

כבר לא בארבע עיניים: חוויותיהן של מורות שנפגעו מהורים באמצעות ווטסאפ

מיכל דולב-כהן, מורן יונה כהן ואוראל אולריך

תקציר

בשנים האחרונות אנו עדים לאירועי בריונות מקוונת כלפי אנשי חינוך. מרבית המחקרים עוסקים בבריונות של תלמידים כלפי תלמידים וכלפי אנשי חינוך. קיימים מחקרים מעטים העוסקים בבריונות מקוונת של הורים כלפי מורים. מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את חוויותיהן של מורות מבריונות באפליקציית הווטסאפ המופנית כלפיהן מצד ההורים. לצורך כך נערך מחקר איכותני, שבמהלכו בוצעו שנים עשר ראיונות עומק חצי מובנים עם מורות בבתי ספר יסודיים באזור הצפון. ממצאי המחקר עולה כי המשתתפות ראו בווטסאפ כלי נוח לתקשורת עם ההורים ועם זאת פלטפורמה שעלולה לפגוע ביחסים ביניהם. נוסף על כך, המשתתפות ראו באירועי הבריונות שהתרחשו כלפיהן בווטסאפ פוגעניים, מאיימים ומתסכלים. עוד נמצא שרוב המשתתפות נזקקו לתמיכה מצוות ההנהלה אך לא זכו לה. ממצאים אלה שופכים אור על תופעת הבריונות המקוונת כלפי אנשי חינוך כפי שבאה לידי ביטוי בעיני הקורבן. על סמך הממצאים יוצגו במאמר ההשפעות על אנשי החינוך והייעוץ.

מילות מפתח: ווטסאפ; בריונות ברשת; קשר הורה-מורה; חינוך.

סקירת ספרות

לקשר מורה-הורה חשיבות מכרעת להצלחתו של הילד ולמימוש הפוטנציאל הגלום בו (Jeynes, 2012). בעבר התנהל קשר זה בעיקר פנים אל פנים, אך כיום לאחר כניסת הטכנולוגיה המזמנת דרכי שיח רבים, השתנתה התקשורת ביניהם ונוסף לאמצעי התקשורת המסורתיים, המורים וההורים משתמשים ברשתות חברתיות ובאפליקציות להעברת מסרים מיידים, כדוגמת הווטסאפ, לקיום תקשורת (Hoover, Dempsey, & Whitaker, & Ice, 2010). השימוש באפליקציית הווטסאפ טומן בחובו מגוון סכנות, ואחת מהן מכונה "בריונות ברשת". הכוונה לפגיעה מכוונת באמצעות שליחת מסרים פוגעים ומזיקים באמצעים טכנולוגיים למיניהם (Hinduja & Patchin, 2011).

המחקר הנוכחי מתמקד בחוויות של מורות מבריונות באפליקציית הווטסאפ המופנית אליהן. מטרתו להבין את תחושות המורות שנפלו קורבן לבריונות מקוונת מצד ההורים.

קשר הורים מורים

במרוצת השנים חלו תמורות ביחסים שבין ההורים לבית הספר. בעבר ההורים לא הורשו להיכנס למרחב הבית ספרי וכמעט ולא השתתפו במתרחש בו (פרידמן, 2011). עם הזמן,

לאחר שינוי תפיסתי ומערכתי שבמרכזו ניצבה ההבנה שההורים הם "המומחים" לילדיהם ושקשרים חיוביים בין ההורים למערכת החינוך מכריעים ומשפיעים על ההתפתחות האישית של הילד בכלל ועל הישגיו הלימודיים בפרט (Jeynes, 2012; Kaplan, 2015; Toren & Seginer, 2015), התהדק הקשר בין ההורים למערכת החינוכית, כך שאפשר להבחין בשיתופי פעולה ביניהם, המושתתים על שוויון, אמון ודאגה (פרידמן, 2011; Dom, 2006; Nir & Tzili, 2005; Verhoeven, 2006). תחושת האמון הפכה את ההורה לפעיל ועם מוטיבציה לשיתוף פעולה מלא עם המערכת (שכטמן ובושריאן, 2015). ואכן, קובעי מדיניות תומכים במעורבות הורית ובשילוב ההורים כדמויות בעלות משמעות (Putnam, 2015). לפיכך קיימים בתי ספר הפועלים במידה המעודדת שותפות ומעורבות מלאה בין ההורים לצוות החינוכי בכל הקשור לפדגוגיה ולחינוך הערכי של ילדיהם, כך שבבתי ספר אלה מקובלות נורמות של שותפות בקבלת החלטות פדגוגיות למיניהן (פרידמן, 2011). לעומתם בתי ספר אחרים מצמצמים מצד אחד את מעורבות ההורים בתהליכים פדגוגיים בית ספריים, מתוך הנחה שמעורבות יתר של ההורים בתהליכים אלה תערער את מעמד המורה, אך מצד אחר מנסים לרתום את ההורים לקידום יעדים חינוכיים משותפים, מתוך דאגה לקידום ילדיהם מבחינה חברתית ולימודית כאחד (Olmstead, 2013). בבתי ספר אלה נהוג להקים הנהגה בית ספרית, כנסים, אספות, פעילויות כיתתיות וערוצי תקשורת פתוחים בין הצוות החינוכי להורי התלמידים (Hoover-Dempsey, Whitaker, & Ice, 2010).

מלבד הערכים שלפיהם פועל המוסד החינוכי, גם להתנהלותו של ההורה יש השפעה על טיב הקשר בינו לצוות החינוכי של בית הספר (Marcon, 1999). הורים פעילים באופיים ישאפו להיות מעורבים בנעשה בבית הספר בעניין ילדיהם, מה שיוביל אותם לגלות יוזמה שתבטא בין השאר בשמירה על קשר עם הצוות, בהשתתפות בפעילויות בית ספריות למיניהן והתנדבות בעת הצורך. הורים אלה יהיו עם אוריינטציה חיובית לבית הספר וצוותו וישמשו מודלינג לילדיהם (Jordan, Averett, Elder, Orozco, & Rudo, 2000). לעומת זאת, הורים שאינם מגלים מעורבות בנעשה בבית הספר עשויים להקשות על קשר רציף ופורה בינם לצוות החינוכי. הפסיביות של ההורים יוצרת מצב של קשר חד-צדדי שבו האחריות ליידע על מצבו החברתי, רגשי ולימודי של ילדם מוטלת על הצוות החינוכי. כאן הצוות הוא יוזם הקשר ולעיתים אף מחייב את ההורים לשיתוף פעולה למטרות חינוך לילדיהם (Jeynes, 2012). נראה כי אמון ושיתוף פעולה בין הצוות החינוכי להורים מאפשרים תהליכי התפתחות וצמיחה (Bryk & Schneider, 2002; Beycioglu, Ozer, & Şahin, 2013) ולתקשורת החיובית חשיבות רבה, שכן היא עשויה לתעל ולהטיב את הקשר בין המורה לתלמיד (Fonagy, Gergely, Jurist, & Target, 2002), בעוד שתקשורת לקויה וחוסר אמון של ההורים במערכת יגרמו להורים להתנהגות אגרסיבית שעלולה להשפיע לרעה על טיב הקשר בין המורה לתלמיד (פישר, 2010).

