

שיימינג בווטסאפ בקרב ילדים ובני נוער בישראל: מחקר חלוץ

דנה אייזנקוט

תקציר

הרשתות החברתיות הן חלק אינטגרלי של מרחב החיים החברתיים של ילדים ומתבגרים. יישומון הווטסאפ נתפס כרשת החברתית החדשה, שזוכה לפופולריות עצומה בקרב ילדים ובני נוער. עם זה הולכת וגוברת תופעת השיימינג ברשת. שיימינג, או ביוש, מוגדר כפעילות תוקפנית מכוונת, שמטרתה לפגוע באדם אחר באינטרנט ובאמצעי תקשורת טכנולוגיים. מחקר זה הוא מחקר חלוץ שמטרתו ללמוד על המאפיינים ועל ההיקף של תופעת השיימינג בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות בקרב ילדים ומתבגרים בישראל. כמו כן שואף המחקר לפתח כלי מהימן ותקף למדידת שיימינג בווטסאפ. במחקר השתתפו 1111 משיבים הלומדים בכיתות ד'-י"ב בארץ. המשיבים מילאו שאלון במתכונת של סקר, שיש בו שני חלקים, סגור ופתוח, והוא חובר לצורך מחקר זה. ממצאי המחקר מראים כי לרוב המכריע של המשתתפים יש קבוצת ווטסאפ כיתתית אחת או יותר וחשוב להם להשתייך אליה. עם זה מרבית המשיבים חווים שיימינג בווטסאפ הכיתתי, כקורבנות או כעדים, כאשר מחציתם חווים יותר מביטוי אחד של שיימינג בו בזמן. הביטוי הנפוץ ביותר של שיימינג הוא עלבונות, לאחר מכן קללות, הוצאה כפויה מקבוצה והעלאת תמונות מביכות, כאשר עדות לשיימינג בווטסאפ שכיחה יותר לעומת קורבנות לשיימינג. כמו כן נמצאו הבדלים בביטויי השיימינג בווטסאפ הכיתתי על פי גיל המסגרת החינוכית. לממצאים אלה יש משמעות לתפקידם של בתי ספר והורים, לרבות פיתוח מדיניות חינוכית, פיתוח תכנית לימודים וקידום מעורבות הורית.

מילות מפתח: ווטסאפ; קבוצות ווטסאפ; שיימינג; רשתות חברתיות; תקשורת וירטואלית; ילדים; מתבגרים.

רקע תאורטי

מבוא

בשנים האחרונות הופכות הרשתות החברתיות לחלק בלתי נפרד מהמרחב שבו מנהלים ילדים ומתבגרים קשרים חברתיים. החשיפה הבלתי מבוקרת לתכנים מגוונים במרחב החברתי הווירטואלי עלולה לחשוף ילדים ובני נוער לסוגי פגיעה של אלימות ברשת (Mishna, Cook, Gadalla, Daciuk, & Solomon, 2010; Sommers, 2008). יישומון

הוּוּטסאָפּ כּרשֶׁת חֶבְרַתִּית פּוֹפּוּלָרִית בִּיּוֹתֵר בְּקֶרֶב יֵלְדִים וּמִתְבַּגְּרִים, מִשְׁמֵשׁ זִירָה מֵהוֹתִית לְתַקְשׁוּרַת חֶבְרַתִּית מְגוּוֹנָת, לְרַבּוֹת תַּקְשׁוּרַת פּוֹגְעֵנִית (הַמּוֹעֵצָה הַלאוֹמִית לְשִׁלּוּם הַיֶּלֶד, 2015). כִּכֵּל הַיְדוּעָה, מַחְקֵר זֶה הוּא מַחְקֵר רֵאשׁוֹן מְסוּגוֹ בֶּאֱרֶץ, הַבוֹחֵן אֶת תּוֹפְעַת הַשִּׁימִינֵג בְּקִבּוּצוֹת הוּוּטסאָפּ הַכִּיתִּיתוֹת שֶׁל יֵלְדִים וּמִתְבַּגְּרִים וּמִבְקֵשׁ לְקַבֵּל תַּמּוּנָה עֵדְכֵנִית עַל אוֹדוֹת הַהִיקֵף וְהַבִּיטוּיִים שֶׁל תּוֹפְעָה זֹאת. כְּמוֹ כֵן הַמַּחְקֵר שׂוֹאֵף לְפַתַּח כְּלֵי מַחְקָרֵי תַקֵּף לְמִדִּידַת שִׁימִינֵג בּוּוּטסאָפּ.

בִּשְׁל מַחְקָרִים מַעֲטִים עַל תַּקְשׁוּרַת שֶׁל יֵלְדִים וּמִתְבַּגְּרִים בּוּוּטסאָפּ (Sánchez-Moya, & Cruz-Moya, 2015), מַחְקֵר זֶה עָשׂוּי לְשִׁפּוֹךְ אֹרֵר עַל נוֹשֵׂא חָשׁוּב זֶה וְלִשְׁמֵשׁ בְּסִיסָה לְפִיתוּחַ אִמְצָעִים לְהַתְמוּדָדוֹת חִינוּכִית וְהוֹרִית עִם הַתּוֹפְעָה.

רִשְׁתוֹת חֶבְרַתִּית כְּמִרְחֵב חַיִּים עִיקָרֵי עֵבֹר יֵלְדִים וּמִתְבַּגְּרִים

כִּיּוֹם מִנְהַלִּים יֵלְדִים וּמִתְבַּגְּרִים אֶת חַיִּיהֶם הַחֶבְרַתִּיים בְּשְׁנֵי מִרְחֵבִים מְקַבְּלִים הַמְשֻׁלְּמִים זֶה אֶת זֶה: הַמִּרְחֵב הַמְּמָשִׁי וְהַמִּרְחֵב הַווִירְטוּאָלִי. בְּמִרְחֵב הַשְּׁנֵי הַרִשְׁתוֹת הַחֶבְרַתִּית, דּוֹגְמַת פִּיִּסְבוּק וְוּוּטסאָפּ, מִשְׁמָשׁוֹת קְשָׁרִים עִיקָרִיים לְפַעִילוֹת חֶבְרַתִּית עֵנְפָה (הַיִּימָן, אֹוּלְנִיק-שִׁמְשׁ וְעֵדָן, 2014; טֶרְבִּלוֹס, הַיִּימָן וְאֹוּלְנִיק-שִׁמְשׁ, 2011).

רִשְׁת חֶבְרַתִּית הִיא אֶתֶר אֵינְטֶרְנֵט הַמֵּאֲפָשֵׁר לְחֶבְרִים בֵּה לְהִפְגֵּשׁ, לְתַקְשֵׁר וְלִשְׁתַּף בְּתַקְשׁוּרַת וִירְטוּאָלִית וְלִיצוֹר קֶהִילוֹת בְּרִשְׁת (Brennan, 2006). הַרִשְׁתוֹת הַחֶבְרַתִּית זֹכוֹת לְפּוֹפּוּלָרִיוֹת רַבָּה בְּשָׁנִים הָאֲחֵרוֹנוֹת, בְּמִיּוֹחַד עִם הוֹפְעַתָּן כִּישׁוּמוֹנִים לְטַלְפוֹנִים סִלּוּרִיים חֲכָמִים, בְּאוֹפֵן הַמֵּאֲפָשֵׁר לְהַתְחַבֵּר אֵלֵיהֶן מְכָל מְקוֹם וּבְכָל עֵת, בְּאִמְצָעוֹת יִישׁוּמוֹן מוֹתָאֵם לְסִלּוּר (Margo, Ryan, & Prybutok, 2013).

שְׁלֹא כִישׁוּמוֹים אֲחֵרִים בְּאֵינְטֶרְנֵט שְׁבָהֵם הָאוֹנוֹמִיּוֹת שֶׁל הַמְשַׁתְּמֵשׁ נִשְׁמַרֵת בְּמִידָה רַבָּה, רִשְׁתוֹת חֶבְרַתִּית כְּגוֹן פִּיִּסְבוּק וְוּוּטסאָפּ מְבּוֹסָסוֹת עַל מִידַע אִישִׁי וְעַל קְשָׁרִים אִישִׁיים הַקִּיּוּמִים לְעֵתִים גַּם מִחוּץ לְרִשְׁת. הַחֶבְרִים בְּרִשְׁת מוֹזְמִינִים לִיצוֹר פְּרוֹפִיל אִישִׁי, וְבוֹ הֵם מְסַפְּקִים מִידַע אִישִׁי נֶרְחָב, וּבְכִלְלֵם שֵׁם, כִּינוֹי, תַּמוּנָה, סְטָטוּס, תַּאֲרִיךְ לִידָה, מְקוֹם מְגוּרִים, מְקוֹם לִימוּדִים וְתַחֲבִיבִים שְׁבָהֵם הֵם מְגִדִירִים אֶת עֲצָמָם (וִיִּסְבֵּלְאִי, 2011; Bouhnik & Deshen, 2014; Thorne, Sauro, & Smith, 2015).

בְּשָׁנִים הָאֲחֵרוֹנוֹת הַשִּׁימוּשׁ בְּרִשְׁתוֹת חֶבְרַתִּית מִשְׁמֵשׁ פַּעִילוֹת נְפוּצָה בִּיּוֹתֵר בְּקֶרֶב יֵלְדִים וּמִתְבַּגְּרִים (O'keefe & Clarke-Pearson, 2011). סִקֵּר הַ-HBSC (Health Behavior in School-aged Children) מְטַעֵם אֲרוֹגוֹן הַבְּרִיאוֹת הָעוֹלְמִי (WHO) שִׁמְשׁוּהָ בֵּין הַתְּנַהְגוּיוֹת שֶׁל יֵלְדִים וּמִתְבַּגְּרִים בִּגְוִיָּוֹת, מֵרָאָה כִּי יִשְׂרָאֵל מְדוֹרְגַת בְּמְקוֹם הָרֵאשׁוֹן בְּשִׁימוּשׁ יוֹם-יוֹמִי בֵּן אַרְבַּע שָׁעוֹת וּמַעֲלָה בְּמַחֲשֵׁב, בְּסִלּוּר וּבְאֵינְטֶרְנֵט בְּקֶרֶב תַּלְמִידִים בְּנֵי 11, 13 ו-15. 31% מֵהַתַּלְמִידִים גּוֹלְשִׁים בְּאֵינְטֶרְנֵט, לְעוֹמַת 9% בְּלִבָּד מֵתַלְמִידִים בְּנֵי גִילָם בְּאַרְצוֹת הַבְּרִית. הַשִּׁימוּשׁ שֶׁל תַּלְמִידִים בְּאֵינְטֶרְנֵט כּוֹלֵל פַּעִילוֹת חֶבְרַתִּית מְגוּוֹנָת, לְרַבּוֹת תַּקְשׁוּרַת בְּרִשְׁתוֹת חֶבְרַתִּית וּבִישׁוּמוֹנִים לְמִסְרִים מִיִּידִים (הַרְאֵל-פִּישׁ וְאַחֲרִים, 2013).

