

This is a pre-proof version of a chapter in the edited book: Schwarz, B. B., Rosenberg, H., & Asterhan, C. S. C. (In Press, 2017). *Breaking down barriers in education? Teachers, students and social network sites* . MOFET books.

WhatsApp, Teacher?

מורים ותלמידים בווטסאפ: פרספקטיבת התלמיד

WhatsApp, Teacher?

Secondary School Teachers and Students on WhatsApp

Hananel Rosenberg and Christa Asterhan

The instant messaging application WhatsApp enables quick, interactive multimedia communication in closed groups, as well as one-on-one interactions between selected group members. It has become one of the most popular applications, and is regularly used by both teachers and students for personal and group communication. In the present study, we explore student perspectives on the phenomenon of WhatsApp "classroom groups", in which both teachers and students from a particular classroom interact with one another in closed groups. Our methodology combines interviews and focus groups with students aged 13-18 ($N = 88$). The findings reveal that WhatsApp has become a central channel of communication among Israeli school communities, and is used for organizational purposes (sending and receiving updates and managing learning), as well as a means for teachers to enforce discipline. Students view favorably many of WhatsApp's characteristics: Easy access, its communal nature, privacy boundaries (low exposure to personal profile information), the written, mediated communication format, and the simplicity and ease of switching from group to one-on-one communication formats. Students also recognized limitations, specifically the potential of communication overload, and challenged existing teacher beliefs concerning their ability to monitor and affect student interactions in social media. Finally, we report on the central role of parallel "sans-teacher" WhatsApp classroom groups, as "back stage" discourse arenas that accompany the "front stage" activities in class and in the "official" classroom WhatsApp group.

ווטסאפ הינה אפליקציית מסרים סלולרית (MIM = Mobile Instant Messaging), אשר הוצעה לשימוש לראשונה בשנת 2009. תוך שנים ספורות זכה הווטסאפ לפופולאריות עצומה במדינות רבות ביניהם ישראל, בה היא מדורגת כאפליקציה הפופולארית ביותר בקרב מבוגרים ובני נוער כאחד. בסקר שנערך בסוף שנת 2015 נמצא כי 93% מהישראלים משתמשים באפליקציה זו, וכ-60% מבני הנוער ציינו את האפליקציה כשימוש העיקרי שלהם בטלפון הסלולרי (רוזנברג, 2016). אפליקציית ווטסאפ מאפשרת תקשורת אישית וקבוצתית המאפשרת העברה של תכני טקסט, קול, וידאו ואודיו בין הטלפונים הסלולריים של חברי הקבוצה. הצלחת האפליקציה נובעת בין היתר מאופייה האינטראקטיבי המחקר תקשורת פנים אל פנים ומתחושת הסינכרוניות, המתבטאת בזרימת ההודעות מהירה בין כל משתתפי האינטראקציה (Church & de Oliveira, 2013). "קבוצות הווטסאפ" מתפקדות כ-"קהילות זעירות" (Karapanos, Teixeira & Gouveia, 2016) ומכוננות תחושת מרחב קהילתית בה מתנהלת תקשורת לא פורמלית בין חברי הקבוצה הסגורה (Church & Oliveira, 2013). קבוצות אלו משמשות לא רק לצורך העברת מידע אלא גם למטרות פנאי (Soliman & Salem, 2014), לשמירה על קשר עם חברים ובני משפחה (Tawiah, Nondzor, & Alhaji, 2014), ומספקות לבני נוער תחושת שייכות בקבוצת השווים (Church & de-Oliveira, 2013). היו שהסבירו את השימוש באפליקציה ככזה הנובע מהרובד הפאטי (Phatic: Jakobson, 1960), דהיינו עצם הרצון לשהות (dwelling) עם חברים במרחב תקשורת רציף ופתוח, גם ללא העברת מידע חשוב (O'Hara et al., 2014).

בניגוד לפייסבוק, השימוש בווטסאפ אינו מצריך בניית פרופיל אישי ואינו כולל חשיפה של חיי המשתמש מול יתר המשתמשים, למעט תמונה וסטטוס קצר אופציונליים (Sánchez-Moya & Cruz-Moya, 2015). הבדל זה, יחד עם העובדה שהווטסאפ פופולרי בקרב מבוגרים לא פחות מבני הנוער, הביא מורים רבים אשר סרבו בעבר לנהל תקשורת עם תלמידיהם דרך הפייסבוק - לנצל את רשת הווטסאפ לקשר מסוג זה. ואכן התופעה של קבוצות ווטסאפ משותפות למורים ולתלמידים, הפכה פופולרית באופן חסר תקדים בהשוואה לרשתות החברתיות שקדמו לה (Ofir et al., 2016). אולם יתכן, כי גם טיבו של הקשר בפלטפורמה זו שונה מהתקשורת המתקיימת בערוצים האחרים. ואכן, בהתאם להנחות היסוד של הגישות הטכנולוגיות לחקר התקשורת, אופיו ותכונותיו של ערוץ התקשורת מעצבים את דפוסי השיח המתנהל דרכו ואת טיב היחסים המתקיימים בין משתתפי האינטראקציה (Meyrowitz, 1985). ברוח זו אנו מבקשים לבחון את האינטראקציה בין מורים ותלמידים בקבוצות הווטסאפ המשותפות, לאור מאפייניה הייחודיים של האפליקציה ומגבלותיה, תוך התמקדות בתלמידי בית ספר בגילאי חטיבת ביניים ותיכון.

ווטסאפ במרחב הלימודי

הפופולאריות הרבה של הוואטסאפ הביאה להכרה בפורטנציאל הפדגוגי של האפליקציה, כפי שעולה ממחקרים שנערכו במדינות רבות כגון דרום אפריקה (Bere, 2012), גאנה (Tawiah, Nondzor & Alhaji, 2014), הודו (Yeboah & Ewur, 2014; Maniar & Modi, 2014), סין (Heng & Ling, 2014) וישראל (Ophir et al., 2016). במחקר שהשווה בין מאפייניהם של 15 צי'אטים מסחריים וההשלכות לשימוש בהם כסביבת למידה, נמצא כי על אף השיפור שחל בצי'אטים רבים בעשור האחרון מבחינת העיצוב, התכונות, ויכולות השיתוף החברתי שלהם - אין ספק כי תכונותיו של הוואטסאפ הופכים ערוץ זה למתאים ביותר למטרות למידה (Calvo, Arbiol & Iglesias, 2014). בהשוואה לרשתות חברתיות אחרות כדוגמת פייסבוק ו-Hangouts, אשר גם הן לא יועדו מלכתחילה לשמש כפלטפורמות למידה, הוואטסאפ מספק ממשק נוח ופשוט, תנאי קריטי להצלחתן של רשתות חברתיות בלמידה (למשל: Cheung, Hew & Ng, 2008). בנוסף האפליקציה הסלולרית מאפשרת תקשורת סינכרונית ומיידית, ניידות מכסימלית, ונגישות גבוהה לכלל האוכלוסייה, כולל לאלה מקרב המורים שאינם רואים את עצמם כבעלי אוריינות טכנולוגית גבוהה (Amry, 2014; Calvo, Arbiol & Iglesias, 2014).

ואכן, למרות קיומן של מערכות ניהול למידה מקוונות רשמיות, ולמרות עלייתו של הפייסבוק ככלי לתקשורת ולשיתוף מידע בנושאים אקדמיים, מחקרים עדכניים מראים כי לווטסאפ ישנו פוטנציאל ויתרונות רבים לתפקד ככלי להעברת חומר לימודי, המנוצל על ידי תלמידים רבים הן במוסדות אקדמיים (Amry, 2014; Tawiah, Nondzor & Alhaji, 2014) והן בחינוך העל-יסודי (ראו מאמרם של בוטון ואסטרן בספר זה). אולם חשוב לציין כי המחקרים הבודדים שבחנו באופן אמפירי את השימוש של וואטסאפ לצרכים אקדמיים-לימודיים בפועל, התמקדו בהשכלה הגבוהה. בין היתר נמצא כי סטודנטים משתמשים בוואטסאפ כערוץ רב תכליתי המשמש לדיונים לימודיים ולהעברת מידע במקביל לתקשורת היומיומית עם המשפחה והחברים (Bere, 2012). מחקר שנערך בערב הסעודית מצא כי סטודנטים מעדיפים את השימוש באפליקציה זו על פני שיחות קוליות ככלי לפתרון בעיות וקשיים העולים במהלך הלמידה, כמו גם להפצת חומר לימודי ולבניית מרחב ידע שיתופי (Amry, 2014). מסתבר כי הוואטסאפ מאפשר לתלמידים להפחית את התלות במרצה ומעודד שיתוף פעולה בין התלמידים (Susilo, 2014). מחקר אחר הראה כיצד טיטורים משתמשים בוואטסאפ ככלי להרחבת זמן הלמידה אל מעבר לשעות ההוראה בבית הספר (Hrastinski et al., 2014), בדומה להודעות טקסט (Scornavacca, Huff & Marshall, 2009) ולרשתות חברתיות אחרות (Asterhan & Rosenberg, 2015). במקביל נמצא גם כי הפוטנציאל של הוואטסאפ ככלי תקשורת בלתי אמצעי בין מורה ותלמיד רלוונטי במיוחד עבור סטודנטים מסביבה טעונה טיפוח, אשר זקוקים לעידוד מיוחד ולכתובת זמינה עבור שאלותיהם (Chipunza, 2013), ואף מגביר את קולותיהם של תלמידים שנתפסים כחלשים יותר בכיתה (Bansal & Joshi, 2012).

