

Note: This is the pre-proofed version of a chapter in the edited volume: 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. Please cite accordingly.

”כשהתותחים רועמים התלמידים מדברים”:

מורים ותלמידים ברשתות חברתיות בזמן מלחמה

חננאל רוזנברג, יעקב אופיר וקריסטה אסטרחן

Building Adolescent Resilience: Teacher-Student Social Network Communication in times of political violence

Hananel Rosenberg, Yaakov Ophir & Christa Asterhan

In this multi-method study, we examined the extent and nature of teacher-student communication on Social Network Sites (SNS) during the 2014 Israel-Gaza war, from students and teachers point of view. Corresponding with the literature on adolescent SNS usage, participants in the current sample were found to be frequent users of SNS. During the war, a time of major stress, this extensive usage even increased further. The *first* step of the study indicated a large scope of teacher-student communication in times of war. Based on student reports, we found that more than half of the adolescent participants reported to communicate with their teachers via SNSs during the war (mainly through WhatsApp); and that the main purpose of this communication was to lend and receive emotional support. Moreover, the majority of participating adolescents expressed their appreciation of this communication and believed it to be helpful. From the students' point of view, the study revealed five distinct themes of emotional support on SNS during the war: caring, reassuring, emotional sharing, belonging, and distracting. From the teachers' point of view, it was evident that teachers: (a) recognize their central psychosocial role in times of war, (b) appreciate the opportunities that arise from SNS communication, (c) dedicate their efforts to monitor distress and deliver emotional support to their students, (d) perceive SNS as a valid area for educative interventions, and (e) engage among themselves in moral discussions regarding the advantages and risks of SNS communication with students. The implications of these findings may include the creation of specialized training program for teachers, to support them in their efforts in times of crisis.

מבוא

בחדש יולי 2014, התנהלה מערכה צבאית רחבה בדרום הארץ שנקראה בשם "צוק איתן". במהלך המבצע נורו למעלה מ-4000 רקטות וטילים לעבר ישראל, ובעיקר לשטחי יישובי הדרום. רוב הטילים יורטו על ידי מערכות ההגנה, וחלקם התפוצצו וגרמו למותם ופציעתם של אזרחים, ולהרס רב. במרבית הזמן העדיפו התושבים לשהות בבתיהם או ובסמיכות למרחבים ממוגנים, בהם נאלצו לתפוס מחסה במהלך האזעקות התכופות. המבצע התרחש במהלך החופש הגדול כך שבני הנוער והילדים היו בבתיים במשך כל שעות היום.

במהלך ראיונות שערכנו (גם במהלך המלחמה) עם מורים ותלמידים לצורך מחקר אחר העוסק ברשתות חברתיות בישראל, גילינו כי גם בזמן המלחמה, ועל אף שמדובר בחופש הגדול, הקפידו מורים רבים לשמור על קשר עם תלמידיהם, על אף החופש הגדול, תוך הסתייעות ברשתות החברתיות הפופולריות כדוגמת פייסבוק וווטסאפ. שמענו ממורים ותלמידים סיפורים מרגשים על הודעות תמיכה מהמורים המופצות מהמקלטים בזמן התקפות טילים, קבוצות כיתתיות בה נשלחות תפילות ומתארגנים פרויקטים לסיוע לחיילים ולנזקקים בעורף וכן הלאה. בעקבות עדויות אלה ועוד בזמן המלחמה, ערכנו מחקר שטח המוצג כאן לפניכם, בו ביקשנו להבין את היקף תופעת הקשר בין מורים ותלמידים בזמן המלחמה, את מטרותיה ויעילותה – בעיני מורים ותלמידים כאחד – ואת משמעותה ומגבלותיה.

רשתות חברתיות בשגרה ובחירום

המחקרים העוסקים בקשרי מורים-תלמידים שנעשו עד כה, מתרכזים ברובם בעתות שגרה ובמהלך שנת הלימודים הסדירה (ראו סקירה אצל: Manca & Ranieri, 2013; Forkosh-Baruch & HersHKovitz, 2014). כמעט ולא ניתן למצוא מחקרים הבוחנים את תפקידן של הרשתות החברתיות בתקשורת בין מורים ותלמידים במצבי חירום ובזמני מצוקה, זאת על אף הפוטנציאל הרב הטמון בהם דווקא במצבים אלה. ההיחשפות למלחמה, כמו לאירועים אלימים ולאסונות טבע, עלולה להיות חוויה טראומטית ביותר עבור ילדים ובני נוער (Davis & Siegel, 2000) ובעקבותיה עלולות להיגרם מגוון בעיות פסיכולוגיות עם השלכות מרחיקות לכת לטווח הקצר והארוך. על רקע זה מתרכזים המודלים העדכניים העוסקים בהתמודדות עם אירועים טראומטיים בהגברה וחיזוק של הקשרים האנושיים של הנפגעים. פרקטיקה זו מבוססת על ההכרה כי החוסן הנפשי, המהווה את התשתית להתמודדות עם הטראומה, נבנה על בסיס קשרים אנושיים חזקים ועמידים (Cohen, 2008). ככל שקשרים אלה חזקים יותר, וככל שהמעגלים החברתיים התומכים זמינים יותר בעתות מצוקה, כך יוכל הפרט להתמודד עם הטראומה ולהיחלץ ממנה (Coates, 2003).

ברוח זו עוצבו בשנים האחרונות תכניות התערבות "ממוקדות בית ספר", שמטרתן לסייע בהתמודדות עם מצבי טראומה ומצוקה של תלמידים, תוך התבססות על מעורבותם של המורים ועל התקשורת שלהם עם תלמידיהם (Baum, 2005). הקשר היומיומי מאפשר למורה להעניק תמיכה מתמשכת, כמו גם את היכולת לזהות סימני מצוקה, שינויים התנהגותיים קיצוניים וסימפטומים נוספים של פוסט-טראומה (Farmer et al, 2003). מורים אף יכולים להעניק תמיכה רגשית ממשית על ידי הקניית כישורי התמודדות, סיוע בעיבוד רגשי, והכוונה לחזרה לשגרה (Prinstein et al,)

1996). אולם גם מעבר לטכניקות ספציפיות, הקשר עם המורה כשלעצמו מסוגל להועיל לנפגעי הטראומה. מחקרים עדכניים הראו כי בני נוער שנחשפו לאירועי טרור, מפיקים תועלת פסיכולוגיות חיובית מהגברת תחושת השייכות ומהקשר הרגשי עם מורים ותלמידים אחרים (Moscardino et al, 2014).