לְאַחֲרוֹנָה נַעֲרָךְ בְּאִיחּוּד הָאֵירוֹפָּאִי מַחְקֵר מְקִיף בְּמִסְגַּרַת הַמִּיזָם "יֵלְדִים אֵירוֹפָּאִיים מְקוּוֹנִים" (EU Kids Online), בְּקֶרֶב כ־25,000 יֵלְדִים וּמִתְבַּגְּרִים בְּנֵי 9-16 בִּגְוִיָּוֹת מְדִינוֹת בְּאֵירוֹפָּה, כְּדִי לְבַדּוֹק אֶת הַתְּנַהְגוֹת שֶׁל יֵלְדִים, בְּנֵי נוֹעַר וְהוֹרִים בְּאֵינְטֶרְנֵט, לְזַהוֹת

סיכונים ברשת ולהציע מדיניות. נמצא כי 28% מהילדים בני 9-12 ו-60% מהמתבגרים בני 13-16 משתמשים יום-יום באינטרנט ופעילים ברשתות חברתיות באמצעות טלפונים סלולריים חכמים. סוגי הפעילות העיקריים שבהם הם עוסקים כוללים צפייה בפרופילים ברשת החברתית (63%), צפייה בסרטונים (59%), שימוש ביישומונים למסרים מידיים (49%), שימוש באינטרנט למשימות לימודיות (33%) ומשחק עם אחרים ברשת (28%) (Stald et al., 2014).

בישראל היקף השימוש של מתבגרים ברשתות חברתיות רחב אף יותר. כ-83% מהתלמידים בכיתות ד'-י"א משתמשים באינטרנט לפחות פעם ביום, כאשר היקף השימוש היומי הממוצע באינטרנט עומד על 2.8 שעות (היימן ואחרים, 2014) וכ-48% מהם בודקים מה חדש ברשת האינטרנט עד 15 דקות מהרגע שהם קמים (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2015).

עיקר הגלישה של ילדים ומתבגרים ברשת נעשית בטלפון הסלולרי החכם. ל-83% מהילדים ובני הנוער בני 8-15 יש טלפון סלולרי חכם, כאשר רוב הילדים מקבלים טלפון חכם בגיל 9. 65% מהבנות ו-71% מהבנים משתמשים בטלפון החכם עד ארבע שעות ביום, ומשך השימוש בטלפון החכם לאורך היום גדל עם עליית הגיל. העלייה בשימוש בטלפונים סלולריים חכמים מספקת לילדים ולמתבגרים גישה ישירה לרשתות החברתיות בכל שעה ומכל מקום (בוניאל-נסים ודולב-כהן, 2012; Stald et al., 2014). ואכן, ילדים ובני נוער משתמשים ברשתות אלה בעיקר לצורך תקשורת עם מכרים וחברים – תקשורת המשמשת כלי חשוב ביותר בניהול קשריהם החברתיים ובתחזוקתם (Steinfeld, Ellison, Lampe, & Vitak, 2012). השימוש השכיח ביותר שילדים ומתבגרים עושים בטלפון החכם הוא תקשורת בווטסאפ, משחק ודיבור. 88% מבני הנוער בני 13-18 משתמשים ביישומון ווטסאפ, כאשר 49% מהם מדווחים כי הם מקבלים כל יום יותר מ-100 הודעות בווטסאפ (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2015).

יישומון הווטסאפ – הרשת החברתית החדשה

ווטסאפ הוא יישומון סלולרי להעברת מסרים מידיים. נוסף ליכולת לשלוח הודעות טקסט, משתמשי ווטסאפ יכולים ליצור קבוצות ולשלוח זה לזה קובצי קול, תמונות, סרטונים, קישורים לאתרי אינטרנט ואף לשוטט בטלפון באמצעות האינטרנט (Bouhnik & Deshen, 2014; <http://www.whatsapp.com>), כך שלמעשה הודות לשילוב בין מידע טקסטואלי, ויזואלי ואקוסטי, נחשב היישומון לאמצעי המאפשר תקשורת רב-אופנית (Sánchez-Moya & Cruz-Moya, 2015; Thorne et al., 2015). כאמור, האפשרות להגדיר פרופיל אישי, ליצור קבוצות חברתיות ולתקשר עם משתמשים אחרים ממתגת את ווטסאפ כרשת חברתית (Bouhnik & Deshen, 2014).

כאמור, אחד המאפיינים הייחודיים של ווטסאפ ניכר ביכולת ליצור קבוצות ולפעול בהן. המשתמש היוצר את הקבוצה הוא "מנהל הקבוצה", מעמד הנותן לו את הכוח להוסיף משתמשים ולהסירם מהקבוצה בלי צורך באישורם (Bouhnik & Deshen, 2014).

את היישומון אפשר להוריד בחינם בכל המכשירים הסלולריים החכמים, המחשבים ומחשבי הלוח, אך משתמשים בו בעיקר בטלפון הסלולרי החכם (Sanchez-Moya & Cruz-Moya, 2015; <http://www.whatsapp.com>). את היישומון פיתחה חברת ווטסאפ בשנת 2009 וחברת פייסבוק רכשה אותו ב-2014. כיום זוכה ווטסאפ לפופולריות עצומה ברחבי העולם והיא הולכת וגדלה (Bouhnik & Deshen, 2014; Sanchez-Moya & Cruz-Moya, 2015). נכון לשנת 2017 יש כ-990 מיליון משתמשים פעילים ביישומון והוא נחשב לתוכנת העברת מסרים הפופולרית ביותר בעולם (<http://www.whatsapp.com>).

אף על פי שהיישומון פופולרי ביותר, המחקר על אודותיו מועט מאוד. הדבר בולט במיוחד בשל המחקר הרחב שיש ברשת החברתית המתחרה – פייסבוק (Bouhnik & Deshen, 2014; Montag et al., 2014).

שיימינג ברשת – הגדרה ומאפיינים

עם התפתחות הטכנולוגיה והעלייה בשימוש של ילדים ומתבגרים במחשב ובטלפון הסלולרי החכם, הופכת אף תופעת השיימינג ברשת לנפוצה יותר (היימן ואחרים, 2014; Kowalski, Morgan, & Limber, 2012; Stald et al., 2014). שיימינג או ביוש מוגדר כפעילות תוקפנית מכוונת של יחיד או קבוצה, שמטרתה לפגוע באדם אחר ולביישו באינטרנט ובאמצעי תקשורת טכנולוגיים אחרים, לרבות מחשב, טלפון סלולרי, רשתות חברתיות וציטים, שבהם נשלחים ומתקבלים מסרים מאיימים, משפילים ופוגעניים (Kowalski et al., 2012; Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, & Russell, 2008). מסרים אלה עשויים לכלול:

תוכן מילולי פוגעני – לרבות לעג, השמצה, הפחדה, קללות, מילות גנאי, עלבונות, איומים, סחיטה, השפלות, הפצת שמועות, מילים בעלות אופי מיני, הטרדה (שליחת מסרים פעמים רבות לצורך הטרדה), דירוגים חברתיים (רשימות של דירוג משתמשים על פי קריטריונים מסוימים) וחרם.

תוכן ויזואלי פוגעני – כולל הפצת תמונות וסרטונים בעלי אופי מיני, פוגעני או משפיל. מצולמים בהם אחרים או הנמען עצמו בלא אישורו ולרוב בלי ידיעתו.

התחזות – שימוש בשם או בתמונה של אדם אחר, כגון פרסום פרופיל מזויף ברשת החברתית בשמו, ובו מופיע מידע מביך (מילולי או ויזואלי) על אודותיו (היימן ואולניק-שמס, 2015; לוק, זכריה וברג, 2015; Tokunaga, 2010).

לביטויים השונים של שיימינג ברשת יש דרגות חומרה לסוגיהן. ילדים ומתבגרים תופסים תוכן ויזואלי פוגעני יותר מתוכן מילולי (Smith, Mahdavi, Carvalho, & Tippett, 2006). בהתאם לכך, אלימות מילולית נפוצה יותר מאלימות ויזואלית. 96% מתוך הילדים והמתבגרים שחוו פגיעה ברשת דיווחו על אלימות מילולית שהופנתה כלפיהם בערוצי האינטרנט המגוונים. לעומת שבעה אחוזים מהנפגעים שדיווחו על פגיעה באמצעות

תמונות או סרטוני וידאו (יש שחוו יותר מסוג אחד של אלימות כלפיהם) (היימן ואולניק-שמש, 2015).

לתופעת השיימינג ברשת יש כמה מאפיינים המייחדים אותה והופכים אותה לקלה, פשוטה ועוצמתית יותר ממאפיינים אחרים של אלימות: ראשית, התקשורת ברשת מאפשרת שליחת הודעות פוגעניות אנונימיות (Heirman & Walrave, 2008), מאפיין המקשה על זיהוי הפוגע, מפחית את חששו מפני זיהוי (Heirman & Walrave, 2008) ואף מפחית את נכונותו של הקורבן לדווח על הפגיעה (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2015; Heirman & Walrave, 2008). כמו כן הרשת מאפשרת תיעוד של הפגיעה (לוק ואחרים, 2015) והפצתה למשתמשים רבים ולקהל רחב. ריבוי הצופים ויכולתם להיות אקטיביים עשוי לעודד את הפוגע ולהגדיל את עוצמת הפגיעה ואת היקפה (Heirman & Walrave, 2008). אפשר אף להתחבר לרשת מכל מקום ובכל שעה (Shariff & Hoff, 2007). מאפיין זה, שעיקרו רצף זמן ומקום, הופך את הפגיעה לרציפה על פני כל שעות היממה ואת הקורבן לזמין (Tokunaga, 2010). מאפיין אחר נוגע לאפשרויות המגוונות הרבות של הפצת המסרים הפוגעניים בערוצים מקוונים לעומת המרחב הפיזי (אבני ורותם, 2009; Heiman & Olnik-Shemesh, 2015). כמו כן דמויות סמכות, שיש בכוחן להרתיע ולהפחית פגיעה, כמעט אינן נוכחות במרחב הווירטואלי וכך נוצר מצב של חוסר ההשגחה במרחב זה המעודד פגיעה (Tokunaga, 2010). נוסף על אלה, אי נראות של הצדדים לשיח והיעדר קשר עין ביניהם גורם לתופעה של "אפקט הסרת עכבות מקוון", שמגביר את הנטייה להגיב תגובה ישירה, בוטה ופוגעת (לוק ואחרים, 2015). לבסוף, פגיעה מקוונת לעתים איננה ניתנת להסרה ועשויה להישמר ללא הגבלת זמן (אבני ורותם, 2009; Heiman & Olnik-Shemesh, 2015).