דיספונקציות

מסתבר כי כמו ברשתות חברתיות אחרות כדוגמת פייסבוק, גם השימוש בווטסאפ לצרכים לימודיים-אקדמיים מלווה באתגרים ובחסרונות. מחקר שדה שבחן את יעילות האפליקציה בקרב סטודנטים מצא כי התלמידים אכן תופסים את התיווך הטכנולוגי בצורה חיובית, וכי האינטראקטיביות החברתית שלהם עם המורה ועם יתר הסטודנטים גדלו (Bansel & Joshi, 2012). אולם מסתבר גם כי תלמידים לא מעטים, בייחוד תלמידים נשואים ובעלי משפחות, חווים באופן שלילי את הלמידה דרך ווטסאפ בנימוק שה'פלישה' של מרחב הלמידה לתוך המרחב הביתי פוגעים באיכות הזמן המשפחתי. עומס ההודעות, מתכונותיה הבולטות של האפליקציה (Church & de-Oliveria, 2013), נתפס גם הוא כמטרד מעיק. מחקרים נוספים הראו גם הם כי התפיסה החיובית של הווטסאפ כמסייע ללמידה רווחת בייחוד בקרב סטודנטים צעירים ורווקים, אולם בקרב סטודנטים בוגרים יותר, ובייחוד בקרב נשואים, ישנה העדפה ללמידה מסורתית בכיתה על פני למידה באמצעות הווטסאפ (Bere, 2013). בעיה זו הועלתה גם על ידי חברי סגל ההוראה, שטענו כי הפניות וההתייעצויות התכופות לאחר שעות העבודה יוצרות טשטוש בין המרחב האקדמי והמשפחתי (Susilo, 2014). ממצאים אמביוולנטיים עולים גם במחקרם של Yeboah & Ewur (2014) שטענו כי סטודנטים אכן מנצלים את הווטסאפ לשיתוף במידע וללמידה שיתופית, אבל השימוש האינטנסיבי מעלה מגוון בעיות: בזבוז זמן, חוסר ריכוז, פגיעה בלוחות זמנים וביכולת להשלים משימות וחוסר איזון בין הזמן האקדמאי לבין הפעילות המקוונת היומיומית. ואכן חוקרים נוספים מצאו שהציפייה מהמשתמש לתשובות מהירות, הסחות הדעת והצפת המידע אשר בחלקו לא-רלוונטי, מגבילים את יכולת השימוש בערוץ בהקשרים לימודיים (Ahad & Lim, 2014). מכיוון אחר יש הטוענים כי תחושת המחבורות התמידית מביאה לכך שמשתמשי ווטסאפ רבים מתאפיינים בהתנהגות תלותית (Sultan, 2014). לאור זאת יש הטוענים כי בסיכומו של דבר, ייתכן והווטסאפ איננה פלטפורמה המתאימה ללמידה אלא לאינטראקציות חברתיות בלבד (Susilo, 2014).

המחקר הנוכחי

כאמור, רוב המחקרים בתחום זה מתמקדים בפוטנציאל הדידקטי של הווטסאפ ושימוש בו למטרות למידה ותקשורת בין מרצים וסטודנטים במסגרות ההשכלה הגבוהה. לעומת זאת כמעט ולא נעשו מחקרים העוסקים בתפקוד האפליקציה בקבוצות המשותפות למורים ותלמידים בבתי ספר יסודיים, בחטיבות ביניים ובתיכונים. זאת על אף הפופולריות העצומה של קבוצות אלה: 66% מתלמידי התיכון בישראל מדווחים על קשר עם מורה אחד לפחות באמצעות קבוצת ווטסאפ משותפת (רוזנברג, 2015). המחקרים הבודדים שהתמקדו בתלמידי בית ספר עסקו בפוטנציאל של האפליקציה למטרות לימודיות ספציפיות כגון למידת שפה זרה (למשל: Salem, 2013), אולם לא ניתנה תשומת לב מספקת לבחינת ההיבטים המגוונים הקשורים לתפקודן של קבוצות אלה בפועל: מניעי השימוש, תכני התקשורת, יעילותה בעיני מורים ותלמידים, דינמיקת הקשר, השלכותיה על האקלים החברתי ועל מעמדו של המורה וכן האתגרים הפדגוגיים, הפרופסיונליים והאתיים שהשימוש באפליקציה מעורר.

צעד ראשון לבירור שאלות אלה ניתן למצוא במחקר ראשוני שבחן את קבוצות הווסטסאפ הכיתתיות מזווית המבט של מורים בתיכון (Bouhnik & Deshen, 2014). החוקרים מצאו ארבע מטרות מרכזיות לקבוצות אלה: (א) קשר עם התלמידים לצרכים ארגוניים ולניהול הכיתה; (ב) טיפוח האקלים החברתי והכיתתי; (ג) טיפוח שיח שיתופי ועזרה הדדית בין התלמידים; (ד) פלטפורמה לימודית להנגשת חומרי למידה ולהגברת הזמינות של המורה. המורים מזהים את יעילותה של האפליקציה הן בהיבטים הטכניים (קלות השימוש, זמינות ומיידיות) והן בהיבטים החינוכיים (חשיפה מינימלית, הכירות מעמיקה עם יחסי הכוח בקבוצה, תחושת שייכות חברתית, יחס אישי עם המורה ושיתוף-מידע בין התלמידים). במקביל מציינים מורי התיכון מספר אתגרים העולים מהשימוש בערוץ זה: 'הצפת' הודעות, השקעת זמן רב מעבר לשעות ההוראה, שימוש בשפה בוטה והעברת תכנים לא ראויים על ידי התלמידים, הגברת התלות במורה בעקבות פוטנציאל הזמינות המתמדת ואתגור סמכותו ומעמדו של המורה (Bouhnik & Deshen, 2014). עם זאת, בשל היקף התופעה והדומיננטיות של קבוצות הווסטסאפ בתקשורת בין מורים ותלמידים בבתי הספר, ישנו צורך במחקר רחב ומעמיק יותר, תוך הרחבתו לגילאים נוספים. זאת ועוד, בכדי לקבל תמונה מקיפה של התופעה, טיבה, משמעותה והשלכותיה, יש צורך לבחון לא רק את האופן בו המורים תופסים את האיפשרויות (affordances) והמגבלות של ערוץ זה אלא גם את נקודת המבט של התלמידים, ואת האופן בו בני הנוער עצמם תופסים ומעריכים את הקשר עם המורים בקבוצות המקוונות. ואכן, במחקרים שעסקו בתפקודן של רשתות חברתיות כדוגמת הפייסבוק בקרב מורים ותלמידים, נמצאו פערים משמעותיים באופן בו תלמידי תיכון תופסים את האינטראקציה, יעילותה והשלכותיה, בהשוואה לאופן בו המורים תופסים זאת (HersHKovitz & Forkosh-Baruch, 2013; Forkosh-Baruch, HersHKovitz & Ang, 2015). בנוסף אנו סבורים כי קבוצת הווסטסאפ המשותפת למורים ותלמידים יכולה להיות מובנת באופן מלא אך ורק כחלק ממכלול התקשורת של בני הנוער בווסטסאפ, בייחוד תוך השוואה לקבוצות ווסטסאפ מקבילות כגון קבוצות כיתתיות ללא המורה וכדומה. מטבע הדברים ההתנהלות בקבוצות אלו איננה חשופה לעיניו של המורה, על כן ישנה חשיבות לבחינת נקודת המבט של התלמידים.

לאור זאת מטרת המחקר הנוכחי היא לספק זווית רחבה על התפקוד של קבוצות הווסטסאפ הכיתתיות בתקשורת מורים ותלמידים, בפרספקטיבה של התלמידים. שאלות המחקר הממוקדות הן: (1) לאילו מטרות משמשות קבוצות הווסטסאפ המשותפות למורים ותלמידים, ומהם התכנים העוברים בקבוצה זו? (2) כיצד מעריכים התלמידים את תפקודו ויעילותו של קשר הווסטסאפ עם המורים? (3) מה היחס בין הדינמיקה החברתית בקבוצות אלה לבין הדינמיקה החברתית בכיתה? האם היא דומה או שונה? (4) איזה מקום תופס המורה בקשר זה, ומהן ההשלכות של הקשר המקוון כלפי מעמדו של המורה בתוך הקבוצה ובעולם ה'אמיתי'? ו-(5) מהו מקומה של קבוצת הווסטסאפ המשותפת בתוך מכלול הקבוצות 'השכנות' (כגון קבוצה כיתתית ללא המורה, קבוצת חברים וכדומה)?

מתודולוגיה

במחקר השתתפו 89 בני נוער, בנים ובנות בגילאי חטיבת ביניים ותיכון (13-18; $M=15.7$). המשתתפים גויסו מ-20 בתי ספר ברחבי הארץ (מרכז ופריפריה), מהם 13 בתי ספר ממלכתיים, 6

בתי ספר ממלכתיים-דתיים ובית ספר אחד המגדיר עצמו כשייך לזרם האנתרופוסופי. כל התלמידים חברים בקבוצת ווטסאפ אחת לפחות המשותפת לכיתה ולמורה.

בעבודה נעשה שימוש במתודולוגיה איכותנית, תוך שימוש במגוון אסטרטגיות לאיסוף נתונים: שאלונים, ראיונות עומק וקבוצות מיקוד. המשתתפים גויסו באסטרטגיית 'כדור שלג' ובסיוע ראשוני של סטודנטים לחינוך ולתקשורת אשר התבקשו לפנות לבני משפחותיהם, חבריהם וכדומה. בשלב הראשון נאספו 38 שאלונים קצרים אשר כללו שאלות פתוחות הנוגעות להיקף התופעה ואופיה, לתכני התקשורת בקבוצות ולדינמיקה הקבוצתית עם המורה ובין התלמידים עצמם. השאלונים מולאו בעילום שם אך תוך ציון גילאי המשיבים וכן סוג בית הספר אליהם משתייכים (ממלכתי, ממ"ד, עצמאי וכו'). לאחר איסוף השאלונים וקריאתם, חשנו כי בחלק מהמקרים התשובות היו קצרות ולא ממצות. לשם הרחבת הממצאים החלטנו לערוך ראיונות עומק וכן קבוצות מיקוד, אסטרטגיות המתאימות יותר למחקר המתמקד בבני נוער (למשל: Rosenberg & Maoz, 2012). נתונים אלה נאספו בשלושה אופנים:

א. ראיונות עומק (פנים אל פנים) עם 12 תלמידים, אשר ארכו בין ארבעים דקות לשעה וחצי כל אחד, וכללו שאלות המבוססות על קריאה וניתוח של השאלונים.