לאור זאת נראה כי הרשתות החברתיות מהוות פוטנציאל חשוב ליצירת קשר תומך בין מורים ותלמידים בעתות מצוקה ובמצבי מלחמה בפרט. המחקרים המעטים שעסקו ברשתות החברתיות בהקשר זה, התמקדו בעיקר בשימוש ברשת להפצת אינפורמציה בין המוסד לסטודנטים (למשל: Dabner, 2011), אך לא בחנו את תפקודו ככלי לסיוע רגשי, לתמיכה ולעידוד. ייתכן כי העובדה שמבצע "צוק איתן" התרחש במהלך החופש הגדול בו נמצאים התלמידים בביתם, אף מגבירה את חשיבותו של הקשר המקוון שכן קשר פנים אל פנים אינו אפשרי. פוטנציאל השימוש ברשת לתקשורת מורים-תלמידים, מועצם עוד יותר לאור הסקרים שהראו כי במהלך מבצע צוק איתן תפקדו הרשתות החברתיות כערוץ תקשורת דומיננטי בקרב אזרחי ישראל ובייחוד בקרב צעירים. כך למשל, קרוב למחצית מהישראלים השתמשו בוואטסאפ לפחות פעם ביום כדי להתעדכן במהלך הלחימה, למעלה מ-36% עשו זאת כמה פעמים ביום, ובקרב הצעירים המספרים גבוהים עוד יותר (מלכה ואח', 2015). ממחקרם עולה כי הוואטסאפ מילא אחר מרבית "הפונקציות התקשורתיות הקלאסיות" (Laswell, 1948), הן של תקשורת המונים (התעדכנות בחדשות, פרשנות, גיוס לפעולה אזרחית ובידור), והן תפקידים המזוהים על פי רוב עם תקשורת בין אישית מתווכת (כגון התעדכנות בשלומם של חברים וקרובים). החוקרים מציינים כי תדירות השימוש גבוהה עוד יותר בדרום הארץ, ומציעים הסבר לנתון זה לאור ממצא נוסף לפיו 28% מהמשתתפים ענו כי השימוש ברשתות החברתיות עוזר להם להירגע ולהפיג מתחים.

המחקר הנוכחי

במחקר זה אנו מבקשים לבחון את השימוש ברשתות החברתיות לצורך תקשורת מורים-תלמידים בזמן מלחמה ומתיחות ביטחונית. כאמור, המחקר הנוכחי נערך בדרום הארץ במהלך מבצע "צוק איתן". הבחירה להתמקד בבני נוער בגילאי תיכון (13-18) נובעת מאופיו של הקשר החינוכי והרגשי בין מורי בית הספר ותלמידיו לעומת מסגרת אוניברסיטאית, ומהציפייה מהמורים להיות מעורבים ולסייע לתלמידיהם בתקופה זו גם מעבר למסגרת הלימודית. שאלות המחקר בהן אנו מתמקדים הינן:

- (א) באיזו מידה שימשו הרשתות החברתיות (פייסבוק ווטסאפ) לצורך תקשורת בין מורים ותלמידים בדרום הארץ במהלך הלחימה?
- (ב) מה היו תכניה של התקשורת, למה היא שמשה בפועל ובאיזו דינמיקה התנהלה (מי יזם את התקשורת, מי ניהל את השיחות וכו')?
- (ג) מזוית המבט של התלמיד: כיצד תפסו התלמידים את התקשורת עם המורים? האם וכיצד היא סייעה להם והיתה משמעותית עבורם?
- (ד) מזוית המבט של המורה: מה היו המניעים והמטרות של התקשורת המקוונת? האם הם הושגו? ומהן מגבלותיה של הרשת החברתית בהקשר זה?

מערך המחקר מורכב משני חלקים, תוך שילוב מתודולוגיה כמותית ואיכותנית.

שאלוני תלמידים: בשלב הראשון נערך סקר שכלל 201 בני נוער בעלי חשבון פייסבוק ו/או וואטסאפ מדרום הארץ. גיל המשתתפים במחקר נע בין 13 ל-18 ($M = 15.5, SD = 1.4$). בבניית המדגם נעזרנו במכון מחקר חיצוני המתמחה במחקרי נוער בישראל, ובניסיון להגיע לייצוג יחסי של מגוון מאפיינים אישיים ודמוגרפיים שהוגדרו: גיל, מגדר, מקום מגורים ולימודים (עיר, יישוב, קיבוץ), וסוג בית הספר (ממלכתי, ממלכתי דתי). לצורך כך נעשה שימוש במאגר משתתפים גדול אליהם פנינו בהצעה להשתתפות במחקר (תמורת 'מענק נקודות' של מכון המחקר אותו ניתן להמיר לתשלום), ולאחר שנאספו די משתתפים על פי הגדרות הייצוג שנקבעו – הפניה נעצרה. הסקר המקוון כלל שני חלקים: שאלת סגורות ושאלות פתוחות. השאלות סגורות סביב שלושה נושאים שונים:

- (א) שאלות הנוגעות להרגלי השימוש ברשתות החברתיות בזמן שגרה ובמהלך המלחמה.
 - (ב) שאלות בנוגע לתדירות ולדינאמיקה של הקשר עם מורים ברשתות החברתיות בזמן שגרה ובמלחמה, ולתכני התקשורת עם המורים במהלך המבצע (כגון 'מהי תדירות התקשורת עם המורים ברשתות החברתיות במהלך המלחמה'; 'מי היה היוזם של תקשורת זו'; 'באילו נושאים תקשורת זו עסקה' וכדומה).
 - (ג) שאלות על האפקטיביות של הקשר עם המורים עבורם (כגון 'באיזו מידה הקשר המקוון עם המורה בזמן המלחמה מסייע לך').
- בכל השאלות התבקשו המשיבים להתייחס לרשת הפייסבוק ולאפליקציית הווטסאפ באופן נפרד. בחלק השני של הסקר התבקשו אלה מהמשתתפים שאכן תקשרו בפועל עם מוריהם ברשתות החברתיות לענות על שתי שאלות פתוחות. בשאלות אלה התבקשו (א) לתאר במילים שלהם את יחסם לקשר ומה דינמיקת הקשר היה משמעותי עבורם (אם בכלל), ו-(ב) לשתף בדוגמאות לאירוע משמעותי בהקשר זה.

ראיונות עם מורים: בשלב השני של המחקר נערכו ראיונות עומק חצי-מובנים עם 11 מורים מבתי ספר תיכוניים בדרום הארץ. המורים נבחרו דרך דגימת "כדור שלג", תוך פנייה לחברים, לעמיתים ולסטודנטים-לשעבר ממכללה להוראה בה מלמד אחד מעורכי המחקר. לאחר איסוף של כ-25 מורים פוטנציאליים, נבחרו 11 מורים (שבע נשים וארבעה גברים) שקיימו קשר עם תלמידיהם במהלך המלחמה ברמות משתנות של אינטנסיביות, תוך ניסיון להקפיד על מגוון מגדרי וגילאי של המורים, כמו גם בוותק ההוראה ובאופיו של בית הספר. הסקר והראיונות התבצעו בזמן המלחמה עצמה, ובשל כך נערכו טלפונית, הוקלטו ושכתבו באופן מדויק. דברי התלמידים מתוך השאלונים האנונימיים מובאים ללא שם אך בציון המגדר והגיל; שמות המורים המרואיינים הוחלפו בשמות בדויים תוך שמירה על זהותם המגדרית וציון גילאי הכיתות אותן מלמד המרואיין.

