

מכגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא

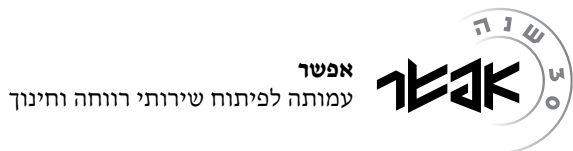
לקווית למידה והפרעות קשב:
תאוריה, מחקר ומדיניות

עורכת-אורחת: פרופ' מלכה מרגלית

כרך כב • גיליון 39

תמוז תשע"ד – יוני 2014

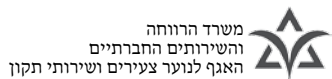
יוצא לאור על ידי:



אפשר

עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך

בשיתוף עם:



מעורבות וקרבנות ברשת בקרב תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות וללא הפרעה זו והקשר למסוגלות עצמית חברתית, בדידות ותמיכה חברתית

טלי היימן, דורית אולניק שמש וסיגל עדן

תקציר

אלימות ברשת מוגדרת כפעולה מכוונת, באמצעות תקשורת אלקטרונית, שמטרתה לפגוע באדם אחר, להביכו או להשפילו.¹ מתבגרים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות מצויים בסיכון גבוה יותר למעורבות ברשת, כפוגעים או כקרבנות, לכן מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את שכיחות המעורבות ברשת ואת הקשר שלה לתפיסת מסוגלות עצמית חברתית של התלמידים, לתחושת הבדידות שלהם ולמידת התמיכה החברתית שהם מקבלים. במחקר השתתפו 140 תלמידים מתבגרים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות ו-332 תלמידים ללא הלקות, הלומדים בכיתות משולבות. כל משתתף מילא ארבעה שאלונים במהלך שיעור בכיתה. מתוצאות המחקר עולה כי תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות דיווחו על מעורבות גבוהה יותר בבריונות ברשת, הן כקרבנות, הן כפוגעים והן כעדים למעשי בריונות. ניתוחי שונות מרובה דו-כיוונית מעלים כי תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות שהיו עדים לבריונות ברשת דיווחו על תחושות בדידות חברתית ובדידות רגשית גבוהות יותר ועל מסוגלות עצמית חברתית נמוכה יותר מאלו שדיווחו על ידי תלמידים ללא לקות.

מחקרים נוספים צריכים לבחון את מידת מעורבותם של תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות בבריונות ברשת ואת תרומת המאפיינים האישיים והסביבה להתמודדות יעילה בתופעה זו.

מילות מפתח: מעורבות וקרבנות ברשת, תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות, מסוגלות עצמית חברתית, בדידות, תמיכה חברתית

אלימות ברשת

השימוש ברשת מהווה בעשור השני של המאה העשרים ואחת חלק בלתי נפרד מהמרחב החברתי של ילדים ובני נוער. למדיה המקוונת יתרונות רבים עבור בני הנוער, בהיותה מהירה, קלה ונגישה. עם זאת, עם השימוש הגובר בתקשורת האלקטרונית, כגון: רשתות

1 משמעותן של המילים "בריונות", "אלימות" ו"תוקפנות" זהה בהקשר של המאמר, וכך גם משמעותן של המילים "אינטרנט", "רשת" ו"מדיה מקוונת".

חברתיות, חדרי צ'אט, דואר אלקטרוני וטלפונים ניידים, עולה הסיכון של בני הנוער להיפגע מאלימות ברשת (Smith et al., 2008). תופעת האלימות ברשת (cyber bullying) מוגדרת כהתנהגות תוקפנית ומכווננת מטרה, שמבוצעת על ידי קבוצת אנשים או יחיד המשתמשים בכלים טכנולוגיים באופן חזרתי ולאורך זמן, נגד קרבן שאינו יכול להגן על עצמו בקלות (Law, Shapka, Domene & Gagné, 2012). באמצעות התקשורת האלקטרונית, האנשים הפוגעים יכולים לשלוח לקרבן הודעות ותמונות מטרידות, לפרסם תמונות של מישהו ברשת ללא קבלת רשותו, כולל תמונות לא מחמיאות, להציק לאחרים או להשפילם (Patchin & Hinduja, 2011). לבירונות ברשת מאפיינים ייחודיים, הנובעים מהייחודיות של התקשורת האלקטרונית ברשת: אנונימיות המשתמש, תקשורת מהירה וטווח רחב של קהל משתמשים נגיש (Hinduja & Patchin, 2013; Law et al., 2012; Mishna, Cook, Gadalla, Daciuk & Solomon, 2010).

בריונות ברשת בקרב ילדים ובני נוער שכיחה במיוחד בתקופת גיל ההתבגרות (Tokunaga, 2010). ממחקר שנערך בישראל והתמקד בתלמידים הלומדים בחטיבות ביניים במסגרות חינוכיות ממלכתיות במרכז הארץ עלה כי 16.5% מהתלמידים היו קרבנות לבריונות ברשת (Olenik-Shemesh, Heiman & Eden, 2012). ממצאים דומים עלו ממחקרים שנערכו במדינות שונות, לדוגמה בבלגיה, 20% מהילדים ובני הנוער בגילים 7–20 אשר גלשו באינטרנט דיווחו שבמהלך השנה חוו הטרדות חוזרות ברשת (Vandebosch & Van Cleemput, 2009). מחקר שנערך בארצות הברית בקרב ילדים ובני נוער עד גיל 18 דיווח כי 11% מהתלמידים ציינו שהיו מעורבים בבריונות ברשת ו-29% היו קרבנות ברשת (Patchin & Hinduja, 2011). במחקר אחר נמצאו 20% מהגולשים ברשת היו מעורבים בהטרדה באינטרנט (Ybarra & Mitchell, 2004), ולמעלה מ-53% מהנשאלים דיווחו כי הם מכירים מישהו שהיה קרבן לאלימות מקוונת (Li, 2006). מגמה דומה נמצאה במחקר שנערך באוסטרליה, שבו 11% מהתלמידים ציינו שהתנהגו בבריונות ברשת, ו-14% ציינו שהיו קרבנות ברשת (Campbell, 2005).

ילדים ומתבגרים שאובחנו עם הפרעת קשב והיפראקטיביות הם אוכלוסייה עם צרכים מיוחדים, המצויה בסיכון למעורבות בתוקפנות ולהתנהגות בריונית (Bacchini, Affuso & Trotta, 2008; Sciberras, Ohan & Anderson, 2012; Wiener & Mak, 2009). לפיכך, הבנת הקשר בין תלמידים המאופיינים בהפרעת קשב והיפראקטיביות ובין בריונות או קרבנות ברשת עשויה לסייע בהבנת היקף התופעה ולעזור בקידום אסטרטגיות התמודדות יעילות עבור אוכלוסייה זו.

הפרעת קשב והיפראקטיביות והתנהגות תוקפנית

הפרעת קשב והיפראקטיביות היא ההפרעה המאובחנת בקרב 5%–10% מהילדים בגיל בית הספר (Rowland, Lesesne & Abramowitz, 2002). מחקרים שונים מצביעים על כך שלילדים ולמתבגרים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות יש קשיים מתמשכים בתפקוד לימודי (McConaughy, Volpe, Antshel, Gordon & Eiraldi, 2011), חברתי (Hoza et al., 2005) והתנהגותי (Barkley, 2006). אף שתוקפנות איננה קריטריון מבחין להפרעת קשב והיפראקטיביות (American Psychiatric Association, 2013),

מחקרים רבים מדווחים שילדים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות עלולים להיות מעורבים בהתנהגות בריזית כתוקפים או כקרבות (Bacchini et al., 2008; Sciberras et al., 2012; Wiener & Mak, 2009). לפיכך יש להניח שתלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות מצויים בסיכון גבוה יותר למעורבות במעשי תוקפנות, כפוגעים או כקרבות, מאשר האוכלוסייה ללא לקות (Tokunaga, 2010). במחקרם של וינר ומק, תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות דיווחו על שכיחות גבוהה יותר של קרבות לאלימות מילולית, פיזית וחברתית מאשר תלמידים ללא הפרעת קשב והיפראקטיביות (Wiener & Mak, 2009). מעבר לכך, תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות קוטלגו כקרבות וכפוגעים לעתים קרובות יותר מאשר תלמידים ללא לקות. לדעת החוקרים, התנהגות פרובוקטיבית ומציקה של ילדים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות מעלה את הסיכון להפיכתם לקרבות או לפוגעים ברשת (Sciberras et al., 2012).

