמתם נמוכה עד בינונית נמצאו בין החשיפה לתכנית הלימודים בתקשורת לבין שאר המדדים שנבדקו: תיאור הרעיון המרכזי בכתבה וזכירת פרט ספציפי מתוך הכתבה (עניינם של מדדים אלה הוא נגישות למקורות מידע), ציון הערכים או נקודות המבט אשר הוצגו בכתבה (מיומנות הרפלקציה), זיהוי קהל היעד של הכתבה וזיהוי מטרת הכתבה (מיומנות הניתוח הביקורתי).

בקבוצת הביקורת נמצאו הבדלים מובהקים בין הממצאים לפני לימוד התכנית לבין הממצאים אחריה בארבעה מדדים בלבד: זיהוי קהל היעד, זיהוי השמטות, זיהוי טכניקות של הבניית המסר (מיומנות הניתוח הביקורתי) וציון הערכים או נקודות המבט אשר הוצגו בכתבה

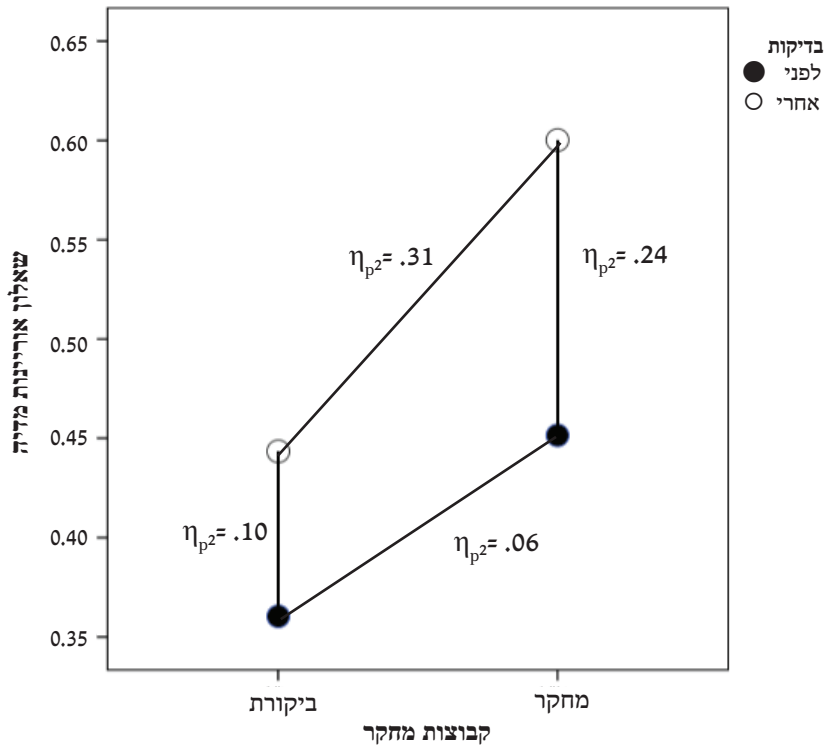
(מיומנות הרפלקציה). בארבעת המדדים האלה הממוצעים אחרי לימוד התכנית היו גבוהים מהממוצעים לפני לימוד התכנית. הממצאים על אודות גודל האפקט מעידים על קשרים שעוצמתם נמוכה בין החשיפה בקבוצה זו לתכנית הלימודים בתקשורת לבין כל אחד מהמדדים האלה. בשאר המדדים לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הממצאים לפני לימוד התכנית לבין הממצאים אחריה.