ממצאים

היקף, מניעים והערכה של תקשורת מקוונת במלחמה: זווית המבט של התלמידים

מהסקר עולה כי השימוש ברשתות חברתיות בשגרה הוא אכן נפוץ מאוד בקרב מתבגרים. כמעט כל המשתתפים (96.6%) דיווחו על כך שיש ברשותם חשבון פעיל ברשתות חברתיות. רובם המוחלט

(94%) דיווחו שהם משתמשים ברשתות הללו על בסיס יום-יומי, כאשר 45.8% משתמשים בהן מספר פעמים בשעה ו-22.4% לפחות פעם בכמה דקות. 71.6% מהנשאלים מעידים כי בזמן מלחמה כמות השימוש ברשתות חברתיות גובר על השימוש השגרת.

רוב משתתפי המדגם (67.7%) דיווחו כי הם מתקשרים עם מוריהם בימים כתיקונם, בעיקר באמצעות הוואטסאפ. עם זאת גם בזמן המלחמה התקיימה תקשורת אינטנסיבית ועשירה, זאת על אף שמדובר היה בחופש הגדול: 111 תלמידים ממשתתפי המדגם (55.2%) היו בקשר עם המורים בוואטסאפ במהלך המלחמה (בהשוואה ל-66.1% בזמן שגרה), כאשר 60% מתוכם דיווחו על קשר אינטנסיבי יותר או זהה. תמונה דומה ניתן לראות לגבי הקשר עם המורים דרך הפייסבוק: כמות התלמידים המתקשרים בפייסבוק עולה מתקופת השגרה (N=27) לתקופת המלחמה (N=35), מתוכם 77.2% שומרים על אותה אינטנסיביות של קשר או מגבירים אותה..

ביחס לתכני התקשורת בין המורים לתלמידיהם ציינו התלמידים כי נושאי השיחה הדומיננטיים ביותר היו קשורים לתמיכה רגשית. דומיננטיים פחות היו נושאים הקשורים לחדשות ואקטואליה, לאחריהם תקשורת במטרה להרגעת רוחות והתערבות בדיונים סוערים, ולבסוף נושאים הקשורים ללמידה, כפי שניתן לראות בלוח 1 (בנספח, המתייחס לוואטסאפ שהיה בשימוש רב יותר, אולם דפוס דומה נמצא גם ביחס לפייסבוק).

רוב התלמידים (76%) מבין אלה שתקשרו עם המורים דרך הרשתות חברתיות במהלך המלחמה, העריכו קשר זה כמועיל. הערכה החיובית עולה גם מניתוח הדינמיקה של הקשר: 21.4% מבין התלמידים המתקשרים העידו שבמקרים מסוימים הם אלו שפנו למורים ברשת החברתית לקבלת סיוע ותמיכה.

מנגנוני התמיכה הרגשית

ראינו אם כן כי מרבית התקשורת ברשתות החברתיות עסקה בתכנים הקשורים לתמיכה רגשית, וכי הקשר נתפס בעיני התלמידים כמועיל. בשלב הבא רצינו להעמיק ולהבין את האופן בו התלמידים חווים את התועלת מהתקשורת (perceived benefits), דהיינו את החוויה האישית של אותה תמיכה רגשית שתיארו. בתשובה לשאלה "כיצד הקשר עם המורה סייע לך" תיארו התלמידים חוויות רבות המפרשות את מהותה של התמיכה הרגשית.

מתוך תשובותיהם זיהינו שש תמות מובחנות בדברי התלמידים המתארים מה בקשר סיפק את התמיכה. הן מוצגות בלוח 2, עם שכיחויותיהן (ראו לוח 2).

לוח 2: שכיחויות התמות לתפיסת אופן התמיכה בקשר המקוון מורים-תלמידים במלחמה (באחוזים),

(N = 68)

התימה	שכיחות (באחוזים)	דוגמאות מתוך דברי המרואיינים
אכפתיות (התעניינות של המורה; דאגה לשלומי)	40.3	"זה מאוד עזר לי וחיזק אותי לדעת שהמורה חושבת עליי" (בת 15, באר שבע) "קיבלתי יותר הרגשת ביטחון בגלל שידעתי שהמורה חושבת עלינו" (בת 14, ניר גלים)
הרגעה (מסרי הרגעה וחיזוק, העלאת	29.9	"כשהתגלו רוחות של פחד היא מיהרה להגיב לכל אחד שיהיה בסדר ושחיילנו חזקים ומהימנים..." (בן 15,

המורל ברגעי לחץ, הענקת בטחון)		(שדרות) "המורה מפרסמת תמונות ודברים שמעלים את המורל ומחזקים אותנו כמו סרטון שמראה איך מדינות עולם אחרות תומכות בנו" (בת 16, אשקלון) "המורה שלחה דברי תורה שקשורים למלחמה וזה עזר להתמודד" (בת 17, אשדוד).
שיתוף רגשי (היכולת לפרוק ולשתף את הרגשות שלי עם המורה ועם החברים)	10.4	"המחנכת שלנו ביקשה שכל אחד מהתלמידים יכתוב על מה שהמשפחה שלו עושה בימים האלה... רשמתי על המשפחה, על המחשבות שלי, והציפיות שלי מהמבצע, והדיבור על זה עזר לי לפרוק רגשות שנמצאים בתוכי" (בת 14, נתיבות)
תחושת שותפות (חוות ה'ביחד' עם הקבוצה ועם המורה, הזדהות עם תחושות של חברים אחרים)	10.4	"כשכתבתי שאני דואגת לחיילים אז המורה כתבה בחזרה שגם היא לא יכולה לישון בגלל זה. שמחתי שאני מרגישה כמו המורה שלי" (בת 15, אשדוד)
הסחת דעת (תכני בידור והומור שסייעו לשכוח את הצרות)	6.0	"צחקנו הרבה! זה היה נחמד לשנות את האווירה" (בן 15, אשדוד)
תכנים לימודיים (סיוע במטלות לימודיות גם במהלך המלחמה)	3.0	"עזר לי מאוד שהמורה עזרה לי בלימודים" (בת 17, אשקלון)
סה"כ	100	

כפי שניתן לראות בלוח 2, ההסבר השכיח ביותר הוא שהתמיכה המשמעותית ביותר נובעת מהבעת האכפתיות וההתעניינות של המורים במצבם במהלך המלחמה (תמה 1). חלקם תלו זאת בפריצת הקשר הרגיל בין מורה ותלמיד שעוסק בדרך כלל למידה וציונים, ובמקרה זה שמסגרת הלמידה איננה קיימת הקשר מבטא ביטוי אותנטי לדאגתו הכנה של המורה: "הרגשתי שאכפת לה ממני בפן האישי ולא רק כמורה" (בן 14, קרית גת).