מכלול מאפיינים אלה יוצרים מציאות וירטואלית שבה לשיימינג ברשת יש השפעות חמורות על הנפגע. הוא מתקשה להגן על עצמו ועלול לחוות מצוקה נפשית המתבטאת בתחושות של תסכול, דיכאון, כעס, פגיעה בהערכה עצמית, חרדה חברתית ושינוי בהתנהגות, כגון התבודדות או תוקפנות. הדחייה החברתית הנחווית לאחר השיימינג אף עלולה להביא לידי תוצאות ארוכות טווח שישפיעו על הנפגע בהמשך חייו (אבני ורותם, 2009; Heiman & Olnik-Shemesh, 2015).

קורבנות ועדות לשיימינג ברשת – שכיחות ומאפיינים

התפתחות הטכנולוגיה והשימוש הרב של תלמידים ברשת הגבירו גם את תופעת השיימינג ברשת (היימן ואחרים, 2014; Kowalski et al., 2012). מחקרים מלמדים על עלייה באלימות ברשת בקרב תלמידים ממדינות אחרות בארץ ובעולם. לדוגמה, במחקר שנערך בארץ שהתמקד בקורבנות לאלימות ברשת בקרב תלמידים בחטיבות הביניים, נמצא כי 27% מהתלמידים דיווחו כי היו קורבנות לאלימות ברשת (היימן ואחרים, 2014; Heiman, Olenik-Shemesh, & Eden, 2014). על פי השנתון הסטטיסטי של המועצה הלאומית לשלום הילד (2015), 23.9% מבני הנוער חוו פגיעה ברשת וכ-25% מבני הנוער קיבלו תמונה חושפנית של אדם המוכר להם בטלפון הנייד או בדואר האלקטרוני. אחוז

זה גבוה בקרב בני 16-18 יותר בקרב בני 13-15. 43% מבני הנוער בני 12-17 עשו שיתוף, לייק או הפיצו תמונה ברשת החברתית נגד מישהו, אך רק 3% מהנשאלים דיווחו כי הם הפיצו תמונה חושפנית של מישהו שהם מכירים.

זוח ניטור רמת האלימות בבתי הספר על פי דיווחי התלמידים של הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה, 2011) מבוסס על ממצאי מיצ"ב אקלים שבו השתתפו כ-25,000 תלמידים מ-463 בתי ספר. מהדוח עולה כי שיעור התלמידים שדיווחו על קורבנות לאלימות והשתמשו באמצעי תקשורת דיגיטליים בבתי ספר דוברי עברית היה 7%, כאשר בקרב תלמידי כיתות ד'-ו' 8% דיווחו על קורבנות לאלימות, בקרב תלמידי כיתות ז'-ט' – 7% ובקרב תלמידי י-י"א – 6%.

נתוני מיצ"ב אקלים תשע"ה שבו נבדקה אלימות דיגיטלית ברשתות החברתיות באינטרנט, מראים ירידה ועומדים על 3%, 4% ו-4% בהתאמה (ראמ"ה, 2017). יש לשער כי השיעור הנמוך של נפגעים מאלימות מקוונת לעומת מחקרים אחרים עשוי לנבוע מכך שהשאלות בשאלוני המיצ"ב נגעו רק ל"חודש האחרון" סמוך למועד העברת השאלונים, ואילו שאלוני מחקרים אחרים לא הגבילו את מועד האירועים (גולדשמידט, 2014).

ממצאים דומים נמצאו במחקרים אחרים בעולם. לדוגמה, המחקר המקיף "ילדים אירופאיים מקוונים" מדווח על עלייה מהותית בהיקף הקורבנות לפגיעה ברשת שחווים ילדים ומתבגרים בני 11-16, מ-7% בשנת 2010 ל-12% ב-2014 (Stald et al., 2014). בארצות הברית נמצא כי בקרב ילדים ומתבגרים, 29% ציינו שהיו קורבנות לפגיעה ברשת (Patchin & Hinduja, 2011). בדומה לכך, באוסטרליה ובקנדה ציינו 14% ו-25% מהתלמידים בהתאמה כי היו קורבנות לפגיעה ברשת (Campbell, 2007; Li, 2007).

לעתים קרובות, שיימינג ברשת מתרחש בנוכחות עדים. העדים עשויים להיות היחידים שיודעים על הפגיעה ברשת משום שהקורבנות ממעטים לשתף מבוגרים בנעשה, ולכן לתגובתם נודעת חשיבות רבה (Willard, 2005). העדים עשויים להגיב בדרכים מגוונות, הנעות בין עידוד הפגיעה להיפגעות ממנה בעצמם. עידוד הפגיעה עשוי לבוא לידי ביטוי בתמיכה סבילה או פעילה במעשה הפגיעה, בצפייה בנעשה בקבוצה, עידוד הפוגעים, העברת המסרים הפוגעניים הלאה, או התערבות מאחורי הקלעים (היימן ואחרים, 2014; Willard, 2005). לעומת זאת, הפגיעה הכרוכה בעדות לשיימינג עשויה להתבטא הן באפשרות שהחשיפה לתקשורת אלימה תעודד עדים לסגל לעצמם מאפיינים של תקשורת כזו והן בחשש של העדים להיפגע בעצמם, או להיות מטרה חדשה לבריונים – חשש הגורם שיהיו קורבנות בעצמם (Druck & Kaplowitz, 2005). משמעות הדבר היא כי ילדים ומתבגרים עשויים לחוות שיימינג ברשת כעדים, גם אם אינם קורבנות ישירים לשיימינג. שיימינג ברשת בנוכחות עדים נתפס פוגע יותר מאלימות שלא בנוכחות עדים. ילדים ובני נוער חוששים שבהשפעת מעשי תקיפה בנוכחות עדים ייפגע מעמד החברתי והמידע על הפגיעה יופץ ברבים. לפיכך פגיעה ברשת בנוכחות עדים נתפסת כפוגענית וחמורה יותר מפגיעה שלא בנוכחות עדים (Sticca & Perren, 2013).

למחקר זה יש שתי מטרות: ראשית, המחקר שואף לקבל תמונה עדכנית על אודות היקף וביטויים של שיימינג שחווים ילדים ומתבגרים בווטסאפ, כקורבנות או כעדים, לרבות

עלבונות, קללות, הוצאה כפויה מקבוצה והעלאת תמונות מביכות. שנית, מטרת המחקר היא לפתח כלי מחקרי תקף למדידת שיימינג בווטסאפ.

שיטת המחקר

מחקר זה משמש סקר שדגם עדויות מסדר ראשון ושני על תופעת השיימינג בווטסאפ הכיתתי.

משתתפים

בסקר השתתפו ($N=1111$) תלמידים מכיתות ד'–י"ב, הלומדים בבתי ספר מהמגזר היהודי ומתגוררים בכל מיני יישובים ברחבי הארץ. המשתתפים משתייכים למעמד סוציו-אקונומי בינוני. לוח 1 מציג את התפלגות משתתפי המחקר לפי שכבת הגיל. משתתפי המחקר נדגמו בדגימה לא הסתברותית מסוג דגימת נוחות, כאשר במהלך איסוף הנתונים הוקפד על שיטת דגימה מסוג מכסה. זאת כדי לדגום מספר מספק ודומה של נבדקים מכל שכבת גיל, כדי לייצג את כל שכבות הגיל, מדי עד י"ב.

לוח 1 - התפלגות המשתתפים על פי שכבת גיל

דרגת הכיתה	n	%
כיתה ד'	116	11
כיתה ה'	130	12
כיתה ו'	156	14
סה"כ יסודי	412	37
כיתה ז'	101	9
כיתה ח'	111	10
כיתה ט'	100	9
סה"כ חטיבת ביניים	312	28
כיתה י'	102	9
כיתה י"א	108	10
כיתה י"ב	177	16
סה"כ תיכון	387	35
<i>N</i>	1111	100

עשרה תלמידים (0.9%) שדיווחו כי אין בכיתתם קבוצת ווטסאפ (שישה תלמידים מהיסודי, שלושה תלמידים מחטיבת הביניים ותלמיד אחד מהתיכון) הוצאו מהמדגם. הניתוחים הסטטיסטיים בוצעו בפועל על מדגם של ($N=1101$) תלמידים.

כלי המחקר

כלי המחקר הוא שאלון בן שני חלקים: חלק סגור וחלק פתוח. השאלון חובר לצורך סקר זה ובחן את תופעת השיימינג בווטסאפ הכיתתי. השאלון מתבסס על שאלונים קודמים

הבודקים פגיעה ברשת (היימן ואולניק-שמש, 2014; היימן ואחרים, 2014). שאלונים אלה סיפקו בסיס לפריטים העוסקים בתוכן מילולי פוגעני (עלבונות וקללות) ובתוכן ויזואלי פוגעני (העלאת תמונות מביכות). עם זה לשאלון שחובר לצורך מחקר זה נוסף פריט העוסק במאפייניו הייחודיים של יישומון הווטסאפ, "הוצאה מקבוצה נגד רצון המשיב". זאת ועוד, שכיחות ביטוי התופעה והיקפה נמדדו בשאלון מתוך הבחנה בין דיווח ממקור ראשון – פגיעה אישית (קורבנות) ובין דיווח ממקור שני – עדות. בחלק הסגור יש שלושה סוגי שאלות:

שאלות רקע שמטרתן לקבל מידע על הכיתה שבה לומד המשיב, על קיומה של קבוצת ווטסאפ כיתתית אחת או יותר וכן על מידת החשיבות של המשיב להשתייך לקבוצת הווטסאפ הכיתתית.

שאלות הבודקות קורבנות¹, לשיימינג בווטסאפ, ובכללן שאלות המבקשות ללמוד האם השנה תלמידים מכיתתו של המשיב העליבו / קיללו / הוציאו מקבוצת ווטסאפ או העלו תמונות מביכות של המשיב עצמו.

שאלות הבודקות עדות לשיימינג בווטסאפ, ובכללן שאלות המבקשות ללמוד האם השנה תלמידים מכיתתו של המשיב העליבו / קיללו / תקשרו בדרך לא מכבדת או הוציאו מקבוצת ווטסאפ תלמידים אחרים³ או העלו תמונות מביכות של תלמידים אחרים.

השאלות הסגורות (פרט לכיתה) בנויות על פי סולם בן שלוש רמות: 0 = לא מסכימה; 1 = לא בטוחה; 2 = מסכימה. לסולם זה נבנה סולם דיכוטומי 1 (התופעה קיימת) ו-0 (התופעה אינה קיימת או לא בטוח שקיימת).

ניתוח הנתונים שנתקבלו עבור השאלות מהשאלון הסגור שעסקו בשיימינג נעשה בשני אופנים: (1) ניתוח התפלגות התשובות עבור הסולם הדיכוטומי; (2) בניית שני מדדים אינטרוולים עבור שיימינג כיתתי ושיימינג אישי על פי סיכום המקרים. בכל תת-מדד יש ארבעה ביטויים של שיימינג. מדדים אלו הראו את עוצמת השיימינג בכיתה ונעו בין 0 ל-4.

