

מבגש

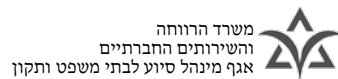
לעבודה חינוכית-סוציאלית

כרך כ"ד • גיליון 44
טבת תשע"ז – דצמבר 2016

יוצא לאור על ידי:



בשיתוף עם:



מעבר לקירות הכיתה: השוואה בין תפיסת אקלים הכיתה על ידי התלמידים לתפיסת אקלים קבוצת הווסטאפ הכיתתית

מיכל דולב-כהן ונעם לפידות-לפלר

תקציר

המחקר הנוכחי בחן את תחושותיהם של 550 תלמידים (152 בנים ו-398 בנות) מכיתה ד ועד יב, אשר פעילים בקבוצות ווסטאפ כיתתיות שבהן שותפים גם מחנכי הכיתה. הדבר נעשה תוך התייחסות לאקלים הכיתתי של כל אחת מהכיתות במרחב הפיזי ולאופן שבו התלמידים חווים את שתי הסביבות שבהן הם נמצאים עם המחנך או המחנכת: זו הפיזית בכיתה וזו המקוונת בקבוצת הווסטאפ. תקשורת זו באמצעות מסרים מידיים באפליקציית הווסטאפ נפוצה מאוד בישראל ומקובלת כבר מבית הספר היסודי.

ממצאי המחקר עולה כי ככל שהתלמיד תופס את האקלים הכיתתי כחיובי יותר, כך הוא תופס גם את האקלים בקבוצת הווסטאפ כחיובי יותר, וכן שאקלים הכיתה נחוה על ידי התלמידים כחיובי יותר מזה של קבוצת הוואטסאפ הכיתתית שבה נוכח מחנך הכיתה; זאת ועוד, ככל שאקלים הכיתה והאקלים בקבוצת הוואטסאפ הוערכו כטובים יותר, כך הייתה התחושה של מניעת אלימות בקרב המשתתפים חזקה יותר. ממצאים אלו שופכים אור על התופעה הייחודית שבה שותפים מחנכי הכיתה ותלמידיהם בקבוצה א-פורמלית למסרים מידיים. בעקבות הממצאים, יוצגו במאמר ההשלכות לאנשי החינוך והייעוץ.

מילות מפתח: מתבגרים, קבוצות ווסטאפ, אקלים כיתה, יחסי מורים-תלמידים

רקע תאורטי

אקלים כיתה

אקלים הוא מושג המייצג את הסביבה הארגונית והחברתית, מתוך הבנה שלסביבה ישנה השפעה על ההתנהגות האנושית, וכי שינוי סביבתי יכול להוביל לשיפור בתחושותיו של הפרט (Gaskins, Herres & Kobak, 2012; Maton, 2008). אחת הסביבות המשמעותיות ביותר לצעירים היא סביבת בית הספר, שבה ישנן דמויות משמעותיות קבועות, ובה התלמיד מבלה שעות רבות מיומו, כך שהוא חווה שם חוויות חברתיות ולימודיות המשפיעות על זהותו (Lambert, 1998). אין זה מפתיע אפוא שנמצא קשר ישיר בין האקלים הבית ספרי לבין הישגי תלמידים (Bulach, 1995; Hoy & Sabo, 1998). מוס וטריקט (Moos & Trickett, 1987) הבחינו בין

אקלים בית הספר לאקלים הכיתה. נראה כי במסגרת הכיתתית נוצרים תהליכים חברתיים המושפעים ממאפייני הסביבה הפיזית, ממאפייני התלמידים, ממאפייני המורים וממאפיינים ארגוניים נוספים. לכל אלו השלכות על האפיונים הייחודיים של הכיתה: נורמות, עמדות כלפי למידה, ביצוע מטלות, דמוקרטיה, עזרה הדדית, שיתוף פעולה, לכידות, דפוסי תקשורת וכדומה (פזי, 1997). ואכן נמצא כי אקלים שלילי בכיתה, אקלים שמאופיין בתחרותיות, עוינות וניכור, מוביל לחרדות בקרב התלמידים ועלול לעכב את התפתחותם הרגשית; זאת לעומת אקלים חיובי בכיתה, שבו מודגשות חזקותיהם של התלמידים ותמיכה הדדית, אשר משפיעות על טיפוח אחריות אישית, מעורבות, תחושת שייכות וביטחון עצמי (שמאק ושמאק, 1978; Lewis, Scharp & Watson, 1996). כמו כן נמצאו קשרים בין אקלים חיובי לבין יצירתיות ודימוי עצמי גבוה (Brattström, Löfsten & Richtner, 2012) וכן לבין ירידה באלימות (צפרוני, 2006), שכן התעלמות המבוגרים מתוקפנות בקרב ילדים עלולה להוביל להתפתחות של התנהגות אלימה (Hudley, 1993). ואכן במחקר שנערך בישראל, נמצא שאקלים כיתתי חיובי נמצא קשור לרמה נמוכה של אלימות בכיתה (סוכצ'בסקי, 1997). נראה כי אווירה חיובית בכיתה מביאה לאינטראקציה טובה יותר בין התלמידים ולאפשרות ביטוי מכילה יותר, ויש ביכולתה להפחית את מידת האלימות בקרבם (סוכצ'בסקי, 1997; Moos & Trickett, 1987). לא נמצאו הבדלי מגדר בתפיסת אקלים הכיתה (Murray, 2008; Waas & Murray, 2008), אך לתמיכת המורה חשיבות גבוהה יותר בקרב בנות (Goodenow, 1993).

תפקידם של המורים ביצירת אקלים כיתה

שמאק ושמאק (1978) טענו כי האקלים הוא למעשה מכלול התהליכים הקבוצתיים המתרחשים בכיתה, כלומר האינטראקציות בין התלמידים לבין עצמם, כמו גם האינטראקציות של המורים עם התלמידים. נראה כי יחסים אלו נתפסים על ידי התלמידים כבעלי חשיבות מכרעת בהנאתם מן הלימודים ומשהותם במרחב הבית ספרי (Gest, Welsh & Domitrovich, 2005), כך שיש ביכולתם של יחסי מורים-תלמידים טובים להעלות את הסיכוי להצלחה בלימודים (Brophy, 1986; Pigford, 2001), כמו גם להפחית התנהגות אלימה (Astor, 1995). על מנת שהתלמידים יתפסו את הקשר שבין המורה כחיובי ומיטיב, וכדי שקשר זה יקדם ויוביל להצלחה, עליהם לחוות אותו כחמים, מכיל, בעל קרבה רגשית ונעדר קונפליקטים (Driscoll, Wang, Msshburn & Pianta, 2011; Wei, Zhou, Barber & den Brok, 2015). זאת ועוד, ניכר כי התלמידים תופסים את אקלים הכיתה באופן שונה במובהק מהמורה (Fisher & Fraser, 1991) – נמצא כי מורים תופסים את אקלים הכיתה באופן חיובי יותר מהאופן שבו תופסים אותו התלמידים (Fraser & O'Brien, 1985) וכן שהם תופסים את האינטראקציות עם תלמידיהם באופן חיובי יותר מהתלמידים (Conderman, Walker, Neto & Kackar-Cam, 2013). לממצא זה ישנו תפקיד חשוב בהתייחסות למרחב הטקסטואלי המקוון, מרחב שממילא

נעדר רמזים חזותיים, והמשתתפים בשיח – הכותב והקורא – נאלצים להשלים את החסך באמצעים אחרים, כדוגמת פרצופונים או מחוות טקסטואליות אחרות (ברק, 2006).