ב. קבוצות מיקוד (ראיונות עומק קבוצתיים) שנערכו פנים אל פנים עם 6-3 תלמידים בכל מפגש (סך הכול 30 תלמידים ב-8 קבוצות). מסתבר כי קבוצות המיקוד היו פוריות במיוחד, ונוכחנו לדעת כי אסטרטגיה זו הציפה לעיתים קולות, דיונים וחילוקי דעות שלא הובלטו בראיונות פנים אל פנים.

ג. קבוצות מיקוד באמצעות הוואטסאפ: בשל הרצון להגיע לאוכלוסייה רחבה ככל האפשר - הן מבחינה דמוגרפית והן מבחינה גיאוגרפית, ועקב הקושי בתיאום קבוצות דיון משותפות, ערכנו 2 קבוצות מיקוד נוספות באמצעות הוואטסאפ (סה"כ 8 משתתפים). לשם כך פנינו (בסיועם של מרואיינים קודמים) לכמה בני נוער מבתי ספר ומקבוצות גיל ספציפיים, ופתחנו קבוצת ווטסאפ משותפת. לאחר תיאום זמן עם כל משתתפי הקבוצה, הוצגו השאלות ונערך דיון מקוון.

טבלה 1: משתתפי המחקר עפ"י שיטת איסוף הנתונים

סך הכול	בנות	בנים	אסטרטגיית איסוף הנתונים
38	16	22	שאלונים
12	6	6	ראיונות
30	18	12	קבוצות מיקוד (פנים אל פנים)
8	5	3	קבוצת מיקוד (וואטסאפ)
88	45	43	סך הכול

הראיונות האישיים והקבוצתיים הוקלטו ותומללו. ראיונות הווסטאפ הועתקו כלשונם כולל השימוש באמוטיקונים ובסימני כתיבה האופייניים לערוץ. הנתונים כולם - השאלונים, הראיונות וקבוצות המיקוד - נותחו ניתוח תמטי רוחבי בהתאם לשאלות המחקר (Gaskell, 2000). בהצגת הממצאים אנו מציינים את מקור הדברים (ראיון / קבוצת מיקוד / קבוצת מיקוד ווטסאפ), ואם לא צוין המקור - הציטוט לקוח משאלון בכתב. דברי המשתתפים הוצגו תוך הקפדה על גיל ועל מגדר, אך בשינוי שמם לצורך שמירה על פרטיות המשתתפים. השאלונים מולאו באופן אנונימי, ואף מוצגים כך בעבודה. במידת הצורך מאוזכר הזרם אליו שייך בית הספר הנדון.

ממצאים ודיון

מטרות ושימושים

כל הנבדקים, ללא יוצא מן הכלל, ציינו שהם חברים ביותר מקבוצת ווטסאפ אחת המשותפת גם למורים. בד"כ מדובר בקבוצה מרכזית עם המהנהל/ת וקבוצות נוספות עם מורים מקצועיים, מגמות לימוד וכדומה. מסתבר כי קבוצות הווסטאפ נטמעו במרחב בית הספר, עד כדי כך שבמקרים רבים המורים הם אלה שיוזמים את הקמת הקבוצה, חלקם אף מגדירים ערוץ זה כאופציה ה'רשמית' ליצירת קשר עם:

אצלנו המורים מביאים לנו את המספר שלהם בתחילת שנה בשביל שנוכל לשלוח תמונות של שאלה מסוימת וכאלה. יש מורים שאומרים לנו במפורש שהם יענו בעיקר בווטסאפ (איתי, 15, קבוצת מיקוד).

מדברי התלמידים עולה כי קבוצות אלו משמשות למגוון מטרות: ארגוניות, לימודיות וחינוכיות. ברובד הראשון המורים משתמשים בערוץ זה לצורך שליחת הודעות עדכון בנוגע לפעילות השוטפת של בית הספר, אירועים חריגים וכדומה: *"המורה מודיעה לנו שם דברים לגבי מה קורה בלימודים, דברים שהיא לא מספיקה להגיד לנו בכיתה, כמו למשל שינויים במערכת, אירועים חשובים וכל זה"* (בת 17). הזמינות הגבוהה של הווסטאפ מנוצלת על ידי המורים גם כערוץ 'שירות' לערוצים המקוונים הרשמיים של בית הספר: *"לפעמים המורות מודיעות לנו שהן העלו דברים למערכת של 'משוב' (=המערכת הממוחשבת הרשמית של בית הספר) כדי שלא נגיד שלא ידענו"* (אביגיל, 16, קבוצת מיקוד). אולם מלבד העניינים הטכניים, קבוצות אלו משמשות גם לצרכים לימודיים, הן מצד המורה (*"לקראת המבחן המורה מעלה את החומר ואת הדגשים למבחן לקבוצת הווסטאפ"* – אבי, בן 13) והן מצד התלמידים, שמנצלים את הנוכחות של המורה ומסתייעים בו לצרכים לימודיים (*"גם במתמטיקה עוזרים לנו בתרגילים בווטסאפ... בעיקר המורה היא זאת ששעזרת, אנחנו שולחות תמונה עם התרגיל והיא עונה לנו איך עושים את זה"* יערה, 14, קבוצת מיקוד). תלמידים רבים מציינים כי גם הנוכחות של כל תלמידי הכיתה בקבוצת הווסטאפ, מאפשרת להם להסתייע זה בזה להעלאת שיעורי בית ומטלות, שיתוף תשובות ופתרונות ולצורך התייעצות:

מראיין: הווסטאפ גם עוזר מבחינה לימודית?

יוני (16): חד משמעית כן. בעיקר הקבוצה של המגמה בתקשורת. שם מדברים עם המורה על צילומי תמונות שאנחנו עושים שזה ההגשות שלנו, וזה הכל קורה בקבוצה בווטסאפ. גם במתמטיקה אנחנו מעלים בווטסאפ תרגילים ומפרסמים תשובות אחד לשני, ולפעמים גם המורה מחזיר לנו תשובות.

ברובד נוסף, התלמידים מציינים שישנם מורים שמשתמשים בווטסאפ גם למטרות חינוכיות, לחיזוק המשמעת וכניסיון להרחיב את אפשרות השליטה שלהם על הכיתה. הווטסאפ מנוצל לצורך 'איומים' משמעתיים, נזיפות בעקבות מידע שהגיע למחנך/ת על התנהגות קלוקלת באחד משיעורי היום, ושליחת הודעות שנועדו לאכוף נוכחות במקרים בהם יש חשש להיעדרויות וכדומה:

לדוגמה המורה יודעת שעכשיו סוף שנה והבנות מתחילות לא להגיע ולהבריז או לא מגיעות עם חולצות בית ספר כמו שצריך אז היא שולחת לנו שזה לא בסדר או שהיא מאיימת וכותבת מה יקרה לנו אם לא נגיע בהתאם או אם נאחר (שחף, 17)

כמה מהמראיינים ציינו כי במקרה שלהם לקבוצות הווטסאפ הכיתתיות ישנה גם חשיבות חברתית ('ליצור קשר בין החבר'ה'... "לפעמים סתם 'חופרים' ונהנים ומעברים את הזמן"), אולם מסתבר כי במרבית המקרים עיקר ההתרחשות החברתית מתקיימת דווקא בקבוצת הווטסאפ המקבילה, ללא המורה, כפי שיצוין בהמשך.

יתרונות הווטסאפ בעיני התלמידים: זמינות, פומביות, תיווך ופרטיות

התלמידים מציינים מגוון יתרונות העולים מהשימוש בקבוצת הווטסאפ הכיתתית כערך תקשורת בינם לבין המורה. יתרונות אלה נובעים ממאפייניו הייחודיים של הערוץ: רמת הזמינות הגבוהה, הפומביות, השילוב בין תקשורת אישית וקבוצתית, התצורה הכתובה המאפשרת תקשורת מתווכת ולא ישירה, והעדר החשיפה למרחב הפרטי של המשתמש.

ברובד הראשון, הווטסאפ מאפשר זמינות גבוהה של המורים לפניית התלמידים:

לפעמים באים למורה ואומרים לה שרוצים לדבר איתה אז היא אומרת שעכשיו בדיוק היא עושה מלא דברים ואז צריך לגשת שוב ושוב ושוב, ואז את מרגישה מטרד כי היא גם תשכח אותך וגם היא עסוקה ואז זה סתם לא נעים. אבל בוואצפ את יכולה לכתוב לה שאת רוצה לדבר איתה והיא תפתח את היום ותקבע איתך בזמן שמתאים לה ולא תכפך אותך ככה שתצטרכי לרוץ אחרי מלא זמן עד שתקבעו לדבר (מירי, 17, קבוצת מיקוד)

התלמידים מציינים לחיוב גם את העובדה שפוטנציאל הזמינות של הווטסאפ מאפשר להרחיב את הקשר עם המורים אל מחוץ לגבולות הכיתה, כגון בימי שישי ובחופש הגדול. מסתבר כי בבתי ספר דתיים רבים נפוץ המנהג שמדי יום שישי, מלבד איחולי 'שבת שלום', המורה או אחד התלמידים שולח לחברי הכיתה רעיון קצר מפרשת השבוע, מה שלעיתים מעורר דיון והשתתפות פעילה מכלל חברי הקבוצה: "כל יום שישי היא מבקשת ממנו שנשלח דבר תורה כלשהו לשבת והיא קוראת לזה 'מתנות', ואז בנות שולחות והיא כותבת 'וואי בנות תודה רבה על המתנות' ושולחת גם את המתנה שלה, ושבת שלום, ומה אנחנו עושות בחופש וכאלה" (מירי, 17, קבוצת מיקוד). דינמיקה דומה אנו מוצאים גם באירועי חירום כגון פיגועים או נפילות טילים המתרחשים כאשר התלמידים בביתם,

אז מתפקד הוּוטסאפ כערוץ תקשורת זמין ומשמעותי בעיני התלמידים: "בזמן הפיגועים והחטיפות היה טוב שהמורה היתה זמינה. ישר היא שלחה לנו בווטסאפ שמי שצריכה לדבר או מפחדת מוזמנת אליה לבית לקפה ועוגה לדבר על זה, ולמי שגרה רחוק ממנה אז מוזמנת להרים טלפון או לסמס בּוּוּאטסאפ" (דסי, 16, קבוצת מיקוד ווטסאפ).