מספר מועט של מחקרים בחן את הקשר בין מעורבות באלימות ברשת בקרב תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות לבין מאפיינים רגשיים וחברתיים. באחד מהמחקרים נמצא שילדים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות שהיו קרבות לתוקפנות הציגו באופן מובהק בעיות רבות יותר של מופנמות ומוחצנות מאשר ילדים ללא הפרעה זו שהיו קרבות (Tokunaga, 2010). מחקר אחר דיווח על קשר בין ויסות רגשי לבין יכולת נמוכה לפתרון בעיות בקרב ילדים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות שהיו קרבות לתוקפנות (Sibley, Evans & Serpell, 2010). קוולסקי ופדינה בחנו את שכיחותן של התנהגות בריזית פנים אל פנים ושל בריונות ברשת אצל בני נוער עם הפרעת קשב והיפראקטיביות ותסמונת אספרגר בקרב 42 ילדים ובני נוער בגילים 10 עד 20. התוצאות מצביעות על היקף גדול של פגיעות והתנהגות בריזית, הן באלימות פנים אל פנים והן באלימות ברשת. קרבות ותוקפנות ברשת היו במתאם ישיר להישגים לימודיים נמוכים ולהערכה עצמית נמוכה (Kowalski & Fedina, 2011). במחקר אחר נמצא מתאם בין סממני חרדה לבריונות ברשת, הפרעת קשב והיפראקטיביות, הערכה עצמית נמוכה, תחושת דיכאון ותדירות השימוש במחשב (Yang et al., 2013). במחקר נוסף, הורים הצביעו על קשר בין ילדיהם עם הפרעת קשב והיפראקטיביות שהיו קרבות, לבין היבטים פסיכולוגיים, כמו: חרדה, דיכאון, בעיות חברתיות, התנהגות עבריינית והתנהגות תוקפנית (Taylor, Saylor, Twyman & Macias, 2010). לא נמצא קשר בין בריונות ברשת לבין מין או גיל (Didden et al., 2009). בשל מיעוט המחקרים בבחינת הקשר בין מעורבות בבריונות ברשת ובין תפיסת מסוגלות עצמית חברתית, תחושת בדידות ותמיכה חברתית בקרב תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות וללא הפרעה זו, מחקר זה יבחן את התופעה.

מסוגלות עצמית

מסוגלות עצמית מתייחסת לתפיסת הפרט את מידת יכולתו לבצע מטלות ומשימות (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino & Pastorelli, 2003). תפיסת המסוגלות העצמית משפיעה על אופן קבלת ההחלטות אצל הפרט, על התגובות הרגשיות, מידת המאמץ, ההתמודדות וההתמדה, והיא עשויה להשתנות בעקבות למידה, התנסויות

ומשובים מהסביבה. תפיסת המסוגלות העצמית כוללת שלושה רכיבים מרכזיים: (א) תפיסת מסוגלות חברתית ואופן התמודדות הפרט עם אתגרים חברתיים; (ב) תפיסת מסוגלות לימודית, המתייחסת לתפיסת שליטת הפרט בתכנים לימודיים; (ג) תפיסת מסוגלות רגשית, יכולת ויסות רגשי ועמידה בלחצים (Muris, 2001).

בבדיקת הקשר בין תפיסת מסוגלות עצמית חברתית לבין עדות לבריונות, נמצא שככל שרמת המסוגלות העצמית החברתית והרגשית של העדים הייתה גבוהה יותר, הם הביעו אמפתיה ורצון רבים יותר לעזור לקרבנות וגדל הסיכוי שהם יתערבו למען הקרבנות וינסו לעצור את מעשי הבריונות. עדים לבריונות שדיווחו על תפיסת עצמית חברתית נמוכה, ציינו שהם לא מסוגלים לעזור לקרבנות (Andreou, Vlachou & Didaskalou, 2005). במחקר שבו השתתפו 1,315 תלמידים מחטיבות הביניים נמצא כי שליטה עצמית חברתית נמוכה והפרעת קשב והיפראקטיביות זוהו כגורמי סיכון למעשי תוקפנות או לקרבנות (Unnever & Cornell, 2003). כמו כן, במחקר שהשווה בני נוער ממדינות שונות באירופה, נמצא קשר חיובי בין בריונות ברשת לשליטה עצמית נמוכה (Vazsonyi, Machackova, Sevcikova, Smahel & Cerna, 2012).

תחושת בדידות

תחושת הבדידות מתייחסת לתחושות ותפיסות המשקפות עצבות מתמשכת והתנסות שלילית של הפרט במסגרת חברתית. תפיסה זו מאופיינת בחוסר שביעות רצון מקשרים חברתיים או תסכול מתמשך מקשרים אלה (Margalit, 2010). במחקר שנערך על ידי שופסטול וכהן נמצא כי לתלמידים שגילו בריונות ברשת היו קשרי חברות הדדיים מעטים יותר מאשר לתלמידים שלא היו מעורבים בבריונות כזו, והם דיווחו על קבלה חברתית נמוכה יותר מצד עמיתים. כמו כן נמצא מתאם בין בריונות ברשת לבין תחושת בדידות וערך עצמי נמוך בקרב תלמידים ללא לקות (Schoffstall & Cohen, 2011). בדומה, נמצא קשר מובהק בין בדידות חברתית ורגשית למצב רוח דיכאוני אצל מתבגרים בישראל שהיו קרבנות לבריונות ברשת (Olenik-Shemesh et al., 2012). כמו כן, נמצא קשר מובהק בין תחושת בדידות ומצבי רוח דיכאוניים הן בקרב בריונים והן בקרב קרבנות ברשת (Didden et al., 2009).

בבדיקת הקשר בין קרבנות לאלומות פנים אל פנים ובין תחושת בדידות ותפיסה עצמית, דיווחו התלמידים שלא היו קרבנות על תחושת בדידות נמוכה יותר ועל תפיסה עצמית גבוהה יותר מהתלמידים שתפסו עצמם כקרבנות (Scholte, Burk & Overbeek, 2013). החוקרים משערים שלתלמידים שהיו קרבנות היו גם קשיים חברתיים או קשיים בהסתגלות חברתית. במחקר אחר, שבו נבדק הקשר בין בריונות ברשת ובריונות מחוץ לרשת ובין תחושת בדידות בקרב בני נוער באיטליה, נמצא שילדים ובני נוער שנפלו קרבן לאלומות ברשת דיווחו על תחושת בדידות גבוהה יותר במשפחה מאשר תלמידים שלא היו קרבנות ברשת (Brighi et al., 2012). במחקר על מתבגרים בטורקיה, נמצא שקרבנות ברשת ביטאו רגשות בדידות רבים יותר מעמיתיהם (Şahin, 2012).