מתבגרים ברשת

העשור האחרון מאופיין בהתפתחות מהירה בתחום טכנולוגיית המידע ונגישות המחשב והאינטרנט. הטלפון החכם הפך להיות חלק בלתי נפרד מחיי המבוגרים, ובהדרגה גם מחיי הצעירים, אשר עושים בו שימוש רב ככלי לאינטראקציה חברתית, כמו גם ככלי לחיפוש מידע (Lenhart, Ling, Campbell & Purcell, 2010). סקרים שונים מרחבי העולם הציגו תמונה ברורה של שימוש אינטנסיבי ביישומי רשת שונים בקרב מתבגרים (רפאלי, אריאל וכצמן, 2010; Lenhart, 2009; Peter, Valkenburg & Fluckiger, 2009). ישראל ממוקמת במקום הראשון בשימוש במחשב ובאינטרנט בקרב ילדים בני 11, 13 ו-15 – ארבע שעות ליום או יותר; כך עולה מהסקר HBSC ("Health Behavior in School-age Teenagers"), שנערך מטעם ארגון הבריאות העולמי (WHO), והשווה מעל ל-40 מדינות (הראל-פיש ועמיתים, 2013). במחקר רחב היקף, שנערך בקרב מעל 3500 ילדים בגילי 9–16, בתשע מדינות ברחבי אירופה, נמצא כי השימוש בטלפון חכם גבוה יותר משימוש מקוון אחר, כך ש-11% ממשתמשיו עושים זאת במצלמת רשת, לעומת 9% הגולשים באמצעות מחשב או טבלטים. 28% פרסמו באמצעות הטלפון החכם תמונות ווידאו או שיתפו מוזיקה עם אחרים, לעומת 17% באמצעים אחרים, ו-65% השתמשו בו באפליקציות למסרים מידיים, בהשוואה ל-41% באמצעים אחרים (Mascheroni & Cuman, 2014). ואכן, סקר שנערך בארצות הברית על ידי מכון Pew מצא כי 88% מגילאי 13–17 הם בעלי טלפונים ניידים, והם נוטים לבלות במרחב המקוון יותר מאלו שאין להם גישה לאינטרנט ממכשיר נייד (Duggan, 2015; Lenhart, Lampe & Ellison, 2015). נתונים אלו נמצאים במגמת עלייה, כך שגיל השימוש בטלפון החכם הולך ויורד, ואחוז המשתמשים הצעירים עולה. במצב כזה, שבו הצעירים מחזיקים ברשותם מכשירים ניידים ומורגלים בהם בשימוש יום-יומי, אך טבעי הוא שהאינטראקציות החברתיות שלהם תתנהלנה בחלקן גם במרחב המקוון, ובמיוחד בתוכנות למסרים מידיים, המאפשרות להם שיח פרטי עם חבריהם.

אפליקציית הוונטסאפ כמרחב לאינטראקציה חברתית

אחת מהאפליקציות הסלולריות למסרים מידיים הפופולריות ביותר בישראל היא הוונטסאפ. האפליקציה מאפשרת שיחות סינכרוניות פרטיות, העברת תמונות, וידאו וקול, ללא עלות, מה שמושך אליה קהל משתמשים רב. נראה כי אופייה של התקשורת הסינכרונית-הטקסטואלית, המתבטא באמצעות מסרים מידיים, מקל על אנשים שונים. כך נמצא כי לאנשים ביישנים, המתקשים ביצירת אינטראקציות חברתיות, ישנן סיבות שונות לשימוש באפליקציות למסרים מידיים, אך העיקרית

היא הצורך להקל על הבדידות (Bardi & Brady, 2010). ממצא זה חשוב עבור כלל האוכלוסייה, אך הוא מקבל משתנה תוקף כאשר אנו מתייחסים למתבגרים, אשר להם צורך רב באינטראקציות חברתיות עם קבוצת השווים (Steinberg, 2008). ולקנבורג ופטר (Valkenburg & Peter, 2009) בחנו את ההשפעה לטווח ארוך של שיחות באמצעות מסרים מידיים על איכות החברות בקרב 812 מתבגרים הולנדים בני 10–17. מהממצאים עולה כי השימוש במסרים מידיים אצל מתבגרים מעודד חשיפה ושיתוף מידע אינטימי, והדבר מוביל לחיזוק אותן חברויות. חיזוק לכך התקבל גם במחקר שנערך בנושא תקשורת באמצעות מסרים מידיים בין עמיתים לעבודה, ומצא כי זו פלטפורמה נוחה להצעת עזרה, כיוון שהיא מאפשרת הדדיות ושיתוף ומדגישה קשרים חברתיים (Lin & Chiu, 2011). עוד נמצא כי שיחות באמצעות מסרים מידיים מקלות על מצב הרוח של מתבגרים במצוקה רגשית (Dolev-Cohen & Barak, 2013). ממצא זה מחזק מחקר שערך השוואה בין תקשורת עם אדם זר באמצעות מסרים מידיים לבין סיטואציה דומה פנים אל פנים, ומצא כי שתי האינטראקציות תרמו לתחושת התרוממות הרוח של המשתתפים, אך הדבר בלט בעיקר אצל אלו אשר שוחחו באמצעות מסרים מידיים. החוקרים הניחו שהסיבות לכך הן היעדר הצורך להרשים את הצד השני מבחינה חזותית וכן הקישור הפסיכולוגי שעשו משתתפי המחקר בין שיחה באמצעות מסרים מידיים לבין תחושת חברות (Green et al., 2005).

אקלים כיתה והקשר למרחב המקוון

בעידן הנוכחי, עידן שבו הטכנולוגיה והאינטרנט שזורים בחיינו במרחב הפיזי, ישנה חשיבות לבחינת התופעות במרחב הווירטואלי. הדבר מקבל משנה תוקף בבואנו לבדוק את ההשפעות שיש לטכנולוגיה על התלמידים והמורים. דוגמה לכך היא למשל אקלים הכיתה, כפי שהוא מתבטא בקבוצות הווסטאפ הכיתתיות המנוהלות על ידי מחנך הכיתה. קבוצות אלו, המתנהלות באופן א-פורמלי, יכולות לתרום לאקלים קבוצתי חיובי או שלילי וכן להשפיע עליו, שכן האינטרנט, אותו מרחב נעדר קשר עין, מזמן הסרת עכבות מקוונת, ומכיוון שכך, נוכל למצוא בו התנהגויות בריוניות, הצקות וחרמות, לצד אלטרואיזם, חשיפה עצמית גבוהה, אמפתיה ותמיכה (Dolev-Cohen & Barak, 2013; Lapidot-Lefler & Barak, 2012, 2015; Suler, 2004). ואכן, במחקר שבחן 1000 תלמידים מ-25 מדינות אירופיות, נמצא כי ל-50% מבני ה-11–16 היה קל יותר להביע את עצמם בתקשורת מקוונת מאשר בתקשורת פנים אל פנים (Livingstone, Mascheroni & Murru, 2011), וכי הם התקשו לנהל סיטואציות במרחב הפיזי (Livingstone, 2009). מסיבה זו, הווסטאפ, שמאפשר תקשורת נטולת קשר עין, מזמן תקשורת נוחה וזמינה בין התלמידים לבין עצמם ובינם לבין המורים. עם זאת, בשל העובדה שלהסרת העכבות המקוונת צד שלילי, הבא לידי ביטוי בין היתר בתוקפנות והשתלבות (Lapidot-Lefler & Barak, 2012), יש לתת את הדעת לתחושות התלמידים ולבחון את האופן שבו הם חווים את התקשורת בקבוצת הווסטאפ

הכיתתית ואת האקלים הכיתתי שנוצר בעקבותיה. כמו כן יש לבחון, אם בקבוצה זו עלולה הסרת העכבות להוביל לגילויי אלימות, המתבטאים בחרמות, בהדרה, בהצקות ובהקנטות (Lapidot-Leffler & Dolev-Cohen, 2015), מה שעלול לגרום לכך שהתלמידים לא יחושו בה בטוחים דיים.