במבחני המשך שנערכו (MANCOVA עם תיקון בונפרוני) נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות לפני לימוד התכנית ($F_{(7,410)}=3.82, p<.001, \eta_p^2=.06$). הממוצעים בקבוצת המחקר היו גבוהים מהממוצעים בקבוצת הביקורת בחמש מתוך שבע השאלות: תיאור הרעיון המרכזי בכתבה, זיהוי השמטות, זיהוי מטרת הכתבה, זיהוי טכניקות של הבניית המסר וזיהוי קהל היעד של הכתבה. עם זאת, הממצאים על אודות גודל האפקט מעידים על קשרים שעוצמתם נמוכה ($0.11 \leq \eta_p^2 \leq 0.38$) בין ההשתייכות לקבוצת הלימוד (מחקר או ביקורת) לבין מיומנויות אוריינות המדיה.

במבחני המשך שנערכו (MANCOVA עם תיקון בונפרוני) נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות גם אחרי לימוד התכנית ($F_{(7,364)}=23.50, p<.001, \eta_p^2=.31$). בניית זה הממצאים על גודל האפקט מעידים על קשרים שעוצמתם גבוהה בין ההשתייכות לקבוצת הלימוד (מחקר או ביקורת) לבין המיומנויות שנבדקו. בבדיקה זו הממוצעים בקבוצת המחקר היו גבוהים מהממוצעים בקבוצת הביקורת בכל השאלות, למעט בשאלה 7 אשר עסקה בזיהוי קהל היעד של הכתבה.

עוד עולה מניתוח מבחני המשך כי השפעת ההשתייכות לקבוצת המחקר על מיומנויות אוריינות המדיה בבדיקה שנערכה לפני לימוד התכנית הייתה נמוכה. לעומת זאת בבדיקה שנערכה אחרי לימוד התכנית, השפעת ההשתייכות לקבוצת המחקר על רכישת המיומנויות שנבדקו הייתה גבוהה.

תרשים 1 שלהלן מסכם את ניתוח הממצאים. מוצגים בו הממוצע הכללי של שאלון אוריינות המדיה כמו גם הממצאים על אודות גודל האפקט. מן התרשים עולה כי בבדיקה שנערכה לפני לימוד התכנית נמצאו קשרים שעוצמתם נמוכה בין ההשתייכות לקבוצת המחקר לבין מיומנויות אוריינות המדיה. לעומת זאת בבדיקה שנערכה אחרי לימוד התכנית עוצמתם של קשרים אלה הייתה גבוהה. בדומה לכך, בזמן שחלף בין הבדיקות נמצא קשר שעוצמתו גבוהה בין החשיפה לתכנית הלימודים בתקשורת לבין רכישת מיומנויות של אוריינות המדיה, ולעומת זאת נמצא קשר שעוצמתו בינונית בלבד בין החשיפה לתכניות לימודים אחרות לבין רכישת המיומנויות האורייניות שנבדקו.



תרשים 1: הבדלים במדדי אוריינות המדיה לפי מועד הבדיקה וקבוצת המחקר ועוצמת האפקט (η_{p^2}) בבדיקות הסימולטניות

דיון

במחקר המתואר נבחנה תרומתה של תכנית הלימודים בתקשורת להבניית מיומנויות של אוריינות מדיה בקרב מתבגרים. השערת המחקר הייתה כי תלמידים שנחשפו להוראת התקשורת יהיו מיומנים בתחום המדיה יותר מאשר תלמידים שלא נחשפו לתכנית זו. השערה זו אושרה חלקית: שתי הקבוצות שיפרו את הישגיהן בבדיקה שנערכה אחרי למידת התכנית, אולם בקבוצת המחקר השיפור היה רב יותר - חברי הקבוצה שיפרו את הישגיהם בשישה מתוך שבעת המדדים בשאלון אוריינות המדיה. בבדיקה זו ניכר קשר שעוצמתו גבוהה בין החשיפה לתכנית הלימודים בתקשורת לבין שיפור המיומנויות. לעומת זאת חברי קבוצת הביקורת שיפרו את הישגיהם בארבעה מדדים בלבד; כמו כן נמצא בקבוצה זו קשר שעוצמתו בינונית בלבד בין החשיפה לתכנית הלימודים לבין שיפור המיומנויות בתחום המדיה. במיומנויות שעניינן הנגישות למקורות מידע - תיאור הרעיון המרכזי בכתבה וזכירת פרט ספציפי מתוך הכתבה - נמצא קשר שעוצמתו נמוכה עד בינונית בין החשיפה לתכנית הלימודים