תמיכה חברתית

תמיכה חברתית מתרחשת בין אנשים החולקים את אותה רשת חברתית או אותה קבוצה חברתית, והיא מוגדרת כהעברת משאבים מאדם אחד לשני, על מנת להעלות את תחושת הרווחה העצמית, בעיקר במצב מצוקה של המקבל (Shumaker & Brownell, 1984). לתמיכה החברתית חשיבות רבה במיוחד בתקופת גיל ההתבגרות, תקופה שבה בני הנוער מבליים זמן רב במחיצת בני גילם (Eccles & Roeser, 2003). ניתן להבחין במקורות שונים של משאבי תמיכה חברתית, כדוגמת הורים, חברים או "אחר משמעותי" (מורה, מדריך), ובהשפעתם על היבטים התנהגותיים ורגשיים של המתבגרים (Demaray & Malecki, 2002). בעוד התמיכה ההורית נתפסת כנמוכה ומשמעותית פחות בעיני המתבגר, הרי תמיכת החברים נתפסת כגבוהה ומשמעותית יותר (Cheng & Chan, 2004). במחקרים שונים נמצא כי לתמיכה החברתית תפקיד חשוב כגורם המגן על הפרט מקרבנות או מאלימות (Saylor & Leach, 2009). לדוגמה במחקר שבדק תלמידים בגילים 10–18 עלה שקרבנות של בריונות פנים אל פנים דיווחו על תמיכה חברתית פחותה מצד בני גילם מאשר תלמידים שלא היו קרבנות (Holt & Espelage, 2007). ממחקר אחר, שנערך בקרב תלמידי בית ספר יסודי בקוריאה, עלה שקרבנות לאלימות פנים אל פנים היו בודדים יותר ובעלי תמיכה חברתית נמוכה יותר מאשר תלמידים שלא היו קרבנות, ואילו בקרב תלמידים שהיו בריונים לא דווח על ירידה בתמיכה חברתית (Wei & Johnson-Reid, 2011). בניגוד לכך, במחקר נוסף נמצא מתאם בין בריונות ברשת לתמיכה חברתית נמוכה מעמיתים (Calvete, Orue, Estévez, Villardón & Padilla, 2010), ואילו במחקר אחר נמצא מתאם בין קרבנות ברשת לבין מעמד חברתי נמוך, הערכה עצמית נמוכה וקשיי התנהגות בבית הספר ובבית (Katzner, Fetchenhauer & Belschak, 2009). מנתוני מדגם לאומי רחב של האוכלוסייה האמריקנית עלה קשר בין תחושת תמיכה חברתית נמוכה להפרעת קשב והיפראקטיביות (Bernardi et al., 2012). בהתייחס לאלימות ברשת, נמצא קשר בין קרבנות ברשת לבין תמיכה חברתית נמוכה בקרב מתבגרים (Fanti, Demetriou & Hawa, 2012). בדומה, במחקר אורך בקרב בני נוער, נמצא קשר בין דחייה חברתית, תחושת בדידות וקרבת לבריונות ברשת. החוקרים ציינו שהתנהגות תוקפנית ותחושות שליליות עלולות להחמיר ולהקצין בקרב תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות (Wright & Li, 2013).

לסיכום, מחקרים שונים מצביעים על כך שבני נוער עם הפרעת קשב והיפראקטיביות דיווחו על תחושת בדידות רבה יותר, תפיסת מסוגלות עצמית חברתית נמוכה יותר ותמיכה חברתית נמוכה יותר. כמו כן, היות ונמצא קשר בין בני נוער עם הפרעת קשב והיפראקטיביות ובין הנטייה להיות מעורבים באלימות פנים אל פנים (Sticca, Ruggieri, 2004; Ybarra & Mitchell, 2013; Alsaker & Perren, 2013), יש לשער כי ימצא קשר גם בין מעורבות ברשת לבין משתנים חברתיים ורגשיים בקרב תלמידים אלה. בשל מיעוט המחקר על אודות הקשר בין משתנים חברתיים ורגשיים ובין מעורבותם של מתבגרים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות באלימות ברשת, ישנה חשיבות רבה לבחינת סוגיה זו.

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את מידת מעורבות התלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות בבריונות ברשת ולבחון את הקשר בין מעורבות זו למדדים חברתיים ורגשיים, בהשוואה לתלמידים ללא לקות.

השערנו הייתה כי תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות יהיו מעורבים יותר בהתנסויות ברשת כקרבנות וכפוגעים מאשר תלמידים ללא לקות. כמו כן שוער שיימצא קשר בין מעורבות בבריונות ברשת לבין מסוגלות עצמית חברתית נמוכה, תחושת בדידות ותמיכה חברתית מועטה, וכי תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות ידווחו על תחושת מסוגלות עצמית חברתית נמוכה יותר, בדידות גבוהה יותר ותמיכה חברתית מעטה יותר מאשר תלמידים ללא לקות.

שיטה

משתתפים

במחקר השתתפו 482 תלמידים משלוש חטיבות ביניים ומשני בתי ספר תיכוניים, אשר נבחרו באופן אקראי: 140 תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות ו-342 תלמידים ללא לקות, מהם 248 (53.7%) היו בנים ו-214 (46.3%) היו בנות. היות והתלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות היו משולבים בכיתות האם ולמדו יחד עם התלמידים ללא לקות, ולא נדגמו באופן מיוחד, נוצר פער מספרי בין שתי הקבוצות. בשל ההקפדה על אנונימיות המשתתפים, המידע על תלמידים המאובחנים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות ניתן לחוקרים מדיווח עצמי של התלמידים על אבחונים שנערכו להם. טווח הגילים של התלמידים נע בין 12 ל-17.5 (M=14.38, SD=1.17). מתוך מדגם זה, 102 תלמידים למדו בכיתה ז', 179 בכיתה ח', 102 בכיתה ט' ו-99 תלמידים בכיתה י'. בבדיקת הבדלי גיל בין הקבוצות נמצא כי ממוצע גיל התלמידים ללא לקות (M=14.23, SD=1.14) היה צעיר יותר מזה של התלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות (M=14.73, SD=1.18) ($F(1,482)=18.32, p<.05$). כמו כן בקבוצת התלמידים עם הפרעת הקשב והיפראקטיביות נמצא אחוז גבוה יותר של בנים מאשר בקבוצת התלמידים ללא לקות ($\chi^2(1)=33.35, p<.001$).

הליך

לאחר קבלת אישורים מוועדת אתיקה וממשרד החינוך, החוקרים פנו למנהלי בתי הספר לקבלת אישור העברת השאלונים בכיתות. להורי כל משתתף נשלח מכתב כדי שיאשרו את השתתפות ילדיהם במחקר, ו-90% מההורים נענו בחיוב. לאחר קבלת אישור ההורים, שאלונים מולאו בכיתות במהלך שיעור אחד. לתלמידים הובטחה אנונימיות מוחלטת. הנתונים הכמותיים עובדו ונותחו על ידי שימוש בשיטות של סטטיסטיקה תיאורית והבדלים בין הקבוצות – בעזרת תוכנת SPSS20 למחקרים סטטיסטיים במדעי החברה.

כלי המחקר

מעורבות באלימות ברשת (Cyberbullying Questionnaire) (Smith et al., 2008). השאלון תורגם ועובד לעברית על ידי אולניק-שמש והיימן. השאלון המלא כולל 22 שאלות, המשוות בין אלימות ברשת לאלימות פנים אל פנים. במחקר זה נעשה שימוש בעשר שאלות, המתמקדות באלימות ברשת בלבד. שאלות אלה כוללות פריטים על השימוש ברשת, תדירות הגלישה באינטרנט והערכת מיומנות השליטה במחשב ועל מעורבות התלמידים כקרבנות, כפוגעים וכעדים לאלימות ברשת. לדוגמה: "האם נפגעת ממעשה אלימות ברשת?" "האם לקחת פעם חלק בהטרדה באינטרנט?" "האם ראית הטרדה או מעשי אלימות כלפי מישהו אחר באינטרנט?" לשאלון תוקף מבנה ותוקף מבחין (Smith et al., 2008) ומהימנות ($\alpha=.83$). על מנת לבדוק התאמה בתרגום השאלון, תורגם השאלון מאנגלית לעברית ואחר תורגם חזרה לאנגלית, על ידי שלושה שופטים. השופטים הגיעו להתאמה של 85%–90% עבור השאלות. לאחר דיון משותף, הגיעו השופטים להסכמה מלאה עבור כל הפריטים.

