

בריונות רשת בקבוצות ווטסאפ של תלמידים חברים לכיתה: הערכת יעילותה של תוכנית התערבות למניעת בריונות רשת ולשיפור אקלים הכיתה בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים

דנה אייזנקוט, גלית מנחם, גבריאלה קאשי-רוזנבאום

תקציר

רשתות חברתיות כמו ווטסאפ תופסות כיום נתח עיקרי מחייהם החברתיים של ילדים ומתבגרים. לצד ההיבטים החיוביים של רשתות אלה, הן טומנות בחובן סיכון לבריונות רשת. מערכת החינוך מודעת לסיכון זה ופועלת למניעת בריונות רשת באמצעות הפעלת תוכניות התערבות בבתי הספר, אולם, תוכניות מעטות בלבד לוו במחקרי הערכה. במחקר הנוכחי נבחנה יעילותה של תוכנית התערבות רחבת-היקף שמטרתה היו להפחית את היקף תופעת בריונות הרשת, לשפר את נורמות השימוש ביישומון הוטסאפ כרשת החברתית הפופולארית ביותר בישראל, בקבוצות בהן משתתפים חברים לכיתה, וכן להביא לשיפור באקלים החברתי בכיתה. מדגם המחקר נאסף מ-106 כיתות ד' עד ט', אשר נדגמו מ-25 בתי ספר מאזור המרכז. כל בתי הספר שנדגמו למחקר השתתפו בתוכנית התערבות שהועברה בפיקוחה של מפקחת על הייעוץ מטעם שפ"י. התלמידים ענו על שאלון מקוון לבחינת תדירות חשיפתם האישית לבריונות בקבוצות הוטסאפ הכיתתיות, אפיון נורמות השימוש ביישומון הוטסאפ בכיתה ואקלים חברתי כיתתי. השאלונים הועברו פעמיים: לפני ההתערבות וכחודש לאחר סיומה. ממצאי המחקר הצביעו על ירידה מובהקת בשיעור הבריונות ברשת, שיפור בנורמות השימוש ביישומון הוטסאפ ושיפור מובהק באקלים הכיתה. בנוסף, נמצא כי שיפור בשיעור מקרי הבריונות בקבוצות הוטסאפ הכיתתיות קשור לשיפור באקלים החברתי בכיתה. ההשלכות החינוכיות של ממצאי המחקר נדונות.

מילות מפתח: ווטסאפ; בריונות ברשת; אקלים כיתה; תוכניות התערבות; רשתות חברתיות; ילדים; מתבגרים; תלמידים.

מבוא

בשנים האחרונות, רשתות חברתיות משמשות זירה עיקרית שבה ילדים ומתבגרים מנהלים את חייהם החברתיים (Livingstone & Sefton-Green, 2016). במרחב הווירטואלי של הרשתות החברתיות הורים מתקשים לעקוב ולפקח אחר פעילות ילדיהם, וממעטים לגלות מעורבות בחיי הילדים ברשת עד כדי הימנעות מוחלטת (Minimol & Angelina, 2015). כך קורה שהרשתות החברתיות, ובמיוחד יישומון הווטסאפ, מספקים לנוער סביבה נטולת פיקוח הורי, מאפיין ההופך רשתות אלה לפגיעות לסכנות רבות, שאחת מהן היא בריונות ברשת (אייזנקוט, 2017; Minimol & Angelina, 2015).

אומנם בריונות רשת מתרחשת מחוץ לכותלי בית הספר ולאחר שעות הלימודים (Cross et al., 2016) ולמעשה היא עשויה להתרחש בכל מקום וזמן (Cantone et al., 2015), ואולם ילדים המעורבים בבריונות ברשת משני צידי המתרס, בדרך כלל מכירים זה את זה מבית הספר (Hinduja & Patchin, 2008, 2009). מאפיין זה נכון במיוחד בפעמים שבהן בריונות רשת מתרחשת בקבוצות ווטסאפ של חברים לכיתה, כלומר קבוצות ווטסאפ שבהן חברים תלמידים מאותה הכיתה בלבד. כיוון שכך, קיימת המשכיות בין אירועי בריונות בין שני המרחבים: המרחב הממשי והמרחב הווירטואלי, כך שאירועי בריונות ברשת המתחילים לאחר שעות הלימודים, ממשיכים בחצר בית הספר כאירועי בריונות, ולהפך (אייזנקוט, 2017). מותך כך, בריונות ברשת נתפסת כסוגיה בית ספרית ולכן לטיפול בה ולמניעתה נדרשות תוכניות התערבות שיופעלו בבית הספר (Smith et al., 2008; Wölfer et al., 2014). דבר זה נכון במיוחד על סמך ממצאיה של מטה-אנליזה שנערכה בשנים האחרונות, המעידים על התוצאות הקשות של בריונות ברשת מעל ומעבר לאלה של בריונות פנים-אל-פנים (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014).

השפעתה הקשה של בריונות ברשת על רווחתם הנפשית של תלמידים מעלה צורך דחוף לפתח תוכניות מניעה ולהעריך את יעילותן (Stauffer, Heath, Coyne, & Ferrin, 2012). עם זה ישנו מחסור במחקרים להערכת יעילותן של תוכניות כאלה (Kowalski et al., 2014; Patchin & Hinduja, 2012; Scheithauer & Tsorbatzoudis, 2016). המחקר הנוכחי שואף לתת מענה על מחסור זה ולהעריך את יעילותה של תוכנית התערבות למניעת בריונות ברשת, שיושמה בהיקף רחב בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים בארץ. ממצאי מחקר זה עשויים לתרום בהגדרת קווים מנחים לתוכניות התערבות בית ספריות.

ווטסאפ כרשת חברתית

רשת חברתית מוגדרת כאתר או יישומון שתומך ומעודד אינטראקציות בין-אישיות ברשת האינטרנט ואפשר להגיע אליו באמצעות המחשב, הטלפון הנייד ומכשירים אלקטרוניים אחרים. משתמשיהן של רשתות חברתיות פעילים בקהילות משתמשים וירטואליות, המדמות אינטראקציות בין-אישיות מחוץ לרשת (Margo, Ryan, & Prybutok, 2013). רשתות חברתיות שונות חולקות מאפיינים משותפים, בהם פרופיל אישי, אמצעים ליצירה ולניהול של רשימת אנשי קשר וגישה לאמצעים מגוונים ויצירתיים לתקשורת עם אנשי הקשר ועם קהילת המשתמשים הרחבה (Margo et al., 2013).

ההשתתפות הפעילה של בני נוער בישראל ברשתות חברתיות היא מהגבוהות בעולם. מסקר ארגון הבריאות העולמי עולה כי ישראל מדורגת במקום הרביעי מתוך 41 מדינות שנבדקו בשימוש יומי בן ארבע שעות ומעלה של מתבגרים באינטרנט (Inchley et al., 2016). ל-83% מהילדים הישראלים יש טלפון נייד ומרביתם מקבלים אותו לראשונה כבר בגיל 8 (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2017).

מבין הילדים והמתבגרים שבעלותם טלפון נייד, 99% פעילים ביישומון הווטסאפ (אייזנקוט, 2017). ווטסאפ נחשב לרשת החברתית הפופולרית ביותר בארץ, הנתמכת בטלפון הנייד, הן בקרב מתבגרים והן בקרב מבוגרים (93% ו-87%, בהתאמה), יותר מהאינסטגרם (72%, 38%), מהפייסבוק (63%, 80%) ומהסנאפצ'יט (50%, 9%) (אייזנקוט, 2017, בזק, 2017; Fiadino, Schiavone, & Casas, 2014). מתבגר ישראלי חבר בכ-27 קבוצות ווטסאפ בממוצע (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2017). דו"ח עדכני של הנציבות האירופאית שהגדיר את גבולותיהן של הרשתות חברתיות, קבע כי יישומון הווטסאפ עונה על ההגדרות של רשת חברתית משום שהוא כולל את כל מרכיבי הליבה של רשתות חברתיות (Cetinkaya, 2017; Giannino, 2016).