חלק מהתלמידים מתארים מצבים בו המורים השתמשו ברשתות החברתיות לצורך תמיכה, התעניינות ויצירת קשר עם לתלמידים ספציפיים שנזקקו לתשומת לב ייחודית. צורך זה נוצר למשל בשל מצב אישי או משפחתי מיוחד או בעקבות אירועים בעברו של התלמיד שהיו ידועים למורה:

"המורה שלי יודעת שבמבצע עמוד ענן הייתי נפגעת חרדה וכל זה... כל המלחמה היא הראתה אכפתיות ודאגה רבה כלפיי וזה מאד שימח אותי" (בת 16, אשקלון)

"ילדה מהכיתה שלי סיפרה לי על החתונה של אחותה ועל החששות והלחץ שיהיו אזעקות במהלך החתונה ואולי לבטל והכל. בסוף החתונה התקיימה והיא סיפרה שהמורה התעניינה מאוד לאורך כל הדרך ושמחה בשבילה" (בת 15, ניצן)

התמה השניה מתייחסת לחשיבותם של מסרי הרגעה שנשלחו על ידי המורים. התלמידים אכן העריכו קשר זה כמשענת רגשית בתקופת הלחץ:

"(הקשר) סייע להפיג מתח וחשש וגרם לתחושת תמיכה" (בן 14, יד מרדכי)

"המחנכת תמכה מאוד ונתנה תחושה שיש מישהו לסמוך עליו" (בת 15, אשקלון)

מסתבר כי הנגישות הגבוהה לטלפון הסלולרי, אפשרה למורים רבים להתאים את שליחת מסרי ההרגעה לזמני לחץ והמצוקה, כגון מיד לאחר שיגור ונפילה של טילים באזורי מגורים או לאחר פרסום ידיעות קשות משדה הקרב, ולעיתים אף בזמן השהייה במקלטים ובחדרי הביטחון. מכיוון אחר, תלמידים אחרים הצביעו על החשיבות שקבוצות אלה העניקו להם בכך שסיפקו *כתובת זמינה לפריקת הרגשות* (תמה מספר 3). אולם מעבר לכך, ההכוונה של המורה ליצירת שיח שיתופי איננה רק בשיתוף הרגשות, אלא בתחושת השותפות, ההזדהות וה"ביחד" שחווים התלמידים בהקשר זה (תמה 4). התלמידים מתארים סיטואציות בהם דברים שכתבו חבריהם סיפקו להם תמיכה בכך שהתלמיד חש "שאני לא היחיד שמתמודד עם המצב בצורה כזו!" (בן 15, אופקים). לעיתים ההזדהות וחווית השותפות לא באה מצד "קבוצת השווים" אלא דווקא מהמורה עצמו אשר שיתף את תלמידיו בתחושותיו האישיות: "אחת מהמורות ראתה את הלחץ בקבוצה אז היא התחילה לשוחח אתנו ולשתף אותנו בתחושותיה, לשאול לדעתנו ולתחושתנו וגם להרגיע אותנו מהמתח" (בת 17, יד מרדכי).

תלמידים אחרים הדגישו כי גם לתכנים בידוריים או חווייתיים שאינם קשורים למלחמה היה אפקט חיובי עבורם *כהסחת דעת וכחוויה אסקפיסטית* שסייעה להם להתמודד ברגעי הלחץ (תמה 5). תלמידים ספורים ציינו את הקשר הלימודי שהתמשך גם במהלך הקיץ כמשהו שסייע להם בהתמודדות (תמה 6), אולם אין בנתונים די פירוט כדי לבחון הערות אלו לעומקן.

מנגנון התמיכה: תוכן או עצם הקשר?

כאמור, ההסבר השכיח ביותר לחווית התמיכה קשור לתחושת האכפתיות והדאגה שמשדרים המורים כפי שעולה מהקשר המקוון במהלך המלחמה. מתוך ניתוח דברי בני הנוער ניתן לראות בבירור, כי עבור רבים מהם הנקודה המשמעותית באינטראקציה לא היתה *תכני התקשורת* ששותפו על ידי המורה או הקבוצה (כגון מסרי הרגעה וכדומה), אלא התמיכה אותה חשו נבעה *מעצם קיומו של הקשר* עם המורה במהלך המלחמה. התלמידים ציינו שהתקשורת כשלעצמה, ללא קשר לתכנים שהועברו בו, מעיד על אכפתיות ודאגה, תחושות המעניקות העצמה רגשית לתלמיד. חלקם תלו זאת בעובדה שמדובר בחופש הגדול ושהמורה מתקשר איתם למרות שהוא "לא באמת חייבת", דבר המראה על אכפתיות אמיתית ותורם לחיזוקם האישי. עצם התקשורת והמגע החופשי הנובע מהנסיבות מפגישה את 'המורה-האדם' ולא רק את זה שבתפקיד במהלך כל השנה, ופורצת את המסגרת והיחסים הרגילים שבין מורה ותלמיד:

"אני הרגשתי מאוד אכפת למורה ממני, ושלמרות שהיא לא חייבת היא עושה את זה מכול הלב" (בן 14, קרית מלאכי)

"המורה כתבה שהיא כאן בשבילנו וזה כיף לדעת ולהרגיש שיש מישהי בשבילך וגם שהמורה יוצאת מהתקן של רק מורה ועצם זה שאכפת לה מאתנו ככה מראה שהיא יותר מזה, היא לא מאלה שבאים ללמד ורק ללמד היא מפנה מזמנה לתלמידות תמיד בעיקר במצבים קשים וזה תחושה מדהימה ותכונה שאין להרבה מורות" (בת 14, חוף אשקלון)

"המורים שכן דיברו איתנו בוואטספ מאוד התעניינו וזה מאוד משמח שכן אכפת להם, שיש מעבר לשעות הלימודים והמבחנים" (בן 15, קרית מלאכי)

"טיפה העלה את תחושת הביטחון שלי. היה נחמד לדעת שלמורה אכפת מאתנו גם בתקופת המלחמה והחופש" (בת 13, אשקלון)

חשוב לציין שגם מבין אלה שצינו את תכני השיתוף הרגשי ואת המסרים המרגיעים כחשובים, היו כאלה שצינו את עצם הפנייה של המורה כחלק מהאפקט המרגיע.

התנגדויות

חשוב לציין כי לא כל התלמידים רצו בקשר זה. כאמור, מבין כלל התלמידים שתקשרו עם מוריהם, 24% לא העריכו קשר זה כיעיל עבורם. שישה תלמידים (5% מבין כלל התלמידים שתקשרו עם המורים), אף העלו התנגדות עקרונית לקשר המקוון. מסתבר כי העובדה שמדובר בחופש הגדול ולא במסגרת הלימודית, היוותה עבורם מעין 'קו אדום' בכל הנוגע לתקשורת שכזו, ובלשונם: "למה שאני אדבר עם מורים בחופש הגדול מה אין לי חיים?" (בן 17, קרית גת); "בחיים אני לא אדבר עם מורה מחוץ לבצפר, מצטערת אבל בבצפר זה מספיק אני לא צריכה לשמוע או לראות אותם גם אחרי" (בת 16, שדרות).

בנוסף, גם מקרב התלמידים שקיימו קשר רציף עם המורים, היו כאלה שתפסו קשר זה כלא מועיל ולעיתים אף כאקט צבוע מצד המורים. כמה מהם דחו את הקשר המקוון מתוך תפיסה צינית של המורה ככזה שלא באמת מעוניין בקשר אישי ועושה זאת רק מתוך חובה:

"(הקשר) לא עזר, די צבוע למען האמת. המורה כותבת 'הי מה שלומכם? אני מקווה שאתם בסדר.. אנו מארגנים פעילות...' כלומר אין יותר מדי יחס אישי, השאלה מה שלומנו היא רק כדי לפתוח כראוי שיחה" (בת 17, ירוחם)

אצל אחרים הדחייה נבעה מ"תיחום טריטוריות", הן במרחב של המקום (המורים לא באמת שייכים לרשתות החברתיות שלי), הן במרחב הזמן (המורים לא יכנסו אלי בחופש הגדול) והן במרחב הנפשי והיכולת לסייע ("אני לא חושבת שזה משפיע יותר מידי, בכל זאת מורה הוא מורה והוא לא יכול לעזור לך כמו חברה או מישהו קרוב" - בת 17, קרית מלאכי).