יחסי תלמידים-מורים ברשת

ממש כשם שהתלמידים פעילים במרחבי הרשת, כך גם מורים רבים מתחזקים פרופיל ציבורי מקוון באמצעות חשבונות פעילים ברשתות חברתיות, שבהם הם מפרסמים תמונות, כותבים פוסטים ומשתפים בחוויותיהם. התקשורת המקוונת אינה רק נחלתם של הצעירים, כך שגם מבוגרים מורגלים בה, ובהיעדר הנחיות חד-משמעיות וברורות, המורים מייצרים אינטראקציות מקוונות גם עם תלמידים והורים. בסקר שנערך ב-2013, מתוך מדגם של 2,462 מורים בארצות הברית, 67% העידו שלאינטרנט ישנה השפעה רבה (major impact) על יכולתם ליצור אינטראקציה עם הורים ו-57% העידו על השפעה דומה ביצירת אינטראקציה עם תלמידים (Purcell, Heaps, Buchanan & Friedrich, 2013). דומה אם כן כי הכלים המקוונים המשרתים אותנו בחיי היום-יום יכולים למלא תפקיד חשוב בעבודת המורה, בהעברת מסרים בזול, בקלות ובנוחות.

מחקר שבחן כיצד תלמידים תופסים את המורים אשר חושפים בפייסבוק פרטים אישיים על עצמם, תמונות שלהם ושל בני משפחתם ואת דעתם האישית בנושאים שונים, מצא כי התנהלות כזו של מורים יכולה לעודד את התלמידים לזהות דמיון בין מוריהם לביןם. החוקרים מצאו כי יש לכך השלכות מגוונות על התלמידים, כיוון שיכולתם של התלמידים לחוש קרבה למורה עשויה לעודדם לפנות אליו לעזרה בעת הצורך. מן הצד השני, חשיפת יתר של מורים אשר מתנהלים בכיתה באופן נוקשה וקפדן עלולה ליצור דיסוננס בקרב התלמידים (Mazer, Murphy & Simonds, 2007) ולהיתפס על ידיהם כשלילית (Cayanus, 2004). עם זאת, מחקר שנערך בישראל העלה כי מורים מוצאים יתרונות רבים בקיום אינטראקציות בין-אישיות ברשתות חברתיות. הם מצליחים לאזן בין תדמית המורה לבין היחסים השטוחים הקיימים ברשתות החברתיות, כך שהם אינם נרתעים מהשימוש בהן (Asterhan & Rosenberg, 2015). בהקשר זה יש לציין את ההבדל שבין האינטראקציה בין תלמידים צעירים למורים לבין תלמידים בוגרים. נראה כי תלמידים צעירים בכיתות ד-ו נוטים לקבל סמכות מורית יותר מתלמידים בוגרים יותר, שמשתפים פעולה פחות ומורדים יותר (Yariv, 2009).

לאור זאת, המחקר הנוכחי בוחן כיצד תלמידים תופסים את המרחב הכיתתי המקוון, כפי שהוא בא לידי ביטוי בקבוצות הוויטסאפ הכיתתיות שבהן חברים גם מחנכי הכיתות. קבוצות הוויטסאפ הכיתתיות נפוצות מאוד בישראל ומשמשות כלי להעברת מידע בין המחנכים לתלמידים, לצד מרחב חברתי מקוון. תופעה זו המתרחשת בישראל אינה נראית במקומות אחרים בעולם, כמו צפון אמריקה ויפן. על אף שכיחותה הרבה בישראל והדיונים כיצד יש לנהל אותה ולהתנהל בה,

עדיין לא נחקרו קבוצות הווסטאפ מנקודת מבטם של התלמידים ומבחינת האופן שבו הם תופסים את האקלים בהן, ומכאן חשיבותו של המחקר הנוכחי. מטרתו של המחקר הייתה לבחון את הקשר בין החוויה המקוונת בקבוצות "חינוכיות" שבהן שותף המחנך לבין החוויה בכיתה בפועל, ולהבין את תחושת התלמידים במרחבים השונים. כמו כן נבחנה גם תחושת האלימות בקבוצת הווסטאפ שבה שותף גם המחנך. עקב מיעוט הספרות וראשוניות המחקר, לא ניתן היה לשער השערות. שאלות המחקר היו: (א) מהו הקשר בין תפיסת האקלים הכיתתי לבין תפיסת האקלים בקבוצת הווסטאפ, כפי שאלו נחווים על ידי התלמידים; (ב) מהו הקשר בין תחושת התלמידים בנוגע לאקלים הכיתה והאקלים בקבוצת הווסטאפ לבין תחושת האלימות בקבוצת הווסטאפ הכיתתית.

שיטה

מדגם

מדגם המחקר כלל 550 מתבגרים: 152 בנים (27.6%) ו-398 בנות (72.4%) מכל רחבי הארץ, בטווח הגילים 10–18 (ממוצע=15.42 שנים, ס"ת=1.75), כיתות ד–יב, רובם תלמידי חטיבות הביניים (28.7%, N=158) ותיכון (67.5%, N=371). כל התלמידים דיווחו כי הם משתייכים לקבוצת ווסטאפ כיתתית שבהן שותפים גם מחנכי הכיתות.

משתתפי המחקר גויסו באמצעות מודעה בפייסבוק, אשר פורסמה בכרטיסים של דוברי עברית שבעליהם הוגדרו בני 13–18, והציעה להם למלא שאלון אנונימי מקוון לטובת מחקר אקדמי.

כלים

משתתפי המחקר נתבקשו למלא ארבעה שאלונים לדיווח עצמי.

שאלון פרטים אישיים

השאלון כלל פרטים כלליים בלבד בנוגע לגיל המשתתף, כיתת הלימוד, מגדר, השימוש בקבוצת ווסטאפ כיתתית ושאלות פתוחות על הסיבות לעזיבת הקבוצה או להוצאה ממנה על ידי אחרים.