מסוגלות עצמית (Self-Efficacy Questionnaire for Childre) (Muris, 2001). בשאלון נעשה שימוש ב-13 פריטים, המתייחסים לשתי קטגוריות: מסוגלות עצמית חברתית ומסוגלות עצמית רגשית. מסוגלות עצמית חברתית כוללת חמש שאלות על פני סולם המכיל חמש דרגות, בטווח שבין 1 ("כלל לא") ל-5 ("במידה רבה מאוד"). ציון המסוגלות העצמית החברתית מחושב על ידי סיכום התשובות לשאלות, כך שציון גבוה יותר משקף רמה גבוהה יותר של מסוגלות עצמית חברתית, לדוגמה: "עד כמה אתה מסוגל לעבוד בשיתוף פעולה עם חבריך לכיתה?" "עד כמה אתה מסוגל להתחבר עם תלמידים אחרים?" מהימנות מסוגלות עצמית חברתית – $\alpha=.78$. מסוגלות עצמית רגשית כוללת שמונה שאלות על פני סולם של חמש דרגות, בטווח שבין 1 ("כלל לא") ל-5 ("במידה רבה מאוד"). ציון גבוה יותר משקף רמה גבוהה יותר של מסוגלות עצמית רגשית, לדוגמה: "עד כמה אתה מצליח לשלוט ברגשותיך?" מהימנות מסוגלות עצמית רגשית – $\alpha=.84$.

שאלון בדידות (Loneliness Questionnaire) (Williams & Asher, 1990). השאלון תורגם ועובד לעברית על ידי מרגלית. שאלון בדידות כולל 24 פריטים: 16 פריטים מתייחסים לתחושת הבדידות של הילד, ו-8 פריטים מוגדרים כמסיחים. הפריטים מדורגים על פני סולם המכיל חמש דרגות, מ-1 ("אף פעם לא מרגיש כך") ל-5 ("תמיד מרגיש כך"). טווח הציונים עבור הפריטים המתייחסים לבדידות נע בין הציונים 16 ("לא בודד") ל-80 (תחושת בדידות גבוהה). פריטים אלו מתייחסים לבדידות חברתית, כדוגמת: "אין לי הרבה חברים בכיתה", "אין לי עם מי לשחק בבית הספר", ולבדידות רגשית: "אני מרגיש לבד בבית הספר". מטרת שמונת הפריטים המסיחים היא לאפשר לילדים לחוש פתוחים יותר כשהם מתייחסים לרגשותיהם, לדוגמה: "אני רואה הרבה טלוויזיה", "אני אוהב מוזיקה", "אני אוהב מחשבים". מהימנות תחושת הבדידות – $\alpha=.91$, בדידות חברתית – $\alpha=.86$ ובדידות רגשית – $\alpha=.87$.

סולם רב-ממדי לתמיכה חברתית (Multidimensional Scale for Social Support) (Zimet, Dahlem, Zimet & Parkley, 1988). הסולם תורגם ועובד לעברית על ידי דרורי ופלוריאן. השאלון כולל 12 פריטים המתארים את תפיסת הפרט באשר לזמינותה של תמיכה חברתית. לשאלון שלושה תת-סולמות, המתייחסים לתמיכה של בני המשפחה, חברים ואדם קרוב משמעותי. התשובות ניתנות על סולם ליקרט בן שבע דרגות, מ-1 ("לא מתאים במידה רבה מאוד") עד 7 ("מתאים במידה רבה מאוד"). הציון הכללי בסולם הוא סכום ציוני הפריטים. טווח הציונים עבור כל תת-סולם נע בין 4 ל-28, וככל שהציון גבוה יותר, התמיכה החברתית הנתפסת גבוהה יותר. מהימנות הציון הכללי של השאלון – $\alpha=.91$, מהימנות תמיכת המשפחה – $\alpha=.90$, תמיכת חברים – $\alpha=.89$ ותמיכת אדם קרוב – $\alpha=.87$.

תוצאות

דפוסי גלישה

התלמידים שהשתתפו במחקר התבקשו להעריך את משך הגלישה שלהם ברשת. התלמידים משתי הקבוצות דיווחו על מספר דומה של שעות גלישה באינטרנט (הטווח נע בין חצי שעה ל-18 שעות ביום), עם ממוצע של 3.6 שעות ביום ($SD=2.72$), ללא הבדלים משמעותיים בין התלמידים עם הפרעת קשב לבין התלמידים ללא לקות. כמו כן, כל התלמידים נתבקשו להעריך את מידת השליטה שלהם ברשת על גבי סולם בן ארבע דרגות: 1 – שליטה נמוכה, 2 – שליטה בינונית, 3 – שליטה טובה, 4 – שליטה מצוינת. לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין שתי קבוצות התלמידים בהערכת מומחיותם ברשת.

מעורבות בבכירות ברשת

בבדיקת תשובות התלמידים בנוגע למעורבותם כקרבנות, פוגעים או עדים לבכירות ברשת, דיווחו 69 תלמידים (14.4%) שהיו קרבנות לפחות פעם אחת בשנה האחרונה. 59 תלמידים (12.6%) דיווחו שנהגו בבכירות ברשת, 157 תלמידים (35%) היו עדים לבכירות ברשת, ו-20 תלמידים היו גם קרבנות וגם בכירים ברשת (4.1%).

על מנת לבחון את ההבדלים בין הקבוצות (קבוצת התלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות והקבוצה ללא לקות), נערך ניתוח חי בריבוע (χ^2) לארבע קטגוריות של אלימות ברשת (קרבנות, בכירים, עדים וקרבנות-בכירים). נמצאו הבדלים משמעותיים בין קבוצת התלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות והקבוצה ללא לקות בכל ארבע הקטגוריות: תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות דיווחו שהיו קרבנות ברשת יותר מאשר דיווחו זאת התלמידים ללא לקות ($\chi^2(1)=2.94, p<.05$), $\phi=.08$; הראשונים דיווחו על התנהגות בכירית יותר ברשת ($\chi^2(1)=2.75, p<.05$), $\phi=.08$; הם גם דיווחו על היותם עדים למעשי אלימות רבים יותר ברשת ($\chi^2(1)=4.11, p<.05$, $\phi=.10$) וכן על היותם קרבנות-בכירים מספר רב יותר של פעמים מקבוצת התלמידים ללא לקות ($\chi^2(1)=4.46, p<.05, \phi=.10$) (ראו לוח 1).

לוח 1: שכיחות התלמידים במעורבות באלימות ברשת

תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות (n=140)		תלמידים ללא לקות (n=342)		משתנים
n	%	n	%	
קרבן				
כן	26	18.70	43	12.60
לא	113	81.30	297	87.40
תוקף				
כן	22	16.70	37	11.00
לא	110	83.30	299	89.00
עד				
כן	54	42.20	103	32.10
לא	74	57.80	218	67.90
קרבן ותוקף				
כן	10	7.10	10	2.90
לא	130	92.90	332	97.10

בריונות ברשת ומדדים חברתיים-רגשיים

על מנת לבדוק את הקשר בין סוג המעורבות באלימות ברשת (קרבן, בריון, עד) ומדדים חברתיים-רגשיים בקרב תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות ותלמידים ללא לקות, נערכו מתאמי פירסון עבור כל קבוצה בנפרד (ראו לוח 2). מלוח 2 עולה כי ישנו קשר בינוני מובהק בין מעורבות התלמידים באלימות ברשת לבין המשתנים החברתיים-רגשיים. עבור תפיסת הקרבנות ברשת, נמצא קשר שלילי מובהק בין תפיסת הקרבנות ותפיסת המסוגלות העצמית הכללית – הרגשית והחברתית – הן בקרב תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות והן בקרב התלמידים ללא לקות. נמצא גם קשר ישיר מובהק בין קרבנות לתחושת בדידות בממדיה השונים בקרב כל התלמידים. לפיכך, ככל שפרט תופס עצמו כקרבן, כך תחושת הבדידות שלו גבוהה יותר. לא נמצא קשר מובהק בין מידת התמיכה החברתית וקרבנות ברשת.

בהתייחס למעורבות הפרט כבריון ברשת, נמצאו קשרים מובהקים שליליים בעיקר בקרב התלמידים ללא לקות. לתלמידים שפגעו באחר ברשת היו תפיסת מסוגלות עצמית חברתית נמוכה, בדידות רגשית גבוהה ותמיכה חברתית נמוכה במדדים השונים (משפחה, חברים ואדם אחר). אצל תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות נמצא קשר שלילי רק בין פגיעה באחר ותמיכה משפחתית.