המרחב המקוון והשימוש בווטסאפ

בעשורים האחרונים האינטרנט הפך למרחב פופולרי בקרב מתבגרים, כמו בקרב מבוגרים (Ridecut, Foehr, & Roberts, 2010). סביבה אינטרנטית זו היא בעלת מאפיינים ייחודיים שמייצרת חוויה של העצמת רגשות והסרת עכבות (Suler, 2004), כך שהפרט יכול לנהוג

כרצונו מבלי לתת את הדעת על התנהגותו, בין שהיא מוסרית בין לאו (Maczewski, 2002). נוסף על כך, האנונימיות והיעדר קשר העין מאפשרים להסיר את המחסומים הפסיכולוגיים ולהגביר חשיפה אישית (Lapidot-Lefler & Barak, 2012). הסרת העכבות והחשיפה יוצרות במהירות תחושה של אינטימיות שעלולה לשמש בעיה לנוכח העובדה שמדובר באנשים זרים (עמחי-המבורגר ופרז, 2012). ואכן, האינטרנט המאופיין בהיעדר קשר עין, גורם למצב שבו המשתמשים אינם חשופים להבעות הפנים, לרגשות ולתחושות של השותף לשיחה, כך שהפרט מגיב ללא העכבות האופייניות בתקשורת המתקיימת פנים אל פנים (Mesch & Beker, 2010).

בכל הנוגע להרגלי השימוש של הישראלים במרחב המקוון, נראה כי אפליקציית הווטסאפ הפופולרית למסרים מיידיים, נמצאת במקום הראשון בשימוש במכשיר הנייד. מסקר שנערך בקרב גילי 16-70, עלה כי 97% מהמשיבים העידו כי הם משתמשים באפליקציית הווטסאפ ממכשירם, זאת לעומת 78% שהעידו כי הם משתמשים בפייסבוק ו-34% שהעידו כי הם משתמשים באינסטגרם (הודעה לעיתונות, 2018). הממצא שרבים בוחרים להשתמש באפליקציית הווטסאפ, נעוץ בכך שהיא זמינה לשימוש ללא עלות ובדרכים מגוונות, כגון כתיבה, הקלטה ושיחות וידאו. היכולת לנהל שיח קבוצתי יוצרת בקרב הפעילים בה תחושת שייכות ושותפות (Sweeny, 2010). לצד יתרונות אלו אפשר לזהות שני חסרונות: מיידיות התקשורת שהאפליקציה מאפשרת וההרגל הנלמד לשיח ומענה מהיר, מקשים על המשתמשים לדחות סיפוקים. מלבד זאת, הרצון למענה מיידי הופך אותם לחסרי סבלנות (Noel, Redford, & Stark, 2016). יתרה מזו, התקשורת באפליקציה זו, בדומה לתקשורת במרחב המקוון, מאפשרת למשתמשים בה להתבטא כראות עיניהם ללא תחושות מבוכה ואי נעימות שיכולות לאפיין את התקשורת במרחב הפיזי. לכן התבטאויות מסוימות בין המשתמשים עלולות להיות ישירות יותר ולהיות בוטות ופוגעות (Li, 2008).

על אף חסרונות האפליקציה, השימוש הרווח בה בכל שכבות הגיל, הביא לידי כך שהיא גלשה גם למרחב הבית ספרי (Church & De Oliveira, 2013), כך שהיא אחת מערוצי התקשורת הנפוצים ביותר בקרב מורים ואנשי חינוך עם תלמידים והורים.

קשר הורים מורים במרחב המקוון

כניסת הטכנולוגיה לחיינו שינתה את פני החברה הישראלית. אחד השינויים העיקריים הוא דרך התקשורת המתקיימת בין אנשים במערכות מגוונות בכלל ובמערכת החינוך בפרט (סלומון, 2000). אם בעבר השיח בין ההורים לצוות החינוכי התקיים פנים אל פנים או באמצעי תקשורת מסורתיים, כיום התרחבו ערוצי התקשורת הודות לטכנולוגיה מבוססת מחשב וההורים והצוות החינוכי אימצו ערוצי תקשורת חדשים וזמינים כדי לקיים אינטראקציה באמצעותם (Hoover, Dempsey, Whitaker, & Ice, 2010).

עצם הדבר שמרבית האנשים משתמשים בווטסאפ ושהמסרים בה עוברים מיד, הופך את התקשורת בין ההורים לצוות החינוכי לנוחה, קלה ומהירה (Noel, Redford, & Stark, 2016). באמצעות האפליקציה, ההורים והצוות החינוכי מחליפים ביניהם מסרים הקשורים לילד, להתנהלותו ולהישגיו (קורץ, 2014). נוסף על כך, השימוש בפלטפורמה

המקוונת מאפשר להורים, גם אלו שאינם שותפים פיזית לאירועים המתרחשים בכיתה או בבית הספר, להרגיש שייכים באמצעות שיתוף מידע, תמונות, סרטונים ועוד (Ho, Hung, & Chen, 2013).

מלבד הנוחות ביצירת התקשורת באמצעות האפליקציה, השימוש בה למטרה זו עלול להשפיע לרעה על התקשורת והיחסים בין הצוות החינוכי להורים בשל היותה חסרת פיקוח וגבולות (Bargh, McKenna, & Fitzsimons, 2002). היעדר הגבולות מתבטא בכך שהתקשורת באמצעות הוואטסאפ יכולה להתקיים 24 שעות ביממה, בלי זמנים מוגדרים או הפעלת שיקול דעת מתי נכון וראוי לקיים את התקשורת כדי לכבד את הזמן של שני הצדדים (שכטמן ובושריאן, 2015). כמו כן השימוש באפליקציה ודרך התקשורת מטשטשים את הסמכות המקצועית בין ההורה לצוות החינוכי ונוצרת התחושה שאין מדובר בתקשורת בין צוות מקצועי בעל ידע ומעמד להורים, אלא בתקשורת בין חברים (Valkenburg & Peter, 2011). תחושת החברות בולטת בשל השימוש בשפה היומיומית (סלנג), ושימוש באימוג'י ואייקונים שמקדמים שיח, שלא היה מתאפשר באותה הדרך במרחב הפיזי, אך נתפס כלגיטימי במרחב המקוון (Thompson, 2009).

בריונות ברשת

בריונות מקוונת מוגדרת פגיעה מכוונת באחר באמצעות פלטפורמות דיגיטליות מגוונות, כמו דואר אלקטרוני, רשתות חברתיות, אפליקציות להעברת מסרים מיידים וכדומה (Hinduja & Patchin, 2011). הבריונות יכולה לבוא לידי ביטוי בהטרדה, השפלה, לעג, השמצה, התחזות, הולכת שולל, הפצת שמועות, הפצה ושיתוף של תמונות וסרטונים מביכים, הפצה ופרסום מידע אישי, פריצה למרחב אישי מקוון, הפחדה, איומים וסחיטה (Kowalski, Morgan, & Limber, 2012; Willard, 2007; Kyriacou & Zuin, 2015).