שאלון אקלים כיתה (CES – Classroom Environment Scale) מקוצר

השאלון תורגם לעברית (Manor, 1987) ונבדק במספר מחקרים בארץ (Raviv, Raviv & Reiser, 1990). גרסה מקוצרת של השאלון המלא פותחה על ידי שוורצמן (2001) ונמצאה בעלת מהימנות פנימית שנעה בין 0.78 ל-0.80. הגרסה המקוצרת מורכבת מ-36 פריטים, המחולקים לשלושה תחומים עיקריים: (א) תחום היחסים (היגדים לדוגמה: "לתלמידי הכיתה יוצא להכיר היטב זה את זה"; "מחנכת הכיתה מתעניינת בתלמידים באופן אישי"); (ב) תחום ההתפתחות האישית (היגדים לדוגמה: "לתלמידים בכיתה חשוב מאוד להצטיין בלימודים"; "רוב זמן השיעור מוקדש

לחומר הלימוד"); (ג) התחום המערכתי (היגדים לדוגמה: "כללי ההתנהגות בכיתתנו ברורים מאוד"; "התלמידים בכיתה חייבים לעסוק אך ורק בחומר הלימוד"). במחקר הנוכחי, המשתתפים התבקשו למלא את כל השאלון, אך נעשה שימוש רק בתחום היחסים ובתחום המערכתי, כיוון שאלו התחומים הרלוונטיים גם לקבוצת הוויסאפ. רמת העקיבות הפנימית במחקר הנוכחי נמצאה 73. בתחום היחסים, 62. בתחום המערכתי ו-82. בציון הכולל. התשובות לשאלות היו "כן" או "לא", וטווח הציונים נע בין 0-36, כאשר ציון גבוה מבטא אקלים כיתה חיובי. נמצא קשר מובהק בין תחום היחסים לתחום המערכתי ($r=.58$ ($p<.001$).

שאלון אקלים כיתה (CES) מקוצר ומותאם לסביבה של קבוצות וויסאפ

על מנת לבחון את אקלים הכיתה, כפי שהוא בא לידי ביטוי בקבוצת הוויסאפ הכיתתית, נעשה במחקר זה שימוש בשאלון אקלים הכיתה CES, שעבר התאמה בניסוח, כך שיתאים לסביבה של קבוצות וויסאפ (היגדים לדוגמה: "בקבוצת הוויסאפ שלנו יש סדר"; "כללי ההתנהגות בקבוצת הוויסאפ ברורים מאוד"; "בקבוצת הוויסאפ הכיתתית המחנך או המחנכת הם כמו חברים של התלמידים"). לצורך המחקר נעשה שימוש בשני סולמות: תחום היחסים והתחום המערכתי, כיוון שאלו שני תחומים שרלוונטיים גם לקבוצת הוויסאפ. את השאלות בתחום ההתפתחות האישית לא ניתן לנסח כך שיתאימו למרחב של הקבוצה הווירטואלית. רמת העקיבות הפנימית נמצאה 68. בתחום היחסים, 60. בתחום המערכתי ו-70. בציון הכולל. נמצא קשר מובהק בין תחום היחסים לתחום המערכתי ($r=.27$ ($p<.001$).

שאלון לתפיסת האלימות בכיתה (בבנישתי, 2003)

השאלון המקורי מתייחס לכיתה וכולל ארבעה פריטים. שלושה מהם עוסקים באופן שבו תופס התלמיד את יחסו של מחנך הכיתה כלפי אלימות של תלמידים, והפריט הנוסף כולל שאלה בודדת, המתייחסת לתחושת הביטחון האישי של התלמיד בכיתה (סוכצ'בסקי, 2007). ארבעת ההיגדים הותאמו באופן ניסוח לקבוצות וויסאפ, כך שבמקום התייחסות לכיתה, הן התייחסו לקבוצת הוויסאפ. ההיגדים היו: "בדרך כלל אני מרגיש בטוח ומוגן בקבוצת הוויסאפ הכיתתית עם המורה"; "מחנך הכיתה מצליח לטפל בתלמידים שמתנהגים באופן פוגעני בקבוצת הוויסאפ הכיתתית"; "למחנך הכיתה אכפת שלא תהיינה התנהגויות אלימות בקבוצת הוויסאפ הכיתתית"; "מחנך הכיתה עושה דברים כדי שתהיה פחות אלימות בקבוצת הוויסאפ הכיתתית". התגובות להיגדים דורגו בסולם ליקרט בן חמש דרגות, שבו 1 מייצג "כלל לא" ו-5 מייצג "הרבה מאוד".

הליך

מודעת פרסומת בפייסבוק הציעה לצעירים שכרטיסים אישי מציג אותם כבני 13-18 לענות על שאלונים למטרה אקדמית. הקלקה על המודעה הציגה בפני

המשתתפים את השאלונים המקוונים. לפני השאלונים הוצגו בפני המשתתפים הערה על כך שהמחקר נעשה במסגרת אקדמית ודוא"ל שאליו ניתן לפנות, אם מתעוררות שאלות. כמו כן הובהר כי השאלונים אנונימיים, ואין כל אפשרות לזהות את המשתתפים.

ממצאים

הקשר בין אקלים כיתה ואקלים קבוצה בווטסאפ

בחינה של ההבדלים בין אקלים הכיתה ואקלים הקבוצה הכיתתית בווטסאפ העלתה הבדלים מובהקים, כך שאקלים הכיתה דווח כחיובי יותר (0.60) מאשר האקלים כפי שנחוה על ידי התלמידים בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות בשיתוף מחנך הכיתה (0.50 בטווח רציף של 0–1) (ראו לוח 1). כמו כן נמצא מתאם חיובי בין אקלים הכיתה לבין האקלים בקבוצת הווטסאפ הכיתתית: בתחום היחסים: $r=.58$ ($p<.001$), בתחום המערכתית: $r=.40$ ($p<.001$) ובציון הכולל: $r=.59$ ($p<.001$), כך שתפיסה חיובית של האקלים באחד המרחבים קשורה לתפיסה חיובית של האקלים במרחב השני.

לוח 1:

ממוצעים וסטיות תקן של אקלים הכיתה והאקלים בקבוצת הווטסאפ

(N = 550)

הבדלים	ווטסאפ	אקלים כיתה	
t(549)	M (SD)	M (SD)	
8.34***	0.53 (0.27)	0.62 (0.23)	תחום היחסים
8.14***	0.48 (0.28)	0.57 (0.20)	תחום המערכתית
13.31***	0.51 (0.22)	0.61 (0.19)	ציון כללי

$p<.001$ ***

לא נמצאו הבדלים הקשורים למגדר הנבדק או לגילו, למעט בתחום המערכתית בקבוצות הווטסאפ, שם ניכר כי בקרב תלמידים צעירים יותר הוא נתפס כחיובי יותר ($M=0.52$, $SD=0.28$) מאשר בקרב תלמידי תיכון ($M=0.45$, $SD=0.27$) ($t(527)=2.68$, $p=.008$).

תפיסת האלימות בקבוצת הווטסאפ שבה שותף גם מחנך הכיתה

על ידי התלמידים

ממצאי המחקר עולה כי 80.5% מן התלמידים חשו בטוחים מאוד או די בטוחים בקבוצת הווטסאפ הכיתתית, אך כמעט 20% מהתלמידים לא חשו בטוחים דיים, על אף נוכחותו של המחנך (ראו לוח 2). אחוז דומה (78.2%) חשו כי מחנך הכיתה

מצליח לטפל בתלמידים שמתנהגים באופן פוגעני בקבוצת הוויסאפ הכיתתית, לעומת 22.8% אשר היו שותפים לתחושה זו רק לפעמים, מעט או כלל לא. 65.6% הרגישו שלמחנך הכיתה אכפת שלא תהיינה התנהגויות אלימות בקבוצת הוויסאפ, ופחות מכך (63.8%) חשו שהמחנך עושה דברים על מנת שתהיה אלימות פחותה בקבוצת הוויסאפ, לעומת 36% מהתלמידים אשר לא חלקו תחושה דומה. לא נמצאו הבדלים לפי מגדר או קבוצת גיל.