בהתייחס למעורבות התלמיד כעד לאלימות ברשת, נמצא קשר שלילי מובהק בקרב התלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות בתפיסת המסוגלות העצמית החברתית,

וכן נמצא קשר שלילי מובהק בקרב כל התלמידים בין מעורבות כעד לאלימות ברשת ותמיכה משפחתית. בבדיקת הקשר בין סוגי המעורבות של התלמידים באלימות ברשת, נמצא בקרב תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות קשר חיובי מובהק בין קרבן לבריון ($r=.29, p<.001$), בין קרבן לעד ($r=.42, p<.001$) ובין בריון לעד ($r=.32, p<.001$). כיוון דומה נמצא בקרב התלמידים ללא לקות בין קרבן לבריון ($r=.15, p<.01$), בין קרבן לעד ($r=.14, p<.01$), ובין בריון לעד ($r=.26, p<.001$).

לוח 2: הקשר בין מעורבות באלימות ברשת למדדים חברתיים-רגשיים

מעורבות באלימות ברשת						
משתנים חברתיים	קרבן	תוקף	עד			
				ADHD	ללא לקות	ללא לקות
מסוגלות עצמית - ציון כללי	-.24**	-.18*	-.10	-.12	-.19**	-.04
מסוגלות רגשית	-.26**	-.19*	-.10	-.04	-.20*	-.01
מסוגלות חברתית	-.23**	-.17**	-.10	-.19**	-.17*	-.05
בדידות - ציון כללי	.18*	.16**	-.03	.10	.13	.01
בדידות רגשית	.15*	.12*	.03	.13*	.10	.03
בדידות חברתית	.18**	.18**	.00	.01	.15	.01
תמיכה חברתית - ציון כללי	-.16	-.08	-.11	-.22**	-.16	-.08
תמיכת משפחה	-.12	-.05	-.18*	-.21**	-.20*	-.12*
תמיכת חבר	-.16	-.08	-.03	-.14*	-.07	-.02
תמיכת אחרים	-.11	-.08	-.05	-.15**	-.11	-.04

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

***הסימן + מציינ תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות.

נוסף על כך, נערכו שלושה ניתוחי שונות מרובה-דו-כיוונית (multivariate test), שבה המשתנים הבלתי תלויים היו קבוצות התלמידים (תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות ותלמידים ללא הפרעה) וסוג הבריונות ברשת (קרבנות, בריונים, עדים). המשתנים התלויים היו בדידות חברתית ובדידות רגשית, מסוגלות חברתית ומסוגלות רגשית, תמיכה חברתית מהמשפחה, תמיכת חבר ותמיכה של אדם אחר. בניתוח השונות עבור קבוצת התלמידים (עם הפרעת קשב והיפראקטיביות וללא הפרעה זו) והמשתנה קרבנות ברשת (כן או לא), נמצא אפקט מרכזי (Wilks' lambda) למשתנה קרבנות ברשת ($F(1,480)=3.89, p=.001, \eta=.06$). לא נמצא אפקט מרכזי מובהק לקבוצה (עם הפרעה וללא הפרעה), ולא לאינטראקציה. בניתוח עבור קבוצות התלמידים ותוקפנות ברשת, נמצא אפקט מרכזי למשתנה מעורבות בתוקפנות ברשת ($F(1,480)=4.11, p=.001, \eta=.06$). לא נמצא אפקט מרכזי מובהק לקבוצה, ולא

לאינטראקציה. ניתוח עבור מעורבות עדים לאלימות ברשת, נמצא אפקט מרכזי למשתנה של עדות לאלימות ברשת ($F(1,480)=2.03, p=.05, \eta=.03$), וכן נמצא אפקט מרכזי מובהק לפי קבוצה (עם הפרעה ולא הפרעה) ($F(1,480)=2.13, p=.03, \eta=.03$). לא נמצא אפקט מרכזי מובהק לאינטראקציה.

בהמשך, נערך ניתוח עבור תת-החלקים של משתני המסוגלות העצמית, תחושת הבדידות והתמיכה החברתית. כפי שניתן לראות בלוח 3, תלמידים שהיו קרובות ברשת דיווחו על תחושות בדידות חברתית ובדידות רגשית גבוהות יותר, מסוגלות עצמית חברתית ומסוגלות עצמית רגשית נמוכות יותר ותמיכה חברתית מחברים ותמיכה כזו מאדם אחר נמוכות יותר, מאשר תלמידים שלא היו קרובות ברשת. בין הקבוצות נמצאו הבדלים מובהקים עבור משתנה בדידות רגשית, כאשר תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות דיווחו על בדידות גבוהה יותר מאשר תלמידים ללא לקות, הן בקרב קבוצת הקרובות ברשת והן בקרב קבוצת התלמידים שלא היו קרובות. נוסף על כך, נמצא שתלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות דיווחו על מסוגלות עצמית חברתית נמוכה יותר מאשר תלמידים ללא לקות, הן בקרב קבוצת הקרובות ברשת והן בקרב קבוצת התלמידים שלא היו קרובות. לא נמצאו אינטראקציות בין המשתנים עבור קבוצות וקרובות ברשת. גודלי האפקט (partial eta squared) שנמצאו עבור עיבודי מבחן השוונות המרובה נעו בין .010–.040.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות במדדי מסוגלות עצמית, בדידות ותמיכה של תלמידים שהיו קרובות לאלימות ברשת

קרבנות ברשת		לא קרבנות ברשת				קרבנות ברשת		קרבנות ברשת		
Fקרבן (df=1,454)	Fקבוצה (df=1,454)	תלמידים ללא לקות		תלמידים עם ADHD		תלמידים ללא לקות		תלמידים עם +ADHD		
		SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
מסוגלות עצמית										
18.59***	4.15*	0.68	4.20	0.81	4.05	0.70	3.82	1.07	3.55	חברתית
19.09***	0.76	0.95	3.47	0.83	3.39	0.80	2.94	1.04	2.81	רגשית
בדידות										
14.74***	2.71	4.38	10.89	4.89	11.77	4.38	13.16	5.65	14.36	חברתית
7.37**	4.60*	7.17	15.88	8.40	17.74	7.07	18.32	6.99	20.88	רגשית
תמיכה חברתית										
2.38	2.21	1.71	6.16	1.94	5.93	3.32	5.91	1.74	5.34	משפחה
6.41**	0.44	1.45	5.88	1.53	5.88	1.50	5.49	1.85	5.22	חברים
3.79*	0.51	1.33	6.17	1.46	5.99	1.37	5.85	1.66	5.56	אחרים

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$, ****partial eta squared range: .010–.040

****הסימן + מציין תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות.

בהתייחס למעורבות ברשת כתוקפים (ראו לוח 4), תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות דיווחו באופן מובהק על מסוגלות עצמית רגשית נמוכה, בהשוואה לתלמידים ללא לקות. תפיסת המסוגלות העצמית החברתית של תלמידים שדיווחו שהיו מעורבים כתוקפים ברשת הייתה באופן מובהק נמוכה יותר מאשר זו של תלמידים שלא היו תוקפנים ברשת, וכן ציינו תמיכה משפחתית ותמיכה חברתית של אדם אחר נמוכות יותר מאלו שציינו התלמידים האחרים. לא נמצאה אינטראקציה בין קבוצות ותוקפנות ברשת. גודלי אפקט שנמצאו עבור עיבודי מבחן השונות נעו בין 0.011–0.033.