המאפיין הפומבי של הקבוצות הכיתתיות מאפשר לכל הכיתה ללמוד מתשובות שניתנות לשאלות של כלל התלמידים, גם לאלה שלא שאלו אותן: "זה דרך שטוב לתקשר בה לקראת המבחן כי אם יש למישהי שאלה והיא שואלת בקבוצה והמורה תענה לה אז ככה כולן מקבלות את התשובה והמורה לא צריכה להתחיל לענות אחת אחת" (מירי, 17, קבוצת מיקוד). ואכן נראה כי מורים ותלמידים מנצלים את אפשרות המעבר הנוח בין תקשורת קבוצתית לבין תקשורת בין אישית. רבים מהתלמידים מציינים כי הם עושים שימוש בווטסאפ לשם שליחת הודעות אישיות למורים לצורך שאלה או סיוע במגוון נושאים, כאשר הוּוטסאפ הקבוצתי משמש להודעות כלליות או לנושאים המעניינים את הקבוצה כולה. בנוסף, הפלטפורמה הפומבית מנוצלת לעיתים לצורך 'ריכוך' המאפשר לתלמידים מסוימים או בסיטואציות מסוימות לפנות למורה, גם אם לא היו מעזים לעשות זאת כפניה אישית:

גלי (16, קבוצת מיקוד): נגיד אם יש בנות שרוצות לשאול את המורה משהו ולא נעים להן בהודעה פרטית כי זה ישיר מידי אז הן ישאלו בקבוצה ויקבלו שם את התשובה

מראיין: יהיה לכן יותר קל לשאול את המורה דברים בפרטי או בקבוצה?

ירדן (16): בטח שבקבוצה, בפרטי אני לא מדברת איתה בכלל, פאדיחות

אחת מהמראיינות סיפרה על מקרה שאירע אחרי פעילות כיתתית מעייפת, ובו התלמידים ארגנו 'שביתה' במטרה להעדר מהלימודים ביום למחרת. בניסיון לדעת כיצד תגיב המורה לצעד שכזה, נעזרו התלמידים בממשק הפומבי, המשותף לכל הכיתה:

אחרי הפעילות חזרו ממש ממש מאוחר, אז כתבנו למורה בקבוצה אם יש סיכוי שלא באים מחר, ממש חפרו על זה, ואז מישהי כתבה- יאללה יא חנונים פשוט אל תבואו. הסתכלנו לראות איך המורה מגיבה לזה שאנחנו מודיעות לה שאנחנו לא מגיעות, ראיתי שהיא מגיבה כזה יחסית בסבבה לא בעצבים או משהו כזה אז אמרתי סבבה אין מה לפחד, אפשר לא לבוא, היא לא פתאום תוריד לנו ציונים וכאלה. אם היא לא היתה בקבוצה ולא היינו יודעות מה היא חושבת היינו פוחדות להבריז (מירי, 17, קבוצת מיקוד)

במובן זה הוּוטסאפ הקבוצתי משמש ככלי המאפשר 'תקשורת נמנעת'. השימוש בפומביות של התקשורת מנוצל לקבלת 'גיבוי' של התלמידים, כאשר פניה אל המורה דרך השיח הקבוצתי נתפסת לא כפניה של תלמיד בודד (כפי שהיה במקרה של הודעה אישית) אלא כפניה של הקבוצה כולה. כך משמש הפורום הקבוצתי להעלות דברים שלא היו מעלים פנים אל פנים או אפילו בפניה ישירה בווטסאפ, כאשר התלמיד 'מסתתר' מאחורי הקבוצה כולה.

מאפיין נוסף של הוּוטסאפ קשור לתצורת התקשורת הכתובה ולתיווך הטכנולוגי של הערוץ. בניגוד לשיחה הקולית, ההודעה הכתובה היא ערוץ תקשורת א-סינכרוני ולא פורמלי המאפשר

"אנונימיות ויזואלית" אך גם "אנונימיות ווקאלית" (Reid & Reid, 2004). ערוצי הטקסט מתאפיינים בחשיפה נמוכה, בריכוך חסמים פסיכולוגיים הנובעים מתחושות בושה וביכולת משחקיות גבוהה. השילוב בין ממשק כתוב לא סינכרוני אך בעל גוון אישי, מאפשר בו זמנית קשר ואינטימיות אך גם תחושת מרחק לה נזקק האדם להצגתו העצמית (O'Connell, 2010). בכך מאפשר הערוץ תעוזה גבוהה יותר מאשר בתקשורת פנים אל פנים ואף בתקשורת קולית מתווכת (Choi & Hung, 2011). כתוצאה מכך משמש הווטסאפ כערוץ מועדף עבור תלמידים ביישנים או מופנמים, המעדיפים את הממשק הכתוב: "ככה הם פחות מתביישים, כשזה לא פנים אל פנים" (דניאל, 14). מסתבר כי בסיטואציות מסוימות בהם נדרשת כנות, אמירה חושפנית או אף מעט חוצפה, מעדיפים גם יתר התלמידים את הערוץ הכתוב על פני שיחה ישירה:

יניב (13, קבוצת מיקוד): לפעמים יש שם התבטאויות שלא אומרים מולו בכיתה, כמו על קושי של השיעורי בית והמוטיבציה לבוא לבי"ס

עלמה (13): זה כמו שיותר קל להגיד למישהי.. נגיד יש לך משהו אבל בעיקרון הוא מעליב...

אושרת (13): נגיד את מתחנפת ולא בא לי להגיד לה את זה פנים מול פנים כי זה יותר קשה אז תמיד אני רושמת לה בווטסאפ וזה יותר קל

עלמה (13): או שיש משהו שאת מתביישת להגיד לה אותו פנים מול פנים אז את יכולה להגיד לה אותו בווטסאפ

שירן (15, קבוצת מיקוד): בשיחה פנים אל פנים המורה לוקחת את הדברים הרבה יותר ברצינות ובווטסאפ קל יותר להיפתח ולכתוב דוגרי

היבט נוסף העולה מדברי התלמידים נוגע למאפיין הפרטיות. בתשובה לשאלתנו ציינו התלמידים כי הפייסבוק כבר אינו משמש יותר לצורך תקשורת עם המורים. הסיבה לכך איננה רק הירידה בפופולריות של פייסבוק בקרב בני נוער (רוזנברג, 2016) אלא בעיקר בשל הפגיעה בפרטיות המתלווה לשימוש בפייסבוק בהשוואה לווטסאפ:

בפייסבוק אפשר לראות כל מיני דברים עלי ובעיקר על המורה וזה כבר דברים שממש קשורים לחיים הפרטיים שגם אני וגם היא לא היינו רוצות שנראה, ובווטסאפ כל מה שרואים זה תמונת פרופיל (הודיה, 17, קבוצת מיקוד בווטסאפ)

מעניין לראות כי גם בווטסאפ ישנם לא מעט תלמידים שחשים שהקשר עם המורים פוגע בפרטיותם. הדבר נובע בעיקר מהאפשרות של המשתמש להגדיר תמונת פרופיל וסטטוס אישי המייצגים את חשבון המשתמש שלו בפני יתר חברי הווטסאפ. לכאורה, מדובר בשני פריטים בודדים בהשוואה לאינספור פריטי המידע האישיים הקיימים בפייסבוק ומאיימים על המרחב האישי של המורה ושל התלמיד (Herskovitz & Forkosh-Baruch, 2013; Asterhan & Rosenberg, 2015). אולם להפתעתנו היו שראו גם בחשיפה מינימליסטית זו פגיעה בפרטיותם, כפי שלמשל מתארת אורית (17): "אני מרגישה שזה קצת נכנס לפרטיות למשל בשיחה אישית עם המורה כשהיא רואה את התמונה שלך או הסטטוס שהגדרת שלרוב כשאת שמה אותם את לא תחשבי שהמורה תראה".