בתקשורת לבין שיפור היכולות לאתר ולבחור את סוג המידע הרלוונטי למטרות המשימה, "לארגן" את המידע ביעילות, להבין את משמעותו (Kubey, 2004), לשלב את הידע החדש בידע קודם של הקוראים ולתמצת את המידע (Hobbs & Frost, 2003). הסבר להשפעתה המוגבלת של תכנית הלימודים בתקשורת על הבניית מיומנות זו בקרב התלמידים מופיע במחקר איכותני אשר בחן את יישום דרכי הוראת התקשורת בכיתות הלימוד (אלט, 2006). באותו המחקר נמצא כי הוראה הכוללת הדרכה בנושאי איתור וארגון מידע, הדרכה אשר ההנחיות להוראת תכנית הלימודים בתקשורת מדגישות את חשיבותה, מיושמת בידי המורים המקצועיים המנחים את ההפקות למיניהן (עיתונאות, רדיו, טלוויזיה וכן הלאה) פחות מאשר בידי המורים המלמדים את החלק העיוני בתכנית. למיש ולמיש (Lemish & Lemish, 1997) תלו את ההבדלים האלה בסוג ההכשרה. לטענתם, המורים המקצועיים אשר עוסקים בהפקת תוצרים תקשורתיים נעדרים הכשרה או ניסיון בתחום החינוך. לפיכך ייתכן כי מורים אלה אינם מדגישים כי הבניית מיומנויות אורייניות היא מטרה חינוכית, אלא מתמקדים בהפקה חד-פעמית של מסר תקשורתי. ממצאים אלה מבליטים את הצורך להדגיש היבטים אורייניים בתהליך הכשרתם של המורים המקצועיים אשר עוסקים בהפקת תוצרים תקשורתיים.

אשר לרכיב הרפלקציה, ממצאי המחקר מצביעים על קשר שעוצמתו בינונית בין החשיפה לתכנית הלימודים בתקשורת לבין היכולת לציין ערכים או נקודות מבט המוצגים במסר תקשורתי. התלמידים מתקשים אפוא במידת מה "לחלץ" את הערך שבבסיס הטקסט האינפורמטיבי. ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים על הצורך לחזק רכיב זה באמצעות הבלטת דרכי הוראה שמטרתן עידוד הדיון בערכים חברתיים, וזאת ככלי למימוש מטרות תכנית הלימודים. התהליך החינוכי הנדרש אמור אפוא להפגיש בין עולם התלמיד לבין ערכים חברתיים ולעודד דיון מעמיק העוסק לא רק בתיאור היסטורי ועכשווי של החברה ומוסדותיה, אלא בעיקר בביור דמותה הרצויה של החברה כדי לשפר את פניה. שיתוף התלמידים בדיון בנושא "איכותה" הרצויה של החברה הוא עיקרון מרכזי בחשיבה הרפלקטיבית (ten Dam & Volman, 2004).

אשר למדדי הניתוח הביקורתי, בשאלה העוסקת בזיהוי מטרת הכתבה נמצאו ערכים גבוהים בשתי הבדיקות (לפני לימוד התכנית ואחריה) בקרב חברי קבוצת המחקר. סיבה אפשרית לכך היא חשיפתם לפרק הלימוד הראשון בתכנית הלימודים בתקשורת ("יסודות תקשורת ההמונים") אשר דן בתפקידי אמצעי התקשורת (כמו למשל מסירת מידע ופרשנות). בסמוך למועד הבדיקה הראשונה. ייתכן שיש בכך כדי להסביר את העדר השיפור בקבוצת המחקר ברכיב זה בין שתי הבדיקות (בשתייהן הוא היה גבוה).