כדי להבטיח את מיצוי מדידת כל ביטויי התופעה, נוסף לכלי הסגור חלק פתוח. בחלק זה נכללה שאלה פתוחה, שבה נתבקש המשיב לספר בכתב על מקרה שבו תלמיד מכיתתו פגע בו בקבוצת הווטסאפ. ניתוח תשובות המשתתפים על השאלה הפתוחה נעשה בניתוח תוכן איכותני (שקדי, 2003). מטרת הניתוח הייתה לאתר תמות עיקריות שעלו מתשובות המשתתפים. תהליך הניתוח בוצע בארבעה שלבים: בשלב הראשון החוקרת קראה את תשובות המשתתפים כמה פעמים לשם יצירת תמונה רחבה ואיתור תמות משמעותיות; בשלב השני הוגדרו תמות שעלו מן התשובות; בשלב השלישי סומנו התמות לסוגיהן בטקסטים ונעשתה קריאה חוזרת וביקורתית של הביטויים הנוגעים לכל אחת מהתמות, כדי לחדד את ההבחנה בכל תמה; בשלב הרביעי התקיים מעקב אחר תוצאות הניתוח.

הליך

העברת השאלונים נעשתה בשתי דרכים: 95% מהשאלונים הופצו למשתתפים בתפוצה מקוונת באמצעות הווטסאפ האישי או הדואר האלקטרוני ושאר השאלונים מולאו בעותק קשית. המשתתפים אותרו בעזרת נסיינים שפנו אליהם בשעות אחר הצהריים, בבקשה להשתתף במחקר. נאמר למשתתפים כי מטרת המחקר היא ללמוד על מאפייני קבוצות הווטסאפ הכיתתיות שלהם. לכל המשתתפים הוסבר כי השאלון אנונימי ושלא ישתמשו בנתונים, אלא לצורך המחקר בלבד. כמו כן הוסבר למשתתפים שאין תשובות נכונות או שגויות לשאלות המופיעות בו, שאין חובת השתתפות במחקר ושביכולתם להפסיק את השתתפותם בכל שלב שירצו. היענות המשתתפים הייתה גבוהה ועמדה על 94%.

לפני שליחת השאלון למשתתפים, נשלחה הודעת ווטסאפ להוריהם שיידעה את ההורים באשר להשתתפות ילדם במחקר וביקשה את אישורם לכך. כמו כן נשלח להם קישור לשאלון כדי שיוכלו לעיין בו לפני שילדם משיב. אף אחוז היענות בקרב ההורים היה גבוה מאוד ועמד על 91%.

בסך הכול מילאו 1111 תלמידים את השאלונים. משך מילוי השאלון ארך כ-7 דקות במוצע. לא נצפו קשיים מיוחדים בעת מילוי השאלונים. בפועל נשארו 1101 משתתפים, לאחר שהוצאו מהמדגם 10 תלמידים (0.9%) שצינו כי אין בכיתותיהם קבוצת ווטסאפ.

ממצאים

פרק הממצאים שיוצג להלן נחלק לשני חלקים עיקריים: בחלק הראשון יוצג הניתוח הכמותי של החלק הסגור בשאלון. בחלק השני יוצגו ממצאי הניתוח האיכותני של השאלה הפתוחה.

ניתוח כמותי

קבוצות ווטסאפ כיתתיות

מתוך כלל המשיבים על הסקר, 99.1% (N=1101 מתוך N=1111) דיווחו כי יש בכיתתם קבוצת ווטסאפ אחת או יותר. זאת ועוד, 87% מהתלמידים (N=957 מתוך N=1101) דיווחו כי בכיתתם יש יותר מקבוצת ווטסאפ אחת. הרוב המוחלט של התלמידים (93%) דיווחו כי חשוב להיות שייכים לקבוצת הווטסאפ הכיתתית.

שיימינג בוטסאפ הכיתתי

הממצאים שהתקבלו בחלק הכמותי של סקר זה מוצגים להלן לפי הסדר הזה: (א) נתונים כללים על היקף התופעה; (ב) נתונים בחלוקה לסוג ביטויי השיימינג – עלבונות, קללות, הוצאה מקבוצה והעלאת תמונות מביכות; (ג) נתונים בחלוקה לעדות מול קורבנות אישית לפי סוג ביטויי השיימינג; (ד) נתונים על היקף התופעה לפי גיל התלמידים (לפי גיל מסגרת חינוכית: בית ספר יסודי, חטיבת ביניים ותיכון) בדרך כלל ולפי סוג ביטויי השיימינג.

א. היקף התופעה בדרך כלל

יותר משליש מהמשיבים על הסקר (N = 429, 39%) דיווחו על תקשורת מכבדת בקבוצת הווטסאפ בכיתתם. אולם בחינה ממוקדת יותר לפי סוגי ביטויי שיימינג העלתה כי 70% מהתלמידים (N = 771) ציינו לפחות ביטוי שיימינג אחד שהתרחש בקבוצת הווטסאפ בכיתתם. סיכום תשובות התלמידים לפי סוגי ביטויי השיימינג הראה כי ל-17.6% מהמשיבים היה ידוע רק על ביטוי אחד של שיימינג בווטסאפ הכיתתי, ל-19.5% היה ידוע על שני ביטויים בו בזמן, ל-20.4% היה ידוע על שלושה ביטויים בו בזמן ול-12.5% מהתלמידים היה ידוע כי כל ארבעת ביטויי השיימינג התרחשו בו בזמן בווטסאפ בכיתתם.

מלבד דיווח על עדות לתופעת השיימינג, התבקשו התלמידים לציין בסקר האם חוו שיימינג אישי כקורבנות. נמצא כי 30.7% מהתלמידים (N = 338) דיווחו כי היו קורבנות של שיימינג בווטסאפ הכיתתי. מתוכם, 16.3% חוו תופעה אחת של שיימינג, 8% חוו שתי תופעות, 6.4% חוו שלוש תופעות של שיימינג בווטסאפ הכיתתי בו בזמן או יותר. נראה אפוא כי כמעט מחצית (43.8%) מהתלמידים שדיווחו על תופעת השיימינג בווטסאפ בכיתתם היו קורבנות לאלימות זו בעצמם.

ב. היקף התופעה על פי סוג הביטוי

בלוח 2 מוצגת התפלגות תשובות המשתתפים על פי סוג ביטויי השיימינג. התפלגות התשובות מראה כי הביטוי הנפוץ ביותר בשיימינג הכיתתי הוא עלבונות, לאחר מכן קללות, הוצאה מקבוצה ולבסוף העלאת תמונות מביכות. ממצאים אלו נמצאו דומים לקורבנות ולעדויות. 51.6% מהתלמידים דיווחו כי היו עדים להעלבת ילדים אחרים בקבוצת הווטסאפ, 47.1% היו עדים לקללות, 39.3% היו עדים להוצאת ילדים מכיתתם מקבוצת ווטסאפ כנגד רצונם ו-28.8% היו עדים להעלאת תמונות מביכות של אחרים לקבוצת הווטסאפ הכיתתית. 15.3% מהמשיבים חוו אישית עלבונות בווטסאפ, 14.1% ספגו קללות, 13% הוצאו מקבוצת ווטסאפ כנגד רצונם ו-10.4% חוו טענו שהועלו לקבוצת ווטסאפ תמונות מביכות שלהם.

לוח 2 - התפלגות התשובות על פי ביטויי השיימינג (N = 1101)

χ^2	סך הכול	מסכים	לא בטוח	לא מסכים	n	
615.39***	1101	169	177	755	n	השנה ילדים מכיתתי העליבו אותי בקבוצת "ווטסאפ".
	100	15.3	16.1	68.6	%	
785.49***	1101	155	137	801	n	השנה ילדים מכיתתי קיללו אותי בקבוצת "ווטסאפ".
	100	14.1	12.4	72.8	%	
919.22***	1101	143	117	841	n	השנה הוציאו אותי מקבוצת "ווטסאפ" כנגד רצוני.
	100	13.0	10.6	76.4	%	
1038.21***	1101	114	116	871	n	השנה תלמידים מכיתתי העלו לקבוצת "ווטסאפ" תמונות מביכות שלי.
	100	10.4	10.5	79.1	%	

היימינג

χ^2	סך הכול	מסכים	לא בטוח	לא מסכים	n	
165.24***	1101	568	271	262	n	השנה ילדים מכיתתי העליבו ילדים אחרים בקבוצת "ווטסאפ".
	100	51.6	24.6	23.8	%	
100.73***	1101	519	261	317	n	השנה ילדים מכיתתי קיללו ילדים אחרים בקבוצת "ווטסאפ".
	100	47.1	23.7	28.8	%	
59.05***	1101	433	247	421	n	השנה הוציאו ילד מכיתתי מקבוצת "ווטסאפ" כנגד רצונו.
	100	39.3	22.4	38.2	%	
162.20***	1101	317	225	559	n	העלו לקבוצת "ווטסאפ" תמונות מביכות של תלמידים אחרים.
	100	28.8	20.4	50.8	%	

עדות לשיימינג

*** $p < .001$

ג. היקף התופעה על פי סוג הביטוי וקורבנות מול עדות

בלוח 3 להלן מוצגת התפלגות סוגי השיימינג על פי קורבנות ועדות. מעיון בלוח עולים הממצאים האלה:

1. עלבונות בווטסאפ הכיתתי – קורבנות ועדות

היקף תופעת העלבונות בווטסאפ הכיתתי לפי דיווח התלמידים הוא 51.6% : 15.3% מהתלמידים דיווחו שהעליבו אותם אישית בווטסאפ הכיתתי, 38.7% תלמידים אחרים היו עדים לתופעה של עלבונות בווטסאפ בכיתתם, אף שלא חוו זאת אישית. לעומתם, 46% תלמידים אחרים שלא חוו עלבונות אישיים לא מודעים כלל לקיומה של התופעה בכיתתם.

2. קללות בווטסאפ הכיתתי – קורבנות ועדות

היקף תופעת הקללות בווטסאפ הכיתתי לפי דיווח התלמידים עומד על 47.1% מתוכם, 14.1% מהתלמידים דיווחו שקיללו אותם אישית; 34.8% תלמידים אחרים היו עדים לקללות בווטסאפ בכיתתם אף שלא חוו זאת אישית. לעומתם, 51.1% מהתלמידים שלא חוו קללות אישיות כלל אינם מודעים לקיומה של התופעה.

3. הוצאת ילדים מהווטסאפ הכיתתי כנגד רצונם – קורבנות ועדות

היקף תופעת הוצאת ילדים מקבוצת הווטסאפ הכיתתי כנגד רצונם, לפי דיווח התלמידים הוא 39.3% : 13% מהתלמידים דיווחו שהוציאו אותם מהווטסאפ הכיתתי כנגד רצונם. 28.9% תלמידים אחרים טענו שתופעה זו קיימת בכיתתם, אף שלא חוו זאת אישית. לעומתם, 58.1% מהתלמידים כלל לא מודעים לקיומה של התופעה בכיתתם.