נקודה זו עלתה בעיקר בראיונות עם תלמידים ותלמידות מבתי ספר דתיים, אשר ציינו שהיכולת של המורים לנטר את דפוסי הלבוש שלהם מחוץ לבית הספר (אפילו אם רק בתמונת הפרופיל), נתפסת כדבר בעייתי:

אני מכירה כמה בנות מהשכבה שלי שהחליפו בפרופיל תמונה לא כל כך צנועה שהייתה להן בגלל חשש שהמורים ייראו. יש פה קצת אקט של חדירה לפרטיות אבל לפי דעתי המורים עצמם צריכים גם לעשות את ההפרדה בין הקבוצה בווטסאפ לבין החיים בבצפר (שירלי, 16, קבוצת מיקוד בווטסאפ)

מגבלות

למאפייניה הייחודיים של האפליקציה, אשר הופכים את השימוש בה לפופולרי ויעיל, נלוות גם כמה מגבלות ודיספונקציות, הן ביחס לתקשורת הפנים-קבוצתית והן ביחס לקשר עם המורה. אתגר מרכזי שהוזכר במחקרים קודמים נבע מה'הרעש' של האפליקציה, דהיינו מעומס ההודעות וביניהם הודעות 'ספאם' לא מעטות, המאפיין את התקשורת הקבוצתית בווטסאפ (Ahed & Lim, 2014; Susilo, 2014). מורים רבים ציינו כי הנגישות והקלות של שליחת ההודעות גורם לתלמידים לפנות אליהם במהלך כל שעות היום, הערב ואף הלילה, וכן מאלץ את המורים לסנן מבין ההודעות הרבות את הפניות הענייניות והרלוונטיות. מנייתח הממצאים עולה כי רבים מהתלמידים מודעים לבעיה זו, וחלקם אף משתדלים להגביל את ההתכתבויות כדי לא להפסיד את נוכחותו של המורה בקבוצה:

בהתחלה צרפנו את המורה לקבוצה, ואז היא פגשה אותי במסדרון ואמרה לי 'בדיוק עכשיו ראיתי שצרפו אותי לקבוצה של הכיתה, אני לא רוצה להיות שם, זה תמיד חופר, זה מציק לי', אז אמרתי לה: 'המורה אנחנו לא חופרות אל תדאגי!' אז היא אמרה לי: 'טוב אבל אם זה יחפור לי אז אני אצא' (ירדן, 16, קבוצת מיקוד)

יתירה מזו, מסתבר כי גם תלמידים רבים מתלוננים על אותה בעיה, ורואים בעומס שנוצר בקבוצות הווטסאפ תופעה הגורמת לעזיבה של תלמידים ואף מאיימת על קיומה של הקבוצה, כפי שמתארת נאוה (17): *'היו מקרים שבנות עזבו את הקבוצה או השקיטו את הקבוצה, כי נמאס להם מהחפירות והם קיבלו עדכונים חשובים דרך הבנות האחרות'.* באופן מפתיע, היו תלמידים שהאשימו דווקא את המורים ב'רעש' זה. לדבריהם מורים שהתלהבו מקשר הווטסאפ, בייחוד בתקופה הראשונה אחרי פתיחת הקבוצה, לא היו מודעים לכך שכמות ההודעות הגדולה שהם שולחים לתלמידיהם, נתפסת כדבר שלילי: *'שנה שעברה המורה כל הזמן חפרה לנו בהודעות, חפרה בקטע רע... היא היתה מעצבנת' (אלי, 16, קבוצת מיקוד ווטסאפ).*

עניין נוסף נובע מאופיה הפומבי של האפליקציה המאפשר למורים לנווט את אופי הלמידה מהוראה פרונטלית ללמידה שיתופית בין תלמידים, כפי שהוזכר לעיל. אולם מסתבר כי לעיתים התלמידים רואים תכונה זו דווקא כאחת המגבלות של הווטסאפ, שכן במובן מסוים הממד הפומבי מחייב את החברים לסייע זה לזה גם כאשר הם אינם מעוניינים לעזור. יתירה מכך, האפשרות של כל גולש לבדוק מי מהקבוצה נחשף להודעה אותה שלח, מצמצמת את יכולת הבחירה של משתתפי הקבוצה להימנע מסיוע:

בדיוק עכשיו יצאתי מהקבוצה של מתמטיקה כי יש שם איזה מישהי מעצבנת שכל הזמן מבקשת עזרה ולא יכולתי לעזור לה, והיא כל הזמן מציקה, כל הזמן מתלוננת, ואז בכיתה שהיא אמרה למורה לא הצלחתי, לא הצלחתי, אז הוא אומר לה- תבקשי עזרה מחברות, יש לכן קבוצה בוצאפ, אז היא אומרת לו "כתבתי", ומסתכלת עלי ואומרת לי "ראיתי שקראת" (גלית, 17, קבוצת מיקוד)

כאמור, התלמידים מודעים היטב למגבלותיו של הערוץ. ביטוי לכך ניתן למצוא בתיאורים רבים בהם מסבירים המרואיינים מדוע למרות הפוטנציאל הגדול של האפליקציה ("יותר קל לשקר למורה בווטסאפ!" בן 17), הווטסאפ איננו מהווה תחליף לשיחה פנים על פנים. לדבריהם הווטסאפ אינו מתאים לסיטואציות בהן נדרשת כנות או הבנה מיוחדת של המורים (בת 17: "בווטסאפ זה לא אמיתי כזה... יש מסכה כזאת, גם אם אני אנסה להסביר למורה משו דרך הווטסאפ היא לא תבין כמו שהיא תבין פנים אל פנים"), כמו גם פניה ושכנוע (הודיה, 17, קבוצת מיקוד בווטסאפ: "כי לומר בפנים זה יותר אישי, פנים אל פנים זה יותר משכנע, מורגש, היא יותר תבין אותך בזה") ואפילו לצורך "חנפנות" כהגדרתם (בת 17: "אם אני רוצה שהמורה תעלה לי את המגן חתח זה מצליח בדרך כלל רק פנים אל פנים").

מעמד המורה, אופי השיח והפרת נורמות

האם קבוצות הווטסאפ המשותפות מקרבות בין המורה לתלמידים ומשנות את מעמדו בעיניהם? מסתבר כי ביחס לשאלה זו ניתן למצוא קולות מגוונים ואף סותרים. רבים מהתלמידים טענו שאכן קבוצת הווטסאפ מקרבת בינם לבין המורה. חלקם תלו זאת בסגנון השיח הקליל המאפיין את הקבוצה ("יש מישהו שמדבר אלינו בגובה העיניים שלנו וזה לא כמו פעם שהמורה היה זקן ומפחיד", גדי, 16, קבוצת מיקוד) ובתכנים הלא רשמיים העולים בה ("המורים מעלים בדיחות ודברים כאלה ותלמיד רואה במורה גם דמות אחרת ולא רק דמות רצינית וקשה", ראובן, 17, קבוצת מיקוד ווטסאפ). מרואיינים אחרים ייחסו זאת לזמן שמקדישים המורים לתקשורת עמם, מעבר לשעות הכיתה הרשמיות: "רק באמירה הזאת שהיא הולכת הביתה ועדיין יש לה מקום אלינו, גם לענות על השאלות שלנו, לקרוא את השטויות המפגרות שלנו. יש פה כן עניין של חיבור" (אילת, 13). היו שהסבירו את הקרבה כנובעת מחשיפה אישית של המורים, אשר מנצלים את הווטסאפ להציג בפני תלמידיהם צדדים אישיים יותר שאינם באים לידי ביטוי בכיתה: "יש פחות דיסטנס מאשר בכיתה כי לפעמים יש דברים שלא קשורים ללימודים שבנות מעלות והמורה מגיבה עליהם ואז מגלים שגם היא אוהבת את אותם הדברים כמונו וזה נותן הרגשה טובה" (אילת, 13). מסתבר כי לקרבה זו יש לעיתים השלכות לנכונות של התלמידים להיפתח בפני המורים כפי שמציינת טל (14, קבוצת מיקוד): "עכשיו אני מרגישה יותר בנוח לשתף אותה בכל מיני דברים שפעם הרגשתי ריחוק".

ובכל זאת חלק מהתלמידים מסייגים את דבריהם וטוענים כי תחושת הקרבה למורה נותרת רק בקבוצת הווטסאפ, בעוד בכיתה מערכת היחסים חוזרת לאופיה השגרתי והמרוחק כפי שמתארת טל (14, קבוצת מיקוד): "יש יחס שונה, בקבוצה המורה מדברת כמו חברה אבל בכיתה היא יותר מורה. בוצאפ היא מצחיקה, מוסיפה סמיילים ובכיתה היא יותר מורה, יותר קשוחה".

לעומת זאת, ישנם תלמידים שטוענים שבמקרה שלהם הם אינם מזהים שינוי בהתנהגות המורים בין הכיתה לקבוצת הוויטסאפ, בוודאי שלא שבירת גבולות. לדבריהם קבוצת הוויטסאפ אינה אלא שיקוף של אופי המורה והתנהלותו בכיתה, ובמילים אחרות: הקבוצות עם המורים ה'פתוחים' מתנהלות באופן פתוח יותר, והקבוצות של המורים המרוחקים יותר יהיו בעלות אופי ענייני ומרוחק:

יש מורים קשוחים ויש זורמים. המורה לחשבון קשוח-קשוח, ועם המורה לאנגלית זה מאוד טוב יש צחוקים גם דברים שלא קשורים לשיעורים. אז בקבוצת הוויטסאפ של אנגלית אומרים בדיחות ובקבוצה בחשבון זה לא יקרה. המורה הוציא אפילו תלמידים מהקבוצה בגלל זה (דניאל, 14)

במקרים בהם קיים פער בעיני התלמידים בין התנהלות המורה בכיתה לבין התנהלותו בקבוצה, נתפס הדבר כפער "שהופך את היחסים למוזרים" (בן 14) או אפילו בחשדנות: "יש מורים שהם ממש גברים, מבינים אותך, זורמים, וזה אחלה ויש מורים שאתה רואה שהם מנסים להשיג משהו מחקשר עם החברה, להוציא מידע ולהבין את מי החברה אוהבים" (אמיר, 17, קבוצת מיקוד). כך גם במקרים בהם ישנה חוסר הלימה בין ההתנהלות של המורה בקבוצה, לבין אופיו של המדיום: "לפעמים המורה רוצה להישמע מגניבה או צעירה וזה סתם מוציא אותה מוזר, או שפשוט לא מבינים למה היא מתכוונת" (גלית, 17, קבוצת מיקוד).