תמיכה רגשית בזמן מלחמה: זווית המבט של המורים

מתוך הראיונות עם המורים - ובהתאמה לדברי התלמידים שהוצגו לעיל - עלו שלושה מניעים דומיננטיים לשימוש ברשתות החברתיות בזמן המלחמה. המניע הראשון נובע מהרצון להענקת תמיכה רגשית לתלמידיהם גם ללא מפגש ישיר בכיתה. הרשת החברתית מאפשרת תקשורת רציפה ודו כיוונית: מצד המורה מתאפשרת פניה לחיזוק נפשי ומוראלי, כגון שליחת מסרי הרגעה וקטעי תפילות לאחר הודעה על נפילת חיילים כפי שמתאר ניב: "שלחתי ביום שישי האחרון, אחרי ששמענו על הדר גולדין ועל עוד שני חיילים שנהרגו, קטע של תפילה של רבי נחמן כדי לעורר ככה... לחזק את רוחם" (ניב, 37, מורה בכיתה ט' באשדוד). אולם גם בכיוון השני, מורים הדגישו שהיתרון של הרשת

החברתית מתבטא גם בתקשורת מצד התלמידים, בכך שנוצר ערוץ נגיש ופתוח המאפשר פניה ללא עכבות ומחסומים :

"אחד הנערים שלח לי (בווטסאפ) תמונות של הלוויה של אחד הילדים שאחיו נהרג. אז הוא הראה לי תמונות של הלוויה, היה חשוב לו לעדכן אותי. הוא ידע שאני לא נמצאת באזור ולכן לא בלוויה והיה חשוב לו לעדכן אותי" (סיון, 40, מורה בתיכון וסגנית מנהלת, באר שבע).

מספר מורים ספרו שבמקרים רבים הרשת החברתית שימשה לתמיכה רגשית "מהופכת", כלומר תלמידים שהתעניינו והביעו את דאגתם למתרחש אצל המורה ("אמאליה, המורה, אמרו שעכשיו נפל מלא בשדרות, מה אתכם?"). פרקטיקה זו נתפסה על ידי המורים כחשובה ממספר סיבות: עבור התלמידים הדאגה למורה חשובה כחינוך ראוי של 'דאגה לאחר', וגם בשל העובדה שהדאגה לאחר מפחיתה את החרדה האישית. אך גם עבור המורה הבעת הדאגה תפקדה לצורך חיזוק הקשר עם התלמידים ואף ברמה הפשוטה של תמיכה רגשית שגם הוא נזקק לה :

"הן (=התלמידות) גם מאוד שאלו אותי, זו תמיד הייתה שיחה הדדית: המורה, מה איתך? את פה בעלך בצו שמונה ויש לך שני ילדים קטנים ואת צריכה ללדת אז איך את מסתדרת, מה את עושה, רוצה שנבוא לעזור לך, אולי לשמור על הילדים? זה תמיד גם היה לצד השני (...). לי זה היה מאוד משמעותי מהמקום שלי, ההתעניינות והאכפתיות שלהן, ממש כל בת שנייה אמרה לי מה שלומך, נבוא לעזור לך... כל פעם שהיה קרב אז תלמידות שלחו לי הודעה 'המורה בעלך נכנס לעזה? מה השם שלו, נתפלל עליו'. אז הן הביעו הרבה מאוד דאגה וכנות ולי זה היה מאוד מחמם, האכפתיות שלהן. שלמרות שאני המורה שלהן... לי זה היה מאוד חזק" (שרית, 30, מחנכת י"ב, באר שבע)

המניע השני שצינו המורים לשימוש ברשת החברתית הוא לצורך ניטור מצבי מצוקה אצל תלמידים. בהקשר זה יש הבדל ניכר בין השימוש בפייסבוק המאפשר מבט רחב יותר על הלך רוחו של התלמיד הספציפי, לבין שימוש בווטסאפ שמצמצם את התקשורת עם התלמיד למסגרת שיח מצומצמת. ואכן, כפי שנראה בהמשך, המורים היו מוטרדים ממגבלותיה של הרשת בהקשר זה.

'חיברות' ברשת והתערבות חינוכית בשיח המקוון

המניע השלישי הוא רצונם של המורים למעורבות חינוכית במרחב הווירטואלי. מורים רבים רואים בחיוב מעורבות זו גם בזמן שגרה (Asterhan & Rosenberg, 2015), אולם בזמן מלחמה, תפקיד זה נראה חשוב במיוחד בשל אופיו הבעייתי של השיח ברשת. ואכן מורים ציינו כי התערבויות רבות התרחשו במקרים של "חריגות נורמטיביות" כגון שיח מתלהם הכולל הערות גזעניות וכדומה. מעניין לראות כיצד התווית הגבולות והכוונת השיח ("השתדלתי שיתנהל שיח שהוא קצת יותר ערכי" – כלנית, 27, מחנכת כיתה י', שדרות) צוינו כחשובים גם בעיני התלמידים :

"היו את אלה שאמרו שצריך להכנס בהם חזק מאוד ולחסל את כולם, ויש את הצד השני שאמר שלא להכנס בגלל החיילים וגם בגלל שעוד אזרחים בעזה ימותו שהם נשלטים תחת טרור. המורה התערבה מיד והרגיעה את הרוחות (...). לי אישית עזר שהמחנכת

הפסיקה את הויכוח הזה, כי הוא היה מאוד מכוער ויכול היה להתפתח למשהו עוד פחות טוב" (בן 15, שדרות)

תהליך ה'חיברות ברשת' כלל גם התייחסות לתופעת הפופולאריות של שימוש בווטסאפ להעברת שמועות ודיווחים מצונזרים: "הרבה העבירו בוואצאפ ובפייסבוק, דיווחים שלא הותרו לפרסום ושמועות. כשזה הגיע לקבוצה, המורה אמרה להפסיק עם זה כי זה עוזר לאויב בלספק מידע מודיעיני" (בן 18, יד מרדכי). מעניין לראות כיצד אחד התלמידים מתאר התערבות של המחנכת שביקשה לחסום לחלוטין נושאי שיחה מסוימים בשל מגבלות המדיום בו הוא מתנהל:

"התפתח ויכוח על מידת המוסריות של צה"ל בקבוצת הכיתה בוואטסאפ, והמחנכת שלי התערבה ואמרה שלא כדאי לדבר על הדברים האלה ברשתות חברתיות כאלה, אלא רק בכיתה. כי כך אנחנו לא באמת מקשיבים אחד לשניה, וקשה להתווכח" (בן 16, כיסופים)

במקרים מסוימים החיברות איננה רק ברובד ה-"לא תעשה" של הצבת גבולות השיח אלא גם ברובד ה"עשה", ובו מעודדים המורים את השתתפות התלמידים בשיח המתנהל. וכפי שמתאר אחד התלמידים: "המורה כתבה לי כל הכבוד על כך שאני מפתח דיון בוואצאפ על המלחמה ומתעניין" (בן 14, שדרות).