4. העלאת תמונות מביכות לוטסאפ הכיתתית – קורבנות ועדות

היקף תופעת העלאת תמונות מביכות לוטסאפ הכיתתית לפי דיווח התלמידים הוא 28.8% : 10.4% מהתלמידים דיווחו שהעלו תמונות מביכות שלהם לוטסאפ הכיתתית ללא אישורם, 20.3% תלמידים אחרים היו עדים לתופעה זו בכיתתם, אף שלא חוו זאת אישית. לעומתם, 69.4% תלמידים אחרים כלל לא מודעים לקיומה של התופעה בכיתתם.

לוח 3

היקף תופעת השיימינג על פי סוג הביטוי וקורבנות מול עדות (N = 1101)

עדות לשיימינג				
סה"כ מתוך קורבנות	כן	לא		
932	426	506	n	לא
84.7	38.7	46.0	%	
169	142	27	n	כן
15.3	12.9	2.5	%	
1101	568	533	n	סה"כ מתוך עדות
100.0	51.6	48.4	%	
946	383	563	n	לא
85.9	34.8	51.1	%	
155	136	19	n	כן
14.1	12.4	1.7	%	
1101	519	582	n	סה"כ מתוך עדות
100.0	47.1	52.9	%	
958	318	640	n	כן
87.0	28.9	58.1	%	
143	115	28	n	לא
13.0	10.4	2.5	%	
1101	433	668	n	סה"כ מתוך עדות
100.0	39.3	60.7	%	
987	223	764	n	העלאת תמונות מביכות כן
89.6	20.3	69.4	%	
114	94	20	n	לא
10.4	8.5	1.8	%	
1101	317	784	n	סה"כ מתוך עדות
100.0	28.8	71.2	%	

ד. היקף התופעה לפי גיל מסגרת חינוכית

היקף תופעת השיימינג בוטסאפ לפי גיל המסגרת החינוכית נבדק בשני שלבים. בשלב הראשון נבדקה תופעת השיימינג בדרך כלל ולאחר מכן נבדקה התופעה לפי סוגי ביטויי השיימינג. הממצאים יוצגו על פי סדר זה.

1. היקף התופעה בדרך כלל

כדי לבדוק האם קיימים הבדלים בין מסגרות חינוכיות למיניהן לפי גיל התלמידים בעניין היקף תופעת השיימינג בוצעו ניתוחי שונות חד-כיווניים במערך של 1×3 . המשתנה הבלתי תלוי בניתוח היה גיל המסגרת החינוכית (3: בית ספר יסודי, חטיבת ביניים, תיכון) והמשתנה התלוי בכל ניתוח היה ציון כולל לכמות ביטויי השיימינג של קורבנות ועדות, בנפרד.

תוצאות הניתוחים לא הראו הבדלים מובהקים בין המסגרות החינוכיות בעדות לשיימינג, $F(2, 1098) = 0.87, p = .421$ ואף לא בקורבנות לשיימינג, $F(2, 1098) = 2.26, p = .105$.

2. היקף התופעה לפי סוג הביטוי

כדי לבדוק האם קיימים הבדלים בין מסגרות חינוכיות למיניהן לפי גיל התלמידים בעניין היקף התופעה עבור סוג ביטויי השיימינג בוצעו ניתוחי חי בריבוע, עבור כל ביטויי השיימינג בנפרד ולפי מקור הדיווח. המשתנה הבלתי תלוי בניתוח היה גיל המסגרת החינוכית (3: בית ספר יסודי, חטיבת ביניים, תיכון) והמשתנה התלוי בכל ניתוח היה שכיחות דיווח עבור כל אחד מביטויי השיימינג ולפי קורבנות ועדות. ההתפלגויות שנתקבלו ותוצאות מבחני החי בריבוע מוצגות להלן בלוח 4.

תוצאות הניתוחים מראות הבדלים בין המסגרות החינוכיות בעניין עלבונות, הוצאה מקבוצה והעלאת תמונות מביכות. אשר לעלבונות בווטסאפ הכיתתי, נמצא כי שכיחות הקורבנות לתופעה הולכת ופוחתת ככל שגיל המסגרת החינוכית עולה. תמונה דומה עולה אף בעניין הוצאת תלמיד מקבוצת ווטסאפ כנגד רצונו, הן בקורבנות לתופעה והן בעדות לה. לעומת זאת, מתרחש תהליך הפוך בעניין העלאת תמונות מביכות של עליה בשכיחות התופעה עם עליה בגיל המסגרת החינוכית, הן בעדות לתופעה והן בקורבנות לה.

לוח 4

שכיחות עדות וקורבנות לביטויי השיימינג בווטסאפ על פי גיל המסגרת החינוכית

ותוצאות ניתוחי χ^2

$\chi^2_{(2)}$	תיכון (N = 386)	חטיבת ביניים (N = 309)	בית ספר יסודי (N = 406)		
8.36*	50 13.0	40 12.9	79 19.5	n %	עלבונות קורבנות
3.83	192 49.7	151 48.9	225 55.4	n %	עדות
1.88	51 13.3	39 12.8	65 16.0	n %	קללות קורבנות
0.80	177 46.0	151 49.3	191 47.0	n %	עדות
16.62***	32 8.3	38 12.3	73 18.0	n %	קורבנות

$\chi^2(2)$	תיכון (N = 386)	חטיבת ביניים (N = 309)	בית ספר יסודי (N = 406)			
33.17***	113 29.3	120 38.8	200 49.3	n %	עדות	הוצאה מקבוצה
9.25***	53 13.7	32 10.4	29 7.1	n %	קורבנות	העלאת תמונות
27.72***	146 37.8	86 27.8	85 20.9	n %	עדות	מביכות

* $p < .05$; ** $p = .01$; *** $p < .002$

ניתוח איכותני

ניתוח דברי המשתתפים בחלקו הפתוח של השאלון מעלה קשת רחבה של אירועי שיימינג הניכרים בערוצים מגוונים.

בדרך כלל מתארים משתתפי המחקר תרבות של שיח פוגעני ולא מכבד בקבוצות בווטסאפ הכיתתיות. תרבות זו ניכרת הן בשיח הכללי בקבוצות הווטסאפ:

"בדרך כלל מדברים בחוסר כבוד אחד אל השני."

"לפעמים מקללים שם (בקבוצת הווטסאפ הכיתתית) ושולחים תמונות לא מכבדות."

והן באירועים של פגיעה אישית, שהמשתתפים מעורבים בהם:

"כתבתי בקבוצה שישתמו קצת ואז אחת הילדות התחילה לקלל אותי."

"כל הכיתה דיברה בווטסאפ ואז, בצחוק, ילד מהכיתה אמר לי 'שמנה' ונעלבתי, למרות שזה בצחוק."

"פעם אחת ילד אמר משהו ולא הסכמתי אתו, אז הוא קילל אותי."

המשתתפים מתארים אירועים רבים של קורבנות לשיימינג בקבוצות ווטסאפ. אירועים אלה כוללים מגוון ביטויים של פגיעה, ובהם לעג:

"מישהו צחק עליי בקבוצת הווטסאפ כי נפלתי."

"צחקו לי על הבגדים בקבוצה."

עלבונות:

"חברה לכיתה דיברה איתי בקבוצת ווטסאפ עם עוד חברות והעליבה אותי בפניהן. לאחר מכן הוצאתי את כולן ומחקתי את הקבוצה."

קללות:

"צחקו עליי ועל החסרונות שלי וקיללו את בני משפחתי."

השפלות:

"ילד אחד גבוה בכיתה שלי קרא לי 'גמדי'."

העלאת תמונות וסרטונים מביכים :

"ילדה מכיתתי שלחה תמונה שלי וזו לא הייתה סתם תמונה, אלא תמונה מביכה."

"חברתי חיברה את כל התמונות המביכות שלי ושמה בפרופיל שלה ובפרופיל של קבוצת ווטסאפ כלשהי."

"ילד מהכיתה שלח סרטון מעליב ורשם שזה אני בסרטון."

תיוג פוגע לתמונות :

"שלחתי תמונה לחברה שלי ונראיתי בה זוועה. היא שלחה את זה לידיד שלה והוא רשם בקבוצת ווטסאפ 'זהירות קופה לפניך' ועוד דברים כאלה."

ואף אירועי חרם :

"היה מקרה שלא רצו לדבר איתי ועשו עליי סוג של חרם בווטסאפ בגלל ילדה אחת."

נראה כי שימוש פוגעני באפשרות לבחירת הרכב קבוצות ווטסאפ נחווה כפגיעה קשה לא פחות משיימינג. שימוש זה ניכר בכמה דרכים, לרבות הוצאה כפויה מקבוצה :

"ילד אחד התחיל לרדת עליי ואז לקלל והוציא אותי מהקבוצה."

אי מתן אישור להיכנס לקבוצה :

"אמרו לי שאני לא יכולה להיות בקבוצה הזאת וזה מאוד פגע בי."

"יש כמה קבוצות בשכבה שלא מכניסים את כולם ונפגשים רק עם מי שבקבוצה."

פתיחת קבוצה שאינה כוללת את המשיב :

"פתחו קבוצה של מסיבת הפתעה של חברה שלי ולא צירפו אותי."

או פתיחת קבוצה נגד תלמיד :

"ילד מהכיתה שלי קילל בקבוצה ילד אחר ופתח נגדו קבוצה, למרות שהילד לא עשה לא כלום. הילד הזה נפגע מאוד."

לצד קורבנות לשיימינג, מתארים משתתפי המחקר עדות לאירועי שיימינג כיתתיים בכל התחומים, שמופנים כלפי ילדים מכיתתם. אירועי השיימינג מקבלים ביטויים למיניהם, כגון עלבונות וקללות :

"פעם אחת ילד מכיתתי קילל ילד אחר וחשב שזה מצחיק לקרוא לו 'צפרדעי'. יום למחרת הילד הפגוע לא הגיע לבית הספר."

"מישהו מהכיתה לא הסכים לרצונו של מישהו אחר ואז קיללו אותו."

הוצאת ילדים מקבוצת ווטסאפ כנגד רצונם :

"מישהו קילל חברה שלי. הוא כתב לה שמות גנאי ולאחר מכן הוא הוציא חברה אחרת שלי מהקבוצה."
 וכן העלאת תמונות מביכות של חברים לכיתה:

"ילד אחד העלה תמונה מביכה של ילד אחר מהכיתה ולא היה לו נעים."
 מדברי המשתתפים נראה כי הם חווים פגיעה והיעדר מוגנות בקבוצת הווטסאפ גם כאשר השיימינג אינו מופנה כלפיהם ישירות:

"היה ילד שגם בכיתה תמיד פגעו בו והעליבו אותו והשפילו אותו. ואני עמדתי בצד ושתקתי. ואז התחילו לקלל אותו בווטסאפ וזה היה בהתחלה מצחיק ואחרי זה כבר לא. אמרתי להם 'מה הבעיה שלכם, תפסיקו' ופשוט יצאתי מהקבוצה מרצוני כי זה לא היה נעים."