בניסיון להבין את דינמיקת הקשר נשאלו התלמידים האם בקבוצות הוויטסאפ המשותפות בינם לבין המורים ישנם כללי שיח מוגדרים. בחלק מהמקרים כללים כאלה אכן הוגדרו ע"י המורה, וגם אם לא - התלמידים ציינו כי הם מודעים לצורך העקרוני בהקפדה על גבולות ראויים: "היה לנו ברור שכמו שאנחנו מתנהגים בכיתה אנחנו מתנהגים גם בקבוצה (דניאל, 14). למרות זאת, בפועל, התלמידים תיארו אינספור מקרים של הפרת נורמות כגון מריבות בין תלמידים, שפה בוטה ושלילה (במתכוון או בשוגג) של תמונות פוגעניות. התגובות של המורים נעו בין הערה בקבוצת הוויטסאפ, טיפול במרחב הכיתתי פנים אל פנים, הוצאת תלמידים מהקבוצה ולעיתים אף יציאה מחאתית של המורה מהוויטסאפ הכיתתי:

הייתה קבוצה עם מורה מסויימת שהיא נעלבה מאתנו ויצאה מהקבוצה (...). בנות הוציאו עליה את העצבים שם ורשמו לה דברים, לא משהו נוראי כמו בן אבל בכל זאת פגע בה כי זה היה הדרך של בנות מהכיתה לדבר איתה וכאילו "להוכיח" אותה כזה... אז היא יצאה מהקבוצה בטענה שהקבוצה לא הייתה בשביל מטרות כאלה (הודיה, 17, קבוצת מיקוד בוויטסאפ)

תלמידים רבים מציינים כי לעיתים המורים מעדיפים להעלים עין מהפרות אלה, אולי בניסיון לאפשר מרחב התבטאות "טבעי" שאיננו בפיקוח מלא: "אצלנו היא לא מתערבת ובנות אצלנו חופשי מדברות יש גם בנות שמקללות אבל המורה מתעלמת" (מעין, 17, קבוצת מיקוד). יתכן כי המורים חוששים שהתערבות כזו תהפוך את הקבוצה ל"לא רלוונטית" והתלמידים יעתיקו את פעילותם לקבוצות מקבילות, כך שהמורה מעדיף "לספוג" חריגות אלה ולהישאר מחובר לדינמיקה הכיתתית.

וכמו ביחס לעומס ההודעות, גם בהקשר של פריצת הגבולות ישנם תלמידים המציינים כי המורים 'חוטאים' בכך לא פחות. תלמידים אלה 'מאשימים' את המורים בין היתר בהתכתבויות בשעות מאוחרות בלילה ואפילו במהלך השיעור עצמו: "אפילו בזמן שיעור של מורה אחר כשהיא לא מלמדת אותנו אנחנו מתכתבות אתה בקבוצה, כאילו בנות יכולות לכתוב כזה: 'מה נסגר? משעמם פה' אז המורה תכתוב: 'נו! נו! נו!' אבל תכלס היא תמשיך לדבר אתנו ולא מזיז לה" (מירי, 17, קבוצת מיקוד). בהמשך דבריה מתארת מירי מקרה בו התלמידים מנסים לאתגר במתכוון את הגבולות המטושטשים בווטסאפ, דבר הגורר תגובה דו משמעית מצד המורה:

אצלנו בווטסאפ המורה היא חברה שלנו לכל דבר, הרבה פחות מורה, היא מגיבה על כל דבר, היה לאחרונה סיפור, החלטנו שעושים "על האש" כיתתי, אז מישהי אמרה כזה בצחוק: "טוב בנות באיזה טעם לקנות את הטבק בשביל הנרגילה?" כדי שכל הבנות יזרמו איתה ושהמורה תהיה בהלם. אבל המורה גם זרמה איתה וכתבה: "בנות זה לא כל כך מתאים אבל בכל זאת הטעם הכי טוב הוא זה וזה" ואז הבנות המשיכו ושאלו אם יש תקציב לאלכוהול... בכיתה יש יותר דיסטנס, אבל בוואצפ היא כמו אחת מאיתנו (גלית, 17, קבוצת מיקוד)

מדברי התלמידים עולה אם כן תמונה מורכבת ביחס לסוגיית סמכות המורה והקשר עם התלמידים. חששם של המורים מכך שהתקשורת המקוונת 'שוברת דיסטנס' ומקרבת אותם לתלמידיהם (Doering et al., 2009; Bouhnik & Deshen, 2014), עולה גם בחלק מתיאורי התלמידים אשר לעיתים אף 'מאשימים' את המורים בשבירת כללי השיח המקובלים במרחב המקוון ובניסיון להתקרבות אישית מעבר להתנהלות הרגילה בכיתה. מאידך, תלמידים רבים מציינים כי היחסים ברשת החברתית הינם שיקוף של אופי המורה והאינטראקציה הכיתתית הרגילה, ובמקרים מסוימים הווטסאפ נתפס ככלי המשמש להגברת המשמעת והשליטה של המורה בכיתה. גם בקרב אלה הטוענים כי בקבוצת הווטסאפ שלהם הדיסטנס עם המורה נשחק ומטושטש, מוסכם כי יחס זה איננו משתקף בהתנהלות הבינאישית בכיתה, שם נשמרים הגבולות הרגילים.

דינמיקה חברתית

עד כמה הדינמיקה החברתית בקבוצת הווטסאפ משקפת את הדינמיקה החברתית בכיתה? רבים מהתלמידים טענו שהמארג החברתי המקובל בכיתה משתקף גם בקבוצת הווטסאפ:

בדרך כלל הבנות שגם ככה מדברות בכיתה והן הבולטות בכיתה הן אלו שישלחו יותר הודעות ויהיו פעילות יותר בקבוצה, מי שלא פעילה בכיתה גם תהיה פעילה פחות בקבוצה (בת 15)

לעומתם מרואיינים אחרים סבורים כי לווטסאפ הכיתתי יש תפקיד חברתי חשוב בעיקר עבור תלמידים חלשים מבחינה חברתית:

יש בנות שהן גם פחות פעילות בחברה בכללי, אז יש להן רק את הקבוצה עם הכיתה, אז כל הדברים שהן רוצות להגיד כמו שאני אגיד בכל קבוצה אחרת שסתם משעמם לי אז הן ירשמו את זה בקבוצה של הכיתה למרות שזה לא קשור לבית ספר, אז יש כמה כאלה שחופרות ועושות את זה יותר פעיל (גלית, 17, קבוצת מיקוד):

על פי תיאורה של גלית, כמו גם של תלמידים נוספים, לוטסאפ הכיתתי יש תפקיד חשוב דווקא עבור התלמידים ה'פחות-מקובלים' במרחב הוירטואלי. מרבית התלמידים משתתפים במגוון קבוצות ווטסאפ מקבילות, ועבורם הקבוצה הכיתתית ה'רשמית' מצטמצמת לתפקודה כמרחב לימודי. אולם עבור התלמידים המבודדים חברתית, דווקא הקבוצה הכיתתית עם המורה מתפקדת כמרחב חברתי יחיד – ובמובן מסוים 'כפוי' על בני הכיתה – בו הם מתנהלים חברתית במרחב הוירטואלי. במובן זה קבוצת הוטסאפ הכיתתית מהווה מעין 'שכפול' של הכיתה עצמה – נוכחות חובה במרחב מסוים, המכנסת לתוכה את כל בני הכיתה ללא הפרדה ל'גרעינים חברתיים' מבודדים יותר.

"הקבוצות המקבילות": קבוצות הוטסאפ הכיתתיות ללא נוכחות המורה

כל המרואיינים ללא יוצא מהכלל, ציינו כי במקביל לקבוצה הכיתתית ה'רשמית', ישנה קבוצה פעילה נוספת של כל תלמידי הכיתה, המוגדרת כ'קבוצה בלי המורה'. קבוצה זו, אשר ברוב המקרים פעילה יותר מהקבוצה הרשמית, משמשת למגוון מטרות חברתיות כדוגמת הווי כיתתי, התארגנויות ('לנהל את הכיתה מתחת לרדאר של המורים', אורי, בן 16), רכילויות על מורים, פריקת מתח ('מוציאים עצבים על המורה או על החומר', שחף, בת 17) ולהעברת מידע 'פנימי':

בקבוצה בלי המחנכת יש ירידות על מורים ואז שומעים מה קורה בשיעורים המקבילים אלינו ולומדים דברים חדשים על כל מיני מורים. כמו מורה שסתם צועק או סתם מעניש, או איך תראה בחינה בהקבצה מקבילה וכאלה (מיטל, בת 14)

שימוש נוסף של קבוצות הוטסאפ ללא המורה הוא 'הורדת עומס' מהקבוצה הרשמית. התלמידים מתארים 'תנועה' או 'זרימה' של דיונים מהקבוצה עם המורה לקבוצה המקבילה בכדי לאפשר שיח פתוח יותר אך גם 'להוריד עומס מהמורה שמוצפת בהודעות' (שירי, בת 13). לעיתים הקבוצה ללא המורה מלווה את ההתנהלות של הקבוצה הרשמית עם המורה. התלמידים מפרשים, מבקרים ולעיתים לועגים לדברים שעולים בקבוצה הכיתתית, פעמים רבות בזמן מקביל לשיח עצמו, וכפי שמתארת טל (14): 'כמו ביום ירושלים שלא יכלנו להגיד שאנחנו לא רוצות לבוא אז בקבוצה עם המורה כותבים שאני לא מרגישה טוב ובקבוצה של הכיתה בלעדיה כותבים שאני לא באה כי אין לי כח'.

השיח בקבוצה ללא-המורה מתאפיין בתחושת שחרור, בפתירות, בחוסר פיקוח ולעיתים גם בחציית גבולות נורמטיביים בין התלמידים. המרואיינים הביאו דוגמאות רבות להתנהלות פוגעניות כלפי תלמידים או מורים אחרים המתרחשים בקבוצה זו: "בקבוצה הזאת יש הודעות כמו 'מה נשמע, יא זבל', לפעמים גם תמונות לא יפות ופוגעניות ולפעמים מתעללים בילדים מהכיתה" (גלעד, בן 15). מעניין לראות כי הפער בתפקוד ובדימוי של 'המרחב הרשמי' ו'המרחב הלא-רשמי' בעיני התלמידים משתקף גם בשמות הקבוצות. על פי רוב, לקבוצה עם המורה ניתן שם סולידי, שקוף המכיל לעיתים גם את שמו של המורה: "כיתה י' המגניבות"; "י' מאיר"; "י'א הילה", "המלאכים

של דניאלה" וכדומה. לעומת זאת הקבוצות המקבילות נקראות בשמות המשקפים את הווי הכיתה, לרוב בשילוב אירוניה שלילית: "כיתה י"ב טיפולית"; "קבוצת תמיכה"; "הסטלנים"; "סדום ועמורה", "סתומות או לא להיות", "י"א בלאגן" וכן הלאה.