ממצאי המחקר גם העידו על קשרים שעוצמתם גבוהה בין החשיפה לתכנית הלימודים בתקשורת לבין יכולתם של התלמידים מקבוצת המחקר לזהות השמטות מקטע חדשותי וטכניקות של הבניית המסר. יכולות אלו לזהות ולנתח טכניקות של הבניית מסר תקשורתי או לזהות ולתאר את מבנה המסר התקשורתי נחשבות למיומנויות המרכזיות של אוריינות המדיה.

ההנחיות הכלליות להוראת תכנית הלימודים בתקשורת מדגישות את חשיבות הקנייתן של מיומנויות אלו ללומדים (אלט, 2006). בהתאם לכך ניתן לצפות לשיפור ניכר יותר בין מועדי הבדיקות, כלומר להישגים גבוהים יותר בבדיקה הנערכת לאחר לימוד התכנית. מחקר עתידי צריך לבחון אפוא אילו מסרים תקשורתיים מנותחים בהרחבה בכיתות הלימוד במסגרת תכנית הלימודים בתקשורת. יש לעודד קריאה ביקורתית של טקסטים חדשותיים-מידעיים הנתפסים כעובדתיים בשל יכולתם לאתגר את התלמידים לנתחם באופן ביקורתי (Hobbs, 2005).

במדד "זיהוי קהל היעד של הכתבה" נמצא קשר חיובי שעוצמתו נמוכה בין החשיפה לתכנית הלימודים בתקשורת לבין המיומנויות אשר מדד זה מבטא. הובס (Hobbs, 2005) בחנה מיומנויות של אוריינות מדיה בקרב מתבגרים באוסטרליה בהקשר של מסר חדשותי ומסר פרסומי. היא מצאה כי בניגוד להשערת מחקרה, יכולתם של תלמידים מקבוצת המחקר (כאלה אשר נחשפו לתכנית לימודים שמטרתה קידום מיומנויות אוריינות מדיה) לזהות את קהל היעד במסר החדשותי הייתה פחותה מזו של תלמידים מקבוצת הביקורת. מגמה הפוכה נצפתה במסר הפרסומי, שלטענת החוקרת בתהליכי ההוראה נעשה בו שימוש רב יותר מאשר במסר החדשותי. ממצאים אלה מחדדים את הצורך להשתמש בטקסטים חדשותיים אקטואליים בעת הוראת תקשורת.

בניתוחי המשך במחקר נמצא כי תלמידי קבוצת המחקר היו מיומנים באוריינות המדיה יותר מאשר תלמידי קבוצת הביקורת כבר בראשית לימודיהם. בהקשר הזה יש לציין כי ממוצעי המדדים וגודל האפקט (עוצמת הקשר בין ההשתייכות לקבוצת לימוד לבין מיומנויות אוריינות המדיה) היו נמוכים. הסבר אפשרי לממצא זה הוא 'אפקט תקרה' של המשתנה "השכלת ההורים" אשר נבדק במחקר זה: תאורטיקנים בתחום הוראת התקשורת טוענים כי למעורבות ההורים והקהילה יש תפקיד מרכזי בתהליך רכישת מיומנויות אורייניות אלו (Goodman, 2003; Hobbs, 2001). ייתכן כי קיימים היבטים נוספים שעניינם המסגרת המשפחתית או החברתית, אשר לא נבחנו במחקר הנוכחי, המשפיעים על רמת האוריינות של המתבגר: מידת העניין שהוא מגלה בנושאים אקטואליים בארץ ובעולם באמצעות שימוש בכלי תקשורת, תדירות שיחותיו עם הוריו או עם בני גילו על אודות נושאים אלה וכן הלאה. היבטים אלה אף עשויים להוות 'משתנים מתערבים' שעניינם שיקולי התלמיד, רצונו ושיאיו בעת בחירת מגמת הלימוד, ולכן מומלץ לבחון אותם במחקרים עתידיים.