בריונות רשת ואקלים כיתה

בריונות ברשת מוגדרת כהתנהגות תוקפנית מכוונת וחוזרת, שמטרתה לפגוע באדם אחר ברשת חברתית באמצעות מכשירים דיגיטליים נתמכי אינטרנט (Hinduja & Patchin, 2015). בשל השימוש הנרחב בווטסאפ וברשתות חברתיות אחרות בישראל, אין זה מפתיע שאף שיעור הבריונות ברשתות החברתיות בארץ הוא מהגבוהים בעולם (Inchley et al., 2016). אייזנקוט (2017) מצאה כי קבוצות ווטסאפ של חברים לכיתה משמשות זירה לבריונות ברשת. במחקרה של אייזנקוט (2017) שבוצע בקרב 1111 תלמידי כיתות ד' עד י"ב נמצא כי 31% מהתלמידים דיווחו על קורבנות לבריונות רשת בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות. ביטויי הבריונות כללו עלבונות (15%), קללות (14%), הוצאה כפויה מקבוצה (13%) ופרסום תמונות פוגעות (10%). אייזנקוט (2017) סיווגה את ביטויי הבריונות בקבוצות ווטסאפ כיתתיות לארבעה סוגי בריונות: א. אלימות מילולית המתבטאת בלעג, קללות, עלבונות, שמות גנאי, איומים וכן הלאה; ב. אלימות קבוצתית, כגון פתיחת קבוצה נגד אדם מסוים, חרם קבוצתי וכיוצא בזה; ג. סלקטיביות קבוצתית, לדוגמה פתיחת קבוצה בלי משתמש מסוים חרף רצונו להשתתף בה, מניעת כניסה לקבוצה, הוצאה כפויה מקבוצה, או פתיחת קבוצה ל"חברים נבחרים" בלבד; ד. אלימות חזותית, למשל, פרסום או הפצה של תמונות וסרטונים פוגעניים, תיוג פוגע לתמונות או סרטונים וכן הלאה.

תופעת הבריונות של ילדים ברשתות החברתיות מופנית בדרך כלל, כאמור, כלפי ילדים המכירים זה את זה מבית הספר (Hinduja & Patchin, 2008, 2009), מאפיין הכרוך בהמשכיות בין אירועי אלימות במרחב הווירטואלי של שעות אחר הצהריים וזה הממשי של שעות הלימודים (אייזנקוט, 2017). לפיכך ישנן עדויות מחקריות רבות באשר לקשר בין בריונות ברשת לאקלים כיתה שלילי (Della Cioppa, O'Neil, & Craig, 2015; Smith et al., 2008). מחקרים רבים הראו שתחושת השייכות והמעורבות בכיתה של קורבנות לבריונות רשת נמוכה במידה ניכרת מזו של עמיתיהם שלא חוו בריונות רשת (Ortega-

Barón, Buelga, & Cava, 2016) ושהם תופסים את אקלים בית הספר והכיתה כשלילי יותר (Hinduja & Patchin, 2012).

ממצאי מחקרים רבים מהשנים האחרונות מלמדים על השפעותיה הקשות של בריונות ברשת על רווחתם הנפשית של התלמידים (Hinduja & Patchin, 2013; Schultze-). Krumbholz, Jakel, Schultze, & Scheithauer, 2012 ולסקירה רחבה בנושא ראו: Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014). הבנת עוצמת פוטנציאל הפגיעה של בריונות ברשת על הרווחה הנפשית של תלמידים, לצד השיעור הגבוה שבו היא מתרחשת ופוטנציאל הפגיעה שלה באקלים החברתי בכיתה ובבית הספר, מעלה צורך דחוף בפיתוח תוכניות מניעה והתערבות בית ספריות והפעלתן וגם במחקר מלווה לתוכניות אלו שיוסיף לידע הקיים אסטרטגיות מבוססות נתונים למניעת התופעה (Cross et al., 2016; Scheithauer & Tsorbatzoudis, 2016; Smith et al., 2008; Stauffer, Heath, Coyne, & Kowalski et al., 2014; Ferrin, 2012; Wölfer et al., 2014), להערכת יעילות התוכניות ולעיצובן (2014; Patchin & Hinduja, 2012; Scheithauer & Tsorbatzoudis, 2016).

תוכניות התערבות בית ספריות

בשנים האחרונות פורסמו לא מעט מחקרים בנושא בריונות ברשת. עם זה מחקרים מועטים בלבד בדקו את יעילותן והשפעתן של תוכניות התערבות למניעת בריונות רשת (Cross et al., 2016; Patchin & Hinduja, 2012; Scheithauer & Tsorbatzoudis, 2016). המחקרים המעטים שאכן בדקו את יעילותן של תוכניות כאלה הראו ירידה מובהקת בשיעור בריונות הרשת לאחר ההתערבות, הן ברמת הכיתה (Aizenkot & Kashy-) והן ברמה הבית ספרית (Cross et al., 2016; Ortega-Ruiz, Del Rey, & Casas, 2012). כמו כן נמצא כי תוכניות התערבות שנועדו להפחית בריונות ברשת, הצליחו אף להביא לידי שיפור האקלים החברתי בכיתה, זאת משום שתוכניות אלה כללו מרכיבים תוך-אישיים ובין-אישיים שהביאו לידי שיפור הקשרים החברתיים ברשת ומחוץ לה (Durlak & DuPre, 2008).

מחקרי הערכה של תוכניות התערבות לטיפול בתופעת הבריונות ברשתות חברתיות זיהו מספר נושאים שתוכנית התערבות יעילה עשויה לכלול. בין נושאים אלה נמצא את העלאת מודעות התלמידים לבריונות ברשת והשלכותיה, הפחתת הניתוק המוסרי בין התוקף לקורבן שיש בה כדי לתרום להפחתת ההצדקה של ההתנהגות הפוגעת וההתנערות מאחריות, פיתוח אמפתיה, עידוד מעורבות הורית, שינוי עמדות, פיתוח נורמות של תקשורת מיטבית ברשת והגדרת כללי התנהגות (Barkoukis, Lazuras, Ourda, & Tsorbatzoudis, 2016; Kowalski et al., 2014; Stauffer et al., 2012). וולפר ואחרים (Wölfer et al., 2014) הציגו מודל של עקרונות יסוד לתוכנית התערבות למניעת בריונות ברשת: א. פיתוח כישורים חברתיים וידע חברתי; ב. פיתוח מודעות ועמדות כלפי השפעותיה הקשות של בריונות רשת; ג. פיתוח אחריות חברתית ואקלים חינוכי מיטבי בכיתה; ד. פיתוח אסטרטגיות להתמודדות יעילה עם בריונות רשת ומיומנויות לתקשורת מיטבית ברשת. תוכנית ההתערבות המוצגת במחקר הנוכחי תוכננה באופן הכולל את כל הנושאים הללו. הרחבה בנושא מופיעה בפרק השיטה שבו מתוארת תוכנית ההתערבות.

המחקר הנוכחי

המחקר הנוכחי משמש מחקר מלווה לתוכנית התערבות בית ספרית רחבת היקף שהופעלה בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים מאזור המרכז כדי לטפל בתופעת הבריונות ברשתות החברתיות בכלל ובתופעת הבריונות בקבוצות הוטסאפ הכיתתיות בפרט, וכן להביא לשיפור בנורמות השימוש בקבוצות אלו ובאקלים הכיתה. מטרתו של המחקר הנוכחי הייתה להעריך את יעילותה של תוכנית ההתערבות מתוך התמקדות בקבוצות של חברים לכיתה הפעילים ביישומון הוטסאפ בשל הפופולריות הרבה של השימוש ביישומון זה בארץ, וכן על סמך השיעורים הגבוהים של בריונות שנצפו בקבוצות ווטסאפ אלה (אייזנקוט, 2017). למחקר עשויה להיות תרומה רבה בפיתוח תוכניות בית ספריות למניעת בריונות ברשת.

להלן השערות המחקר: 1. תוכנית ההתערבות תביא לירידה בשיעורי בריונות הרשת בקבוצות ווטסאפ של חברים לכיתה; 2. תוכנית ההתערבות תביא לשיפור בנורמות השימוש בקבוצות הוטסאפ הכיתתיות; 3. תוכנית ההתערבות תביא בעקיפין לשיפור האקלים הכיתתי באמצעות השפעה ישירה על הפחתת הבריונות ושיפור נורמות השימוש בקבוצות הוטסאפ.

שיטת המחקר

משתתפים והליך

הנתונים נאספו מ-106 כיתות ד' עד ט', שנדגמו מתוך 25 בתי ספר ממלכתיים. מתוכם, 82 כיתות מ-21 בתי ספר יסודיים ו-24 כיתות מארבע חטיבות ביניים. כל בתי הספר שנדגמו במחקר השתתפו בתוכנית ההתערבות להפחתת תופעת הבריונות ברשתות חברתיות בקרב תלמידים מתוך דגש בבריונות בקבוצות ווטסאפ כיתתיות ושיפור נורמות השימוש בקבוצות אלו. תוכנית ההתערבות והמחקר המלווה לתוכנית פותחו למטרות פנימיות, בפקוחה ובאחריותה של מפקחת על הייעוץ מטעם שפ"י. בסך הכול ענו על שאלון המחקר $N = 2,518$ תלמידים במדידה ראשונה, לפני תחילת ההתערבות (54% בנות) ו- $N = 2,216$ במדידה שנייה, כחודש לאחר סיום ההתערבות (53% בנות).