מהו מקומם של המורים בקבוצה זו? מסתבר כי במקרים רבים התלמידים מנסים להעלים מעיני המורים לא רק את תוכן השיח המתנהל בקבוצה זו אלא אף את עצם קיומה של הקבוצה:

בהתחלה היה לקבוצה אותו שם רק בתוספת של "בלי המורה" אבל פחדנו שהיא תראה את זה איכשהו, אז שינינו את זה שיהיה שם שונה ממש (ציפי, 14, קבוצת מיקוד)

חלק מהתלמידים התקשה להסביר במדויק מדוע הם חשים לא בנוח שהמורים ידעו על קיומה של הקבוצה. אחד המרואיינים נימק זאת בחשש שהדבר ייתפס כחוסר אמון בינם לבין המורה. לדעתו המורה שלהם חושד בקיומה של קבוצה כזו אך לא אמר דבר, שכן "נראה לי שהוא לא רוצה שנחשוב שהוא לא מאמין בנו וכאלה" (יוני, 16). במספר מקרים בהם המורים מודעים לקיומה של הקבוצה המקבילה, נטען כי התגובות של המורים אכן חשדניות כלפי התופעה, כפי שמתארת זאת נריה (18), קבוצת מיקוד: "המורים יודעים שיש קבוצה, ומידי פעם הם זורקים כל מיני הקנטות על זה. רואים שזה מלחיץ אותם לפעמים כי הם מפחדים שאח"כ יצחקו עליהם בקבוצה. הם (=המורים) חושבים פעמיים לפני שהם עושים כל מיני דברים".

באופן שגרתי מתקיימות שתי הקבוצות זו לצד זו. עם זאת מספר מרואיינים תיארו מקרים בהם התערבו המורים במתרחש בקבוצה המקבילה. לעיתים מדובר באירוע בו התלמידים פנו למורה ביוזמתם, בעקבות אירוע חריג שאירע בקבוצה זו:

"פעם שתי בנות מהכיתה ירדו אחת על השנייה בדברים ממש גרועים, אחת כתבה על האח המוגבל של השנייה והיא כתבה על זה שלראשונה אין אבא וכאלה. אחת התלמידות ערבה את המחנכת ועשתה צילום מסך לשיחה ושתי התלמידות הושעו. אנחנו יודעים שיש בבית הספר תגובה חריפה לאלימות בבית הספר וגם בסמארטפון ובפייסבוק, אבל לא תמיד אנחנו מדווחים לצוות מה קורה. היו מקרים של ריבים שלמים שהיו בוואטסאפ אבל כשמגיעים לבית ספר כולם נראים אותו דבר והמורים בחיים לא ינחשו שקורה משהו. זה לא הכי טוב אבל כיף שיש לנו פינה פרטית של התלמידים לשמירה על קשר גם אחרי הלימודים. גם אם יש שם ירידות וכאלה מדי פעם" (יערה, 14, קבוצת מיקוד)

דווקא מתוך תיאור ההתערבות כאקט יוצא דופן, ניתן להבין מדבריה של יערה על הפער הגדול בין ההתנהלות בקבוצה זו, לבין ההתרחשויות בקבוצה הרשמית או בכיתה עצמה. פער זה עולה מתוך תיאור העולה ממרואיינים רבים של אירוע בו נשלחה בטעות לקבוצה עם המורה, הודעה ביקורתית או תמונה מביכה אשר היתה מיועדת לקבוצה ללא המורה:

פעם אחת מישהי כתבה בטעות שהיא לא מגיעה יותר בחמישי בבוקר בזמן כי השיעור משעמם והמורה מאוד משקיעה בשיעורים שלה, ורואים את זה וכולן יודעות את זה.. בנות לא ידעו איך להגיב כי זה לא נעים, המורה כתבה לה שחבל שהיא לא אוהבת

את השיעורים, אבל כל עוד זה שעות בית ספר היא מחוייבת לבוא (הדר, 15, קבוצת מיקוד ווטסאפ)

הפער בין הקבוצה הרשמית לקבוצה הלא-רשמית, מתבטא לא רק בנושאי השיחה אלא גם באופי השיח. מסתבר כי פער זה קיים לעיתים גם אל מול יתר קבוצות הווטסאפ באופן כזה שהקבוצה הכיתתית אינה אלא 'אי בודד' של דיבור מתון מבין שלל קבוצות חברתיות בהן מנהלים בני הנוער שיח חסר גבולות. הדבר נכון גם בכל הנוגע לאופי הכתיבה המקוונת ולסגנון העלול להיתפס כפוגעני: *"בקבוצה עם המורה משנים את זה לסגנון אחר עם סימני פיסוק ובלי סלנגים, אני לא אכתוב לה 'המורההההה' עם מלא ה' וכאלה אני אכתוב בנימוס"* (בת 15). אולם כתשובה לשאלה האם אופן הדיבור בווטסאפ עם המורים משפיע גם על אופן הדיבור ביתר הקבוצות, השיב גלעד (13, קבוצת מיקוד): *"לא, אנחנו עדיין מקללים בקבוצות אחרות. בקבוצה עם המורים כולם מדברים יפה ואחר כך מקללים בקבוצה האחרת באופן חופשי"*.

נראה אם כן כי קבוצות הווטסאפ הרשמית וה'לא רשמית' מתפקדות במקביל כשני רבדי תקשורת של "קדמת הבמה" ו"מאחורי הקלעים", במושגיו של גופמן (Goffman, 1967). בקבוצת הווטסאפ עם המורה מציגים התלמידים את ה'אני' הרשמי, המקפיד בד"כ לשמור על תקינות חברתית ולשונית. החריגות תואמות לאלה המתקיימות בכיתה, כלומר קיימות בד"כ בגבולות הנורמה תוך ציפייה להתערבותו של המורה. לעומתה הקבוצה המקבילה מתפקדת כ"מאחורי הקלעים" של ההתנהלות הכיתתית, הלשונית והחברתית. קבוצה זו מלווה את ההתרחשויות הכיתתיות, חושפת את מניעי התלמידים ואת מחשבותיהם, מציפה על פני השטח מתחים חברתיים ומתנהלת "בשפה האינטרנטית" הטבעית של בני הנוער (Beverly, Wood, & Bell, 2008; ויסמן וגון, 2011). ברובד נוסף קבוצה זו משמשת "מאחורי הקלעים" לא רק של ההתנהלות הכיתתית עצמה, אלא של ההתנהלות בקבוצת הווטסאפ הרשמית, ומתפקדת כרפלקסיה וכמרחב לפרשנות ולדיון סביב ההתרחשויות במרחב המפוקח.

בהקשר זה נראה כי ישנו פער בין זווית המבט של התלמידים והמורים ביחס למתרחש בקבוצה. כפי שצוין לעיל, קבוצת הווטסאפ הכיתתית הרשמית אינה נתפסת בעיני התלמידים כערוץ חברתי וכמרחב לגיבוש בין חברי הכיתה, לעומת הקבוצה המקבילה בה העניין החברתי הוא הדומיננטי. לעומת זאת, המורים מגדירים את הגיבוש והאווירה החברתית כאחד מהמניעים להשתתפותם בקבוצות הכיתתיות הרשמיות (Bouhnik & Deshen, 2014). אמנם במקרים מסוימים הקבוצה הכיתתית מאפשרת לכלל התלמידים – כולל אלה הנמצאים בשוליים החברתיים של הקבוצה – להשתתף בשיח הכיתתי. אולם במרבית המקרים ההתרחשויות המשמעותיות מתקיימות בד"כ דווקא בקבוצה המקבילה ללא המורה, שם אכן מתנהל שיח חברתי ער המבוסס על ההווי הכיתתי. פער דומה נוגע לאופן בו מגדירים המורים את תפקידם בקבוצה. מורים רבים מציינים את מטרת הקבוצה כרצון לנכוח במרחב הרשת החברתית, ובניסיון להשפיע על אופן השיח ותכניו ולנטר את התנהלות התלמידים ברשת החברתית (Bouhnik & Deshen, 2014). לדברי המורים עצם נוכחותם בווטסאפ 'מיישרת' את התלמידים ומונעת חציית גבולות. אולם מדברי התלמידים עולה כי למרות שנוכחותם (ולעיתים אף התערבותם) של המורים בשיח נתפסים כניסיון להקנות נורמות תקשורת ראויות ברשת, הרי שבעיניהם לנוכחות זו אין השפעה ממשית על המתרחש ביתר הקבוצות, ואף לא בין חברי הכיתה. השיח המשוחרר, ה'פגום' מבחינה לשונית

והפוגעני-לעיתים מתרחש בקבוצות הווטסאפ האחרות, ובייחוד בקבוצה הכיתתית ללא נוכחות המורה.