לוח 2:

תפיסת האלימות ותרומת המחנך להפחתתה בקבוצת הוויסאפ הכיתתית (N=550)

תחושות לגבי קבוצת הוויסאפ הכיתתית	כלל לא / מעט N (%)	במידת-מה N (%)	די הרבה / הרבה N (%)
אני מרגיש בטוח ומוגן	48 (8.7)	59 (10.7)	443 (80.5)
מחנך הכיתה מצליח לטפל בתלמידים שמתנהגים באופן פוגעני	71 (12.9)	49 (8.9)	430 (78.2)
למחנך אכפת שלא תהיינה התנהגויות אלימות	93 (16.9)	96 (17.5)	361 (65.6)
מחנך הכיתה עושה דברים כדי שתהיה פחות אלימות	111 (20.2)	88 (16.0)	351 (63.8)

נוסף על השאלות הסגורות, נשאלו התלמידים, אם קרה שהוצאו או יצאו מרצונם מקבוצת הוויסאפ הכיתתית לפרק זמן מסוים, ומדוע. 32 תלמידים דיווחו שהם הוצאו או יצאו מהקבוצות שבהן שותף גם מחנך הכיתה. בחלק הפתוח, שבו התאפשר להם לכתוב את הסיבה, ניתנו התשובות הבאות לגבי הוצאתם מן הקבוצה: "סכסוך", "בגלל ויכוח", "כי הם אמרו שאני לא מקובלת בכיתה", "כי חפרתי". הסיבות שציינו התלמידים שבגינן בחרו לצאת מהקבוצה עם מחנכי הכיתה היו: "כי לא יכולתי יותר עם כל השטויות שרצו שם", "כי חפרו שם וקיללו אותי", "ריב עם מספר תלמידים מהכיתה", "עצבנו אותי", "המחנכת איימה להוציא, אז יצאתי בעצמי", "רבתי עם כל הכיתה", "כי הם מעצבנים וחופרים", "כאות מחאה".

במטרה לבחון את המידה שבה אקלים הכיתה והאקלים בקבוצת הוויסאפ מנבאים את תחושת התלמידים באשר ליכולת המורים למנוע אלימות בקבוצת הוויסאפ (להלן: מניעת אלימות), נערכו שתי גרסיות היררכיות מרובות – האחת עבור הציונים הכוללים של האקלים, והשנייה עבור ציוני הממדים (ראו לוח 3). ניתן לראות כי ככל שאקלים הכיתה והאקלים בקבוצת הוויסאפ הוערכו כטובים יותר, הן בהתייחסות לציון הכולל והן בהתייחסות לתחום היחסים והתחום המערכת, כך הייתה תחושה חזקה יותר של מניעת אלימות בקרב המשתתפים, מעבר למגדר ושכבת גיל. עם זאת, יש לציין כי אחוז השונות המוסברת בשתי הגרסיות (0.31, ו-0.32) היה בינוני בעצמתו. הדבר סביר, לאור העובדה כי הגרסיות כללו משתני רקע (מגדר וקבוצת גיל) ומשתני אקלים בלבד, ולא הקיפו את כלל עולם התוכן הקשור לתחושות של אי-אלימות במרחב המקוון.

לוח 3:

גרגסיות היררכיות מרובות לניבוי תחושה של מניעת אלימות בקבוצת הווטסאפ (N=55)

תחושה של מניעת אלימות בקבוצת הווטסאפ						
b	SE	B	b	SE	B	
ניבוי בעזרת ציוני הממדים			ניבוי בעזרת הציונים הכוללים			
-.04	0.08	-0.08	-.03	0.08	-0.06	מגדר
.07	0.07	0.14	.06	0.07	0.11	קבוצת גיל
–	–	–	.36***	0.22	1.81	אקלים – כיתה ציון כולל
–	–	–	.28***	0.19	1.21	אקלים ווטסאפ – ציון כולל
.25***	0.20	1.05	–	–	–	תחום היחסים – כיתה
.17***	0.21	0.79	–	–	–	התחום המערכתי – כיתה
.11*	0.16	0.40	–	–	–	תחום היחסים – ווטסאפ
.23***	0.13	0.78	–	–	–	התחום המערכתי – ווטסאפ
		.32			.31	Adj. R ²
		F(6, 543) = 43.91, p<.001			F(4, 545) = 63.39, p<.001	

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

לסיכום, מן הממצאים ניתן לראות כי אקלים הכיתה ואקלים קבוצת הווטסאפ הוערכו כבינוניים למדי (ממוצע 0.60 ו-0.50 בהתאמה, בטווח 0–1), אולם ככל שהאחד הוערך כחיובי יותר, כך הוערך גם האחר כחיובי יותר, וככל שהוערכו שניהם כחיוביים יותר, כך הייתה תחושה התלמידים בנוגע למניעת האלימות חזקה יותר.

דין ומסקנות

המחקר הנוכחי בחן את האופן שבו תופסים תלמידים את האקלים בקבוצת הווטסאפ הכיתתית שבה שותפים גם המחנך או המחנכת, תוך התייחסות לאקלים הכיתתי ולאופן שבו התלמידים חווים את שתי הסביבות שבהן הם נמצאים עם מחנך הכיתה – זו הפיזית בכיתה וזו המקוונת בקבוצת הווטסאפ.

ממצאי המחקר עלה כי ישנו מתאם בין תפיסת האקלים הכיתתי לבין תפיסת האקלים בקבוצת הווטסאפ הכיתתית שבה נוכח מחנך הכיתה, כך שככל שהאקלים הכיתתי חיובי יותר, כך גם אקלים הכיתה, כפי שהוא משתקף בקבוצת הווטסאפ.