שאלוני המחקר הופצו לתלמידים בדרך מקוונת במהלך שיעור בכיתה. המענה על השאלונים נעשה בסמארטפון ובמחשבים שהיו בבית הספר באמצעות קישור לשאלון. תלמידים שלא סיימו את מילוי השאלון בזמן המוקצב בכיתה או שנעדרו מהכיתה באותו יום, יכלו למלא את השאלון (או להמשיך ולמלאו) בביתם באמצעות כניסה לקישור. במהלך העברת השאלונים בכיתה, היה נוכח מורה שתפקידו היה לפקח על הסדר ולשמור על פרטיות ממלאי השאלון. המורה התבקש לכבד את פרטיות התלמידים ולא הורשה לעבור בין התלמידים במהלך מילוי השאלון.

המענה על השאלון נעשה באנונימיות כשנאספו רק פרטים מזהים של שם בית הספר, שכבת גיל, מספר כיתה ומגדר התלמיד. לתלמידים ניתנה בחירה מלאה אם להשתתף בסקר ולא ננקטו סנקציות כלפי תלמידים שבחרו שלא להשתתף, אם כי יש לציין שההיענות למילוי השאלון הייתה כמעט ומלאה לחלוטין. מכך יש מקום להניח שהשאלונים מולאו מתוך הסכמה חופשית מלאה. כמו כן יש לציין כי לא נכללו בשאלון

שאלות חובה, כך שהתלמידים יכלו לדלג על שאלות או לבחור שלא להשלים את מילוי השאלון עד סופו. אחוז קטן מאוד של תלמידים (פחות מ- 1%) ענו על השאלונים תשובות לא רציניות והושטו מהמדגם.

מאחר שהתלמידים ענו על שאלון המחקר באנונימיות ובלי מספר מזהה, לא היה אפשר לבצע התאמה מזווגת בין השאלונים לפני התערבות ולאחריה – ברמת התלמיד. אי לכך, יעילות התערבות נבחנה ברמת הכיתה בלבד, באמצעות חישוב של ממוצעים מאוגדים לכיתה (aggrigate means).

תוכנית ההתערבות

בתי ספר שנדגמו במחקר השתתפו בתוכנית התערבות רחבת היקף שנועדה להפחית בריונות רשת ולשפר את נורמות השימוש בקבוצות ווטסאפ של חברים לכיתה ואת אקלים הכיתה. תוכנית ההתערבות נשענת על מספר תוכניות קיימות של משרד החינוך. מתוכניות אלה נלקחו נושאים נבחרים, שבהם נעשו שינויים לפי תוכניות ההתערבות שתוארו בסקירת הספרות (Barkoukis et al., 2016; Stauffer et al., 2012; Wölfer et al., 2014). פירוט בנושא יוצג בהמשך. ככל הידוע, התוכנית שפותחה לצורך ההתערבות הנוכחית היא תוכנית ההתערבות הראשונה בארץ הנשענת על ספרות מחקרית עדכנית ומחקרי הערכה.

תוכנית ההתערבות מורכבת משמונה מערכי שיעור שבועיים שעוסקים בנושאים האלה: הבנת המושג "בריונות ברשת", ביטויי והשלכותיו בכלל וביישומן הוטסאפ בפרט; תפקידים של העומדים מהצד, לרבות פיתוח אחריות אישית והדדית; הכרת החוקים הרלוונטיים האוסרים על בריונות ברשת; פיתוח כישורי שיפוט וניטור עצמי לפני הפצת תכנים ברשת; ופיתוח אמנה בית ספרית במפגשים סדנאיים בהשתתפות תלמידים, מורים והורים. כל נושא יוצג באמצעות מערך שיעור אחד או שניים שפותחו בהתאמה לדרגת הכיתה. כך למשל במערך שיעור שעסק בבריונות ברשת בכלל, השתמשו בסרטון וידאו. לתוכניות המיועדות לבית הספר היסודי ולחטיבת הביניים נבחרו סרטונים למיניהם ופותחו הנחיות שונות לתלמידים. מערך שיעור אחר שעסק בתפקידים של העומדים מהצד, כלל סיפור קצר. עבור בית הספר היסודי והחטיבה פותחו סיפורים מגוונים ולפיהם כתבו שאלות ומשימות לסוגיהן, אם כי הגרסאות המגוונות העבירו את אותם מסרים.

את תוכנית ההתערבות הפעיל הצוות החינוכי בבית הספר (יועצים חינוכיים ומחנכי הכיתות). לפני הפעלת התוכנית, היועצים החינוכיים קיבלו הכשרה ממדריכת שפ"י שפיקחה על הפעלת התוכנית מטעם הפיקוח במשרד החינוך. היועצים התבקשו להעביר הכשרה זו למחנכים בבית ספרם, שבכיתותיהם הופעלה התוכנית, ואלה העבירו את התוכנית בשיעורי "כישורי חיים" שעה בשבוע למשך כחודשיים.

נושאי התוכנית

1. ידע וכישורים: העלאת מודעות התלמידים לחוקים רלוונטיים ולהפרת החוק הכרוכה בבריונות ברשת; פיתוח ואימון בכישורים חברתיים כדי לפתח אווירה ותקשורת מיטביים בקבוצות הוטסאפ הכיתתיות.
2. עמדות כלפי בריונות רשת בווטסאפ: השפעה על עמדות תלמידים כלפי בריונות ברשת, באמצעות הצגת מידע על ביטויי בריונות הרשת בווטסאפ ותוצאותיה הקשות.

3. נורמות אישיות וחברתיות: פיתוח אחריות חברתית של חברים לכיתה בכלל ושל העומדים מהצד העדים לפגיעה ברשת בפרט; פיתוח אמנה בית ספרית לתקשורת מיטבית בווטסאפ, הגדרת נורמות לשימוש בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות (לרבות מספר קבוצות הווטסאפ בכיתה, תדירות התחלופה בקבוצות אלה, והרכב החברים בקבוצות); ועידוד מעורבות הורית.

4. שליטה עצמית בהתנהגות: פיתוח אסטרטגיות לניטור עצמי של התנהגות ושליטה בה ולתגובה נכונה במקרה של בריונות ברשת.

מערכי השיעור הועברו לתלמידים באמצעים מגוונים, כגון סרטים קצרים, סיפורים הכוללים דילמות, פעילויות מתוקשבות, כרטיסים לדיון קבוצתי וקטעי מידע (קטעי חדשות, חוקים רלוונטיים וכדומה). כל השיעורים חולקו לשלושה חלקים: חלק מידעי בתחילת השיעור, לאחר מכן פעילויות בקבוצות ולבסוף דיון במליאה.

כלים

יעילות ההתערבות הוערכה באמצעות שלושה מדדים: (1) היקף הבריונות בקבוצות ווטסאפ כיתתיות; (2) נורמות השימוש בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות; (3) תפיסת התלמידים את האקלים הכיתתי. שלושת המדדים נמדדו ברמת הכיתה לפני ההתערבות ואחריה.

1. בריונות בקבוצות ווטסאפ כיתתיות

שאלון זה מורכב מ-10 פריטים המייצגים ביטויים אפשריים של בריונות ברשתות חברתיות. השאלון מבוסס על שאלונים קודמים שבחנו את בריונות ברשתות חברתיות (אייזנקוט, 2017; Willard, 2007; Heiman & Olenik-Shemesh, 2015). מהימנותו הפנימית של השאלון הייתה $\alpha = .90$ ו- $\alpha = .81$, למדידה 1 ו-2, בהתאמה. החשיפה לבריונות בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות נמדדה בחלוקה לארבעה סוגי בריונות: (1) אלימות מילולית, כלומר עלבונות, קללות, איומים, לעג, הודעות פוגעניות; (2) אלימות חזותית, כלומר פרסום תמונות אישיות ללא הסכמת הפרט; (3) אלימות וסלקטיביות קבוצתית, כלומר מניעת כניסה לקבוצת ווטסאפ, הוצאה כפויה מקבוצה קיימת וחרם; (4) הימנעות, כלומר הימנעות מהשתתפות בשיח בקבוצת הווטסאפ בשל חשש מתגובות פוגעניות.