"בי לא פגעו באופן אישי אך יש לי ילדה בכיתה שלפעמים מעליבים אותה וקוראים לה בשמות בקבוצת הווטסאפ וזה מעליב."
 נראה כי ישנה המשכיות בין פגיעה המתרחשת במרחב הממשי וזו שבמרחב הווירטואלי. כך עימותים המתחילים באחד המרחבים עשויים להמשיך במרחב האחר:

"פעם אחת רבתי עם ילדה מהשכבה שלי ובקבוצה של השכבה העליבו אותי בגלל זה."

"ילד מהכיתה שלי קילל ילדה בווטסאפ באמצע שיעור ופגע בה. היא בכתה ויצאה מהכיתה."

"ילדה אחת עשתה איתי ברוגז בכיתה. היא שכנעה עוד ילדים לא לדבר איתי והוציאה אותי מהקבוצה."

לסיכום, הן מחלקו הכמותי והן מחלקו האיכותני של המחקר עולה תמונה מדאיגה של קורבנות ועדות לשיימינג, המתבטאת בביטויים מגוונים, לרבות לעג, העלבה, השפלה, קללות, העלאת תמונות וסרטונים מביכים ושימוש לרעה ביכולת לבחור חברי קבוצות. נראה כי יש המשכיות באירועי פגיעה בין המרחב הווירטואלי והממשי, וכן עולה כי בין שהשיימינג ישיר, כקורבן, ובין שהוא עקיף, כעד, הוא נחוה כפוגעני ומאיים על המשתתפים.

בפרק הדיון תיעשה אינטגרציה של הממצאים ומשמעותם.

דיון

פרק הדיון יוצג בכמה חלקים. ראשית יסקרו הממצאים העיקריים ויידונו משמעותם והקשר שלהם לידע הקיים. לאחר מכן יידונו השפעות הממצאים על תפקיד היועץ החינוכי. בהמשך יבחן כלי המחקר על סמך ממצאי החלק האיכותני ולסיכום יוצגו מגבלות המחקר ויוצעו המלצות למחקרי המשך.

א. סיכום הממצאים ומשמעותם

מחקר זה מבוסס על סקר שבחן שיימינג בווטסאפ הכיתתי בקרב ילדים ובני נוער בישראל. ממצאי המחקר מלמדים על תמונה מדאיגה של קורבנות ועדות לשיימינג בווטסאפ הכיתתי, שניכרת במגוון ערוצים.

הרוב המכריע של המשיבים מדווחים על קיומה של קבוצת ווטסאפ כיתתית אחת (99.1%) או יותר (87%) בכיתתם, שחשוב להם להשתייך אליה (93%). ממצאים אלה מספקים תיקוף נוסף להיותו של הווטסאפ רשת חברתית פופולרית ביותר ומרחב חיים מהותי עבור ילדים ומתבגרים (Bouhnik & Deshen, 2014).

אף על פי שהווטסאפ הוא זירה חברתית שכיחה ביותר, מראים ממצאי המחקר כי מרבית התלמידים (70%) חווים שיימינג בווטסאפ הכיתתי, כקורבנות (30.7%) או כעדים (39.3%), כאשר מעל מחציתם חווים יותר מביטוי אחד של שיימינג בו בזמן. הביטוי הנפוץ ביותר של שיימינג הוא עלבונות (51.6%), לאחר מכן קללות (47.1%), הוצאה כפויה מקבוצה (39.3%) ולבסוף העלאת תמונות מביכות (28.8%). ממצאים אלה עומדים בהלימה עם הידע הקיים על ביטויי שיימינג ברשת, שלפיו אלימות מילולית שכיחה יותר ונתפסת כחמורה פחות מאלימות ויזואלית (היימן ואולניק-שמשי, 2015; Smith et al., 2006). היקף הקורבנות לשיימינג בווטסאפ במחקר זה גבוה מעט מממצאי מחקרים קודמים שנערכו בארץ ובעולם (היימן ואחרים, 2014; המועצה הלאומית לשלום הילד, 2015; Campbell, 2007; Li, 2007; Stald et al., 2014).

הבדלים אלה עשויים לנבוע מהעלייה בפופולריות של הווטסאפ בקרב ילדים ומתבגרים מצד אחד (היימן ואחרים, 2014; טרבולוס ואחרים, 2011), ומהיעדר פיקוח הורי ברשת זו מצד אחר, לעומת רשת הפייסבוק שבה יכולת הפיקוח ההורי גבוהה יותר, הן בשל האפשרות של הורים להיות חברים של ילדיהם בפייסבוק והן משום שלעתים קרובות פעילותם של ילדים ומתבגרים ברשת הפייסבוק מתנהלת במחשב הביתי, בעוד שהפעילות בווטסאפ מתנהלת בטלפון הסלולרי החכם, מכשיר פרטי שלעתים קרובות מוגן בקוד סודי (ששון, ארז ואלגלי, 2011; Boyd, 2014).

בעניין זה נטען בספרות כי שליטתם של ילדים ומתבגרים במרחב הווירטואלי עולה על זו של הוריהם. בדומה לתהליכי קליטה בקרב מהגרים, הילדים הם הראשונים להיטמע ולהסתגל לתרבות החדשה ואף לשמש מדריכים להוריהם (אלגלי, 2010). מצב זה, שבו הילדים נתפסים כבעלי עליונות טכנולוגית, מערער את הסמכות ואת יכולת הפיקוח של הורים וגורם להם חוסר אונים וחרדה (למיש, ריב"ק ואלוני, 2009; Ribak, 2001). במצב שבו יכולת הפיקוח ההורי ביישומון הווטסאפ המותקן, כאמור, בטלפון הסלולרי של הילד, מועטה אף יותר, ילדים ומתבגרים עשויים להיות חשופים לסכנות בווטסאפ יותר מברשת הפייסבוק. עם זה כדי להעריך האם ההבדלים בהיקף הקורבנות לשיימינג בווטסאפ לעומת רשתות חברתיות אחרות מובהקים, מומלץ לבחון נושא זה במחקרי המשך.

ממצאי המחקר הזה מראים כי עדות לשיימינג בווטסאפ שכיחה יותר מקורבנות לשיימינג בכל ביטויי השיימינג. ממצאים אלה עומדים בהלימה עם ממצאים קודמים, המראים כי

עדות לפגיעה ברשת שכיחה יותר מקורבנות לפגיעה (46% ו-27%, בהתאמה) (היימן ואחרים, 2014). כיוון שעדות לשיימינג מתרחשת בפורומים קבוצתיים, ושותפים להם משתמשים רבים, בעוד שקורבנות לשיימינג היא אישית, ממצא זה הגיוני וצפוי. עם זה ייתכן שמשתתפים שציינו כי הם קורבנות לשיימינג בווטסאפ, ציינו גם כי הם אף עדים לשיימינג – משתנה העשוי להשפיע על ההבדלים בין שכיחות קורבנות ובין עדות לשיימינג.

בדיקת תופעת השיימינג בווטסאפ הכיתתי בדרך כלל על פי גיל המסגרת החינוכית, לא הראתה הבדלים מובהקים בין המסגרות החינוכיות למיניהן. עם זה כאשר נבדק כל ביטוי של שיימינג בנפרד, נמצאו הבדלים בביטויי שיימינג למיניהם בין המסגרות החינוכיות: עלבונות (קורבנות) והוצאה כפויה מקבוצת ווטסאפ (קורבנות ועדות) פוחתים בשכיחותם ככל שעולה גיל המסגרת החינוכית. לעומת זאת, העלאת תמונות מביכות (קורבנות ועדות) דווקא עולה בשכיחותה עם העלייה בגיל המסגרת.

כיוונים הפוכים אלה של שכיחות ביטויי השיימינג לסוגיהם על פי גיל המסגרת החינוכית, עשויים להסביר את היעדר הבדלים מובהקים בין המסגרות החינוכיות בעניין תופעת השיימינג הכוללת. זאת משום שהתהליכים ההפוכים שנצפו כלפי הביטויים המגוונים "ניטרלו" למעשה אלה את אלה בניתוח משתנה השיימינג הכולל.

ממצאי המחקר הזה עומדים בהלימה עם נתוני המועצה הלאומית לשלום הילד (2015), המראים כי שיעור המתבגרים שקיבלו ברשת תמונה חושפנית של אדם מוכר להם גבוה בגילים 16-18 יותר מגילים 13-15. עם זה בספרות קיים אי-עקביות בקשר בין גיל לפגיעה ברשת. בכמה מחקרים נמצא כי הקורבנות לאלמוניות ברשת מאופיינת בעקומת "פעמון", המגיעה לשיא בין גיל 12 ל-15, בעוד שבגילים צעירים ובוגרים יותר שכיחות התופעה פחותה (Álvarez-García, Núñez Pérez, Dobarro González, & Rodríguez Pérez, 2015; Sevcikova & Smahel, 2009; Smith et al., 2008; Williams & Guerra, 2007). לעומת זאת, יש מחקרים המדווחים על קשר שלילי בין גיל וקורבנות לפגיעה ברשת (היימן ואחרים, 2014; Schneider, O'Donnell, Stueve, & Coulter, 2012; Del-Rey, Elipe, & Ortega-Ruiz, 2012; Mark & Ratllife, 2011). יש אף מחקרים שלא נמצא בהם קשר בין גיל וקורבנות לפגיעה ברשת (לפידות-לפלר וחוסרי, 2016; Tokunaga, 2010; Hinduja & Patchin, 2008).

מתוך כך עשויים ממצאי המחקר הזה לשפוך אור על השתנות ביטויי השיימינג עם העלייה בגיל. נראה כי בגילים הצעירים השיימינג בווטסאפ מאופיין בעלבונות ובהוצאה כפויה מקבוצה, בעוד שהעלאת תמונות מביכות מאופיינת מתבגרים. לעומת זאת, קללות בווטסאפ – ביטויי שיימינג שלא נצפו בהם הבדלים בין המסגרות החינוכיות למיניהן – שכיחות במידה דומה בכל הגילים.

לסיכום, ממצאי המחקר מראים כי תלמידים חשופים לשיימינג במרחב החיים הכיתתי הווירטואלי, הווטסאפ. קבוצות הווטסאפ הכיתתיות משמשות זירה לשיימינג לסוגיו. בהיעדר פיקוח של הורים ומורים (ששון ואחרים, 2011; Boyd, 2014), עלולים אירועי השיימינג להתרחש כמעט באין מפריע. מצב זה מעלה שאלות מהותיות באשר לדרכים המגוונות שבהן אפשר להגביר את המעורבות ויכולת הפיקוח של מבוגרים. במשרד החינוך

קיימת הנחיה ברורה המעוגנת בחוזר מנכ"ל, כי למורים ולתלמידים אסור להיות חברים ברשתות החברתיות ולקיים בהן אינטראקציות בין-אישיות (משרד החינוך, 2011), פרט לשימוש ברשתות חברתיות למטרות לימודיות (משרד החינוך, 2013). זאת משום שהמרחב הווירטואלי יוצר מצב שעלול לטשטש את גבולות היחסים בין הצדדים ומעלה דילמות מקצועיות ואתיות (משרד החינוך, ח"ת). הנחיה זו שוללת ממורים את האפשרות לפקח "מבפנים" על התקשורת בווטסאפ של תלמידיהם ומאלצת אותם להסתמך על דיווחי תלמידים והורים. מצב דברים זה מעלה את הצורך בבחינת חלופות למעורבות ופיקוח של מבוגרים על התקשורת של תלמידים בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות.