הממצא חזר על עצמו גם בהתייחס לשני התחומים אשר אפיינו את אקלים הכיתה: תחום היחסים והתחום המערכת. נראה אם כן כי המרחב המקוון משקף את המתרחש במרחב הפיזי, כך שלתופעות המתרחשות במרחב אחד יש ביטוי גם במרחב השני. ממצא זה מחזק מחקרים אחרים בתחום, אשר מצאו מתאמים בין תופעות שונות בשני המרחבים הללו. כך למשל נמצא קשר בין בריונות מקוונת ובריונות פנים אל פנים – אלו החווים בריונות מקוונת חווים גם בריונות במרחב הפיזי (Lapidot-Lefler & Dolev-Cohen, 2014) וכן נמצא קשר בין סקסטינג (תכתובת מינית אשר יכולה להיות מלווה בתמונות עירום מלא או מרומז) במרחב המקוון לבין ההתפתחות המינית של הצעיר וההתנסות המינית שלו במרחב הפיזי (Dir, Coskunpinar, Steiner & Cyders, 2013). ממצאי המחקר הנוכחי מעידים כי ישנה הלימה בין אקלים הכיתה ואקלים הקבוצה בווטסאפ, אך עם זאת אקלים הקבוצה בווטסאפ נתפס בקרב התלמידים כחיובי פחות מאקלים הכיתה. נראה אם כן, כי המאפיינים השונים בשתי הסביבות – המרחב הכיתתי והמרחב המקוון – מספקים לתלמידים חוויה שונה, המייצרת תחושות שונות, ויש מקום לבחון הבדל זה לעומק. סיבה אפשרית אחת היא האוטנטיות והבוטות המאפיינות תכתובות מקוונות ונובעות מתהליך של דיסאינהיביציה מקוונת (Lapidot-Lefler & Barak, 2012, 2015; Suler, 2004). ממצא זה תואם את הספרות המחקרית מהשנים האחרונות, המצביעה על כך שצעירים חווים בריונות מקוונת בעיקר מחברייהם, שאותם הם פוגשים במרחב הפיזי (Lapidot-Lefler & Dolev-Cohen, 2014; Mishna, Cook, Gadalla, Daciuk & Solomon, 2010), כך שסביר להניח שגם בקבוצות הוויטסאפ הכיתתיות הילדים חווים מקרי בריונות, ועל אנשי החינוך המעורבים לתת על כך את הדעת. חיזוק לכך ניתן למצוא בעדויות של משתתפי המחקר, אשר נתבקשו לציין, מדוע הוצאו מהקבוצות שבהן שותף גם מחנך הכיתה. כאמור, בין התשובות ניתן למצוא סיבות כמו: "סכסוך", "כי חפרתי", "כי הם אמרו שאני לא מקובלת בכיתה". נראה אם כן, כי מחנך הכיתה אינו מודע תמיד לכל ההתרחשויות המאפיינות את הקבוצה שאותה הוא מנהל, ואף ייתכן שלעתים הוא רואה את הנעשה, אך בוחר להימנע מתגובה, דבר המשמר את ההתנהלות החברתית השלילית.

בנוגע להבדלים מגדריים, לא נמצאו במחקר הנוכחי הבדלים בתפיסת האקלים הכיתתי הן במרחב הפיזי – פנים אל פנים, והן במרחב המקוון, הבא לידי ביטוי בקבוצת הוויטסאפ הכיתתית. ממצא זה תואם מחקרים קודמים, אשר לא מצאו הבדל בין בנים לבנות בתפיסת אקלים הכיתה (Murray et al., 2008), והוא תומך בטענה שישנה הלימה בין תופעות במרחב הפיזי לאלו שבמרחב המקוון.

חשוב לציין שממצאי המחקר עולה כי התחום המערכת קיבל ציון גבוה יותר מאשר תחום היחסים בקבוצות הוויטסאפ הכיתתיות באופן מובהק בקרב התלמידים הצעירים יותר. ניכר כי בגילים הצעירים נעשה ניסיון לכוון את התלמידים ולשמור על מסגרת וגבולות ברורים, ואילו בגילי התיכון, הגילים הבוגרים יותר, המסגרת נפרצת. ניתן לראות עדות לתהליך גם במסגרת התא

המשפחתי והאוטונומיה הניתנת למתבגרים בגילים הבוגרים יותר (Steinberg, 2008). לממצא זה תרומה משמעותית, ויש לתת עליו את הדעת, כיוון שנמצא כי רמה גבוהה של סמכותיות המורה מעידה על יחסים טובים בכיתה וכן על בעיות חברתיות פחותות (Breeman et al., 2015), וכן שישנה חשיבות רבה למעורבות מורים בתכניות לצמצום אלימות בכיתות, במטרה להפחית קרבנות בקרב קבוצת השווים (Guimond, Brendgen, Vitaro, Dionne & Boivin, 2015). זאת ועוד, מחקר הערכה שנעשה על תכנית התערבות שהתמקדה בשיפור אקלים הכיתה העיד כי עלייה ברמת המעורבות והלכידות הקבוצתיות מובילה לשיפור האקלים הכיתתי (Shechtman, Weisery & Kurtz, 1993). נראה כי למורים תפקיד חשוב ביצירת מרחב מוגן עבור התלמידים, וכאשר הם לוקחים על עצמם יצירת קבוצה כיתתית בלתי פורמלית באמצעות אפליקציה למסרים מידיים, עליהם לייצר בה אקלים חיובי ובטוח, בעל כללים ברורים, על מנת לאפשר לתלמידים לחוש מוגנים. ואכן, מן הממצאים עולה כי אמנם 80.5% מן התלמידים חשו בטוחים מאוד או די בטוחים בקבוצת הווסטסאפ הכיתתית, אך כמעט 20% מהתלמידים לא חשו בטוחים דיים, על אף נוכחותו של גורם חינוכי משמעותי. זאת ועוד, 36% מהמשתתפים העידו כי מחנך הכיתה אינו עושה מספיק על מנת להפחית את האלימות בקבוצה, ו-35% מהתלמידים חשו שלמחנך אכפת רק לפעמים שלא תהיינה התנהגויות אלימות בקבוצת הווסטסאפ הכיתתית שבה הוא חבר או שלא אכפת לו כלל. נוסף על כך, התחושה של מניעת אלימות בקרב המשתתפים הייתה החזקה ביותר כאשר הן אקלים הכיתה והן האקלים בקבוצת הווסטסאפ הכיתתית היו חיוביים. הממצאים המתוארים לעיל עלולים להעיד על תחושת חוסר ביטחון בקרב מספר ניכר של תלמידים (20.5%). תחושה זו עלולה להביא למצוקה אשר אינה בהכרח מדוברת ואשר המבוגרים המשמעותיים אינם מודעים לה, כך שאין ביכולתם להביא להקלה. זאת ועוד, הוצאת חבר מקבוצה שאליה הוא משתייך, כסנקציה, הן על ידי קבוצת השווים והן על ידי מחנך הכיתה, היא אקט אלים ומשמשת פעמים רבות מקרבנים במרחב המקוון. התנהלות מקרבנת מובילה לירידה בתחושת הרווחה של הקרבן (Sumter, Valkenburg, Baumgartner, Peter & van der Hof, 2015), והדבר חמור אף יותר כאשר אנשי חינוך עדים לה.