לוח 4: ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות במדדי מסוגלות עצמית, בדידות ותמיכה של תלמידים שתקפו ברשת

תוקפים ברשת		לא תוקפים ברשת				קבוצה		תוקף	
תלמידים עם ADHD		תלמידים ללא לקות		תלמידים עם ADHD		תלמידים ללא לקות		(df=1,454)	
SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	(df=1,454)	F
מסוגלות עצמית									
3.72	1.01	3.76	0.79	3.99	0.86	4.19	0.67	1.20	9.37**
3.03	1.07	3.28	0.89	3.30	0.87	3.41	0.96	1.58	2.08
בדידות									
12.62	5.15	11.48	3.90	12.33	5.21	11.18	4.52	2.61	0.18
18.09	6.69	18.79	8.86	18.58	8.56	15.98	6.96	0.71	1.06
תמיכה חברתית									
5.06	1.92	4.89	1.63	5.96	1.88	6.27	2.00	0.06	15.16***
5.61	1.63	5.31	1.39	5.74	1.64	5.89	1.45	0.90	2.44
5.69	1.45	5.49	1.45	5.90	1.55	6.20	1.31	0.05	4.82*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, ****partial eta squared range: .011–.033

בהתייחס לתלמידים שהיו עדים לאלומות ברשת ולהבדלים בין קבוצות (ראו לוח 5), נמצא כי תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות שהיו מעורבים כעדים, דיווחו על תחושות בדידות חברתית ובדידות רגשית גבוהות יותר מאשר תלמידים ללא לקות. כמו כן, תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות דיווחו על מסוגלות עצמית חברתית נמוכה יותר מתלמידים שלא היו עדים לאלומות ברשת. בהתייחס לממצאי השונות על פי עד לאלימות ברשת או לא עד לאלימות זו, תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות דיווחו על מסוגלות עצמית חברתית נמוכה יותר ועל תמיכה משפחתית נמוכה יותר מאשר תלמידים שלא היו עדים לאלומות ברשת. גודלי אפקט שנמצאו עבור עיבודי מבחן השונות נעו בין 0.009–0.020.

לוח 5: ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות במדדי מסוגלות עצמית, בדידות ותמיכה של תלמידים שהיו עדים לאלימות ברשת

עדים לאלימות ברשת		לא עדים לאלימות ברשת				קבוצה F		עד F	
תלמידים עם ADHD		תלמידים ללא לקות		תלמידים עם ADHD		תלמידים ללא לקות		(df=1,454)	(df=1,454)
SD	M	SD	M	SD	M	SD	M		
מסוגלות עצמית									
3.82	.900	4.10	.750	4.15	.740	4.18	.670	3.89*	6.63*
3.19	.820	3.39	.910	3.47	.830	3.40	.970	0.43	2.25
בדידות									
12.74	5.24	11.08	4.26	11.35	4.26	11.22	4.45	3.42*	1.67
19.18	7.57	16.15	6.80	17.32	8.24	15.79	6.60	8.90**	2.13
תמיכה חברתית									
5.54	1.60	5.80	1.36	6.26	1.91	6.30	2.25	.500	8.40**
5.76	1.36	5.77	1.50	5.97	1.56	5.85	1.42	.120	0.83
5.84	1.35	6.02	1.43	6.13	1.31	6.17	1.30	.570	2.31

*p<.05, **p<.01, ***p<.001, ****partial eta squared range: .009–.020

על מנת לבחון אם קיים קשר בין משתנה גיל לבין משתני ההתנהגות הנחקרת, נערכו מתאמי פירסון בכל אחת מקבוצות התלמידים (עם לקות וללא לקות): בקרב התלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות נמצאו קשרים מובהקים בין גיל וקרבות ברשת – ככל שגיל התלמידים היה גבוה יותר, כך היו תלמידים רבים יותר קרבות ברשת ($r=.27, p=.001$). ממצא זה לא נמצא מובהק בקרב תלמידים ללא לקות. כמו כן נמצא קשר מובהק בין גיל התלמיד למספר שעות השימוש באינטרנט. ככל שהכיתה הייתה גבוהה יותר, כך דווח על שימוש רב יותר ברשת ($r=.19, p=.04$). ממצא זה לא נמצא מובהק בקרב תלמידים ללא לקות. בקרב התלמידים ללא לקות, נמצאו קשרים מובהקים בין גיל ומשתני מסוגלות עצמית רגשית ותמיכת חברים: ככל שגיל התלמידים היה גבוה יותר, כך הם דיווחו על מסוגלות עצמית רגשית גבוהה יותר ($r=.20, p=.01$) ועל תמיכה חברתית רבה יותר ($r=.17, p=.01$). לא נמצא קשר מובהק בין גיל לבין משתני מעורבות באלימות ברשת.

דיון

המחקר הנוכחי בחן את מעורבותם של תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות וללא הפרעה זו באלימות ברשת, והתייחס לקשר בין מעורבות זו לדיווח עצמי של המתבגרים על תחושת בדידות, תפיסת מסוגלות עצמית חברתית ותמיכה חברתית. למעורבות בבריונות ברשת השלכות על תחומים רבים בחיי בני הנוער. מחקרים שנערכו

בעולם העלו כי התחומים המושפעים ביותר מאלימות זו הם התחומים החברתיים, הרגשיים וההתנהגותיים (Patchin & Hinduja, 2011; Ybarra & Mitchell, 2004). לצד היותו של האינטרנט מקור סיוע ללמידה, לצמיחה, להתבגרות רגשית, לרכישת מיומנויות, ללמידה ולהתנסויות חיוביות, הוא עלול להיות גם מקור להשפעה שלילית ולהתנהגויות סיכון, ולאלימות ברשת עלולה להיות השפעה שלילית מבחינה חברתית ורגשית על המעורבים בה. הספרות המחקרית מציינת כי צעירים המעורבים בבריונות ברשת כקרבנות או כפוגעים דיווחו על מצוקה נפשית, תחושת תסכול, בדידות, עצבות, דיכאון, כעס, הערכה עצמית נמוכה וקשיים חברתיים (Kowalski & Fedina, 2011).

ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כך שתלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות ותלמידים ללא לקות מקדישים זמן דומה לגלישה ברשת, והם מעריכים את מומחיותם בשימוש באינטרנט באופן דומה. תוצאה זו אינה מפתיעה, היות ומרבית בני הנוער פעילים ברשת, ומתבגרים עם הפרעת הקשב והיפראקטיביות פעילים במיוחד כשהם משולבים בכיתות עם תלמידים ללא לקות.

כפי ששוער, תוצאות המחקר מצביעות על שכיחות גבוהה יותר של קרבנות, בריונות ועדות לאלימות ברשת בקרב מתבגרים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות, מאשר בקרב תלמידים ללא לקות. ממצאי מחקר זה עולים בקנה אחד עם מחקרים קודמים, אשר הצביעו על כך שתלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות מצויים בסיכון גבוה יותר להיות קרבנות לאלימות ויש להם נטייה גבוהה יותר מתלמידים אחרים להיות מעורבים בהתנהגות אלימה פנים אל פנים, כמו גם ברשת (Didden et al., 2009; Kowalski & Fedina, 2011; Sticca et al., 2013; Timmerman & Wiener, 2011). אין ספק שעבור מתבגרים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות המבלים שעות רבות ברשת, האינטרנט עשוי לשמש מעין מחסה או מפלט מקשיים חברתיים, אך מאידך גיסא הם הופכים לחשופים יותר לפגיעות ברשת.