סוגי הבריונות הרבים שהקורבנות נאלצים להתמודד עימם במרחב המקוון עלולים לגרום תוצאות התנהגותיות, פסיכולוגיות, חברתיות ואישיות (Gradinger, Strohmeier, & Spiel, 2010). בטווח הקצר ולטווח הארוך. בטווח הקצר מדובר בתגובה מיידית של הקורבן על האירוע. הקורבן עלול לחוש כעס, פחד תסכול, אשמה (Hinduja & Patchin, 2011), ואילו בטווח הארוך הדבר מתבטא בין השאר בתגובות גופניות, תגובות פסיכוסומטיות, בידוד חברתי, דיכאון שבמצבים מסוימים עלול להביא לידי התנהגויות סיכון כגון התאבדות (Černá, Dědková, Macháčková, Ševčíková, & Šmahel, 2013). בריונות ברשת היא בעיה חברתית כלל עולמית ומעסיקה קובעי מדיניות, אנשי חינוך והורים.

בריונות מקוונת של הורים כלפי מורים

ספרות המחקר בתחום הבריונות המקוונת עוסקת רבות בקורבנות הצעירים (למשל, Frisé, Berne, & Lunde, 2014; Heiman & Olenik-Shemesh, 2017; Tokunaga, 2015; Lapidot-Lefler & Dolev-Cohen, 2010), אך לאחרונה התרחבה היריעה גם למורים שנפגעים מתלמידים (Kauppi & Pörhölä, 2012; Smith, Mahdavi, Carvahlo, & Tippet, 2008), וגם מהורים (Matsui, 2005).

מחקרים שנערכו בשנים האחרונות עומדים על מגמה של בריונות מקוונת כלפי מורים, כך למשל במחקר גרמני שבחן פגיעות מקוונות במורים, 65% מהמורים דיווחו שחבריהם

למקצוע נפגעו מבריונות ברשת (Gregory, 2012) ובמחקר אחר שנערך בארה"ב, 45% דיווחו כי קיבלו מייל מטריד (Horowitz, 2009). מחקר שבחן תפיסות של מורים על חוויות אישיות של הטרדה באינטרנט, מצא כי 7.4% מהמורים חווה הטרדה או איום מצד הורים באינטרנט, כאשר מרבית המורים ראו בהם איומי פיטורין (Foley, May, Blevins, & Akers, 2015). נראה שאגרסיות של הורים המופנות כלפי אנשי חינוך אינן פיזיות ברובן, אלא מילוליות או כתובות (May, Johnson, Chen, Hutchinson, & Ricketts, 2010; Trump Moore, 2001), והן מוצאות את דרכן לתקשורת המקוונת שהפכה לנגישה כל כך. זאת ועוד, נמצא שמורים שחוו בריונות חשו לחץ, פחד, כעס, תסכול, חוסר אונים וחשש לדווח על מקרה הבריונות מפני שהאמינו שהנהלת בית הספר לא תגבה אותם, אלא תשפוט אותם ואף תגרום לפיטוריהם בעת הצורך (Foley et al., 2015).

אם כן, נראה כי התופעה של בריונות מקוונת מצד הורים כלפי מורים רווחת בעיקר בערוץ הא-פורמלי של שיחות בוטסאפ. כיוון שישנו פער בין שכיחות הדיווחים על הפגיעה ובין הדיווח, המחקר הנוכחי ביקש לבחון כיצד רואים מורים בישראל את הבריונות המקוונת המופנית כלפיהם באפליקציית הוטסאפ.

שיטה

משתתפי המחקר

לצורך המחקר רואיינו שתיים עשרה מורות, מחנכות או מורות מקצועיות, המלמדות בבתי ספר יסודיים ממלכתיים מהמגזר היהודי בצפון הארץ. שמונה מורות גויסו למחקר במהלך כנס לפיתוח מקצועי וארבע אחרות על בסיס היכרות אישית.

כל המורות עוסקות בהוראה בוותק שנע בין 8 שנים ל-25 שנים והעידו על עצמן שמשתמשות בווטסאפ כדי לנהל תקשורת עם הורי תלמידיהן. המרואיינות נבחרו למחקר לאחר שדיווחו בסינון הראשוני כי הן חוו פגיעה מהורים באמצעות הוטסאפ.

פרדיגמת המחקר

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בגישה הפנומנולוגית ששמה דגש בחקר חוויות ותופעות יומיומיות, מתוך מיקוד בפרשנות הסובייקטיבית של הפרט החווה את התופעה (צבר-בן יהושע, 2001; Creswell & Poth, 2018). בדרך זו ניתנה למורות היכולת להתבטא בחופשיות, לחוש נוחות שסייעה להן לשתף את חוויותיהן ותפיסותיהן על הוטסאפ ככלי לתקשורת עם הורים ולבריונות המופעלת כלפיהן באמצעות כלי זה.

כלי המחקר

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בריאיון חצי מובנה, שנשען על מדריך ריאיון שייצג את עולם התוכן ואותו ניסה לבחון המחקר. ריאיון זה מאופיין בגמישות ודינמיות, כך שהוא מאפשר חופש עבור המרואיין להתמקד בתכנים לבחירתו (שקדי, 2003; Creswell & Poth, 2018). להלן שאלות לדוגמה מתוך הריאיון: אילו תחושות עלו בך במקרה שחווית? תארי את דרך ההתמודדות עם המקרה? מי היה שם בשבילך, וכיצד תמך בך? כיצד השפיעה עליך התנהלות המערכת?

הליך המחקר

משתתפות המחקר נדגמו במדגם מכוון כמורות שנפלו קורבן לבריונות בווטסאפ מצד הורי התלמידים. המרואיינות קיבלו הסבר מקיף על המחקר וחתמו על טופס הסכמה מדעת. הראיונות התקיימו על פי נוחות המרואיינת ונמשכו כשעה. את הראיונות ביצעו סטודנטים לתואר שני ביעוץ חינוכי, הם הוקלטו ותומללו במלואם, ולאחר מכן נותחו באמצעות שיטת ניתוח תמטית-אינדוקטיבית (צבר-בן יהושע, 2001). שיטה המאפשרת לעמוד על חוויותיהן של המורות מתוך בריונות הורים כלפיהן באפליקציית הווטסאפ.

אתיקה מחקרית

המרואיינות שהשתתפו במחקר עשו זאת בהסכמה מלאה, לאחר חתימה על טופס הסכמה מדעת. בתחילת הראיון קיבלו המרואיינות הסבר על המחקר ונתנו את אישורן להקלטת הראיון. כדי לשמור על פרטיותן של המורות המרואיינות, הושמטו שמותיהן ופרטים אישיים אחרים העלולים לחשוף את זהותן או זהותם של אחרים, כך שלקורא אין יכולת לזהותם. נוסף על כך, הממצאים מנותחים ומדווחים מתוך ראייה קבוצתית בלבד, ולא מתוך ראייה אינדיווידואלית.

ממצאים

מטרת מחקר זה הייתה לבחון את החוויות של מורות שהיו קורבנות לבריונות מקוונת מצד הורים לתלמידים. מניתוח הראיונות עלו ארבע תמות עיקריות: א. "זה נוח, אבל גם מסוכן" – השימוש בווטסאפ בתקשורת עם ההורים; ב. "נעלבתי עד עמקי נשמת, מי היא שתחליט שאני זקנה מדי ושעייפתי מתחום ההוראה?" – תחושות המורות שעלו מתוך אירועי הבריונות כלפיהן; ג. "עצוב שאחרי 40 שנה אני לא זוכה לתמיכה" – היעדר תמיכה מהמערכת החינוכית; ד. "שיגידו שאני עתיקה, את עוגמת הנפש שעברתי אני לא מוכנה לעבור פעם נוספת" – שינוי דפוסי התקשורת עם הורים לאחר אירועי הבריונות שחווי המורים.