רשתות חברתיות במלחמה: התאמות ומגבלות

מדברי המורים עולה כי מאפייניהם הייחודיים של הרשתות החברתיות - ובייחוד הווטסאפ - הם שמשכו ושיסיעו בשמירת הקשר בזמן המלחמה. כך למשל מציינים המורים את הקלות שבהעברת המסרים באופן קבוצתי, גם ברגעי מתח ולחץ בהם עסוק המורה עם בני משפחתו שלו ואין ביכולתו לקיים תקשורת פרטנית הדורשת ריכוז ופנאי. הנוחות מתבטאת גם באפשרות להשתמש בפורמטים מנוסחים תוך התאמה מינימלית כפי שמתארת כלנית (37): "היה לי נוסח קבוע של הודעות, שלחתי לכל אחת באופן אישי כשאני משנה רק את השם שלה. לא כל כך היה לי זמן לשיחות טלפון...". יחד עם זאת, מספר מורים ציינו גם את חסרונותיה של הרשת החברתית, בייחוד בהשוואה לערוצים אחרים, מסורתיים יותר. כך למשל מסבירה שרית, שהוטרדה מכך שאופיה הפומבי של הרשת החברתית עלול לבוא על חשבון הקשר האישי עם התלמידים:

"באיזשהו מקום התבאסתי שלא התקשרתי. את מבינה, כאילו אנחנו מרשים לעצמנו לוותר על הדיבור המילולי, זה כאילו מחליף את זה. באיזשהו מקום זה קצת ביאס אותי. בכיתה הקודמת שחינכתי אז לא היה לי ווטסאפ ולא הייתה לי האפשרות הזאת. אני לא אתחיל לשלוח sms לכולם, זה עולה מלא כסף. אז כאילו לא הייתה ברירה והתקשרתי. אי אפשר להשוות את זה, שיחה בטלפון או התכתבות בווטסאפ. גם אם זו התכתבות שנמשכת על מלא הודעות, זה לא אותו דבר. אז באיזשהו מקום זה קצת... אמרתי לעצמי וואי, היית צריכה להשקיע יותר, היית צריכה להתקשר, זה לא מספיק. ויתרת לעצמך, הייתה לך את האפשרות הזו. זה קל, יותר קל להתכתב בווטסאפ. אני יכולה לעשות דברים תוך כדי. אז באיזשהו מקום אנחנו מפסידים פה הרבה. מצד שני יש

הרבה דברים שיותר קל לנו להגיד בווטסאפ, ובעיקר לתלמידות יותר קל להגיד למורה שלהן, מאשר פנים מול פנים. אז יש לזה גם יתרונות. אני יודעת שמהצד שלי כמורה אני חושבת שאני כן הייתי צריכה להתקשר. שוב, אני יכולה להביא לך אלף ואחת סיבות למה לא עשיתי את זה, אבל אני לא יודעת..." (שרית, מורה בכיתה י"ב, באר שבע)

שרית משווה את התקשורת עם כיתה במבצע 'צוק איתן' אותה ניהלה באמצעות הווטסאפ, לתקשורת עם כיתה הקודמת במהלך מבצע 'עמוד ענן', בזמן בו אפליקציה זו עדיין לא היה קיימת. בדבריה מתייחסת שרית ליתרונות של הווטסאפ, הן מבחינת הזמינות והקלות של התקשורת, והן בממד התצורה (mode). התקשורת בווטסאפ הינה כתובה, א-סינכרונית ומרוחקת יותר משיחת טלפון, וממילא מאפשרת תקשורת פתוחה יותר ועם מידה נמוכה יותר של מבוכה (Pierce, 2009). אך במקביל מדגישה המרואיינת את חסרונותיו של קבוצת הווטסאפ - בייחוד בתקשורת קבוצתית - ומגדירה את השימוש באפליקציה זו כ"יותר עצמי" מטעמי נוחות. קונפליקט זה ניכר גם בדבריה של יסכה (27), מחנכת כיתה י' בתיכון בקרית גת. מצד אחד והאופן בו האפליקציה מאפשרת את עצם ההיתכנות של הקשר עם התלמידים במצבי עומס ולחץ, שהרי גם המורים והמורות מצויים באותם לחצים ודאגות למשפחותיהם שלהם. אך מצד שני הרשת החברתית עלולה להביא לאובדן ממדי תקשורת חשובים עבור המורה כמו היכולת לקרוא ניואנסים קוליים והתנהגותיים המאפשרים למשל זיהוי מצבי מצוקה אצל התלמיד:

"יצא לי יותר מפעם אחת לדבר עם תלמידה בטלפון ובאמצע הייתה לה אזעקה. כשאני המורה וזה קורה לי זה גם מלחיץ, כי עכשיו אני צריכה להתחיל לדאוג גם לילדים שלי, גם לנתק שיחה עם תלמידה... בווטסאפ זה אפשרי. אבל נכון שזה (=הווטסאפ) זו לא באמת הדרך האידיאלית ליצור קשר עם תלמידה במיוחד אם את רוצה באמת לדעת מה עובר עליה, מאוד קל לה להתחמק בווטסאפ. רוב הסיכויים שבוטסאפ היא תכתוב לך שהכל בסדר מה שבשיחות טלפון יכול להיות שאת תביני בין השורות. לא תמיד אבל לפעמים אם יש לך קשר מספיק טוב עם התלמידה יכול להיות שאת כן תצליחי לעלות על משהו שבוטסאפ את לא תצליחי לדעת לעולם" (יסכה, מחנכת י', קרית גת)

דיון ומסקנות

מצבי חירום, משבר ומלחמה מדגישים ומעצימים את מקומם של אמצעי התקשורת בחיינו בכל הנוגע לקבלת מידע (Wolfsfeld, 1997), לתקשורת בין מוסדות החברה (Blondheim & Shifman, 2009) ולתקשורת בין האזרחים לבין עצמם (Schejter & Cohen, 2013). הדבר נכון בייחוד לגבי המדיה החדשים – האינטרנט והסלולר - המשמשים ככלי עבודה יעילים ביותר בשירותם של אזרחים באירועים כדוגמת פיגוע התאומים (Katz & Rice, 2002; Bracken et al, 2005), מלחמת לבנון השנייה (Schejter & Cohen, 2013) והוריקן "קטרינה" (Macias, Hilyard & Freimuth, 2009). מחקר זה מראה כיצד הרשתות החברתיות – ובייחוד הווטסאפ - משמשות כערוץ תקשורת פופולארי ודומיננטי בין מורים ותלמידים במצבי חירום בטחוני. המורים מודעים לפוטנציאל של הרשת החברתית ומנצלים אותו לצורך 'הרחבה' של תפקידם כמחנכים גם אל מעבר לכותלי בית הספר,