הקשר בין מדדים חברתיים-רגשיים ובריונות ברשת

במחקר נבחנו הקשרים בין מעורבות בבריונות ברשת לבין מסוגלות עצמית חברתית, תחושת בדידות ותמיכה חברתית בקרב התלמידים. ממצאי המחקר מאששים את ההשערה על קיומם של קשרים מובהקים בין קרבנות ברשת למדדים החברתיים הרגשיים בקרב תלמידים, כלומר תלמידים משתי הקבוצות שתפסו עצמם כקרבנות לאלימות ברשת, דיווחו על תחושת בדידות רגשית גבוהה יותר ועל תפיסת מסוגלות עצמית חברתית ומסוגלות עצמית רגשית נמוכות יותר מאשר תלמידים שלא תפסו עצמם כקרבנות. כמו כן, התלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות דיווחו גם על תחושת בדידות רגשית גבוהה יותר ומסוגלות עצמית חברתית נמוכה יותר מאשר תלמידים ללא לקות. בהמשך למחקרים קודמים, שבהם נמצא שתלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות מצויים בסיכון רב יותר להיות קרבנות לאלימות (Sciberras et al., 2012), למסוגלות עצמית חברתית נמוכה (Unnever & Cornell, 2003) ולתחושת בדידות וקבלה חברתית נמוכות (Schoffstall & Cohen, 2011), גם במחקר הנוכחי

עלו ממצאים דומים. עם זאת, השערת המחקר הזו אוששה בחלקה, שכן אמנם נמצא קשר בין קרבת ברשת, מסוגלות ובדידות, אך תחושות אלה לא היו ייחודיות לתלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות, ותגובות דומות נמצאו בקרב התלמידים משתי הקבוצות. יש להניח שלתלמידים שהם קרבת לאלימות ברשת יש תחושות רגשיות וחברתיות מורכבות וקשיים התנהגותיים, והלקות אינה מהווה גורם מבחין בין התלמידים. בדומה להנחה של שולטה ועמיתיו, שקרבת לאלימות פנים אל פנים מהווה סיכון לקשיי הסתגלות או לקשיים חברתיים בעתיד (Scholte et al., 2013), ניתן להניח שגם קרבת ברשת עלולה להוות גורם סיכון לבני הנוער.

בדומה למחקרים קודמים, שבהם נמצא קשר בין דחייה חברתית, בדידות ובריונות ברשת (London, Downey, Bonica & Paltin, 2007; Wright & Li, 2013), נמצא שתלמידים שהיו מעורבים באלימות ברשת כתוקפים דיווחו על תפיסת מסוגלות חברתית נמוכה ועל תמיכה חברתית נמוכה במדדים השונים (משפחה, אדם אחר). באופן מפתיע, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצות (תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות ותלמידים ללא לקות) ברמת מידת המעורבות כתוקף ברשת. במחקר זה, בניגוד למחקר קודם, של דידן ועמיתיו, שבדקו תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות אשר למדו במסגרת החינוך המיוחד ודיווחו על קשר בין בריונות ברשת ובין היבטים רגשיים ותמיכה חברתית מועטה (Didden et al., 2009), המחקר הנוכחי בחן תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות הלומדים במסגרות חינוכיות רגילות, ולכן יש להניח שתלמידים אלה דומים בתגובותיהם לתלמידים ללא לקות הלומדים בכיתתם, וכי יש להם כישורים חברתיים גבוהים יותר מאשר לתלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות הלומדים במסגרות מיוחדות. כמו כן, יש להניח שהסביבה החברתית המשותפת עודדה את התלמידים המשולבים להגברת תפישות מסוגלות עצמית חברתית, לתחושת בדידות נמוכה יותר ולתפיסת תמיכה חברתית דומה לזו של תלמידים ללא לקות.

התלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות שהיו עדים לאלימות ברשת, דיווחו על תפיסת מסוגלות חברתית נמוכה ועל בדידות חברתית ובדידות רגשית גבוהות, בהשוואה לתלמידים ללא לקות. תוצאות אלה עקיבות עם ממצאים קודמים, שצינו כי מסוגלות עצמית חברתית נמוכה מנבאת באופן ישיר בריונות ברשת (Lazuras, Barkouki, Ourda & Tsorbatzoudis, 2013) או מהווה גורמי סיכון לקרבת פנים אל פנים (Unnever & Cornell, 2003). היות ונמצא קשר בינוני-גבוה בין קרבן לעד ($r=.42$) ובין תוקף לעד ($r=.32$), ניתן להניח שחלק מהתלמידים העדיפו לדווח על מעורבותם כעדים לאלימות ברשת, ולא כנפגעים או כתוקפים ברשת. חשוב לציין שאמנם במעורבות בבריונות ברשת נוטלים חלק קרבת, בריונים ועדים (Ybarra & Mitchell, 2004), אולם הבחנה זו בין המעורבים בבריונות ברשת איננה חד-משמעית, שכן הקרבת יכולים להפוך לבריונים, ולהפך, וכמו כן העדים יכולים להפוך לתוקפים, אם יבחרו להצטרף לבריונים, או להפוך בעצמם לקרבת (Kowalski & Fedina, 2011). במחקר זה, נמצא קשר מובהק בין תלמידים שדיווחו שהיו עדים לבריונות ברשת או שלא היו עדים לה ובין מדדי מסוגלות עצמית חברתית ותמיכה חברתית מהמשפחה.

תלמידים שלא היו עדים לבריונות ברשת דיווחו על רמות גבוהות יותר של מסוגלות עצמית חברתית מאשר תלמידים שהיו עדים לבריונות ברשת. לעדים יש תפקיד מרכזי בנושא הגשת עזרה לקרבן. עדים למעשי אלימות ייטו לבחון את התנהגות העדים האחרים, כדי להעריך את מידת הדחיפות של הגשת העזרה. היות והקרבות ברשת כמעט אינם משתפים את המבוגרים במעשה הבריונות, ולעתים קרובות העדים הם היחידים שיודעים על תלמידים אחרים שנפלו קרבן לבריונות ברשת, יש להם תפקיד מכריע ביצירת שינוי התנהגותי אצל הבריונים ברשת (Willard, 2005).

מעניין לציין שרק בקרב אוכלוסיית התלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות נמצא קשר חיובי מובהק בין גיל התלמיד, שימוש רב ברשת וקרבות ברשת. ממצא זה לא נמצא מובהק בקרב תלמידים ללא לקות. משמע שהתלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות בגילים הבוגרים יותר מעורבים יותר הן בגלישה ברשת והן כקרבות בה. ניתן לשער שהצורך במעורבות חברתית מתעצם עם העלייה בגיל, ומאחר שתפיסת המסוגלות העצמית החברתית של תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות נמוכה מזו של תלמידים ללא לקות ותחושת הבדידות הרגשית שלהם גבוהה יותר, הם גולשים זמן רב יותר ברשתות החברתיות, וכך גם משמשים יותר כקרבות ברשת. מחקרי המשך נחוצים על מנת לבחון את סוגיית הקשר בין קרבות ברשת ובין היבטים בתחומים החברתיים והרגשיים בקרב תלמידים בגילים שונים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות.

השלכות המחקר, מגבלות המחקר ומחקרי המשך

למחקר זה תרומה ייחודית בכך שתוצאותיו מרחיבות את הידע הקיים בתחום האלימות ברשת בקרב אוכלוסיות פגיעות, ביניהן תלמידים עם הפרעות קשב והיפראקטיביות, המצויים בסיכון למעורבות באלימות ברשת. ההבנה כי תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות מצויים בסיכון ליפול קרבן לאלימות ברשת חשובה הן למערכת החינוך והן לחברה. נראה כי למעורבות באלימות ברשת השלכות על מעגלי חיים שונים של המתבגרים, כדוגמת התחומים ההתנהגותיים, החברתיים והרגשיים, והיא עלולה לגרום לתפקוד נמוך יותר ולתפיסה עצמית נמוכה יותר של הפרט. לכן, על אנשי החינוך (מורים, יועצים חינוכיים) להיות מודעים וערים לגילויי האלימות השונים, גם אם הם מתרחשים מעבר לשעות ההוראה בכיתה. נראה כי יש לנו מחויבות חברתית, כחברה, כהורים וכמערכת חינוך, לפתח תכניות חברתיות יישומיות רב-גיליות, על מנת לתת בידי אנשי החינוך והתלמידים כלים יעילים לשימוש מושכל ובטוח ברשת האינטרנט, במטרה להתמודד עם התופעה ולנסות למגר אותה.