א. "זה נוח, אבל גם מסוכן" – השימוש בווטסאפ בתקשורת עם ההורים

מרבית המרואיינות דיווחו כי הן רואות בווטסאפ כלי נוח, זמין ונגיש לתקשורת עם הורי התלמידים. לדבריהן, השימוש בו מקל על התקשורת עם ההורים ומאפשר שמירה על קשר רציף מתוך עדכונים שוטפים במהירות ומתוך שיתוף חוויות שהתלמידים חווים בבית הספר:

אני משתמשת בווטסאפ. בעיניי, הוא כלי מאוד נוח, חוסך לי זמן יקר במהלך היום, כי לשוחח טלפונית לוקח המון זמן. השימוש בווטסאפ חוסך לי את הזמן שהייתי מבזבזת בשיחת טלפון. הוא יעיל להעביר הודעות.

מורה אחרת חיזקה את דבריה והעידה כי זה מאפשר לה לרתום את ההורים:

מצאתי שהכלי הזה נוח לי ביידוע ההורים. היתרון שאני שולחת הודעה למשל על הבאת ציוד מסוים לשיעור מסוים, אז כל ההורים מתגייסים וממלאים את הבקשה שלי, וכך למחרת כל התלמידים מגיעים עם הציוד הדרוש. אגב גיליתי שזה יותר אפקטיבי מדפים וחוזרים כי הילדים נוטים לאבד את הדפים או לומר

שהם לא קיבלו כדי לא להיענש, אז אני כבר לא מתעסקת בגנון "לקחוי", "לא קיבלתי" וכו', אלא אני מעבירה הודעה אחת שמגיעה להורים ולתלמידים וכך אני שקטה.

עם זה לצד הנוחות שבזמינות, תיארו המורות את הציפייה שתהיינה זמינות כמעמסה : מצופה ממני כמורה לענות ולהיות זמינה כל הזמן. זה כבר דבר שמעצבן אותי כי כמו שאמרתי נכון שאני מורה, אבל חוץ מזה אני גם אימא ויש לי דברים נוספים.

נראה כי הציפייה לזמינות גבוהה של המורה עלולה להוביל לחציית גבולות : ההורים לא מפעילים שיקול דעת לגבי שליחת ההודעות, הם יכולים לשלוח הודעה ב-6 בבוקר או ב-12 בלילה, אין דחיית סיפוקים, יש שאלה הם מייד שולחים.

כל המשתתפות תיארו אירועים שבהם ההתנהלות של ההורים בווטסאפ התאפיינה בחוסר גבולות. בחוויית המורות, חוסר הגבולות ניכר בעיקר בשל תפיסת ההורים את המשתתפות כפחות מקצועיות וסמכותיות :

לא ידעתי לשים את הגבול ואפשרתי להורים ליצור איתי קשר בשעות לא שעות ותמיד הייתי זמינה עבורם, ואם אני מוסיפה לעניין הגבולות גם את העובדה שהשימוש בווטסאפ פרוץ ושיש אפשרות להתבטא איך שרוצים בלי לחשוש או לחשוב כי לא באמת רואים את האדם שעומד מולך, אז זה עלול להשפיע לרעה על ההתנהלות בדיוק כפי שחוויתי על בשרי.

מורה אחרת דנה גם היא בקשר עם ההורים בווטסאפ:

אני חושבת שלא מכובד לנהל שיחות עומק בווטסאפ. ההורים לא חברים שלנו, גם אם הם תופסים עצמם ככאלו...

לטענתן של המורות, חוויית טשטוש הגבולות והיעדר קשר העין מזמנים מצב שבו הורים מאפשרים לעצמם לפגוע במורים :

הורים לפעמים מרשים לעצמם לכתוב וגם להקליט הודעות מבישות ולא לעניין... הרבה יותר נוח לכתוב דברים נוראיים כשלא רואים את מי שעומד מולך. ברגע שאתה מקליד הודעה כשאתה נמצא מול הסמארטפון לבד, אתה כותב מה שבא לך מבלי להתחשב או לחשוב פעמיים.

אם כן, נראה כי הווטסאפ המאפשר תקשורת זמינה ומהירה בין המורים להורי התלמידים, מעודד פריצת גבולות וקשר א-פורמלי שעלול להביא לידי אי נוחות ואף פגיעה במורים.

ב. "נעלבתי עד עמקי נשמת, מי היא שתחליט שאני זקנה מדי ושעייפתי מתחום ההוראה?" – תחושות המורות שעלו מתוך אירועי הבריונות כלפיהן

כל המרואיינות תיארו אירועי בריונות שהופנו כלפיהן בווטסאפ, ולאחריהם חשו תחושות קשות. רובן עסקו בתגובות פיזיות ורגשיות קשות :

בשעה שתיים בצהריים אני מקבלת הודעה בווטסאפ: "היי נמאס לי כבר מהכיתה הזאת, אני כועסת מאוד... המון מקרים אני מבינה שאת לא מטפלת ולא טיפלת בעניין ואת רק מדברת, אז אני מבינה שאת כבר לא הכתובת ואני אדע למי לפנות מחר בבוקר. אני לא סומכת עלייך, את לא עושה כלום". וואי וואי את לא מבינה בכלל איך הרגשתי. אני רתחתי, הייתי נסערת מאוד והרגשתי שיש לי תגובות

פיזיות לאמרות האלו. הרגשתי שהנשימות שלי תכופות, דופק מואץ, התהלכתי בבית כמו סהרורית.

מחצית מהמרואיינות הביעו כעס כלפי ההורים וחשו תסכול לנוכח התחושה שהן פעלו לטובת הילד, אך לא זכו להערכה שחשו שמגיעה להן:

אימא של תלמידה שחשבה שאני מתנכלת לבת שלה בדרך כזאת או אחרת, שלחה לי הודעה בדיוק בתום הלימודים, אני כבר יצאתי מבית הספר לכיוון הבית. האם דרשה ממני לחזור חזרה לבית הספר אחרת זה הסוף שלי. בנוסף היא כתבה שכדאי לי לחזור ואולי כך זה ייגמר פחות גרוע. אני כבר הייתי בדרכי הביתה ולא הייתה לי בכלל מחשבה לחזור לבית הספר. כעסתי מאוד על האימא שלא הפעילה שיקול דעת. היא כתבה את ההודעה מבלי ליצור איתי קשר ולברר את העניין.

נוסף על כך, כמה מהמשתתפות העידו כי חשו מאוימות לנוכח ההודעה שקיבלו מההורים. לעיתים תחושת האיום נכחה גם אם בהודעה שנכתבה לא הוזכר איום ממשי ולעיתים האיום היה מפורש וברור:

היא כתבה לי שהיא לא מבינה איך יכולתי לומר דברים כאלה. שאני בושה למקצוע ושהיא לא מבינה איך נותנים למישהי כמוני להיות מורה. היא כתבה שהיא לא מתכוונת לשתוק על איך שדיברתי על בתה, שהיא תפנה הלאה ותדאג שיפטרו אותי. היא ממש איימה עליי. שפת הכתיבה שלה הייתה תוקפנית. אני זוכרת שההודעה הסתיימה עם המון סימני קריאה. נורא חששתי על המקום שלי והאיום של האימא הדיר שינה מעיניי. אני זוכרת את זה ממש כאילו שזה קרה אתמול. ממש פחדתי שהיא אכן תממש את האיום שלה.