חלוקה זו התבססה על טקסונומיה שהציע לראשונה וילארד (Willard, 2007) ותוקפה מבנית במחקרים שביצעו לאחרונה בקבוצות ווטסאפ כיתתיות (אייזנקוט, 2017) ואייזנקוט וקאשי-רוזנבאום (Aizenkot & Kashy-Rosenbaum, 2018). בעת מילוי השאלונים התבקשו התלמידים לדווח כמה פעמים הם נפגעו בחודש האחרון מכל אחת מהתנהגויות הבריונות המוצגות בשאלון והמתבטאות בקבוצות הווטסאפ בכיתותיהם בלבד. לדוגמה: "האם בחודש האחרון קרה לך שהעליבו אותך בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות?". סולם תשובות בן ארבע אפשרויות שימש לאפשרויות התגובה, החל מ-0 = "זה לא קרה לי"; 1 = "זה קרה לי פעם"; 2 = "זה קרה לי כמה פעמים"; ו-3 = "זה קרה לי פעמים רבות".

ציוני החשיפה לבריונות בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות חושבו על פי סכום הדירוגים עבור כל פרטי השאלון ועבור כל אחד מארבעת סוגי הבריונות. ציוני מדדי הכולל נע

בין 0 ל-30, ככל שהציון גבוה יותר, כך עולה החשיפה לבריאות בקבוצות הווסטאפ הכיתתיות. ציוני תת-המדדים הומרו לציונים באחוזים כדי לאפשר השוואה בין התנהגויות הבריאות לסוגיהן.

2. נורמות השימוש בקבוצות הווסטאפ הכיתתיות

כדי למדוד את נורמות השימוש בקבוצות הווסטאפ הכיתתיות התבקשו התלמידים לענות על שלוש שאלות בהתבסס על מחקר איכותני קודם שזיהה פרמטרים אלה (אייזנקוט, 2017): (1) "כמה קבוצות ווטסאפ קיימות בכתתך (בערך)?" התשובות לשאלה זו היו: 1 = יותר מ-10 קבוצות; 2 = 5 עד 10 קבוצות; 3 = בין 2 ל-4 קבוצות; 4 = רק קבוצה אחת. ככל שהערך הגבוה יותר המעיד על פחות קבוצות כיתה, כך נורמת השימוש חיובית יותר.

(2) "האם קבוצות הווסטאפ בכיתתך נשארות יציבות יחסית, או משתנות לעתים קרובות?" התשובה לשאלה זו נעשתה על סולם מדורג מסוג ליקרט בן חמש תשובות: מ-1 (נשאר יציב יחסית) ל-5 (משתנה בתדירות גבוהה). ככל שהערך נמוך יותר, כלומר יש פחות תחלופה של קבוצות בכיתה, כך נורמת השימוש חיובית יותר.

(3) "מי הם בדרך כלל הילדים הפעילים בקבוצת הווסטאפ הכיתתית?" התשובות לשאלה זו היו: 1 = בדרך כלל אותה קבוצה קטנה של ילדים; 2 = קבוצות משתנות של ילדים; 3 = בדרך כלל רוב הילדים בכיתה. ככל שהערך גבוה יותר, כלומר יש השתתפות קבועה יותר של ילדים בקבוצות, כך נורמת השימוש חיובית יותר.

ניתוח גורמים (principal component factor analysis) שבוצע במחקרם של אייזנקוט וקאשי-רוזנבאום (Aizenkot & Kashy-Rosenbaum, 2018) הראה כי שלושת הפריטים מתכנסים לגורם כללי אחד כללי המסביר 62% מהשונות (Eigenvalue = 1.85, עם טעינויות הנעות בין 51. ל-89). במחקר הנוכחי נתקבל גורם אחד המסביר 54% מהשונות בין הפריטים (Eigenvalue = 1.62, עם טעינויות הנעות בין 55. ל-82). מדד לבחינת נורמות השימוש בקבוצות הווסטאפ הכיתתית נבנה על פי חישוב סכום דירוגי שלושת הפריטים (לאחר היפוך פריט 2). ציון המדד האפשרי נע בין 3 ל-12, עם ציון גבוה המצביע על נורמות שימוש חיוביות יותר. כדי להקל על הפרשנות, ציונים אלו הוסבו לאחוזים.

3. אקלים חברתי בכיתה

האקלים החברתי בכיתה נבדק באמצעות המדד "יחסים חיוביים בין תלמידים לחברייהם לכיתה" מתוך מיצ"ב אקלים (ראמ"ה, 2015). מתוך מדד זה נלקחו שני פריטים (פריטים 1 & 2, בהתאמה). הרשות הלאומית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) שקיבלה הרשאה מטעם משרד החינוך לערוך סקרים ומבחנים ארציים במערכת החינוך, משתמשת רבות במדד זה. השימוש בשני פריטים מתוך חמשת הפריטים הכלולים במדד נעשה כדי לצמצם את ההסתברות לאי-היענות במילוי שאלון ארוך מדי. הפריטים שכלולים במדד: "בכיתה שלי יש אווירה טובה בין התלמידים"; "הכיתה שלי מלוכדת ומגובשת"; אפשרויות התגובה עבור כל משפט היו מבוססות על סולם תשובות מסוג ליקרט בן 5 דרגות, החל מ-1 (כלל לא מסכים) ועד ל-5 (מסכים מאוד). ניתוח גורמים (principal component factor analysis) תיקף את התכנסות שני פריטים לגורם אחד, המסביר 89% מהשונות

(Eigenvalue = 1.78), עם טעינות של 94 עבור כל אחד משני הפריטים). מדד האקלים החברתי בכיתה נבנה על פי חישוב ממוצע לשני הפריטים, עם ציונים גבוהים יותר המעידים על אקלים כיתה חיובי יותר.

4. רמת הפעילות של קבוצת הוטסאפ הכיתתית

שאלה על רמת הפעילות של קבוצת הוטסאפ הכיתתית שימשה במחקר הנוכחי כמשתנה בקרה. מתוך הנחה שכמות הפעילות בקבוצה עשויה לשמש גורם ממתן לכמות הבריונות המתרחשת בקבוצה בפועל ולשמש משום כך קונפאונדינג אפשרי להשפעת ההתערבות. התשובות לשאלה זו ניתנו על סולם דירוג מסוג ליקרט בן חמש דרגות, החל מ-1 (כמעט ללא פעילות עד לפעם בשבוע) ל-5 (פעיל מאוד – לפחות פעם ביום או אפילו יותר מפעם אחת ביום). נמצאה ירידה מובהקת ברמת הפעילות של קבוצת הוטסאפ הכיתתית מלפני ההתערבות ($M = 4.32, SD = 0.45$) ולאחריה ($M = 4.22, SD = 0.47, t = 2.58, p = .011$). אולם לא נתקבלו מתאמים מובהקים בין כמות הפעילות בקבוצת הוטסאפ הכיתתית לבריונות לפני ההתערבות ($r = -.01, p > .05$) ולאחריה ($r = -.04, p > .05$). אי לכך לא היה צורך לפקח על משתנה זה במהלך העיבוד הסטטיסטי.

עיבודים סטטיסטיים

מבחן Shapiro-Wilk שימש לבחינת מידת הנורמליות של התפלגות מדדי החשיפה לבריונות לפני ההתערבות (Shapiro & Wilk, 1965). רוב תוצאות הבדיקה היו מובהקות ($p < .05$) והעידו על כך שהתפלגויות מדדי הבריונות במדגם המחקר אינן מתפלגות במידה נורמלית. לכן ניתוחים נון-פרמטרים מסוג Wilcoxon-Mann-Whitney שימשו במחקר הנוכחי לצורך בחינת ההבדלים במדדי החשיפה לבריונות בקבוצות הוטסאפ הכיתתיות לפני ההתערבות ולאחריה (Fay & Proschan, 2010) (ערכים ראו לוח 1). תוצאות מבחני Shapiro-Wilk למשתני המחקר האחרים – אקלים חברתי בכיתה ונורמות השימוש בקבוצות הוטסאפ הכיתתיות לפני ההתערבות ולאחריה – לא נמצאו מובהקות ($p > .05$), דבר המעיד על התפלגות נורמלית של משתנים אלו במדגם המחקר. לפיכך בדיקת ההבדלים במשתנים אלו מלפני ההתערבות לאחריה נעשתה באמצעות מבחני t לקבוצות תלויות (paired sample t-test). נוסף על כך, כדי לבחון האם השינוי במדדי הבריונות תורם לשינוי במדדי המחקר האחרים, חושבו ציוני פער מלפני ההתערבות לאחריה במדדי המחקר. מתאמי פירסון שימשו לבחינת הקשרים בין מידת השיפור בחשיפה לבריונות ובין מידת השיפור במדדי האקלים החברתי הכיתתי ונורמות השימוש בקבוצות הוטסאפ הכיתתיות (ציוני הפער מלפני ההתערבות לאחריה).