ב. השפעות הממצאים על תפקיד היועץ החינוכי

לממצאי המחקר הזה עשויות להיות השפעות מהותיות על תפקיד היועץ החינוכי. הממצא כי מרבית הילדים והמתבגרים בארץ חשופים לשיימינג בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות, כקורבנות או כעדים, מעלה תמונה מדאיגה בעניין הסיכון הכרוך בתקשורת בווטסאפ ומראה כי שומה על יועצים חינוכיים לפעול למען קידום מוגנות התלמידים בווטסאפ.

היועץ החינוכי שהוא איש בריאות הנפש בבית הספר, האמון על מיטביות ורווחה של התלמיד והמערכת החינוכית, נתפס כמוביל בית ספרי טבעי של תחום האקלים החינוכי והמוגנות (דשבסקי, 2009). בשל תפיסה זו מצופה מהיועץ לפעול פעולה מערכתית-פרואקטיבית כדי לקדם את תחום התקשורת המיטבית בווטסאפ, ולא להסתפק בטיפול ראקטיבי באירועי שיימינג.

מוצע כי היועץ יפעל בשני מישורים מערכתיים בו בזמן: פיתוח תכנית לימודים ופיתוח מדיניות ארגונית. זאת בעת גיוס משלימי תפקיד מתוך המערכת, דוגמת מנהל בית הספר ורכז התקשוב. במישור האחד יפעל היועץ כדי לבנות תכנית לימודים ספירלית, על יסוד תכנית "חיים ברשת" שהיא חלק מתכנית "כישורי חיים", לשם קידום תקשורת מיטבית בווטסאפ בהלימה לצורכי בית הספר. ממצאי המחקר הזה שופכים אור על מאפייני השיימינג בווטסאפ בקרב תלמידים, ולפיכך הם עשויים לספק תשתית לפיתוח תכנית מתאימה. על פי ממצאי המחקר, התכנית אמורה לעסוק במניעת כל ביטויי השיימינג שנמצאו: עלבונות, קללות, הוצאה כפוייה מקבוצה והעלאת תמונות מביכות. בבית הספר היסודי התכנית אמורה להתמקד בעיקר במניעת אלימות מילולית בווטסאפ, בעוד שבבית הספר העל-יסודי היא אמורה לעסוק במניעת אלימות ויזואלית בהרחבה יותר. עם זה כדי לתת מענה מותאם למאפיינים הייחודיים של התקשורת בווטסאפ בקרב תלמידי בית הספר, מומלץ כי פיתוח התכנית יתבצע בכמה שלבים: בשלב הראשון מומלץ לאבחן את מאפייני התקשורת וביטויי השיימינג של תלמידי בית הספר בווטסאפ. בהתאם לממצאים מוצע לפתח תכנית התערבות שתפעל על יסוד תכנית "כישורי חיים" ולאחר הפעלת התכנית, מוצע לערוך אבחון חוזר.

בשלב השני מומלץ כי היועץ החינוכי יפעל לפיתוח מדיניות חינוכית בית ספרית כלפי תקשורת של תלמידים בווטסאפ, שתהיה חלק מתקנון בית הספר. בתהליך פיתוח המדיניות מומלץ לכלול את כל אוכלוסיות בית הספר: תלמידים, מורים והורים, לשם יצירת מחויבות ואחריות משותפת למדיניות. מדיניות זו אמורה לעסוק במאפיינים, כגון

נהלים וכללים לתקשורת כיתתית בווטסאפ (לדוגמה, כמה קבוצות מותר, שעות פעילות הקבוצות, הכנסה והוצאה של תלמידים מקבוצות); שיח מכבד והימנעות משיימינג מילולי בקבוצות הווטסאפ; ערבות הדדית ותפקידים של עדים לשיימינג; וכן הימנעות משיימינג ויזואלי בקבוצות הווטסאפ.

ג. בחינת כלי המחקר על סמך הממצאים בחלק האיכותני

המחקר שאף לפתח כלי מחקרי תקף למדידת שיימינג בווטסאפ. לשם כך יוצגו בקצרה ממצאי החלק האיכותני במחקר ועל פיהם ייבחן הכלי.

ממצאי החלק האיכותני של המחקר עומדים על תרבות של שיח פוגעני בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות. המשיבים מתארים קשת רחבה של אירועי שיימינג, הן כקורבנות והן כעדים. אירועים אלה מלווים בתחושה של פגיעות והיעדר מוגנות בקבוצות הווטסאפ, שמקבלים משנה תוקף ונחווים כפוגעים ביותר בשל הימצאותו של קהל העדים בקבוצה. אירועי השיימינג כוללים ארבעה סוגים של שיימינג, כאשר בכל סוג קיימים ביטויים למיניהם:

- אלימות מילולית – לעג, קללות, עלבונות, שמות גנאי.
- אלימות קבוצתית – חרם, פתיחת קבוצה נגד תלמיד.
- אלימות ויזואלית – העלאת תמונות וסרטונים פוגעניים, תיוג פוגעני לתמונות וסרטונים.
- סלקטיביות בבחירת חברים בקבוצה – הוצאה כפויה מקבוצה, מניעת כניסה לקבוצה, פתיחת קבוצות ל"משתתפים נבחרים" שאין לאחרים כניסה אליהן.

ממצאים אלה מעלים צורך להרחיב את כלי המחקר. השאלון הסגור כולל, כאמור, שאלות הנוגעות לארבעה ביטויי שיימינג: עלבונות, קללות, הוצאה מקבוצה נגד רצון המשיב והעלאת תמונות מביכות. הדיווח על ביטויי השיימינג נשען על קורבנות ועדות של המשיב. ממצאי החלק האיכותני בשאלון נותנים ביטוי למגוון רחב ועשיר יותר של סוגים וביטויים של שיימינג. בשל כך מומלץ לכלול בשאלון עתידי שאלות שייטנו ביטוי לארבעת סוגי השיימינג שנמצאו: אלימות מילולית, אלימות קבוצתית, אלימות ויזואלית וסלקטיביות בבחירת חברים בקבוצה, מתוך דיון בקורבנות ובעדות. מאחר שמדברי המשיבים עולה כי עדות לשיימינג היא בעלת משמעות, מומלץ אף להרחיב את הדיון למשמעויות של עדות לשיימינג לסוגיהן, לרבות תחושת פגיעות והיעדר מוגנות, העצמת הפגיעה וההשפלה בשל הימצאותו של קהל צופים וכן תחושת היפגעות אישית לאחר חשיפה לפגיעה באחרים.

ד. מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

מחקר זה הוא, כאמור, מחקר חלוץ. בשל כך נדונו מגבלותיו של כלי המחקר והוצע להרחיבו בהתאם לממצאי החלק האיכותני.

מגבלה אחרת של המחקר קשורה להיעדר מגדר המשיבים ובחינת שיימינג בווטסאפ על פי מגדר. בספרות קיים חוסר עקביות כלפי קשר בין מגדר וקורבנות לפגיעה ברשת. בכמה מחקרים נמצאו הבדלי מגדר בין קורבנות לפגיעה ברשת, אך בעוד שבכמה מחקרים נמצא כי בנות נוטות יותר מבנים ליפול קורבן לפגיעה ברשת (Beckman, Hagquist, & Hellstrom)

אחרים כי נטייתם של בנים לקורבנות ברשת גבוהה יותר (Chou, 2010 & Chou, 2010). עם זה רוב המחקרים לא מצאו קשר בין מגדר וקורבנות לפגיעה ברשת (לפידות-לפלר וחוסרי, 2016; Mishna, Khoury-Kassabri, ; Álvarez-García et al., 2015; Gadalla, & Daciuk, 2012; Schneider et al., 2012; Swearer, Wang, Maag, Siebecher, & Frerichs, 2012; Tokunaga, 2010). מתוך כך מומלץ לכלול במחקר עתידי דיון במגדר המשיבים באופן שיאפשר ללמוד על הבדלי מגדר בקורבנות ובעדות לשיימינג בווטסאפ.

מגבלה אחרת של המחקר קשורה לשיטת הדגימה וליכולת הייצוגיות וההכללה הנגזרות ממנה. המשתתפים נדגמו, כאמור, בשיטת דגימה לא הסתברותית מסוג נוחות, כאשר במהלך מילוי השאלונים הוקפד על דגימת מכסה, כדי לדגום מספר מספק ודומה של נבדקים מכל שכבת גיל, מ-ד' עד י"ב. אף שדגימת מכסה משפרת את ייצוגיות משתתפי המחקר ואת יכולת ההכללה של הממצאים, דגימת נוחות פוגעת ביכולת הייצוגיות של המשתתפים ומכך – ביכולת ההכללה של הממצאים. מתוך כך מומלץ במחקרים עתידיים להקפיד על שיטות דגימה ייצוגיות יותר.

חלקו הפתוח של המחקר מראה המשכיות בין פגיעה המתרחשת במרחב הממשי וזו של קבוצות הווטסאפ הכיתתיות. כך עימותים המתחילים באחד המרחבים עשויים להמשיך במרחב האחר. כיוון שכך, מוצע לבחון במחקר המשך את המשכיות באירועי שיימינג בין שני המרחבים.

עוד המלצה עולה מתוך ממצאי המחקר הזה בעניין היקף הקורבנות לשיימינג בווטסאפ, לעומת מחקרים קודמים. במחקר זה היקף הקורבנות גבוה מעט לעומת ממצאי מחקרים קודמים שנערכו בישראל ובמדינות אחרות, שבחנו פגיעה ברשתות חברתיות. לפיכך מוצע לערוך מחקר השוואתי שיבחן את היקף תופעת השיימינג ברשתות חברתיות למיניהן וכן בישראל לעומת מדינות אחרות.

מקורות

- אבני, ע' ורותם, א' (2009). פגיעה מקוונת – Cyberbullying. מתקוונים לאתיקה. אוחר מתוך http://ianethics.com/wp-content/uploads/2009/10/cyberBullying_IA_oct_09.pdf
- אלגלי, צ' (2010). אינטרנט כתרבות: מפגש בין-תרבותי בין מהגרים לילידים דיגיטליים. **עט השדה**, 5, 4-10.
- בוניאל-ניסים, מ' ודולב-כהן, מ' (2012). ילדים כותבים... על קירות: תרבות הפייסבוק. **עיון ומחקר בהכשרת מורים**, 13, 207-231.
- גולדשמידט, ר' (2014). **אלימות מקוונת בקרב בני נוער**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע. אוחר מתוך <https://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03602.pdf>

דשבסקי, ע' (2009). **סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ החינוכי**. ירושלים: משרד החינוך.