למחקר זה מגבלות אחדות: (א) לא נערכה בו הבחנה מבדלת בין תלמידים שאובחנו עם הפרעת קשב בלבד לבין תלמידים שאובחנו עם היפראקטיביות, שכן הוא התבסס על דיווח עצמי של התלמידים. ייתכן שהשונות בין התלמידים השפיעה על מידת מעורבותם בבריונות ברשת. נחוצים מחקרי המשך על מנת לבחון הימצאותם של הבדלים אפשריים בין התלמידים; (ב) המחקר התבסס על שאלונים לדיווח עצמי באשר למידת הפגיעות או התוקפנות ברשת. יש מקום לתקף את תשובות התלמידים

בנוגע להתנהגות בריונית ברשת; (ג) במחקר זה היה הבדל בפרופורציות בין קבוצת התלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות ובין התלמידים ללא לקות במגדר ובגיל הממוצע (בקרב התלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות היו בנים בוגרים רבים יותר); נוסף על כך ממצאי גודל האפקט בין קבוצות הנבדקים ובין משתני המחקר אשר נמצאו במבחני השונות, היו נמוכים. לכן מומלץ לבחון במחקרי המשך קבוצות נוספות של תלמידים עם מאפיינים דומים של מגדר וגיל, להתמקד במעורבותם של תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות, כמו גם עם לקויות נוספות, בבריונות ברשת ולבחון את תרומת המאפיינים האישיים ותרומת הסביבה, להתמודדות יעילה בתופעה זו. כמו כן מומלץ כי ייערכו מחקרי המשך אשר יבחנו את תופעת האלימות ברשת במדגם רחב יותר.

מקורות

- American Psychiatric Association (2013). *Highlights of changes from DSM-IV-TR to DSM-5*. Available at www.psychiatry.org
- Andreou, E., Vlachou, A., & Didaskalou, E. (2005). The role of self-efficacy, peer interactions and attitudes in bully-victim incidents: Implications for intervention policy-practice. *School Psychology International*, 26, 545-562.
- Bacchini, D., Affuso, G., & Trotta, T. (2008) Temperament, ADHD and peer relations among schoolchildren: The mediating role of school bullying. *Aggressive Behavior*, 34, 447-459.
- Bandura, A., Caprara, G., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74(3), 769-782.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit/hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Bernardi, S. S., Faraone, S. V., Cortese, S. S., Kerridge, B. T., Pallanti, S. S., Wang, S. S., et al. (2012). The lifetime impact of attention deficit hyperactivity disorder: Results from the National Epidemiologic Survey on Alcohol and Related Conditions. *Psychological Medicine*, 42(4), 875-887.
- Brighi, A., Melotti, G., Guarini, A., Genta, M. L., Ortega, R., Mora-Merchan, J., et al.. (2012). Self-esteem and loneliness in relation to cyberbullying in three European countries. In Q. Li, D. Cross & P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground* (pp. 32-56). Oxford: Willey-Blackwell Publications.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135.
- Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 15(1), 68-76.

- Cheng, S., & Chan, A. (2004). The multidimensional scale of perceived social support: Dimensionality and age and gender differences in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 37, 1359–1369.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305–316.
- Didden, R., Scholte, R. J., Korzilius, H., de Moor, J. H., Vermeulen, A., O'Reilly, M., et al. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neuropsychology*, 12(3), 146–151.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2003). Schools as developmental contexts. In G. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 129–148). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Fanti, K. A., Demetriou, A. G., & Hawa, V. V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 168–181.
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2013). Social influences on cyberbullying behaviors among middle and high school students. *Journal of Youth & Adolescence*, 42(5), 711–722.
- Holt, M. K., & Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal Youth Adolescence*, 36, 984–994.
- Hoza, B., Gerdes, A. C., Mrug, S., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A., et al. (2005). Peer-assessed outcomes in the multimodal treatment study of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34(1), 74–86.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in Internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology*, 21, 25–36.
- Kowalski, R. M., & Fedina, C. (2011). Cyber bullying in ADHD and Asperger syndrome populations. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1201–1208.
- Law, D. M., Shapka, J. D., Domene, J. F., & Gagné, M. H. (2012). Are cyberbullies really bullies? An investigation of reactive and proactive online aggression. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 664–672.
- Lazuras, L., Barkoukis, V., Ourda, D., & Tsorbatzoudis, H. (2013). A process model of cyberbullying in adolescence. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 881–887.
- London, B., Downey, G., Bonica, C., & Paltin, I. (2007). Social causes and consequences of rejection sensitivity. *Journal of Research on Adolescence*, 17(3), 481–506.
- Margalit, M. (2010). *Lonely children and adolescents: Self perceptions, social exclusion and hope*. New York: Springer.
- McConaughy, S. H., Volpe, R. J., Antshel, K. M., Gordon, M., & Eiraldi, R. B. (2011). Academic and social impairments of elementary school children with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, 40(2), 200–225.
- 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.

- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145–149.
- Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., & Eden, S. (2012). Cyberbullying victimization in adolescence: Relationships with loneliness and depressive mood. *Emotional & Behavioral Difficulties*, 17(3/4), 361–374.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2011). Traditional and nontraditional bullying among youth: A test of general strain theory. *Youth & Society*, 43(2), 727–751.
- Rowland, A. S., Lesesne, C. A., & Abramowitz, A. J. (2002). The epidemiology of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): A public health view. *Mental Retardation & Developmental Disabilities Research Reviews*, 8(3), 162–170.
- Şahin, M. (2012). The relationship between the cyberbullying/cybervictimization and loneliness among adolescents. *Children & Youth Services Review*, 34(4), 834–837.
- Saylor, C. F., & Leach, J. (2009). Perceived bullying and social support in students accessing special inclusion programming. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*, 21(1), 69–80.
- Schoffstall, C. L., & Cohen, R. (2011). Cyber aggression: The relation between online offenders and offline social competence. *Social Development*, 20(3), 587–604.
- Scholte, R. H. J., Burk, W. J., & Overbeek, G. (2013). Divergence in self- and peer-reported victimization and its association to concurrent and prospective adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(12), 1789–1800.
- Sciberras, E., Ohan, J., & Anderson, V. (2012). Bullying and peer victimization in adolescent girls with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(2), 254–270.
- Shumaker, S. A., & Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of Social Issues*, 40, 11–36.
- Sibley, M. H., Evans, S. W., & Serpell, Z. N. (2010). Social cognition and interpersonal impairment in young adolescents with ADHD. *Journal of Psychopathology & Behavioral Assessment*, 32(2), 193–202.
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvahlo, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippet, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376–385.
- Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F., & Perren, S. (2013). Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 52–67.
- Taylor, L. A., Saylor, C., Twyman, K., & Macias, M. (2010). Adding insult to injury: Bullying experiences of youth with attention deficit hyperactivity disorder. *Children's Health Care*, 39(1), 59–72.
- Timmermanis, V. K., & Wiener, J. (2011). Social correlates of bullying in adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Canadian Journal of School Psychology*, 26, 301–318.
- 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.

- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(2), 129.
- Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New Media & Society*, 11, 1349–1371.
- Vazsonyi, A. T., Machackova, H., Sevcikova, A., Smahel, D., & Cerna, A. (2012). Cyberbullying in context: Direct and indirect effects by low self-control across 25 European countries. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 210–227.
- Wei, H. S., & Johnson-Reid, M. (2011). Friends can hurt you: Examining the coexistence of friendship and bullying among early adolescents. *School Psychology International*, 32, 244–262.
- Wiener, J., & Mak, M. (2009). Peer victimization in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 46(2), 116–131.
- Willard, N. (2005). Educator's guide to cyberbullying addressing the harm caused by online social cruelty. Available at http://www.asdk12.org/MiddleLink/AVB/bully_topics/EducatorsGuide_Cyberbullying.pdf
- Williams, G. A., & Asher, S. R. (1990, April). Loneliness among mildly mentally retarded students. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Boston, USA.
- Wright, M., & Li, Y. (2013). The Association between cyber victimization and subsequent cyber aggression: The moderating effect of peer rejection. *Journal of Youth & Adolescence*, 42(5), 662–674.
- Yang, S., Stewart, R., Kim, J., Kim, S., Shin, I., Dewey, M., et al. (2013). Differences in predictors of traditional and cyber-bullying: A 2-year longitudinal study in Korean school children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 22(5), 309–318.
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor, targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1308–1316.
- Zimet, G. D., Dahlem, M. W., Zimet, S. G., & Parley, G. K. (1988). The multidimensional scale for perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30–41.