**לוח 1: תוצאות מבחני Shapiro-Wilk למדידת צורת ההתפלגות של פרטי
מדדי השאלון למדידת תופעת הבריונות בקבוצות הווססאפ הכיתתיות (N = 54)**

Shapiro-Wilk test				
מדידה 2		מדידה 1		התנהגויות בריוניות בחודש האחרון
p	W	p	W	
.000	0.83	.000	0.79	1. האם העליבו אותך בקבוצות הווססאפ של כיתתך?
.000	0.75	.000	0.62	2. האם קיללו אותך בקבוצות הווססאפ של כיתתך?
.000	0.68	.000	0.61	3. האם איימו עליך בקבוצות הווססאפ של כיתתך?
.000	0.77	.000	0.76	4. האם צחקו עליך בקבוצות הווססאפ של כיתתך?
.000	0.68	.000	0.77	5. האם הוציאו אותך מקבוצות הווססאפ של כיתתך כנגד רצונך?
.000	0.89	.000	0.86	6. האם בכיתה פתחו קבוצה בווססאפ בלעדיך אף שרצית להיות שייך אליה?
.000	0.46	.000	0.52	7. האם העלו תמונות מביכות שלך בקבוצות הווססאפ של כיתתך ללא רשותך? ^a
.000	0.58	.000	0.50	8. האם עשו עליך חרם בקבוצות הווססאפ של כיתתך?
.000	0.86	.000	0.91	9. האם קיבלת תגובות פוגעות לדברים שכתבת בקבוצות הווססאפ של כיתתך?
.000	0.94	.000	0.94	10. האם בזמן האחרון בחרת שלא להשתתף בהתכתבויות קבוצתיות בווססאפ של כיתתך כיוון שפחדת מתגובות פוגעות? ^b
סוגי בריונות הרשת				
.000	0.86	.000	0.79	1. אלימות מילולית ^c
.000	0.84	.000	0.76	2. אלימות וסלקטיביות קבוצתית ^d
חשיפה לבריונות רשת (ציונים כוללים)				
.000	0.88	.000	0.83	1. עוצמת החשיפה לבריונות רשת

a אלימות חזותית – פריט אחד (מס' 7).

b הימנעות – פריט אחד (מס' 10).

c אלימות מילולית – חמישה פריטים (מס' 1, 2, 3, 4, 9).

d אלימות וסלקטיביות קבוצתית – שלושה פריטים (מס' 5, 6, 8).

ממצאים

תרומת ההתערבות

תרומת ההתערבות נבדקה מתוך השוואת ציוני המדדים מלפני ההתערבות לאחריה במדדים האלה: (1) חשיפה לבריונות בקבוצות הווססאפ הכיתתיות – ציון חשיפה כולל;

(2) ציוני חשיפה לאלימות על פי סוגי אלימות ולפי התנהגויות פרטניות; (3) ציון מדד נורמות השימוש; (4) ציון אקלים חברתי בכיתה.

(1) חשיפה לבריונות בקבוצות הוטסאפ הכיתתיות:

ציון כולל. נמצא שיפור מובהק במידת החשיפה לבריונות בקבוצות הוטסאפ הכיתתיות מלפני ההתערבות לאחריה, $Z = -5.62, p = .000$. (ראו לוח 2). לפיכך רצוי לומר כי מידת החשיפה לאלימות פחתה במובהק לאחר ההתערבות.

(2) חשיפה לבריונות בקבוצות הוטסאפ הכיתתיות:

ציוני תת-מדדים לפי סוג ההתנהגות הבריונית. נמצא שיפור מובהק במידת החשיפה לבריונות בקבוצות הוטסאפ הכיתתיות מלפני ההתערבות לאחריה באלימות מילולית, $Z = -4.90, p = .000$, באלימות וסלקטיביות קבוצתית, $Z = -4.64, p = .000$, ובהימנעות מהשתתפות (בחירה שלא להשתתף מחשש לתגובות תוקפניות), $Z = -4.13, p = .000$, בעוד שלא נמצא שיפור מובהק באלימות חזותית, $Z = -0.01, p = .998$ (ערכים ראו לוח 2). אם כן, אפשר לומר כי ציוני החשיפה לאלימות מילולית, אלימות וסלקטיביות קבוצתית והימנעות מהשתתפות ירדו במובהק מלפני ההתערבות לאחריה.

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן ושגיאות תקן של ציוני חשיפה לבריונות בקבוצות ווטסאפ כיתתיות a (מדידה ראשונה ושנייה) ותוצאות מבחני Wilcoxon-Mann-Whitney לבחינת מובהקות השינויים שחלו בין המדידות לפני ההתערבות ואחריה (N = 106)

האם ילדים מכיתתך בקבוצת ווטסאפ?	M	SD	SE	Z	p
1. העליבו אותך	3.80	4.37	0.42	-3.54	.000
	2.19	2.47	0.24		
2. קיללו אותך	3.37	5.50	0.53	-3.44	.001
	1.67	2.36	0.23		
3. איימו עליך	2.31	4.12	0.40	-3.64	.000
	1.00	1.61	0.16		
4. לעגו לך	3.52	4.42	0.43	-2.87	.004
	2.20	2.83	0.28		
5. הוציאו אותך	6.40	7.44	0.72	-4.73	.000
	4.02	6.27	0.61		
6. פתחו קבוצה בלעדית	6.35	5.98	0.58	-2.96	.003
	4.90	4.64	0.45		
7. העלו תמונות מביכות שלך ^c	1.77	3.53	0.34	-2.72	.006
	1.06	2.57	0.25		
8. עשו עליך חרם	1.69	3.79	0.37	-2.09	.037
	0.92	1.84	0.18		
מדידה 1	6.13	5.32	0.52	-4.41	.000

האם ילדים מכיתתך בקבוצת ווטסאפ?		M	SD	SE	Z	p
9. תגובות פוגעות		3.63	3.80	0.37		
10. בחרת שלא להשתתף בהתכתבויות ^d		11.41	8.29	0.81	-4.13	.000
		8.17	5.97	0.58		
סוגי בריונות הרשת						
אלימות מילולית		3.83	3.93	0.38	-4.90	.000
		2.14	1.95	0.19		
אלימות וסלקטיביות קבוצתית		4.81	4.80	0.47	-4.64	.000
		3.28	3.45	0.33		
חשיפה לבריונות רשת (ציון כולל)						
חשיפה לבריונות רשת		4.68	3.90	0.38	-5.62	.000
		2.97	2.26	0.22		

הערה: השערה חד-זנבית. M = ממוצע, SD = סטיית תקן, SE = שגיאת תקן.

a כדי לפשט ולאפשר השוואה בין הסולמות, כל הסולמות הומרו לאחוזים.

b t-test pairs

c אלימות חזותית

d הימנעות

(3) נורמות השימוש בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות:

נמצאו הבדלים מובהקים מלפני ההתערבות לאחריה בנורמות השימוש בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות, $t = 8.12, p = .000$ (ערכים ראו לוח 3). על סמך זאת אפשר לומר, כי לאחר ההתערבות נמצא שיפור מובהק בנורמות השימוש בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות מלפני ההתערבות לאחריה.

(4) אקלים חברתי בכיתה:

נמצא שיפור מובהק מלפני ההתערבות לאחריה באקלים החברתי בכיתה, $t = 1.76, p = .042$ (ערכים ראו לוח 3). לפיכך אפשר לומר כי לאחר ההתערבות האקלים החברתי הכיתתי הניכר באווירה חברתית ובלכידות בכיתה השתפר במובהק מלפני ההתערבות לאחריה.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן ושגיאות תקן של מדדי נורמות השימוש בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות ואקלים חברתי בכיתה (מדידה ראשונה ושנייה) ותוצאות מבחני t-test pairs לבחינת מובהקות השינויים שחלו בין המדידות לפני ההתערבות ואחריה (N = 106)

מדדים		M	SD	SE	t	p
נורמות השימוש בווטסאפ הכיתתי		67.77	8.94	0.87	8.11	.000
		72.51	8.37	0.82		
אקלים חברתי בכיתה		3.36	0.52	0.05	1.76	.042
		3.42	0.54	0.05		

הערה: השערה חד-זנבית. M = ממוצע, SD = סטיית תקן, SE = שגיאת תקן.