היימן, ט' ואולניק-שמש, ד' (2014). אלימות ובריונות באינטרנט בקרב בני נוער: גורמי סיכון וגורמי הגנה. בתוך ע' גרופר ושי' רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל** (כרך א, עמ' 413-446). תל-אביב: מכון מופ"ת.

היימן, ט', אולניק-שמש ד' ועדן, ס' (2014). **אלימות ופגיעות ברשת האינטרנט: מאפיינים, דפוסים, גורמי סיכון וגורמים מגנים בקרב ילדים ובני נוער: דוח מחקר למשרד החינוך**. אוחר מתוך

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/5B2E6358-A9D7-4F8B-83A2-E1F46CB4DF94/185400/Unnamed6.pdf>

היימן, ט' ואולניק-שמש, ד' (2015). הקול ברשת או הכול ברשת? פגיעות ועדות להטרדות ברשת של תלמידים עם לקות למידה, הפרעת קשב ולקויות חושיות. **עיונים בשפה וחברה**, 7 (2-1), 88-104.

הראל-פיש, י', חביב, ג', וולש, ס', בוניאל-נסים, מ', דז'אלובסקי, א', אמית, ש', . . . טסלר, ר' (2013). **נוער בישראל: בריאות, רווחה נפשית וחברתית, ודפוס התנהגויות סיכון בקרב בני נוער בישראל: סיכום ממצאי המחקר הארצי השישי 2011, ניתוח מגמות בין השנים 1994-2011 והשוואה בינלאומית**. רמת-גן: תכנית המחקר הבינלאומי על רווחתם ובריאותם של בני הנוער, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן ומאיר-סג"ו-ינט-מכון ברוקדייל.

וייסבלאי, א' (2011). **ילדים ברשתות חברתיות באינטרנט**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע. אוחר מתוך

<https://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m02856.pdf>

טרבלוס, ת', היימן, ט' ואולניק-שמש, ד' (2011). אלימות באינטרנט מול אלימות פנים-אל-פנים בקרב בני נוער. בתוך י' עשת-אלקלעי, א' כספי, ס' עדן, נ' גרי וי' יאיר (עורכים), **ספר כנס צייס למחקרי טכנולוגיות למידה 2011: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי** (עמ' 175-180). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

לוק, ע', זכריה, מ' וברג, א' (2015). **פיתוח אחריות אישית וחברתית והתמודדות עם בריונות**. ירושלים: גף הפרסומים, משרד החינוך.

למיש ד', ריב"ק ר' ואלוני, ר' (2009). ילדים ישראלים גולשים באינטרנט: מפאניקה מוסרית להורות אחראית. **מגמות**, 2 (2-1), 137-163.

לפידות-לפלר, נ' וחוסרי, ח' (2016). תופעת ההצקה המקוונת בקרב תלמידי בית הספר במגזר הערבי: הצקה מקוונת בקרב בני-נוער ערביים בישראל לפי מגדר ושכבת גיל. **הייעוץ החינוכי**, יט, 198-218.

המועצה הלאומית לשלום הילד (2015). **ילדים בישראל: שנתון סטטיסטי 2015**. ירושלים: המחבר.

משרד החינוך (2011). אתיקה ומוגנות ברשת האינטרנט. **חוזר מנכ"ל תשעב/4(א)**.
אוחזר מתוך

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/9/9-4/HoraotKeva/K-2012-4-1-9-4-10.htm>

משרד החינוך (2013). שימוש ברשתות החברתיות ובקהילות שיתופיות ברשת במערכת החינוך. **חוזר מנכ"ל תשע"ג/8**. אוחזר מתוך

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/6/6-1/HodaotVmeyda/H-2013-8-6-1-1-1.htm>

משרד החינוך (ח"ת). **מורה או חבר? על יחסי מורים-תלמידים ברשתות החברתיות**.
אוחזר מתוך

<http://edu.gov.il/owlHeb/CHativa/LiveiVTmichaRightsit/Internet/Pages/Teacher-or-friend-The-teacher-student-relationships-on-social-networks.aspx>

ראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2011). **ניטור רמת האלימות בבתי הספר על-פי דיווחי תלמידים: נתונים מתוך סקרי ניטור אלימות תשע"א ותשס"ט: דוח ביניים**. אוחזר מתוך

http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/9DEB836A-7B74-4BCF-A21C-5921D5D2784D/170808/Nitur_Alimum_Report_f1.pdf

ראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2017). **נתוני אקלים וסביבה פדגוגית – תשע"ה**. אוחזר מתוך

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/Meitzav/Aklim_2015.htm

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.

ששון, ח', ארז, ר' ואלגלי, צ' (2011). **סכנות ברשת: תפיסות ומנגנוני התמודדות של מתבגרים**. אוחזר מתוך

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/937CB224-4AB4-4EC0-B764-AEBBDD9F22B1/156239/Unnamed.pdf>

Álvarez-García, D., Núñez Pérez, J. C., Dobarro González, A., & Rodríguez Pérez, C. (2015). Risk factors associated with cybervictimization in adolescence. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 15*(3), 226-235.

Beckman, L., Hagquist, C., & Hellstrom, L. (2013). Discrepant gender patterns for cyberbullying and traditional bullying – An analysis of Swedish adolescent data. *Computers in Human Behavior, 29*(5), 1896-1903.

- Bouhnik, D., & Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 217-231.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.
- Brennan, M. (2006). *Understanding online social network services and risks to youth*. London: Child Exploitation and Online Protection Centre. Retrieved from https://www.ceop.police.uk/Documents/socialnetwork_serv_report_221206.pdf
- Campbell, M. A. (2007). *Cyber bullying and young people: Treatment principles not simplistic advice*. Retrieved from <http://eprints.qut.edu.au/14903/1/14903.pdf>
- Chapell, M. S., Hasselman, S. L., Kitchin, T., Lomon, S. N., MacIver, K. W., & Sarullo, P. L. (2006). Bullying in elementary school, high school, and university. *Adolescence*, 41(164), 633-648.
- Del Rey, R., Elipe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 608-613.
- Druck, K., & Kaplowitz, M. (2005). Setting up a no-bully zone. *Virginia Journal of Education*, 98, 11-13.
- Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2015). Cyberbullying experience and gender differences among adolescents in different educational settings. *Journal of Learning Disabilities*, 48(2), 146-155.
- Heiman, T., Olenik-Shemesh, D., & Eden, S. (2014). *Face to face and cyberbullying: Prevalence, patterns, and risk factors in children and adolescents*. Scientific research for the Israeli Ministry of Education.
- Heirman, W., & Walrave, M. (2008). Assessing concerns and issues about the mediation of technology in cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 2(2), article 1. Retrieved from <https://cyberpsychology.eu/article/view/4214/3256>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129-156.

<http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/MobileReport.pdf>

- Huang, Y., & Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1581-1590.
- Kowalski, R. M., Morgan, C. A., & Limber, S. P. (2012). Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying. *School Psychology International*, 33(5), 505-519.
- Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimization. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23, 435-454.
- Margo, M. J., Ryan, S. D., & Prybutok, V. R. (2013). The Social Network Application Post-Adoptive Use Model (SNAPUM): A model examining social capital and other critical factors affecting the post-adoptive use of Facebook. *Informing Science*, 16, 37-69.
- Mark, L., & Ratliffe, K. T. (2011). Cyber worlds: New playgrounds for bullying. *Computers in the Schools*, 28(2), 92-116.
- Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J., & Solomon, S. (2010). Cyber bullying behaviors among middle and high school students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(3), 362-374.
- Mishna, F., Houry-Kassabri, M., Gadalla, T., & Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullied and bully-victims. *Children and Youth Review*, 34, 63-70.
- Montag, C., Błazkiewicz, K., Sariyska, R., Lachmann, B., Andone, L., Trendafilov, B., Eibes, M., & Markowitz, A. (2015). Smartphone usage in the 21st century: who is active on WhatsApp? *BMC Research Notes*, 8(1), 331.
- O'keefe, G. S., & Clarke-Pearson, K. (2011). The impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics*, 127(4), 800-804.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2011). Traditional and nontraditional bullying among youth: A test of general strain theory. *Youth and Society*, 43(2), 727-751.
- Ribak, R. (2001). 'Like immigrants': Negotiating power in the face of the home computer. *New Media & Society*, 3(2), 220-238.
- Sánchez-Moya, A., & Cruz-Moya, O. (2015). "Hey there! I am using WhatsApp": A preliminary study of recurrent discursive realisations in a corpus of WhatsApp statuses. *Procedia*, 212, 52-60.

- Schneider, S. K., O'Donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. W. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health, 102*(1), 171-177.
- Ševčíková, A., & Šmahel, D. (2009). Online harassment and cyberbullying in the Czech Republic comparison across age groups. *Zeitschrift Fur Psychologie/Journal Of Psychology, 217*(4), 227-229.
- Shariff, S., & Hoff, D. L. (2007). Cyber bullying: Clarifying legal boundaries for school supervision in cyberspace. *International Journal of Cyber Criminology, 1*, 76-118.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying and its forms, awareness and impact and the relationship between age and gender in cyberbullying*. A report to the Anti-Bullying Reasons why adolescents bully 19 Alliance. Unit of School and Family Studies, Goldsmith College: University of London. Retrieved from <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RBX03-06.pdf>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(4), 376-385.
- Sommers, M. (2008). *The dangers of online predators: Cyber citizenship and cyber safety*. New York, NY: Rosen Publishing Group Inc.
- Stald, G., Green, L., Barbovski, M., Haddon, L., Mascheroni, G., Ságvári, B., . . . Tsaliki, L. (2014). *Online on the mobile: Internet use on smartphones and associated risks among youth in Europe*. London: EU Kids Online, LSE. Retrieved from
- Steinfeld, C., Ellison, N., Lampe, C., & Vitak, J. (2012). Online social network sites and the concept of social capital. In F. L. Lee, L. Leung, J. S. Qiu, & D. Chu (Eds.), *Frontiers in new media research* (pp. 115-131). New York: Routledge.
- Sticca, F., & Perren, S. (2013). Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of Youth Adolescence, 42*(5), 739-750.

- Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecher, A. B., & Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology, 50*(4), 503-520.
- Thorne, S. L., Sauro, S., & Smith, B. (2015). Technologies, identities, and expressive activity. *Annual Review of Applied Linguistics, 35*, 215-233.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior, 26*(3), 277-287.
- Walrave, M., & Heirman, W. (2011). Cyberbullying: Predicting victimisation and perpetration. *Children & Society, 25*(1), 59-72.
- Willard, N. (2005). *Educator's guide to cyberbullying addressing the harm caused by online social cruelty*. Retrieved from <https://www.chino.k12.ca.us/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=3695&dataid=23989&FileName=EducatorsGuidetoCyberbullying.pdf>
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*, S14-S21.