מלבד האיום, עבור כמה מהמרואיינות התסכול והפגיעה היו התחושות הדומיננטיות ביותר בעבורן. המשתתפות טענו שהאירועים פגעו בהן פגיעה אישית ומקצועית:

היא כתבה שלצורה אני עייפתי מהמקצוע והיא מבינה שזה שוחק אותנו המורים, שהיא במקומי מזמן הייתה פורשת ממקצוע ההוראה. אהה ושהזדקנתי ולכן אין לי את הסבלנות שהייתה לי פעם. והיא בשיא החוצפה מסבירה לי גם למה היא חושבת ככה. היא אומרת שההורים דיברו ביניהם וכל תלמיד עם בעיית התנהגות אני שולחת לאבחון, שאני לא מעניינת את התלמידים ולכן הם מתנהגים כפי שהם מתנהגים ועוד אמירות מעליבות. שאני לא פותרת בעיות חברתיות בכיתה ושאלן לי כוח להתמודד עם בעיות משמעת. בקיצור הוציאה אותי לפנסיה (בחצי חודש). הרגשתי די מתוסכלת איך אני בכלל מתעסקת עם זה יותר מדי. ניסיתי לא לתת לזה במה אבל הפגיעה הייתה קשה. אם אסכם את התחושות זה היה בעיקר עלבון, השפלה וכעס.

המורות תיארו גם את ההשפעות על העצמי שלהן בצד המקצועי:

איך בהודעה אחת מבלי לחשוב פעמיים היא מוחקת את העשייה שלי, אני מחשיבה את עצמי למורה טובה ומקצועית והיא פשוט ריסקה אותי. היא גרמה לי לחשוב ולשאול את עצמי אם אני באמת מורה טובה. הרגשתי שאני מאבדת את הדעת. בשלב זה לא יכולתי למנוע את הדמעות ופשוט פרצתי בבכי. הפגיעה הייתה כל כך קשה עבורי.

נוסף על הפגיעה הרגשית, היו מורות שתיארו את הקושי בתפקוד המקצועי : פיתחתי לעצמי סוג של פרנויה שהיה לי קשה לצאת ממנה. התכנסתי בתוך עצמי, לא יצאתי מהבית והיו מספר ימים לא מבוטלים שנעדרתי מהעבודה, פשוט הוצאתי לעצמי חופשת מחלה יזומה.

אם כן, נראה כי חוויית הפגיעה של המרואיינות השאירה אותן מושפלות, כועסות, מתוסכלות וחוששות למקום עבודתן.

ג. "עצוב שאחרי 40 שנה אני לא זוכה לתמיכה" – היעדר תמיכה מהמערכת החינוכית

תשע מתוך עשר המרואיינות חשו היעדר תמיכה מצד הנהלת בית הספר. לכן הן נאלצו להתמודד לבד הן עם המצב והן עם התחושות שליוו אותן :

היו שני דברים שערערו אותי. ראשית, אני לא מבינה למה הצוות ניסה להשתיק את המקרה במקום לטפל בו כמו שצריך. אני ציפיתי שהאימא תזמין לשיחה אצל המנהלת אשר תבהיר לה חד-משמעית שיש קוד התנהגות מסוים שלפיו מתנהגים ושיש אמירות שלא אומרים אותן, ופה כמובן שנחצה קו אדום שעליו יש לתת את הדעת... ציפיתי לתמיכה במיוחד אחרי שאני עובדת בבית הספר הזה כבר 18 שנה. לצערי זה לא קרה והמנהלת העדיפה להשתיק את האירוע.

מרואיינת אחרת תיארה גם היא חוויה דומה :

התמודדתי לבד עם הסיטואציה, המנהלת ידעה שאני חווה עלבונות בווטסאפ והשמצות והיא לא עשתה עם זה כלום. לא זימנה את האימא ולא שוחחה איתי.

לעומתה מרואיינת אחרת העידה כי קיבלה את הגיבוי והתמיכה שהזדקקה לו מצד הנהלת בית הספר :

המנהלת פנתה למחלקת חינוך בעיר והסבירה את המורכבות שיש לנו עם האימא הזאת. בנוסף היא פנתה למפקחת וביקשה להתעלם מהתלונות של האימא, המפקחת סירבה אבל המנהלת לא ויתרה, היא דרשה פגישה בבית ספר יחד עם המפקחת, יועצת, הסגנית ואנוכי ובפגישה היא ביקשה ממני לספר הכול... האמת שהמפקחת הייתה בהלם, היא לא ידעה את כל הדברים ופתאום נוצר לה רצף הגיוני לכל האירועים שהתרחשו בשלושה חודשים אחרונים. אחר כך היא דרשה שיחה עם מנהל מחלקת החינוך באותו פורמט, היה לה חשוב לנקות את שמי. זה נתן לי ביטחון, ראשית הבנתי מהר מאוד שאני לא לבד בניגוד לתקופה שהאירועים האלו התרחשו. אמרתי לך שעברה בי המחשבה לסיים את השנה ולעזוב את מקצוע ההוראה, אבל המחשבה הזאת התפוגגה לנוכח העזרה של הצוות. מעבר לביטחון, השם שלי נשמר והגיבוי והעזרה הזאת עשתה לי טוב.

ניכר שהיעדר התמיכה של הנהלת בית הספר גרם לתחושות קשות בקרב הקורבנות שנשארו עם ציפייה לא ממומשת לתמיכה וגיבוי. לעומת זאת, החוויה של המורה שזכתה לגיבוי של מנהלת בית הספר זכתה לעיבוד אחר וזה אפשר לה לעבד את הנרטיב עיבוד מרוכך ומחוזק.

ד. "שיגידו שאני עתיקה, את עוגמת הנפש שעברתי אני לא מוכנה לעבור פעם נוספת" – שינוי דפוסי התקשורת עם הורים לאחר אירועי הבריונות שחו המורים

כל המרואיינות דיווחו שלאחר הבריונות שחו הן שינו את דרך התקשורת שלהן בווטסאפ. כמה מהן טענו שהן מעדיפות להימנע משימוש בווטסאפ ושהיו מעדיפות לתקשר כמו בעבר:

לדעתי צריך לחזור לתקשורת של פעם, שההורים מתקשרים אך ורק פנים אל פנים. אם האירוע לא חריג שמצריך טלפון, אני מעדיפה פגישה ובינינו לא חסרות לנו שעות שהייה שבהן אפשר לפגוש את ההורים.

מורה אחרת חיזקה אף היא את דבריה ואמרה:

אני בשום פנים ואופן לא מתכתבת יותר בווטסאפ, מצידי שיצחקו עליי או שיגידו שאני עתיקה אבל לא אכפת לי, את עוגמת הנפש שעברתי אני לא מוכנה לעבור פעם נוספת. ובמקום מסוים אני אחזיר לעצמי את השקט ואת השעות המוגדרות שהורים שכו לאחרונה, אין יותר מצב שהורה מתקשר מתי שהוא רוצה, אלא על פי שעה שאני קובעת, אין יותר הודעות של מה נשמע ומה קורה כאילו אני אחת מהחברות שלהם.

אחרות סיפרו שלאחר האירוע החליטו להמשיך לתקשר עם ההורים באמצעות הווטסאפ, אך בדרך התנהלות שונה. הן תיארו שימוש מושכל בהצבת גבולות ושליטה בתקשורת המתנהלת עם ההורים בכלי זה:

לא הפסקתי לתקשר דרכו עם ההורים אבל כן הגבלתי את נוסח ההודעה או מטרת ההודעה.