ובמקרה של 'צוק איתן', גם מעבר לשנת הלימודים. התפקוד המרכזי של הרשת היא לצורך התעניינות בשלום התלמידים ומתן תמיכה רגשית רציפה. כך שבהשוואה לזמן שגרה בו מבקשים המורים, בין יתר המטרות, לנצל את הרשתות החברתיות כערוץ פניה לתלמידים הדורשים תשומת לב מיוחדת (Asterhan & Rosenberg, 2015), הרי שבמצב מלחמה זהו השימוש המרכזי כאשר הכיתה כולה נתפסת כזקוקה לתמיכה זו. בדומה למצבי משבר בהם משמש הטלפון ככלי אפקטיבי לתקשורת בעיקר עם חברי הקבוצה המרכזית החשובה לאדם דהיינו המשפחה וחבריו הקרובים (Katz & Rice, 2002), כאן ניתן לראות כיצד המורים רואים בתלמידיהם חלק מקבוצת ההתייחסות הראשונית שלהם. מורים רבים מודעים לכך שהם לעיתים הדמות הסמכותית הזמינה ביותר עבור התלמיד, מבינים את חשיבותו של התפקיד בסיטואציה המורכבת (Farmer et al, 2003) וממלאים תפקיד זה באמצעות הרשת החברתית. אולם בעוד המחקרים מציינים את תפקודו של המורה בתוכנית התערבות בית ספריות וכתגובה מאוחרת להתרחשותם של האירועים (Prinstein et al, 1996), המחקר הנוכחי מדגים כיצד הרשתות החברתיות מאפשרות למורים מרחב התערבות יזום המתחולל בזמן ההתרחשויות עצמן (Baum, 2005).

נראה כי גם מורים שמתנגדים לתקשורת מסוג זה בזמן שגרה בשל סיבות אישיות ומקצועיות כגון עומס תקשורתי, שחיקה במעמד המורה או פגיעה בפרטיותו (Mazer et al, 2009), מסכימים שבזמן המלחמה תפקידה של הרשת החברתית חשוב מאד ומנצלים פוטנציאל זה בפועל. הקונפליקטים פוחתים והתקשורת נתפסת כיותר לגיטימית. קשר זה נתפס כחיובי ויעיל גם בעיני התלמידים, זאת בניגוד למחקרים המראים כיצד מבוגרים ככלל ומורים בפרט, אינם נתפסים בעיני בני הנוער כבעלי סמכות בעולם המקוון (Hinduja & Patchin, 2007). עם זאת חשוב לציין כי בדומה למצבי שגרה (Mendez et al, 2009), גם כאן נשמעו קולות מקרב התלמידים, אם כי מעטים, המתנגדים למעורבותם של המורים במרחב הוירטואלי. ברוח הגישות הטכנולוגיות בחקר התקשורת, ניתן לטעון כי אופיה של הטכנולוגיה מעצב את אופי התקשורת המתנהלת דרכו (Carey, 1968). המאפיין המרכזי של אפליקציות הוואטסאפ המותקנת במכשיר הטלפון הנייד, משליך על הנגישות הגבוהה למסוף התקשורת (Shifman & Blondheim, 2007) וממילא על הזמינות ומידיות התגובה. אלה הן התכונות המאפשרות התערבות ותמיכה בזמן אמת, כגון בנפילת טילים. זאת בדומה למחקרים קודמים המראים כיצד ניידותו של הסלולר היא הגורם המרכזי לשימוש הנרחב בטלפונים הניידים בקרב אזרחים במצבי מלחמה וטרור כדוגמת מלחמת לבנון השנייה (Schejter & Cohen, 2013) והתקפת הטרור במגדלי התאומים (Bracken et al, 2005). מצבים אלה מתאפיינים בתנועה, חוסר יציבות ולחץ נפשי. מאפיין טכנולוגי נוסף הוא ממשק השיח של הוואטסאפ המאפשר בחירה בין תקשורת אישית-פרטית וקבוצתית-פומבית, זאת, בהשוואה לחד ממדיות של השיחה הקולית והמסרון בהם בו עשו שימוש במלחמות קודמות. הממד הקולקטיבי המתאפשר בדמותה של 'הקבוצה הכיתתית' בוואטסאפ ובפייסבוק והשיח הרגשי בין התלמידים נתפסים כחשובים בעיני התלמידים והמורה כאחד. ואכן מחקרים עדכניים תומכים בתפיסה זו ומראים כיצד תחושת השייכות הקולקטיבית של בני נוער מהווה גורם חשוב להתמודדות עם מצבי מצוקה וטראומה (Moscardino et al, 2014). מאידך גם הביקורות על הערוץ ומגבלותיו נובע מאופיה של הטכנולוגיה, רמת התיווך הגבוהה, ומ'ההשתלטות' על ערוצי התקשורת האחרים.

ברובד נוסף, העובדה שבני הנוער נוכחים ברשת ורוב השיח ביניהם מתנהל במרחב הוירטואלי, מזרז את המורים לנוכחות ברשת. הטכנולוגיה מגבירה את המתח בו שרויים התלמידים (שמועות, שיחות סוערות וכדומה) אך גם מאפשרת 'ערוצי הרגעה' רבים יותר, במקרה זו נוכחותו של המורה. במילים אחרות, ההתערבות במרחב הרשתות החברתיות בזמן המלחמה נתפסת אצל המורים כאמצעי וכמטרה כאחד: הרשתות החברתיות מאפשרות להם להגיע לתלמידיהם, לתמוך בהם ולנטר מצבי מצוקה בעת הצורך. אולם מעבר לכך המורים (והתלמידים) רואים את החשיבות גם בעצם נוכחותם שם, בפיקוח על התכנים ובהרגעת השיח, כהזדמנות חינוכית חשובה וכניסיון חיברות של התלמידים במרחב הוירטואלי.

סוף דבר

המחקר המוצג בפרק זה מהווה דוגמה לחשיבותה של הפרספקטיבה המחקרית "העולה מן השטח", בעיקר בתחום זה של רשתות חברתיות וחינוך. הקונספט של שימוש ברשתות חברתיות למטרות תקשורת עם התלמידים בזמן מלחמה, וככלי לסיוע ולתמיכה רגשית, לא הופיע בספרות המחקר המוכרת לנו. כאמור, נחשפנו לתיפקוד זה של הרשת במהלך ראיונות שערכנו לצורך מחקר אחר העוסק בשימושים מקבילים בזמן שגרה. יתירה מכך, להפתעתנו דווקא רשת הווטסאפ, הנתפסת כשטחית יותר ובעלת פוטנציאל נמוך יותר לקשר "משמעותי" – היתה זו ש"נשאה בנטל" התקשורת. אנו סבורים כי ראוי שמערכות החינוך והרווחה יעמיקו בבחינת הפוטנציאל הבא לידי ביטוי באופן בו המורים התגייסו באופן עצמאי למילוי תפקיד זה. אולם יש לזכור כי המחקר מתמקד בדרום הארץ, וייתכן כי יוזמתם של המורים נובעת מניסיון שהצטבר במשך שנים רבות של אירועים בטחוניים ועבודה חינוכית עם תלמידים הגדלים בצל מצבי המשבר. ייתכן כי יש צורך בהדרכה רשמית של מורים אלה למיצוי הפוטנציאל הטמון ברשתות החברתיות בהקשר זה, תוך מתן כלים, ייעוץ וליווי מגורמי מקצוע. יתירה מכך, לאור העובדה כי בשנים האחרונות אזורי האיום הולכים ומתרחבים, אנו סבורים שיתכן כי יש חשיבות להעלאת הנושא למודעותם של המורים אף ביתר אזורי הארץ, בין אם בהשתלמויות בשגרה, או כתוכנית מובנית להתערבות במצבי חירום.