מתאמים בין מדדי הפער מלפני ההתערבות לאחריה

בחלק זה נבחנו הקשרים בין ציוני הפער שחושבו למדידת השינויים שחלו לאחר ההתערבות בחשיפה לבריונות בקבוצות הוטסאפ הכיתתיות, נורמות השימוש בקבוצות הוטסאפ הכיתתיות והאקלים החברתי בכיתה. התוצאות הראו מתאם חיובי מובהק בין מידת השיפור בחשיפה לבריונות בקבוצות הוטסאפ הכיתתיות ובין מידת השיפור באקלים החברתי הכיתתי. אם כן, ראוי לומר כי ככל שגברה מידת השיפור בחשיפה לבריונות, כך גבר השיפור באקלים החברתי בכיתה (מתאמים ראו לוח 4).

לוח 4: מתאמי פירסון בין ציוני הפער

מלפני ההתערבות לאחריה במשתני המחקר (N = 106)

ציוני פער	1	2	3
1. עוצמת בריונות הרשת	r		
	p		
2. נורמות השימוש	r	.06	
	p	-	
3. אקלים כיתה	r	.05	1
	p	.308	-

הערה: השערה חד-זנבית. **p < .001; *p < .01.

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את יעילותה של תוכנית התערבות להפחתת בריונות רשת בקבוצות ווטסאפ של חברים לכיתה, לשיפור נורמות השימוש בקבוצות אלה ולשיפור האקלים החברתי בכיתה. התוכנית הופעלה בבתי ספר יסודיים וחסיונות ביניים באזור המרכז והתבססה על עקרונות התערבות שהוצעו במחקרים קודמים והותאמו ישירות לטיפול בתופעת הבריונות בווטסאפ (Barkoukis et al., 2016; Stauffer et al., 2012; Wölfer et al., 2014). בכך מחקר זה עונה על המחסור במחקרי הערכה אמפיריים של תוכניות התערבות המושתת על בסיס אמפירי רחב לטיפול בתופעות הבריונות ברשת כדי להביא למיגור התופעה (Barkoukis et al., 2016; Cross et al., 2016; Stauffer et al., 2012; Wölfer et al., 2014).

ממצאי המחקר הראו שמטרותיה העיקריות של תוכנית ההתערבות הושגו. לאחר הפעלת תוכנית ההתערבות חלה ירידה מובהקת במידת החשיפה לבריונות בקבוצות הוטסאפ של חברים לכיתה. בפרט הושגה ירידה מובהקת בכל ההתנהגויות הבריוניות שנמדדו. לדוגמה נמצאה ירידה מובהקת במידת החשיפה לאלימות מילולית הניכרת בפחות שימוש בקללות, עלבונות, לעג, איומים ותגובות פוגעניות, ירידה בכמות האלימות והסלקטיביות הקבוצתית הניכרת בפחות מקרים של הוצאה כפויה מקבוצה, מניעת כניסה לקבוצת ווטסאפ למרות רצונו של תלמיד להשתייך אליה ופחות מקרים של חרם. כמו כן נמצאה ירידה מובהקת באלימות חזותית, כלומר פרסום תמונות בקבוצה בלי רשות המצולם, וכן ירידה מובהקת בשיעור ההימנעות מהשתתפות בשיח בקבוצות עקב חשש מתגובות

פוגעות. כמו כן נמצא שיפור מובהק בנורמות השימוש בקבוצות הווסטאפ הכיתתיות. ממצאי מחקר זה שתמכו בהשערות המחקר, מספקים תמיכה אמפירית ליעילותה של תוכנית התערבות בית ספרית להפחתת בריונות רשת ולשיפור בנורמות השימוש בקבוצות ווטסאפ כיתתיות. ממצאים דומים הושגו אף במחקרים קודמים שעסקו בהפחתת בריונות ברשת (Aizenkot & Kashy-Rosenbaum, 2018; Hinduja & Patchin, 2012). חשיבות ממצאי המחקר מודגשים על סמך הידע הקיים בספרות הנוגע להשפעות הנפשיות, החברתיות והאקדמיות הקשות האפשריות הנובעות מקורבנות לבריונות רשת על ילדים ומתבגרים בין כותלי בית הספר ומחוץ להם (Hinduja & Patchin, 2013; Schultze-Krumbholz et al., 2012, ולסקירה רחבה בנושא ראו: Kowalskiet al., 2014). כמו כן ממצאי המחקר מרחיבים את הידע הספרותי המועט הקיים על אודות תוכניות התערבות בית ספריות למניעת בריונות ברשת (Aizenkot & Kashy-Rosenbaum, 2018; Cross et al., 2016; Durlak & DuPre, 2008; Hinduja & Patchin, 2012; Ortega-Barón et al., 2016; Ortega-Ruiz et al., 2012; Palladino et al., 2016; Roberto, Eden, Savage, Ramos-Salazar, & Deiss, 2014; Wölfer et al., 2014). בהינתן שבריונות רשת בקבוצות ווטסאפ של חברים לכיתה נתפסת כסוגיה בית ספרית בשל ההיכרות בין התלמידים המעורבים בה ובשל ההמשכיות של אירועי בריונות בין המרחב הווירטואלי והממשי (איינקוט, 2017), השגת הפחתה בבריונות רשת מצריכה הפעלת התערבויות בתוך בית הספר (Smith et al., 2008; Wölfer et al., 2014).

אף שתוכנית ההתערבות תוכננה לצורך טיפול ישיר בתופעת הבריונות בווטסאפ, נמצא כי היא תורמת לשיפור האקלים החברתי בכיתה. עוד נמצא בעניין זה, כי השיפור במידת החשיפה למקרי בריונות בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות קשור קשר חיובי למידת השיפור באקלים החברתי בכיתה. תרומת ההתערבות לשיפור אקלים החברתי בכיתה היא בעלת חשיבות עליונה בהתחשב בקשרים המדווחים בספרות המחקרית בין אקלים הכיתה לרווחה הנפשית ולתפקוד הלימודי של תלמידים בכיתה ומחוצה לה (לדוגמה, Freiberg, 2002; Somersalo, Solantaus, & Almqvist, 1999). מאחר שעקרונות הפעולה שעליהם הושתתה תוכנית ההתערבות, כאמור, לא נגעו ישירות בסוגיית אקלים הכיתה החברתי, נציע כי השינוי בשיעור מקרי הבריונות והשיפור בנורמות השימוש בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות תרמו לשינוי בנורמות התקשורת בכיתה בדרך כלל, מה שייתכן שהביא לשיפור באקלים הכיתה. נוסף על כך, ייתכן שהירידה המובהקת בקורבנות תלמידים לבריונות ברשת בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות הייתה קשורה לתפיסות חיוביות יותר של האקלים החברתי בכיתה. ממצאים אלו עומדים בהלימה עם ממצאי מחקרים קודמים שהראו מתאמים שליליים בין בריונות ברשת לאקלים כיתה (Hinduja & Della Cioppa et al., 2015; Patchin, 2012; Ortega-Barón et al., 2016; Smith et al., 2008).

לאורך הספרות המחקרית ניכרת הסכמה כי תוכניות התערבות מכסות טווח רחב של גורמים תוך-אישיים ובין-אישיים, ולכן הן מעודדות קשרים בין-אישיים חיוביים ברשת ובמרחב הממשי (Durlak & DuPre, 2008). לכן מוצע כי תוכניות התערבות עתידיות שמטרתן להביא לצמצום תופעת הבריונות בכלל ובריונות ברשת בפרט תתמקדנה ב: (1) מתן ידע וכישורים; (2) שינוי עמדות כלפי בריונות ברשתות חברתיות מקוונות; (3) פיתוח יכולת לראיית האחר כסובייקט ונורמות לתקשורת חברתית מיטבית; (4) פיתוח

מיומנויות לוויסות התנהגות חברתית (Barkoukis et al., 2016; Stauffer et al., 2012; Wölfer et al., 2014). יתרה מזו, יעילות תוכנית ההתערבות בהפחתת בריונות רשת ובשיפור באקלים החברתי בכיתה מדגישה את הצורך להרחיב את היריעה של מחקרי ליווי והערכה של תוכניות ההתערבות מבוססות-נתונים בזירה הבית ספרית.