ואחרת הוסיפה:

לדעתי, הצבת גבולות ברורים ועמידה בהם בעת השימוש באפליקציה תאפשר שימוש יעיל ותפחית את הסיכון שעלול להיווצר בעקבות השימוש בווטסאפ לתקשורת בעיקר עם הורי התלמידים בבית הספר.

לסיכום, ניתוח הממצאים מעלה כי השימוש בווטסאפ למטרת תקשורת הורים-מורים הוא נוח ומקל על שני הצדדים בקיום התקשורת. עם זה מתוארים חסרונות רבים שהופכים את השימוש באפליקציה למסוכנת ופוגענית כלפי המורים. המורות המרואיינות תיארו חוויות שליליות של בריונות בווטסאפ שהשאירו אותן כעוסות, מתוסכלות, פגועות ומאוימות. מרביתן תיארו את האכזבה שנחלו בשל הציפייה שלהן לתמיכה מהנהלת בית הספר שלא זכו לה, מה שהשאיר אותן פגועות. בשל האירועים המתוארים והיעדר התמיכה, כלל המורות הביעו רצון לשנות את דרך ההתקשורת עם ההורים ולהגן על עצמן מפני פגיעה עתידית.

דיון ומסקנות

המחקר הנוכחי התמקד בחוויותיהן של מורות שחו בריונות בווטסאפ מצד הורי התלמידים, תוך בחינת מאפייני התקשורת בין הורים למורים באפליקציית הווטסאפ

כמקדמים או כמאתגרים, לתחושות הקורבן לאחר אירוע הבריונות, להיעדר התמיכה ולשינוי דפוסי התקשורת עם ההורים אחרי חוויית הבריונות.

מממצאי המחקר עולה כי ההורים והמורות מתקשרים ביניהם באמצעות ווטסאפ ככלי להעברת מסרים מגוונים. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הספרות המחקרית באשר לשימוש באפליקציה. הווטסאפ הוא אחד הכלים הנפוצים והזמינים שהמסרים בו עוברים מייד, דבר המאפשר תקשורת נוחה, קלה ומהירה בין ההורים לצוות החינוכי (Noel et al., 2016). ואכן, המורות במחקר דיווחו על יתרונות הכלי ונוחות השימוש, לצד היעדר גבולות וציפייה שהן תהיינה זמינות בכל עת. המרואיינות תיארו התנהלות בריונית של הורים בווטסאפ, שבה ההורים מתבטאים באלימות ובבוטות, מאיימים ומטיחים דברי כעס בשל אירועים שנוגעים להתנהלות המורה עם התלמיד. ואכן, מחקרים שבחנו את הסיבות שבשלן הורים משתמשים בבריונות מקוונת כלפי מורים מצאו שהסיבות לבריונות נעוצות בדרך שבה ההורה מפרש את טובת הילד וצרכיו (Foley et al., 2015), ומהדחף שלו להגן על ילדיו גם במחיר פגיעה במורה (Morash, 2006). נראה כי המאפיינים הייחודיים של המרחב המקוון ובהם היעדר קשר עין, עלולים להפוך את חוויית התקשורת לחסרת גבולות (Suler, 2004). ולקנבורג ופטר (Valkenburg & Peter, 2011), טוענים כי השימוש בווטסאפ מטשטש את הסמכות בין ההורה לצוות החינוכי, כך שעלולה להיווצר תחושה שהתקשורת המתקיימת היא תקשורת בין חברים. עוד חיזוק לכך נמצא במחקר אחר שבחן כיצד השימוש באפליקציית הווטסאפ משפיע על התקשורת בין מורים להורים, ובו נמצא שהתקשורת באמצעות הכלי עלולה ליצור תחושה של חוסר כבוד כלפי המורים (צוובנר ווסרמן, 2018). אם כן, נראה כי השיח הא-פורמלי נעדר קשר העין, מייצר השטחה של מערכת היחסים בין המורים להורים, כך שהגבולות מיטשטשים והפורמליות המקובלת במרחב הפיזי, נדחקת ומאפשרת שיח לא מכבד. זאת ועוד, שיח שאינו מכבד, המופנה מצד הורה כלפי הצוות החינוכי, מייצר מודל לא ראוי עבור התלמידים שמחקים את ההורים (West, Lewis, & Currie, 2009) ועלולים אף הם לפגוע במורים.

מרואיינות המחקר הנוכחי עסקו בבירור בפגיעה הקשה ברגשותיהן ובתחושת התסכול לנוכח ההתנהלות הבריונית כלפיהן. התנהגות אלימה המופנית כלפי מורים עלולה להשפיע במידה הרסנית על רווחתם האישית של המורים ועל תפקודם. מחקר שבחן תחושות של מורים שחוו בריונות ברשת, מצא כי הם חשו תחושה של חוסר מוגנות, חרדה ורצון להיעדר מהעבודה (Kopecký & Szotkowski, 2017). זאת ועוד, מורים שנפגעו מהורים, דיווחו נוסף לפגיעה הרגשית, גם על חשש לביטחונם וביטחון משפחתם (Cross, Piggan, Douglas, & Vankaenel-Flatt, 2012). אף על פי כן, הם אינם פונים לאפיקי הדיווח למיניהם, כמו הנהלת בית הספר או המשטרה, ואחוז גבוה מהם סבור שהדיווח לא יהיה אפקטיבי כיוון שהנהלת בית הספר לא תגבה אותם, אלא תשפוט אותם ואף תגרום לפיטוריהם (Kopecký & Szotkowski, 2017; Foley et al., 2015). ואכן, ממצאי המחקר הנוכחי מעידים על כך שהמורות הנפגעות נזקקו לתמיכה בשל אירועי הבריונות וציפו שהנהלת בית הספר תעמוד לצידם, תתמוך ותגבה אותם כנגד ההורים. עם זה הציפייה לא התממשה והן לא קיבלו את הגיבוי המיוחל מצוות ההנהלה. כל המרואיינות, מלבד אחת שזכתה לגיבוי ולתמיכה, סיפרו שההנהלה בחרה להשתיק את האירוע או לנזוף בהן על עצם השימוש בווטסאפ לצורכי תקשורת. תחושות קשות אלו בעייתיות כיוון שנמצא כי היעדר תמיכה אישית ומקצועית במורים מצד עמיתיהם ומצד צוות ההנהלה,

יוצר בקרבם תסכול, דוחק, חוסר מסוגלות וגורם להם לעזוב את המערכת (Cross et al., 2012) ומעצם כך – בתלמידים.