נראה אם כן שעל אנשי החינוך להבנות את העשייה במרחב המקוון ולתאר את היתרונות והחזקות הטמונים בסוג תקשורת זה, למשל תקשורת עדכנית, מהירה, שבה לפרט ישנן לבדיות ופרטיות בכל מקום וזמן שהוא בוחר, והיא מזמנת חשיפה עצמית והקלה רגשית (Dolev-Cohen & Barak, 2013). עם זאת, יש ללמוד גם את הקשיים הפוטנציאליים העלולים להיווצר במהלכה, למשל: כתיבה בוטה, אימפולסיביות, תוקפנות ויצירת אקלים שלילי במרחב (Suler, 2004). יתרה מזו, קיומם של כללים וגבולות ברורים בנוגע לאופן שבו תלמידים ומורים אמורים להתנהל בקבוצות הווסטסאפ הכיתתיות והקפדה על מסגרת וחוקים גם בכיתות הגבוהות יותר, יכולים לתרום לאקלים בקבוצת הווסטסאפ וכן לשמש מודל לחיקוי עבור התלמידים גם בקבוצות נעדרות מבוגרים.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

המחקר הנוכחי התבסס על דגימה של תלמידים ברשת הפייסבוק. כאמור, המשתתפים נענו למודעה בפייסבוק שפורסמה בחשבונם של תלמידים בני 13–18 והציעה להם להשתתף במחקר. עם זאת, כיוון שהמשתתפים נשאלו אנונימיים, ולא נפגשו עם החוקרות, קיים סיכוי שחלק מהמשתתפים אינם בגיל המתאים, אך סביר להניח שגם אם היו משתתפים כאלו, הם בודדים וזניחים, ואינם משנים את תוצאות המחקר המובהקות. כמו כן, סדר השאלות בשאלונים נשאר קבוע, ללא רנדומיזציה, כך שיייתכן שהייתה לכך השפעה. מחקרי המשך יוכלו לכלול ראיונות חצי מובנים עם התלמידים, שבהם תיחקר חווייתם באופן מעמיק. נוסף על כך, העברת שאלונים למורים ולהורים בנוגע לדרך שבה הם תופסים את התקשורת באמצעות מסרים מידיים, עשויה להיות מרתקת ולהרחיב את ההבנה על התקשורת המקוונת והתקשורת המתקיימת פנים אל פנים בין מורה לתלמידים.

במחקר הנוכחי לא ניתנה לדיווחי משתתפים שהוצאו מן הקבוצה התייחסות שונה מזו שניתנה לשאר המשתתפים, שכן חלקם היחסי היה מועט מאוד. במחקרי המשך מומלץ להגדירם כקבוצה להשוואה ואף לחקור לעומק את התופעה של הוצאת תלמידים מקבוצת הוויטסאפ שבה חבר מחנך הכיתה, כסנקציה לימודית או חברתית. כמו כן, תחושת מניעת האלימות נמדדה בשאלון "תפיסת האלימות בקבוצת הוויטסאפ", ולא נבחנה בכיתה הממשית. מחקר המשך יוכל לבחון גם את תחושת האלימות בכיתה ולהשוותה לקבוצת הוויטסאפ. מגבלה נוספת של המחקר היא אפקט התקרה של תחושת אי-האלימות. הקושי נובע מכך שנמצאה תחושת אלימות חלשה, ובשל כך קשה לדעת מה תורמת השתתפות המחנך לנושא תחושת אי-האלימות. מכאן שרצוי להמשיך ולהרחיב את הידע הנבנה בנושא המרחב הכיתתי העדכני לימינו, וכהמלצות למחקר נוסף, ניתן להשוות את אקלים הכיתה לקבוצות עם תחושת אלימות גבוהה יותר מקבוצת הוויטסאפ הכיתתית. מחקרי המשך יוכלו גם להשוות את קבוצת הוויטסאפ שבה שותף מחנך הכיתה לקבוצת ביקורת שבה הוא אינו משתתף בקבוצת הוויטסאפ, וללמוד על מרחבים שונים שבהם המתבגרים מנהלים אינטראקציות בחיי היום-יום.

לסיכום, המחקר הנוכחי בחן תופעה שכיחה בישראל של תקשורת באמצעות מסרים מידיים בין המורה לתלמידי הכיתה – שימוש בקבוצת הוויטסאפ הכיתתית שבה שותף גם מחנך הכיתה, תוך התייחסות לאקלים הכיתתי במרחב הפיזי. בכך הוא הרחיב את ההבנה בנוגע לתחושת המוגנות של התלמידים כאשר הם שותפים לקבוצה בלתי פורמלית באפליקציה למסרים מידיים, שבה שותף גם מחנך הכיתה, ולהבנת המרחב הפיזי והווירטואלי שבו מתקיימות אינטראקציות בין מורים ותלמידים. הבנות בתחום זה יכולות לסייע להתנהלות מיטבית, הן של הצוות החינוכי והן של תלמידי הכיתה. בעידן שבו התקשורת הווירטואלית הבין-אישית נפוצה כל כך, וישנו פער בין האופן שבו תופסים אותה המורים וההורים לבין אופן תפיסתם של התלמידים, יש צורך בהבנה מעמיקה של השלכות השימוש

בתקשורת שכזו על התלמיד ועל האופן שבו הוא תופס את המרחב הזה, שהפך לחלק בלתי נפרד מחיי בית הספר. זאת ועוד, התנהלותם של המורים בקבוצות הללו מהווה דגם לחיקוי לתלמידים, ויש להנחות את צוותי החינוך באופן מסודר ומובנה, על מנת שיוכלו להיות משמעותיים וחינוכיים גם במרחב המקוון. פיתוחה של תכנית חינוכית מערכתית המאירה חזקות וקשיים בתקשורת המקוונת, אשר תלווה את התלמידים מגיל צעיר לאורך כל שנת הלימודים, תוביל למודעות גבוהה יותר וליכולת תקשורת מיטבית בין המורים לתלמידיהם בסביבות השונות של ההווה החינוכית.

מקורות

- בנבנישתי, ר' (2003). **אלימות במערכת החינוך בישראל – תשס"ב: דו"ח ממצאים מסכם**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.
- ברק, ע' (2006). **הפסיכולוגיה של ה"כאילו" וה"כזה". פנים, 37, 48–58**.
- הראל-פיש, י', וולש, ס', בוניאל-נסים, מ', דז'אלובסקי, א', אמית, ש', ססלר, ר', וחביב, ג' (2013). **נוער בישראל: בריאות, רווחה נפשית וחברתית, ודפוסי התנהגות סיכון: סיכום ממצאי המחקר הארצי השישי וניתוח מגמות בין השנים 1994–2011 והשוואה בינלאומית**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- סוכצ'בסקי, ל' (1997). **כיתות מעורבות ונפרדות והקשר שלהן לדפוסי אלימות בכיתה ולאקלים כיתה**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- פזי, י' (1997). **תקשורת ואקלים חברתי בכיתה**. סדנא להכשרת המחנך/ת. אוניברסיטת חיפה ובית הספר לחינוך אורנים.
- צפרוני א' (2006), תורת הארגון החיובי והפרקטיקות הניהוליות הנגזרות ממנה. **עיונים בחינוך, בחברה, בטכנולוגיה ובמדע, 3, 4–13**.
- רפאלי, ש', אריאל, י', וכצמן, מ' (2010). **נוער מקוון: דפוסי שימוש וקנייה באינטרנט**. ירושלים: משרד התעשייה, המסחר והתעסוקה.
- שוורצמן, מ' (2001). **השפעתה של התוכנית כישורי חיים על רמת התוקפנות בכיתה ועל אקלים כיתה**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- שמאק, ר' א' ושמאק, פ' (1978). **תהליכים קבוצתיים בכיתה**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- Asterhan, C. S., & Rosenberg, H. (2015). The promise, reality and dilemmas of secondary school teacher–student interactions in Facebook: The teacher perspective. *Computers & Education, 85*, 134–148.
- Astor, R. A. (1995). School violence: A blueprint for elementary school interventions. *Children & Schools, 17*(2), 101–115.
- Bardi, C. A., & Brady, M. F. (2010). Why shy people use instant messaging: Loneliness and other motives. *Computers in Human Behavior, 26*(6), 1722–1726.
- Brattström, A., Löfsten, H., & Richtner, A. (2012). Creativity, trust and systematic processes in product development. *Research Policy, 41*(4), 743–755.
- Breeman, L. D., et al. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of School Psychology, 53*(1), 87–103.
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist, 41*(10), 1069.