מחקר זה בוחן לראשונה את תרומתה של תכנית הלימודים בתקשורת להבניית מיומנויות של אוריינות המדיה בקרב תלמידיה. בשונה מבחינות הבגרות הבודקות ישירות ידע תוכני שנרכש במהלך הלימודים, המחקר הנוכחי בוחן מיומנויות העומדות ביסוד תכניות לימודים בתקשורת במדינות רבות בעולם. מחקרים מסוג זה עשויים לבסס ממד השוואתי עתידי אשר יאפשר לבחון את יעילותן של תכניות לימודים מקומיות בתקשורת בהשוואה לתכניות דומות בעולם. המחקר מעיד על תרומתה החלקית של הוראת התקשורת לפיתוח מיומנויות של אוריינות מדיה. ייתכן שקיים קשר בין תרומה חלקית זו לבין מגבלת המחקר - בחינה חלקית בלבד של

מיומנויות אשר התכנית עשויה לקדם (רכיב היצירה ורכיב הפעולה החברתית לא נבדקו כלל). לפיכך יש להרחיבו ולבחון במחקרים עתידיים את תרומתה של תכנית הלימודים בתקשורת לפיתוח היבטים נוספים, כמו למשל יצירת מסרים תקשורתיים במגוון אמצעי תקשורת: ניהול מסע פרסום (קמפיין), עריכת עיתון, שידור רדיו, הפקות טלוויזיה. כמו כן מומלץ לבדוק את תרומת תכנית הלימודים להבניית המיומנויות שנבדקו בהקשר של סוגות נוספות של מסר תקשורתי (מסר חדשותי אלקטרוני, מסר פרסומי, מאמרי דעה במגוון רחב של כלי תקשורת המונים עכשוויים), ובד בבד לבחון את תרומתם של משתני הרקע לפיתוח מיומנויות אלו. עוד ראוי לבחון במחקרים עתידיים את תרומתה של תכנית הלימודים בתקשורת לפיתוח מיומנויות אורייניות המתבטאות בכלים טכנולוגיים חדישים שהמתבגרים נחשפים אליהם: מידע חדשותי וגילוי מעורבות פוליטית באינטרנט וברשתות חברתיות (Althaus & Tewksbury, 2000; Cohen & Kahne, 2012), שימוש ביומני רשת (בלוגים) (Coleman & Wright, 2008), יצירה ו"העלאה" של מסרים חזותיים לרשת האינטרנט או הבניית ידע משותף באמצעות פלטפורמות אינטרנטיות דוגמת ויקיפדיה (Bruns, 2008; Jenkins, 2006a, 2006b).

אשר למבנה ההנחיות להוראת התקשורת בישראל, כדאי לשקול מבנה מחדש שיתבסס על מיומנויות אוריינות המדיה ודרכי הוראה להבנייתן (כפי שמקובל במדינות רבות בעולם). מבנה כזה עשוי לחזק את הבסיס הדידקטי של התחום ולהעבירו לליבת העשייה החינוכית, ואילו תוכני הלימוד - העשויים להיות שונים בכל דיסציפלינה - מאפשרים ליישם את המיומנויות למיניהן. את מבנה תכנית הלימודים בתקשורת אפשר ליישם במסגרות הוראה מגוונות, כאלו המבקשות להגשים חינוך לערכים והשתתפות ביקורתית בתהליכים הדמוקרטיים, כמו גם את מילוי הצורך בלמידה מתמדת (lifelong learning) (Hobbs, 2010a).

מקורות

אלט, ד' (2006). תרומתם של משתני רקע אישי ואוריינות המדיה למערכת התפיסות, העמדות וההתנהגויות האזרחיות-דמוקרטיות בקרב תלמידי החטיבה העליונה בישראל. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך.