היבט אחר שעלה מתוך ממצאי המחקר הנוכחי, עוסק בתובנות של המרואיינות שעלו מתוך אירועי הבריונות שחוו. כל משתתפות המחקר עסקו בדפוסי התקשורת הנהוגים במערכת החינוך וציינו שיש צורך לשנותם. יש שחשבו שכדאי לחזור להתנהלות פנים אל פנים או בשיחות טלפון, כדי למנוע אירועי בריונות עתידיים ויש שחשבו שכדאי להמשיך להשתמש בווטסאפ מתוך הצבת גבולות ברורים, דבר שלדעתן עשוי לצמצם בריונות מקוונת בעתיד. נראה כי כך או כך, יש צורך בקביעת מדיניות אחידה וברורה. נכון להיום, מורים רבים בוחרים את הדרך הנכונה להם, שנשענת על אינטואיציה וניסיון אישי ולא מתוך הישענות על מדיניות ברורה. זאת ועוד, עד כה אין קורס חובה בהכשרת מורים שמלמד את פרחי ההוראה להתנהל במידה מושכלת ביישומים מקוונים. הכרת מאפייני המרחב המקוון והחשיפה לסכנות הכרוכות מעצם השימוש באפליקציות למסרים מיידיים, תאפשר לאנשי חינוך להמשיך להשתמש בווטסאפ לצורך קיום קשר עם הורי התלמידים, מתוך הפעלת שיקול דעת על דרך, תדירות ותוכן השימוש.

לסיכום, בעידן של היום קשה להתעלם מהשינויים הטכנולוגיים שהשפיעו על ההתנהלות בחברה והביאו את ההורים והמורים לקיים ביניהם אינטראקציה בכלים אלו. על אף השימוש בווטסאפ למטרות תקשורת, ניכר כי ההתנהלות בו יכולה להיות בוטה ופוגעת. אירועי הבריונות כלפי אנשי חינוך צוברים תאוצה וגובים מחיר אישי ומקצועי כאחד ויש צורך להכיר בתופעה ולהתמודד עימה בגלוי.

תרומת המחקר לשדה החינוכי ייעוצי

בעשורים האחרונים חדרה הטכנולוגיה לחיינו והצליחה להיכנס אל תוך המרחב הבית ספרי. לפיכך הוצבו לפני הצוות החינוכי אתגרים חדשים לנוכח אפשרויות תקשורת רבות שמציע האינטרנט. השימוש בפלטפורמות המגוונות למטרות חינוכיות עלול לגרור אחריו דילמות מקצועיות ואתיות מפני שהגבולות בין החיים הפרטיים לחיים מקצועיים מיטשטשים ובכלל זה הקשר בין הצוות החינוכי להורים.

תופעת הבריונות המקוונת כלפי מורים והתחושות הקשות שהם חווים, מציבה אתגר לפני מערכת החינוך כיוון שעליה למצוא דרכי התמודדות ולבנות תוכניות מניעה להפחתת התופעה (Espelage et al., 2013). מחקרים בתחום ממליצים על מגוון דרכי התמודדות עם אירועים מהסוג הזה, למשל קידום שיח פתוח של הנהלת בית הספר עם המורים בהבנה שההנהלה היא כתובת לפנייה לעזרה. כמו כן יש לקבוע מדיניות של אכיפה וענישה במצבים של בריונות ברשת במהירות וביעילות כדי למגר את התופעה (Foley et al., 2015).

ממצאי המחקר תורמים לתובנה מעמיקה של חשיבות התמיכה במורים שחווים בריונות בווטסאפ מצד ההורים. על ההנהלה בכלל ועל היועץ החינוכי בפרט, להבין את החשיבות שבסיוע למורים ברגעי המצוקה הקשים, במתן תמיכה, יכולת לאורור והחזרת תחושת המוגנות במקום העבודה.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

ממצאי המחקר הנוכחי נדלו מתוך שנים עשר ראיונות בלבד, ולכן יש קושי להסיק מסקנות רחבות יותר על חוויות המורים מהשימוש באפליקציית הווטסאפ. הגדלת מספר המשתתפים במחקר ובחירת משתתפים מאזורים רחבים בארץ, תאפשר קבלת פרספקטיבה רחבה יותר על אודות התופעה הנחקרת. נוסף על כך, המחקר הנוכחי התמקד במורות בבתי ספר יסודיים בלבד. ייתכן שהתחושות והחוויות של המורות בשכבת גיל זו יהיו שונות מהתחושות וחוויות של מורות בבתי הספר העל-יסודיים או במגזרים אחרים, כיוון שהאקלים בהם שונה. יתרה מזו, עוד מגבלה נעוצה בעובדה שהמחקר הנוכחי התמקד במורות בלבד. ייתכן שמיקוד המחקר באוכלוסיית המורים יניב תוצאה אחרת, מהסיבה שלעיתים גברים ונשים חווים אירועים דומים במידה אחרת. כמו כן ישנה חשיבות למחקר שיבחן אירועים מנקודת המבט ההורית, וכן השפעות הבריונות המקוונת שמופעלת כלפי המורים, דווקא על התלמידים.

רשימת המקורות

- הודעה לעיתונות. (2018, 6 במרץ). סקר: 97% משתמשים בוואטסאפ, 10% גולשים יותר מארבע שעות ביום. *TGSPOT*. אוחרז מתוך <https://www.tgspot.co.il/smartphone-user-habits-survey-2018>
- סלומון, ג' (2000). **טכנולוגיה וחינוך בעידן המידע**. תל-אביב: זמורה ביתן.
- עמיחי-המבורגר, י' ופרז, א' (2012). אנונימיות ואינטראקטיביות באינטרנט: הזכות לפרטיות כמושג רב-ממדי. בתוך ת' שוורץ-אלטשולר (עורכת), **פרטיות בעידן של שינוי** (עמ' 201-229). ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- פישר, י' (2010). **אפשר גם אחרת: סיפורי הצלחה של שותפויות הורים בבית הספר**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- פרידמן, י' (2011). יחסי בית-ספר – הורים בישראל. **עיונים במנהל ובארגון החינוך**, 32, 267-237.
- צבר-בן יהושע, נ' (2001). אתנוגרפיה בחינוך. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 101-139). לוד: דביר.
- צובנר, י' ווסרמן, א' (2018). שימוש באפליקציית WhatsApp ככלי תקשורת בין הורים למורים. בתוך י' עשת-אלקלעי, א' בלאו, א' כספי, ש' אתגר, נ' גרי, י' קלמן וו' זילבר-ורוד (עורכים), **ספר הכנס השלושה-עשר לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ'ייס: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי** (עמ' 339-340). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- קורץ, ג' (2014). **שימושים בערוצי תקשורת חדשים: איסוף נתונים מבעלי עניין – מורים והורים: סקירה מדעית שהוגשה לוועדה "בין בית ספר למשפחה"**. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך. אוחרז מתוך <http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles/23046.pdf>
- שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (עורכים). (2015). **בין הורים למורים בחינוך העל-יסודי: תמונת-מצב והמלצות**. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

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

Bargh, J. A., McKenna, K. Y. A., & Fitzsimons, G. M. (2002). Can you see the real me? Activation and expression of the “true self” on the Internet. *Journal of social issues*, 58(1), 33-48. doi:10.1111/1540-4560.00247

Beycioglu, K., Ozer, N., & Şahin, S. (2013). Parental trust and parent-school relationships in Turkey. *Journal of School Public Relations*, 34(3), 306-329. doi:10.3138/jspr.34.3.306

Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of educational research*, 78(3), 367-409. doi:10.3102/0034654308321455

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

Cannata, M. (2010). Understanding the Teacher job search process: Espoused preferences and preferences in use. *Teachers College Record*, 112(12), 2889-2934.

Černá, A., Dědková, L., Macháčková, H., Ševčíková, A., & Šmahel, D. (2013). *Kyberšikana: Průvodce novým fenoménem [Cyberbullying: A guide to a new phenomenon]*. Praha: Grada.