- Bulach, C. R. (1995). An investigation of variables related to student achievement. *Mid-Western Educational Researcher*, 8(2), 23–29.
- Cayanus, J. L. (2004). Effective instructional practice: Using teacher self-disclosure as an instructional tool. *Communication Teacher*, 18(1), 6–9.
- Conderman, G., Walker, D. A., Neto, J. R., & Kackar-Cam, H. (2013). Student and teacher perceptions of middle school climate. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 86(5), 184–189.
- Dir, A. L., Coskunpinar, A., Steiner, J. L., & Cyders, M. A. (2013). Understanding differences in sexting behaviors across gender, relationship status, and sexual identity, and the role of expectancies in sexting. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(8), 568–574.
- Dolev-Cohen, M., & Barak, A. (2013). Adolescents' use of instant messaging as a means of emotional relief. *Computers in Human Behavior*, 29, 58–63.
- Driscoll, K. C., Wang, L., Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2011). Fostering supportive teacher–child relationships: Intervention implementation in a state-funded preschool program. *Early Education & Development*, 22, 593–619.
- Duggan, M., Lenhart, A., Lampe, C., & Ellison, N. B. (2015). *Parents and social media*. Washington, DC: Pew Research Center.
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1991). School climate and teacher professional development. *The South Pacific Journal of Teacher Education*, 19(1), 17–32.
- Fraser, B. J., & O'Brian, P. (1985). Student and teacher perceptions of the environment of elementary school classroom. *The Elementary School Journal*, 85(5), 567–580.
- Gaskins, C. S., Herres, J., & Kobak, R. (2012). Classroom order and student learning in late elementary school: A multilevel transactional model of achievement trajectories. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(5), 227–235.
- Gest, S. D., Welsh, J. A., & Domitrovich, C. E. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology*, 43(4), 281–301.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43.
- Green, M. C., Hilken, J., Friedman, H., Grossman, K., Gasiewski, J., Adler, R., & Sabini, J. (2005). Communication via instant messenger: Short dialogue among youth on the Internet. *Information Technology in Childhood Education*, 9, 63–75.
- Guimond, F. A., Brendgen, M., Vitaro, F., Dionne, G., & Boivin, M. (2015). Peer victimization and anxiety in genetically vulnerable youth: The protective roles of teachers' self-efficacy and anti-bullying classroom rules. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(6), 1095–1106.
- Hoy, W. K., & Sabo, D. J. (1998). *Quality middle schools: Open and healthy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hudley, C. A. (1993). Comparing teacher and peer perceptions of aggression: An ecological approach. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 377.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria: ASCD.

- Lapidot-Lefler, N., & Barak, A. (2012). Effects of anonymity, invisibility, and lack of eye-contact on toxic online disinhibition. *Computers in Human Behavior*, 28, 434–443.
- Lapidot-Lefler, N., & Barak, A. (2015). The benign online disinhibition effect: Could situational factors induce self-disclosure and pro-social behaviors? *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9, article 3. Available at <http://dx.doi.org/10.5817/CP2015-2-3>
- Lapidot-Lefler, N., & Dolev-Cohen, M. (2014). Differences in social skills among cyberbullies, cybervictims, cyberbystanders, and those not involved in cyberbullying. *Journal of Child and Adolescent Behavior*, 2, article 149. DOI: 10.4172/2375-4494.1000149
- 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, 1–16.
- Lenhart, A. (2009). It's personal: Similarities and differences in online social network use between teens and adults. *Pew Internet & American Life Project*. Available at <http://www.pewinternet.org/2009/05/23/its-personal-similarities-and-differences-in-online-social-network-use-between-teens-and-adults/>
- Lenhart, A., Ling, R., Campbell, S., & Purcell, K. (2010). Teens and mobile phones. *Pew Internet and American Life Project*. Available at <http://www.pewinternet.org/2010/04/20/teens-and-mobile-phones/>
- Lewis, C., Schaps, E., & Watson, M. (1996). The caring classroom's academic edge. *Educational Leadership*, 54(1), 15–21.
- Lin, C. P., & Chiu, C. K. (2011). Understanding helping intention and its antecedents among instant messaging users. *Online Information Review*, 35(3), 386–400.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the internet*. Cambridge: Polity Press.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., & Murru, M. F. (2011). Sonia Livingstone, Giovanna Mascheroni et Maria Francesca Murru "utilisation des réseaux sociaux numériques par les jeunes européens". *Hermès*, 59, 89–98.
- Manor, H. (1987). The effects of environment on high school success. *Journal of Educational Research*, 80, 184–188.
- Mascheroni, G., & Cuman, A. (2014). *Net children go mobile: Risks and opportunities*. Milano: Educatt.
- Maton, K. I. (2008). Empowering community settings: Agents of individual development, community betterment, and positive social change. *American Journal of Community Psychology*, 41(1–2), 4–21.
- Mazer, J. P., Murphy, R. E., & Simonds, C. J. (2007). I'll see you on "Facebook": The effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication Education*, 56(1), 1–17.
- 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.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1987). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Murray, C., Waas, G. A., & Murray, K. M. (2008). Child race and gender as moderators of the association between teacher-child relationships and school adjustment. *Psychology in the Schools, 45*(6), 562-578.
- Peter, J., Valkenburg, P. M., & Fluckiger, C. (2009). Adolescents and social network sites: identity, friendships and privacy. In S. Livingstone & L. Haddon (Eds.), *Kids online: Opportunities and risks for children* (pp. 83-94). Cambridge: Polity Press.
- Pigford, T. (2001). Improving teacher-student relationships: What's up with that? *The Clearing House, 74*(6), 337-339.
- Purcell, K., Heaps, A., Buchanan, J., & Friedrich, L. (2013). *How teachers are using technology at home and in their classrooms*. Washington, DC: Pew Research Center's Internet & American Life Project.
- Raviv, A., Raviv, A., & Reisel, E. (1990). Teachers and students: Two different perspectives? Measuring social climate in the classroom. *American Educational Research Journal, 27*, 141-157.
- Shechtman, Z., Weisery, L., & Kurtz, H. (1993). A values clarification intervention aimed at affective education. *The Journal of Humanistic Education and Development, 32*(1), 30-40.
- Steinberg, L. (2008). *Adolescence*. Boston: McGraw-Hill.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & Behavior, 7*(3), 321-326.
- Sumter, S. R., Valkenburg, P. M., Baumgartner, S. E., Peter, J., & Van der Hof, S. (2015). Development and validation of the multidimensional offline and online peer victimization scale. *Computers in Human Behavior, 46*, 114-122.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). The effects of instant messaging on the quality of adolescents' existing friendships: A longitudinal study. *Journal of Communication, 59*(1), 79-97.
- Wei, M., Zhou, Y., Barber, C., & den Brok, P. (2015). Chinese students' perceptions of teacher-student interpersonal behavior and implications. *System, 55*, 134-144.
- Yariv, E. (2009). Students' attitudes on the boundaries of teachers' authority. *School Psychology International, 30*(1), 92-111.