אחרית דבר

מחקר זה בוחן את התופעה הפופולרית של שימוש באפליקציות מסרים מידיים – קבוצות ווטסאפ במקרה זה - ככלי לתקשורת בין מורים ותלמידים. האופן בו תופסים התלמידים את יתרונות הערוץ, את תפקידו ותיפקודו של המורה במרחב המקוון ואת הדילמות העולות במהלך השימוש, מאפשר לנו להבין את הגורמים להתפשטות המהירה של התופעה (הרבה מעבר לרשתות החברתיות שקדמו לה), את משמעותה, הפוטנציאל הטמון בה והאתגרים העולים ממנה. ברוח "תיאוריית עושר המדיה" (media richness model) המדגישה את הבחירה במדיום מסוים לאור ההתאמה בין מאפייניו ויכולותיו לבין אופי האינטראקציה המועדף, נראה כי הווטסאפ נתפס בעיני תלמידים רבים כערוץ טבעי ואף אידיאלי למערכת היחסים של מורה-תלמיד-כיתה, המאפשר לתלמידים רמות שליטה ותצורות תקשורת מגוונות. עם זאת, יש לציין כי מחקר זה מתמקד בגילאי חטיבת ביניים והתיכון בלבד. ישנה חשיבות לבחון את ההקשר הגילאי בפרספקטיבה רחבה יותר, בייחוד לאור התמונה העולה ממחקרים עדכניים לפיה גיל השימוש בטלפונים החכמים הולך ויורד, ואפליקציית הווטסאפ הופכת פופולרית ביותר גם בקרב ילדים צעירים (רוזנברג, 2015). ואכן, מחקרי גישוש מראים כי תופעת קבוצות הווטסאפ הכיתתיות קיימת גם בכיתות הנמוכות של בית הספר היסודי. מתוך הנחה כי מאפייני הגיל רלוונטיים לא רק לאופן השימוש אלא גם לרמת המודעות לאתגרים ולדילמות שהקשר המקוון מעלה, נראה כי יש צורך מחקרי וחינוכי לבחון את התופעה גם בהקשר זה.

תודות

מחקר זה נערך בסיוע מכון המחקר למדיה חדשים, בית הספר לתקשורת, אוניברסיטת אריאל.

ביבליוגרפיה

- Ahad, A. D., & Lim, S. M. A. (2014). Convenience or Nuisance?: The 'WhatsApp' Dilemma. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 155, 189-196.
- Amry, A. B. (2014). The impact of Whatsapp mobile social learning on the achievement and attitudes of female students compared with face to face learning in the classroom. *European Scientific Journal*, 10 (22). 1857 – 7881

- 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.
- Bansal, D., & Joshi, D. T. (2014). A Study of Students Experiences of WhatsApp Mobile Learning. *Global Journal of Human-Social Science Research*, 14(4), 27-33.
- Bere, A. (2012). A comparative study of student experiences of ubiquitous learning via mobile devices and learner management systems at a South African university. In *Proceedings of the 14th Annual Conference on World Wide Web Applications, Durban, South Africa*.
- Bere, A. (2013). Using mobile instant messaging to leverage learner participation and transform pedagogy at a South African University of Technology. *British Journal of Educational Technology*. 44(4), 544-561.
- Beverly, P., Wood, C., & Bell, V. (2008). Txt msg n school literacy: does texting and knowledge of text abbreviations adversely affect children's literacy attainment? *Literacy*, 42(3), 137-144.
- Bouhnik, D., & Dshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 217-231.
- Bouton, E., & Asterhan, C. S. C. (2014). Using Facebook for school work purposes: secondary school students' perspectives. In Y. Eshet-Alkalai, A. Caspi, N. Geri, Y. Kalman, V. Silber-Varod, & Y. Yair (Eds.), *Proceedings of the 9th Chais Conference for the Study of Innovation and Learning Technologies: Learning in the technological era* (pp. 102-103). Raanana, Israel: Open University Press.
- Calvo, R., Arbiol, A., & Iglesias, A. (2014). Are all chats suitable for learning purposes? A study of the required characteristics. *Procedia Computer Science*, 27, 251-260.
- Cho, V., & Hung, H. (2011). The Effectiveness of Short Message Service for Communication with Concerns of Privacy Protection and Conflict Avoidance. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 16, 250–270.
- 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). ACM.

- Cheng, W. S., Hew, K. F., & Ng, S. L. (2008). Toward an understanding of why students contribute in asynchronous online discussions. *Journal of Educational Computing Research*, 38(1), 29–50.
- Chipunza, P. R. C. (2013). Using mobile devices to leverage student access to collaboratively-generated resources: A case of WhatsApp instant messaging at a South African University. *International Conference on Advanced Information and Communication Technology for Education (ICAICTE 2013)*.
- Doering, A., Cynthia, L., George, V., & Nichols-Besel, K. (2008). Preservice teachers' perceptions of instant messaging in two educational contexts. *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(1), 5-12
- Forkosh-Baruch, A., HersHKovitz, A., & Ang, R. P. (2015). Teacher-student relationship and SNS-mediated communication: Perceptions of both role-players. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Life Long Learning*, 11, 273- 289.
- Gofman, E. (1967). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Anchor.
- Heng, C. H., & Ling, T. L. (2014). Interactive Character Learning Model (ICLM)—Chinese Character Learning Using WhatsApp for Malay L3 Learners. *US-China Education Review*, 4(11), 772-786/
- HersHKovitz, A., & Forkosh-Baruch, A. (2013). Student-teacher relationship in the Facebook era: the student perspective. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning*, 23, 33-52.
- Hrastinski, S., Edman, A., Andersson, F., Kawnine, T., & Soames, C. A. (2014). Informal math coaching by instant messaging: Two case studies of how university students coach K-12 students. *Interactive Learning Environments*, 22(1), 84-96.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and Poetics. In T. Sebeok (ed.), *Style in Language* (pp. 350-377). Cambridge, MA: MIT Press.
- Karapanos, E., Teixeira, P., & Gouveia, R. (2016). Need fulfillment and experiences on social media: A case on Facebook and WhatsApp. *Computers in Human Behavior*, 55, 888-897.
- Kim, H., Kim, G. J., Park, H. W. & Rice, R. E. (2007), Configurations of Relationships in Different Media: FtF, Email, Instant Messenger, Mobile Phone, and SMS. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12, 1183–1207.

- Maniar, D. A., & Modi, M. A. (2014). Educating Whatsapp generation through Whatsapp. *Zenith international journal of multidisciplinary research*, 4(8), 23-38.
- Meyrowitz, J. (1985). *No Sense of Place: The impact of electronic Media on social behavior*. New York: Oxford University Press.
- O'Connell, M. (2010). "To Text or Not to Text": Reticence and the Utilization of Short Message Services *Human Communication*, 13(2), 87-102.
- Ofir, Y., Rosenberg, H., Asterhan, C., & Schwarz, B. (2016). In times of war, adolescents do not fall silent: Teacher-student social network communication in wartime. *Journal of Adolescents*, 46, 98-106.
- O'Hara, K. P., Massimi, M., Harper, R., Rubens, S., & Morris, J. (2014, February). Everyday dwelling with WhatsApp. In *Proceedings of the 17th ACM conference on Computer supported cooperative work & social computing* (pp. 1131-1143). ACM
- Reid, D., & Reid, F. (2004). *Insights into the Social and Psychological Effects of SMS Text Messaging*. Available at: <http://educ.ubc.ca/courses/etec540/May08/suz/assests/SocialEffectsOfTextMessaging.pdf>. (accessed 5 Apr. 2016)
- Rosenberg, H., & Maoz, I. (2012). "Meeting the Enemy": The Reception of a Television Interview with a Female Palestinian Terrorist among Jewish Youth in Israel. *The Communication Review*, 15(1), 45-71.
- Salem, A. A. M. (2013). The impact of technology (BBM and WhatsApp applications) on English linguistics in Kuwait. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(4), 65-69
- Sánchez-Moya, A., & Cruz-Moya, O. (2015). Whatsapp, Textese, and Moral Panics: Discourse Features and Habits across Two Generations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 173, 300-306.
- Scornavacca, E., Huff, S., & Marshall, S. (2009). Mobile phones in the classroom: if you can't beat them, join them. *Communications of the ACM*, 52(4), 142-146.
- Silverstone, R. (2006). Domesticating domestication. Reflection on the life of a concept. In T. Berker, M. Hartmann, Y. Punie, & K. J. Ward (Eds.), *Domestication of media and technology* (pp. 229-248). Maidenhead: Open University Press.

- Soliman, D. A., & Salem, M. S. (2014). Investigating intention to use mobile instant messenger: The influence of socialability, selfexpressiveness, and enjoyment. *The Journal of American Academy of Business, Cambridg*, 19(2), 286-293
- Sultan, A. J. (2014). Addiction to mobile text messaging applications is nothing to "lol" about. *The Social Science Journal*, 51(1), 57-69.
- Susilo, A. (2014). Using Facebook and Whatsapp to leverage learner participation and transform pedagogy at the open university of Indonesia. *Jurnal Pendidikan Terbuka dan Jarak Jauh*, 15(2), 63-80.
- Tawiah, Y. S., Nondzor, H. E., & Alhaji, A. (2014). Usage of WhatsApp and Voice Calls (Phone Call): Preference of Polytechnic Students in Ghana. *Science Journal of Business and Management*, 2(4), 103.
- Wang, Q., Woo, H. L., Quek, C. L., Yang, Y., & Liu, M. (2012). Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study. *British Journal of Educational Technology*, 43(3), 428-438.
- Yeboah, J., & Ewur, G. D. (2014). The impact of whatsapp messenger usage on students performance in Tertiary Institutions in Ghana. *Journal of Education and practice*, 5(6), 157-164.

ויסמן, כ' וגונן, א' (2011). עברית אינטרנטית. ירושלים: כתר.

רוזנברג, ח' (2015). שימושי סלולר בישראל. בתוך: א' לב-און ור' מן (עורכים), *התקשורת בישראל 2014: סדרי יום, שימושים ומגמות* (פרק 6). אריאל: המכון לחקר מדיה חדשים. אוחזר ב-
<http://aunmedia.org/mediareport2014> : 7/6/2015 מתוך

רוזנברג, ח' (2016). מדיה, ילדים ובני נוער: נתוני צריכה, הרגלי שימוש ופרקטיקות חברתיות. בתוך: ר' מן וא' לב-און (עורכים), *התקשורת בישראל 2015: סדרי יום, שימושים ומגמות* (פרק 6). אריאל: המכון לחקר מדיה חדשים. זמין ב-
<http://aunmedia.org/mediareport2015>