מקורות

מלכה, ו', אריאל, י', אביר, ר' ורן-לוי, א' (2015). מבצע "צוק איתן" – מלחמת הווטסאפ הראשונה? קשר, 47, 88-96.

Asterhan, C., & Rosenberg, H. (2015). The promise, reality and dilemmas of secondary school teacher-student interactions in Facebook: The teacher perspective. *Computers & Education*, 85, 134-148.

Baum, N. L. (2005). Building Resilience: A School-Based Intervention for Children Exposed to Ongoing Trauma and Stress. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 10(1-2), 487-498.

Blondheim, M. & Shifman, L. (2009). What Officials Say, What Media Show, and What Publics Get: Gaza, January 2009. *The Communication Review*, 12(3), 205-214.

Bracken, C.C., Jeffres, L.W., Neuendorf, K.A., Kopfman, J. & Moulla, F. (2005). How cosmopolites react to messages: America under attack. *Communication Research Reports*, 22(1), 47-58.

Carey, J. W. (1968). Harold Adams Innis and Marshall McLuhan. In R. Rosental (Eds.), *McLuhan: Pro & con* (pp. 270-308). New York: Funk & Wagnalls.

Coates, S. W. (2003). Introduction: Trauma and human bonds. In S. W. C. Coates, S. W. C. (Eds.), *September 11: Trauma and human bonds* (pp. 1-14). New York, NY, US: The Analytic Press/Taylor & Francis Group.

Cohen, E. (2008). Parenting in the throes of traumatic events. *Treating traumatized children: Risk, resilience and recovery*, 72.

Dabner, N. (2012). 'Breaking Ground' in the use of social media: A case study of a university earthquake response to inform educational design with Facebook. *Internet and Higher Education*, 15, 69-78.

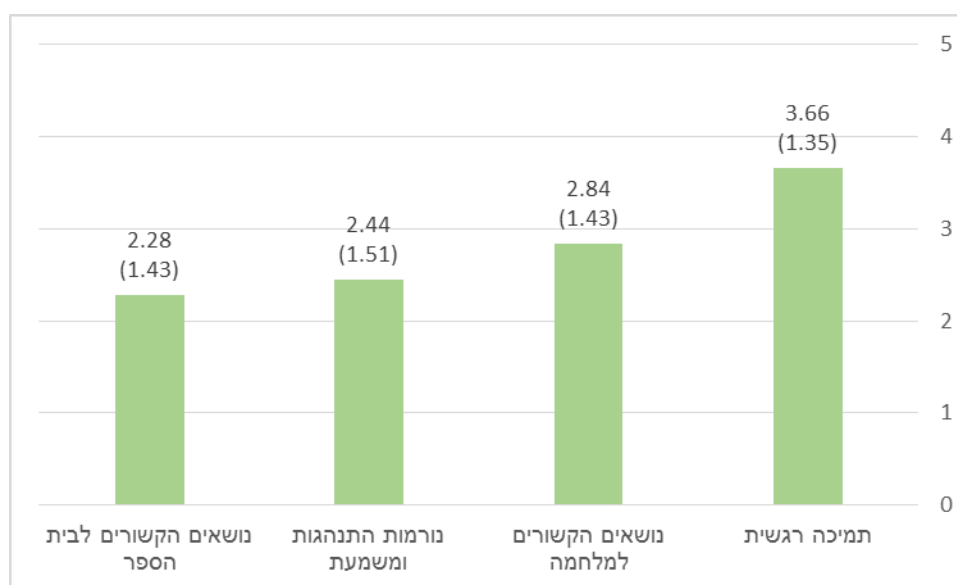
Davis, L., & Siegel, L. J. (2000). Posttraumatic stress disorder in children and adolescents: A review and analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3(3), 135-154.

- Farmer, E. M. Z., Burns, B. J., Phillips, S. D., Angold, A., & Costello, E. J. (2003). Pathways into and through mental health services for children and adolescents. *Psychiatric Services*, 54(1), 60-66.
- Forkosh-Baruch, A., & HersHKovitz, A. (2014). Teacher-Student Relationship in the Facebook Era. In Kommers, P., Isaias, P., & Issa, K. (Eds), *The Evolution of the Internet in the Business Sector: Web 1.0 to Web 3.0* (146-173). PA: IGI Global
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2007). Offline consequences of online victimization: School violence and delinquency. *Journal of School Violence*, 6(3), 89-112.
- Katz, J. E., & Rice, R. E. (2002). The telephone as a medium of faith, hope, terror, and redemption: America, September 11. *Prometheus*, 20(3), 247-253
- Lasswell, H. D. (1948). The structure and function of communication in society. *The communication of ideas*, 37, 215-228.
- Macias, W., Hilyard, K., & Freimuth, V. (2009). Blog functions as risk and crisis communication during Hurricane Katrina. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 15(1), 1-31.
- Manca, S., & Ranieri, M. (2013). Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on facebook as a technology-enhanced learning environment. *Journal of Computer-Assisted Learning*, 29(6), 487–504
- Mazer, J.P., Murphy, R.E. & Simonds, C.J. (2009). The effects of teacher self-disclosure via Facebook on teacher credibility. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 175-183.
- Mendez, J. P., Curry, J., Mwavita, M., Kennedy, K., Weinland, K., & Bainbridge, K. (2009). To friend or not to friend: Academic interaction on Facebook. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, September 2009. Available at: http://www.itdl.org/Journal/Sep_09/article03.htm
- Moscardino, U., Scrimin, S., Capello, F., & Altoè, G. (2014). Brief report: Self-blame and PTSD symptoms in adolescents exposed to terrorism: Is school connectedness a mediator? *Journal of adolescence*, 37(1), 47-52.

- Prinstein, M. J., LaGreca, A. M., Vernberg, E. M., & Silverman, W. K. (1996). Children's coping assistance: How parents, teachers, and friends help children cope after a natural disaster. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(4), 463-475.
- Schejter, A. M., & Cohen, A. A. (2013). Mobile phone usage as an indicator of solidarity: Israelis at war in 2006 and 2009. *Mobile Media & Communication*, 1(2), 174-195.
- Shifman, L. & Blondheim, M. (2007). From the spider to the Web: Innis' ecological approach to the evolution of communication technologies. In: M. Blondheim & R. Watson (Eds.). *The Toronto school of communication theory: Interpretations, extensions, applications* (pp. 339-56). University of Toronto Press and Hebrew University Magnes Press.
- Wolfsfeld, G. (1997). *Media and political conflict: News from the Middle East*. Cambridge University Press.

נספחים

לוח 1: שכיחות (ממוצע וסטיית תקן) של קטגוריות תוכן התקשורת בין מורים-תלמידים בווטסאפ בזמן מלחמה* (N = 111)



* הקטגוריות נמדדו בסולם 1 (כלל לא) עד 5 (הרבה מאוד)