אלט, ד' (2009). הקשר בין תוכנית הלימודים "תקשורת המונים" לבין תפיסות אזרחיות, עמדות דמוקרטיות ומעורבות בתהליכים דמוקרטיים בקרב תלמידי החטיבה העליונה בישראל. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור בפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

יוסיפון, ג' (2002, בדצמבר). זרקתם את המחשב הישן? זיהמתם את מי התהום. מעריב. נדלה מתוך <http://fhoster.net/mini-bar-outlet.co.il/archiveReports/article/18/index.htm> למיש, ד' (2002). לגדול עם הטלוויזיה: המסך הקטן בחייהם של ילדים ובני נוער. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

משרד החינוך (1999). תקשורת המונים - עיתונות כתובה ומשודרת: מדריך ליישום תכנית הלימודים (3 יח"ל). ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית.

משרד החינוך והתרבות (תשנ"ג). תקשורת המונים: תכנית בחירה לחטיבה העליונה הכללית, הדתית והערבית. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המינהל הפדגוגי, האגף לתכניות לימודים. משרד החינוך, התרבות והספורט (2004). חוזר מפמ"ר תקשורת וקולנוע. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המזכירות הפדגוגית, הפיקוח על הוראת התקשורת והקולנוע. פריירה, פ' (1981[1968]). פדגוגיה של מדוכאים (תרגום: כ' גיא). ירושלים: מפרש. שור, א' ופריירה, פ' (1990[1987]). פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שחרור בחינוך (תרגום: נ' גובר). ירושלים: מפרש.

Alt, D., Maslovaty, N., & Cohen, A. (2010). The relationship between media literacy studies and democratic and moral orientations among Israeli adolescents. In C. Klaassen & N. Maslovaty (Eds.), *Moral courage and the normative professionalism of teachers* (71-90). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.

Alt, D., & Reingold, R. (2012). Current changes in teacher's role definition: From passive observer to moral and democratic leader. In D. Alt & R. Reingold (Eds.), *Changes in teachers' moral role: From passive observers to moral and democratic leaders* (1-11). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.

Althaus, S. L., & Tewksbury, D. (2000). Patterns of Internet and traditional news media use in a networked community. *Political Communication*, 17(1), 21-45.

Ashley, S., Lyden, G., & Fasbinder, D. (2012). Exploring message meaning: A qualitative media literacy study of college freshmen. *Journal of Media Literacy Education*, 4(3), 229-243.

Ashley, S., Poepsel, M., & Willis, E. (2010). Media literacy and news credibility: Does knowledge of media ownership increase skepticism in news consumers? *Journal of Media Literacy Education*, 2(1), 37-46.

Babad, E., Peer, E., & Hobbs, R. (2012). Media literacy and media bias: Are media literacy students less susceptible to nonverbal judgment biases? *Psychology of Popular Media Culture*, 1(2), 97-107.

Banerjee, S. C., & Greene, K. (2006). Analysis versus production: Adolescent cognitive and attitudinal responses to antismoking interventions. *Journal of Communication*, 56(4), 773-794.

Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life, and beyond: From production to produsage*. New York: Peter Lang.

Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, UK: Polity.

Buckingham, D. (2005). *The media literacy of children and young people: A review of the research literature*. London: Office of Communications.

Cheung, C-K. (2011). A study of the impact of media education on students' media analysis skills: An interim report. In C. von Feilitzen, U. Carlsson, & C. Bucht (Eds.),