חשוב לציין כי השיפור המובהק בשיעור בריונות הרשת ובאקלים החברתי הכיתתי הושג חרף המגבלות הנובעות מהעומס השגרתי המוטל על יועצים חינוכיים ומחנכים ומהיעדר תרגול והתנסות מספקת בהעברת תוכני ההתערבות וידע בנושא הבריונות ברשתות חברתיות. קרוס ועמיתים (Cross et al., 2016) עסקו בסוגיה זו בהציגם את דיווחי המורים על אודות חוסר הביטחון שהם חשים בהוראת נושאים הקשורים לרשתות החברתיות והמחסור בשעות מערכת להפעלת התוכנית שאינה כלולה בתוכנית הלימודים. נראה אפוא כי קיים צורך בהכשרה מקצועית ואימון למורים בנושאים הקשורים לבריונות ברשת ולמניעתה. בד בבד מוצע לשקול שינויים והתאמות בתוכנית הלימודים, כך שתכלול את נושא תקשורת וירטואלית בקרב התלמידים כמרכיב חיוני בנושאי הלימוד, בהלימה לאתגרי המאה העשרים ואחת.

תוצאה נוספת של ממצאי המחקר הנוכחי קשורה לקשר החיובי שנתקבל לאחר ההתערבות בין מידת השיפור בחשיפה לבריונות ברשת לשיפור באקלים הכיתה, וכן לשיפור בנורמות השימוש בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות ובאקלים החברתי הכיתתי. יועצים חינוכיים ומחנכים השואפים להביא לשיפור באקלים הכיתה, עשויים למצוא ערך בפיתוח מדיניות בית ספרית בנושא תקשורת מיטבית ושינוי נורמות השימוש בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות באמצעות צמצום מספר קבוצות הווטסאפ בכיתה מתוך עידוד ליצירת קבוצה כיתתית אחת פעילה. במיוחד רצוי שהמדיניות תראה בצורך לפתוח קבוצות כיתתיות מעטות ככל האפשר, כדי לעודד את התלמידים להשתתף בשיח בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות ולשמור על יציבות בהרכב הקבוצות. ארמפילד, ארמפילד ופרנקלין (Armfield, Armfield, & Franklin, 2016) ראו בחוויה של "להיות בתוך קבוצה" קשורה לאווירה חברתית חיובית, מעמד חברתי חיובי ותחושת שייכות לקבוצת השווים. לפיכך כותבים אלה מעודדים מורים לגבש כללי התנהגות הנוגעים להכללת כל תלמידי הכיתה בקבוצה הכיתתית ברשת החברתית ולבסס ציפיות הדדיות לתקשורת מכבדת ובטוחה. כך אפשר להשיג הן הפחתה בבריונות הרשת והן שיפור באקלים החברתי בכיתה.

מגבלות והמלצות למחקר עתידי

יש לדון בממצאי המחקר הנוכחי בהירות עקב מגבלותיו המתודולוגיות. חולשתו העיקרית של המחקר נובעת מהיעדרה של קבוצת ביקורת. כיוון שתוכנית ההתערבות הופעלה בכל בתי הספר שהשתתפו בפרויקט כחלק מתוכנית הלימודים וממדיניות הממונה על יישום ההתערבות, לא הייתה בנמצא קבוצת השוואה שלא השתתפה בתוכנית ההתערבות ושיכלה לשמש כקבוצת ביקורת. לכן חסר כאן היבט חשוב של הערכת יעילות התערבות. מומלץ שמחקר עתידי יטפל בחסר זה כדי לתת תוקף פנימי לממצאי המחקר מתוך פיקוח על משתנים מתערבים שעשויים לספק הסברים חלופיים לממצאי המחקר הנוכחי. לדוגמה ייתכן בשילה בקרב התלמידים שעשויה להיות קשורה לשינויים טבעיים במשתני המחקר ושאינם קשורים ישירות להתערבות. ייתכן, למשל, שבקבוצת הביקורת היינו עדים לעלייה או לירידה טבעית במדדי הבריונות או לשינויים באקלים החברתי

במהלך השנה בלי קשר להתערבות. יתר על כן, ייתכן שהשתתפותם של התלמידים בתוכנית התערבות החורגת משגרת הלימודים בבית הספר היא כשלעצמה בעלת אפקט משפיע על השינוי במדדים, מעבר לתוכני ההתערבות עצמם. במחקר המשך מומלץ להציע תוכנית חלופית לקבוצת הביקורת העשויה לנטרל השפעות אלו. מגבלה אחרת של המחקר הנוכחי נוגעת לתופעה הנקראת היסטוריה מקומית. ייתכן שחלק מבתי הספר שהשתתפו במחקר ביצעו תוכניות התערבות אחרות בזמן המחקר. למרות ההנחה שניתנה לבתי הספר שלא לעשות זאת, עורכי המחקר לא עקבו בשיטתיות אחר סוגיה זו. חולשה מתודולוגית אחרת של המחקר הנוכחי נעוצה באי יכולת לבצע התאמה מזווגת של הנבדקים לפני ההתערבות ואחריה, אלא ברמת הכיתה בלבד. קושי זה עלה בשל הרצון של עורכי המחקר להבטיח היענות גבוהה למילוי שאלוני המחקר באמצעות שמירה מלאה על האנונימיות של ממלאי השאלון. אי לכך, מילאו התלמידים את שאלוני המחקר בלי כל שימוש בתונו מזהה. מומלץ לבצע מחקר המשך כדי לבחון את תרומת ההתערבות להפחתת בריונות רשת. שיהיה רגיש לשינויים החלים בחשיפה לבריונות רשת ברמת הנבדק. ליקוי מחקרי אחר קשור להכשרת היועצות הבית ספריות בהעברת התוכנית. אף על פי שהיועצות הבית ספריות קיבלו הכשרה בהפעלת תוכנית ההתערבות טרם העברתה, לא נערכה בקרה מספקת על איכות ההכשרה למורים ועוד יותר מכך – על האיכות והעקיבות של מהלך הפעלת התוכנית. מחקר עתידי עשוי לשקול הכשרה ממושכת יותר של כל חברי הצוות החינוכי בבית הספר ודרישה ליישום תוכני ההתערבות והעברתם בכיתות מתוך שאיפה כי תכנים אלו יהפכו לחלק משגרת השיח בבית הספר. לבסוף, ייחודו של המחקר הנוכחי הוא במדידת בריונות ברשת בקבוצות ווטסאפ, המשמש תחום חקירה חדש יחסית. אי לכך, עדיין לא קיימת הסכמה מלאה בין החוקרים בתחום בעניין הגדרת הבריונות ברשת, וכן אין ביסוס מחקרי לכלי המחקר והמדידה בתחום (Kowalski et al., 2014). אומנם כלי המדידה שפותחו לצורך המחקר הנוכחי נשענו על הצעותיהם של וילארד (Willard, 2007) ואייזנקוט (2017) ותוקפו במחקרים קודמים שביצעו בארץ אייזנקוט (2017) ואייזנקוט וקאשי-רוזנבאום (Aizenkot & Kashy-Rosenbaum, 2018), אך עדיין דרושים עוד מחקרים שירחיבו ויבססו את ההגדרה של המושג "בריונות ברשת", למשל באמצעות הבחנתו מהמושג "ביוש" (שיימינג), וכן יבחנו את התוקף התאורטי והמבני של כלי המדידה. למשל ייתכן שכדאי לבחון את הצורך בהתאמת המדידה להגדרת הבריונות ברשתות חברתיות שנתנו הינדוגיה ופטשין (Hinduja & Patchin, 2015), ולפיה בריונות ברשת נתפסת כהתנהגות החוזרת על עצמה פעמיים לפחות. שינויים אלה בשיטת המדידה עשויים לחזק את תקפות הממצאים במחקרים עתידיים. לבסוף, המלצה נוספת למחקר עתידי נוגעת ליכולת השוואה בין-תרבותית ובין-גילית, מתוך דיון בנושא הבריונות ברשת בווטסאפ וברשתות חברתיות אחרות, כגון פייסבוק, והן במרחב החברתי הממשי, כאשר חשוב לחקור את הנושא בו בזמן באמצעות מחקרים אמפיריים כמותיים ואיכותניים.

סיכום ומסקנות

המחקר הנוכחי הראה כי מניעת בריונות בקבוצות ווטסאפ כיתתיות באמצעות תוכנית התערבות שמיישמים אנשי חינוך בבית הספר, יכולה להניב תוצאות חיוביות לטיפול בבעיה במרחב הבית ספרי וייתכן שאף מחוצה לו. ממצאים אלה עשויים לעודד מנהלי

בתי ספר ואנשי חינוך ליישם התערבויות ברמת הכיתה, כמו לפתח מדיניות בית ספר הקובעת נורמות שימוש ביישומון הווטסאפ כדי להביא לצמצום החשיפה לבריונות ברשת ולשיפור האקלים החברתי בכיתה. כאמור, נמצאו משתנים בעלי חשיבות מכרעת לתפקוד הלימודי, לתחושת השייכות החברתית, לרווחה ולבריאות הנפשית של ילדים ומתבגרים (Hinduja & Patchin, 2013, 2015).