Church, K., & De Oliveira, R. (2013). What's up with WhatsApp? Comparing mobile instant messaging behaviors with traditional SMS. In *Proceedings of the 15th international conference on Human-computer interaction with mobile devices and services* (pp. 352-361). doi:10.1145/2493190.2493225

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles, CA: Sage.

Cross, E-J., Piggan, R., Douglas, T., & Vankaenel-Flatt, J. (2012). *Virtual violence II: Progress and challenge in the fight against cyberbullying*. London: Beatbullying.

Dom, L., & Verhoeven, J. C. (2006). Partnership and conflict between parents and schools: How are schools reacting to the new participation law in Flanders (Belgium)? *Journal of Education Policy*, 21(5), 567-597. doi:10.1080/02680930600866132

Espelage, D., Anderman, E. M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. D., . . . & Reynolds, C. R. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers: Recommendations for a national

- research, practice, and policy agenda. *American Psychologist*, 68(2), 75-87. doi:10.1037/a0031307
- Foley, C., May, D. C., Blevins, K. R., & Akers, J. (2015). An exploratory analysis of cyber-harassment of K-12 teachers by parents in public school settings. *Educational Policy*, 29(6), 879-902. doi:10.1177/0895904814550071
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). *Affect regulation, Mentalization and the development of the self*. New York: Other Press.
- Frisén, A., Berne, S., & Lunde, C. (2014). Cybervictimization and body esteem: Experiences of Swedish children and adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(3), 331-343. doi:10.1080/17405629.2013.825604
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2010). Definition and measurement of cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of psychosocial research on cyberspace*, 4(2). Retrieved from <https://cyberpsychology.eu/article/view/4235>
- Gregory, S. (2012). Kony 2012 through a prism of video advocacy practices and trends. *Journal of Human Rights Practice*, 4(3), 463-468. doi:10.1093/jhuman/hus024
- Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2017). Cyberbullying involvement of adolescents with low vision compared to typical adolescents, as related to perceived social support. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(2), 105-115. doi:10.1080/10926771.2016.1228725
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2011). High-tech cruelty. *Educational Leadership*, 68(5), 48-52.
- Ho, L. H., Hung, C. L., & Chen, H. C. (2013). Using theoretical models to examine the acceptance behavior of mobile phone messaging to enhance parent-teacher interactions. *Computers & Education*, 61, 105-114. doi:10.1016/j.compedu.2012.09.009
- Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C., & Ice, C. L. (2010). Motivation and commitment to family-school partnership. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 30-60). New York: Routledge.
- Horowitz, M. (2009). *Educator experiences with and reactions to uncomfortable and distracting e-mails*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. AAI3374188)

- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education, 47*(4), 706-742. doi:10.1177/0042085912445643
- Jordan, C., Averett, A., Elder, J., Orozco, E., & Rudo, Z. (2000). *Creating collaborative action teams: Working together for student success*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Kaplan Toren, N., & Seginer, R. (2015). Classroom climate, parental educational involvement, and student school functioning in early adolescence: A longitudinal study. *Social psychology of education, 18*(4), 811-827. doi:10.1007/s11218-015-9316-8
- Kauppi, T., & Pörhölä, M. (2012). School teachers bullied by their students: Teachers' attributions and how they share their experiences. *Teaching and Teacher Education, 28*(7), 1059-1068. doi:10.1016/j.tate.2012.05.009
- Kopecký, K., & Szotkowski, R. (2017). Cyberbullying, cyber aggression and their impact on the victim – The teacher. *Telematics and Informatics, 34*(2), 506-517. doi:10.1016/j.tele.2016.08.014
- 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. doi:10.1177/0143034312445244
- Kyriacou, C., & Zuin, A. (2015). Characterising the cyberbullying of teachers by pupils. *The Psychology of Education Review, 39*(2), 26-30.
- Lapidot-Lefler, N., & Barak, A. (2012). Effects of anonymity, invisibility, and lack of eye-contact on toxic online disinhibition. *Computers in Human Behavior, 28*(2), 434-443. doi:10.1016/j.chb.2011.10.014
- Lapidot-Lefler, N., & Dolev-Cohen, M. (2015). Comparing cyberbullying and school bullying among school students: Prevalence, gender, and grade level differences. *Social Psychology of Education, 18*(1), 1-16. doi:10.1007/s11218-014-9280-8
- Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research, 50*(3), 223-234. doi:10.1080/00131880802309333
- Maczewski, M. (2002). Exploring identities through the Internet: Youth experiences online. *Child and Youth Care Forum, 31*(2), 111-129. doi:10.1023/A:1015322602597
- Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *School psychology review, 28*(3), 395-412.

- Matsui, J. (2005). *Bullying in the workplace survey* (Report). Retrieved from file:///C:/Users/top52/Downloads/execsummary-findings.pdf
- May, D.C., Johnson, J. D., Chen, Y., Hutchinson, L., & Ricketts, M. (2010). Exploring parental aggression toward teachers in a public school setting. *Current Issues in Education, 13*(1), 1-34.
- Mesch, G. S., & Beker, G. (2010). "Are norms of disclosure of online and offline personal information associated with the disclosure of personal information online?" *Human Communication Research, 36*(4), 570-592. doi:10.1111/j.1468-2958.2010.01389.x
- Morash, M. (2006). *Understanding gender, crime, and justice*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Nir, A. E., & Tzili, B. A. (2005). School–parents relationships in the era of school-based management: Harmony or conflict? *Leadership and Policy in Schools, 4*(1), 55-72. doi:10.1080/15700760590924627
- Noel, A., Stark, P., & Redford, J. (2016). *Parent and Family Involvement in Education, from the National Household Education Surveys Program of 2012*. Washington DC: U.S. Department of Education. Retrieved from <https://nces.ed.gov/pubs2013/2013028rev.pdf>
- Olmstead, C. (2013). Using technology to increase parent involvement in schools. *TechTrends, 57*(6), 28-37. doi:10.1007/s11528-013-0699-0
- Putnam, R. D. (2015). *Our kids: The American dream in crisis*. New York: Simon & Schuster.
- Rideout, V. J., Foehr, U. G., & Roberts, D. F. (2010). *Generation M²: Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds*. California: A Kaiser Family Foundation Study. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527859.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. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & behavior, 7*(3), 321-326. doi:10.1089/1094931041291295
- Sweeny, S. M. (2010). Writing for the instant messaging and text messaging generation: Using new literacies to support writing instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 54*(2), 121-130. doi:10.1598/JAAL.54.2.4

- Thompson, B. (2009). Parent–teacher e-mail strategies at the elementary and secondary levels. *Qualitative Research Reports in Communication*, 10(1), 17-25. doi:10.1080/17459430902756203
- 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. doi:10.1016/j.chb.2009.11.014
- Trump, K. S., & Moore, A. (2001). Deal effectively with hostile visitors to the front office. *Inside School Safety*, 6(2), 1-10.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of adolescent health*, 48(2), 121-127. doi:10.1016/j.jadohealth.2010.08.020
- West, A., Lewis, J., & Currie, P. (2009). Students' Facebook 'friends': Public and private spheres. *Journal of youth studies*, 12(6), 615-627. doi:10.1080/13676260902960752
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, Ill.: Research Press.
- Zengin, B., Arikan, A., & Dogan, D. (2011). Opinions of English major students about their departments' websites. *Online Submission, Contemporary Educational Technology*, 2(4), 294-307.