- New questions, new insights, new approaches: Contributions to the research forum at the World Summit on Media for Children and Youth 2010* (57-67). Gothenburg, Sweden: NORDICOM.
- Cohen, C. J., & Kahne, J. (2012). *Participatory politics: New media and youth political action*. Retrieved from http://ypp.dmlcentral.net/sites/all/files/publications/YPP_Survey_Report_FULL.pdf
- Cohen, J. (1969). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. New York: Academic Press.
- Coleman, S., & Wright, S. (2008). Political blogs and representative democracy. *Information Polity*, 13(1-2), 1-6.
- Eshet, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Goodman, S. (2003). *Teaching youth media: A critical guide to literacy, video production, and social change*. New York: Teachers College Press.
- Hobbs, R. (2001). Improving reading comprehension by using media literacy activities. *Voices from the Middle*, 8(4), 44-50.
- Hobbs, R. (2005). *The acquisition of media literacy skills among Australian adolescents*. Retrieved from http://jcp.proscenia.net/publications/articles_mlr/hobbs/australia.html
- Hobbs, R. (2008). Debates and challenges facing new literacies in the 21st century. In K. Drotner & S. Livingstone (Eds.), *The international handbook of children, media and culture* (431-447). London: Sage.
- Hobbs, R. (2010a). *Digital and media literacy: A plan of action*. Retrieved from http://www.knightcomm.org/wp-content/uploads/2010/12/Digital_and_Media_Literacy_A_Plan_of_Action.pdf
- Hobbs, R. (2010b). Empowerment and protection: Complementary strategies for digital and media literacy education in the United States. *Form@re Open Journal*, 70, 1-17.
- Hobbs, R. (2011). *Digital and media literacy: Connecting culture and classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hobbs, R., & Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 330-355.
- Horton, F. W. (2007). *Understanding information literacy: A primer*. Paris: UNESCO.
- Jenkins, H. (2006a). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Retrieved from http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/10932/Confronting_the_Challenges_of_Participatory_Culture.pdf?x-r=pcfile_d

- Jenkins, H. (2006b). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: NYU Press.
- Johnson, L. L. (2001). *Media, education, and change*. New York: Peter Lang.
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo & S. R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (3-23). New York: Peter Lang.
- Kipping, P. (1996). Media literacy: An important strategy for building peace. *Peace Magazine*, 12(1), 23.
- Kubey, R. (2003). Why U.S. media education lags behind the rest of the English-speaking world. *Television and New Media*, 4(4), 351-370.
- Kubey, R. (2004). Media literacy and the teaching of civics and social studies at the dawn of the 21st century. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 69-77.
- Lemish, D., & Lemish, P. (1997). A much debated consensus: Media literacy in Israel. In R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the information age: Current perspectives* (213-228). New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Levine, P. (2008). A public voice for youth: The audience problem in digital media and civic education. In W. L. Bennett (Ed.), *Civic life online: Learning how digital media can engage youth* (119-138). Cambridge, MA: MIT Press.
- Liebes, T. (1997). In favor of "bad news": An experiment in teaching the role of the press in Israel. In R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the information age: Current perspectives* (345-355). New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Livingstone, S. (2005). Media audiences, interpreters and users. In M. Gillespie (Ed.), *Media audience* (9-50). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Masterman, L. (2001[1985]). *Teaching the media*. New York: Routledge.
- Metzger, M. J. (2007). Making sense of credibility on the Web: Models for evaluating online information and recommendations for future research. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(13), 2078-2091.
- Ontario Ministry of Education (1989). *Media literacy resource guide*. Toronto, Canada: Ontario Ministry of Education.
- Partnow, J. (2010, June 24). Media and news media in Seattle. *Youth Media Reporter*. Retrieved from <http://www.youthmediareporter.org/2010/06/24/media-and-news-literacy-in-seattle/>
- Potter, W. J. (2004). *Theory of media literacy: A cognitive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Richardson, J. T. E. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6(2), 135-147.

- Schneller, R. (1982). Training for critical TV viewing. *Educational Research*, 24(2), 99-106.
- Share, J., Thoman, E., & Jolls, T. (2005). *Five key questions that can change the world: Classroom activities for media literacy*. Los Angeles, CA: Center for Media Literacy.
- Soep, E. (2003). Learning about research from youth media artists. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 2(1), 1-6.
- ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359-379.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Vahlberg, V., Peer, L., & Nesbit, M. (2008). *If it catches my eye: An exploration of online news experiences of teenagers*. Evanston, IL: Northwestern University, Media Management Center.