השגת המטרה של תקשורת בטוחה ברשת דורשת מאמץ קבוע ומתמשך מצד הצוות החינוכי בבית הספר ומן הראוי שתהפוך לחלק מהשיח ושגרת החיים החינוכית בבית הספר. נוסף על כך, חשוב לשלב תוכניות התערבות בית ספריות בנושא איכות התקשורת המקוונת עם תוכניות אחרות למניעת אלימות בתוך בית הספר ומחוצה לו. חשוב לשים את נושא התקשורת המיטבית ברשת בראש סדר היום הציבורי והחינוכי ולתת לו מקום בתוכנית הלימודים, כחלק מנושאי ההוראה המותאמים לחברה המשתנה של מאה העשרים ואחת.

רשימת מקורות

אייזנקוט, ד' (2017). שיימינג בווטסאפ בקרב ילדים ובני נוער בישראל: מחקר חלוץ.

הייעוץ החינוכי, כ', 389-357. אוחזר מתוך http://www.shaanan.ac.il/wp-content/uploads/2018/08/Laor/Ktav_Et/Yeutz_chinuchi/K20/20-izenkut.pdf

בזק. (2017). **החיים בעידן הדיגיטלי: דוח האינטרנט של בזק 2017.** אוחזר מתוך https://www.bezeq.co.il/media/PDF/internetreport_2017.pdf

המועצה הלאומית לשלום הילד. (2017). **ילדים בישראל: שנתון 2017.** ירושלים: המחבר. אוחזר מתוך <http://go.ynet.co.il/pic/news/shnaton2017.pdf>

ראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך. (2015). **מיצ"ב תשע"ה – מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית: חלק ב' – נתוני אקלים וסביבה פדגוגית.** רמת-גן: המחבר. אוחזר מתוך

http://meyda.education.gov.il/files/Rama/2015/Aklim_Report_2015_f2.pdf

Aizenkot, D., & Kashy-Rosenbaum, G. (2018). Cyberbullying in WhatsApp classmates' groups: Evaluation of an intervention program implemented in Israeli elementary and middle schools. *New Media & Society*, 20(12), 4709-4727. doi:10.1177/1461444818782702

Armfield, S. W. J., Armfield D. M., & Franklin, L. O. (2016). The shaming: Creating a curriculum that promotes socially responsible online engagement. In R. Papa, D. M. Eadens, & D. W. Eadens (Eds.), *Social justice instruction: Empowerment on the chalkboard* (pp. 271-280). Cham: Springer.

Barkoukis, V., Lazuras, L., Ourda, D., & Tsorbatzoudis, H. (2016). Tackling psychosocial risk factors for adolescent cyberbullying: Evidence from a

- school-based intervention. *Aggressive Behavior*, 42(2), 114-122. doi: 10.1002/ab.21625
- Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Daníelsdóttir, S., D'Aloja, E., Lesinskiene, S., Angermeyer, M. C., Carta, M. G., & Bhugra, D. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: A systematic review. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 11(Suppl 1 M4), 58-76. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4378064/pdf/CPEMH-11-58.pdf>
- Cetinkaya, L. (2017). An educational technology tool that developed in the natural flow of life among students: WhatsApp. *International Journal of Progressive Education*, 13(2), 29-47. doi:10.1007/s11274-015-1903-5
- Cross, D., Shaw, T., Hadwen, K., Cardoso, P., Slee, P., Roberts, C., Thomas, L., & Barnes, A. (2016). Longitudinal impact of the cyber friendly schools' program on adolescents' cyberbullying behavior. *Aggressive Behavior*, 42(2), 166-180. doi:10.1002/ab.21609
- Della Cioppa, V., O'Neil, A., & Craig, W. (2015). Learning from traditional bullying interventions: A review of research on cyberbullying and best practice. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 61-68. doi:10.1016/j.avb.2015.05.009
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350. doi:10.1007/s10464-008-9165-0
- Fay, M. P., & Proschan, M. A. (2010). Wilcoxon-Mann-Whitney or t-test? On assumptions for hypothesis tests and multiple interpretations of decision rules. *Statistics Surveys*, 4, 1-39. doi:10.1214/09-SS051
- Fiadino, P., Schiavone, M., & Casas, P. (2014). Vivisecting WhatsApp through large-scale measurements in mobile networks. *Computer Communications Review*, 44(4), 133-134. doi:10.1145/2740070.2631461
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer Press.
- Giannino, M. (2016). The social network: The European commission' decision on the Facebook/WhatsApp merger case. *Journal of Internet Law*, 19(7), 1-20. Retrieved from <https://search-proquest-com.ezproxy.aac.ac.il/docview/1760445622?accountid=40472>

- 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. doi:10.1177/0022219413492855
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior, 29*(2), 129-156. doi:10.1080/01639620701457816
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2012). *School climate 2.0: Preventing cyberbullying and sexting one classroom at a time*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2013). Social influences on cyberbullying behaviors among middle and high school students. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(5), 711-722. doi:10.1007/s10964-012-9902-4
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2015). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., . . . Barnekow, V. (Eds.). (2016). *Health Policy for Children and Adolescents, 7: Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being: Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey*. Retrieved from <http://alkoholdialog.dk/wp-content/uploads/2016/08/HBSC-2016.pdf>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin, 140*(4), 1073-1137. doi:10.1037/a0035618
- Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The class: Living and learning in the digital age*. New York, NY: New York University Press.
- Margo, M. J., Ryan, S., & 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. Received from <https://pdfs.semanticscholar.org/21fd/ee6407ca7e88cb900f8297079c2313ec9e3e.pdf>

- Minimol, K. T., & Angelina, J. M. (2015). Balancing social network sites usage among teenagers with parental involvement: Effects on academic motivation. *Indian Journal of Positive Psychology*, 6(1), 57-62.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, M. (2016). The Influence of school climate and family climate among adolescent's victims of cyberbullying. *Comunicar*, 24(46), 57-65. doi: 10.3916/C46-2016-06
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A (2012). Knowing, building and living together on internet and social networks: The ConRed cyberbullying prevention program. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 303-312. doi: 10.4119/UNIBI/ijcv.250
- Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! Program in two independent trials. *Aggressive Behavior*, 42(2), 194-206. doi:10.1002/ab.21636
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2015). Measuring cyberbullying: Implications for research. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 69-74. doi:10.1016/j.avb.2015.05.013
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (Eds.). (2012). Cyberbullying: An update and synthesis of the research. In J. Patchin, & S. Hinduja, (Eds.), *Cyberbullying prevention and response: Expert perspectives* (pp. 13-35). New York, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Roberto, A. J., Eden, J., Savage, M. W., Ramos-Salazar, L., & Deiss, D. M. (2014). Outcome evaluation results of school-based cybersafety promotion and Cyberbullying prevention intervention for middle school students. *Health Communications*, 29(10), 1029-1042. doi:10.1080/10410236.2013.831684
- Scheithauer, H., & Tsorbatzoudis, H. (2016). Guest editorial: Efficacious and effective preventive interventions to tackle cyberbullying in the school environment. *Aggressive Behavior*, 42(2), 111-113. doi:10.1002/ab.21640
- Schultze-Krumbholz, A., Jakel, A., Schultze, M., & Scheithauer, H. (2012). Emotional and behavioral problems in the context of cyberbullying: A longitudinal study among German adolescents. *Emotional & Behavioral Difficulties*, 17(3-4), 329-345. doi:10.1080/13632752.2012.704317
- Shapiro, S. S., & Wilk, B. (1965). An Analysis of variance test for normality (Complete Samples). *Biometrika*, 52(3-4), 591-611. doi:10.2307/2333709

- 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. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
- Somersalo, H., Solantaus, T., & Almqvist, F. (2002). Classroom climate and the mental health of primary school children. *Nordic Journal of Psychiatry*, 56(4), 285-290. doi:10.1080/08039480260242787
- Stauffer, S., Heath, M. A., Coyne, S. M., & Ferrin, S. (2012). High school teachers' perceptions of cyberbullying prevention and intervention strategies. *Psychology in the Schools*, 49(4), 352-367. doi:10.1002/pits.21603
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, IL: Research Press.
- Wölfer, R., Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Jäkel, A., Göbel, K., & Scheithauer, H. (2014). Prevention 2.0: Targeting cyberbullying @ school. *Prevention Science* 15(6), 879-887. doi:10.1007/s11121-013-0438-y

