

## ”אספת הורים אצלי בסמרטפון” רשת הווטסאפ כפלטפורמה לתקשורת דיגיטלית בין הורים למורים

שירה טרגר-סודרי\*, חננאל רוזנברג\*\*, חן סבג בן פורת\*\*\*, הילה לוינשטיין\*\*\*\*

### תקציר

מחקר זה בוחן את השימוש בקבוצות וטסאפ משותפות להורים ולמורים במערכת החינוך הישראלית, בדגש על גילאי בית הספר היסודי. באמצעות מתודולוגיה איכותנית שכללה ראיונות עומק עם 20 הורים ו-11 מורים, נבדקו השימושים המרכזיים בקבוצות אלו, התכנים הנידונים בהן ומניעיהם של הורים ומורים להשתמש בהן. המחקר התמקד בפוטנציאל החיובי ובאתגרים המרכזיים הנובעים ממאפייני הווטסאפ ומהמזמינויות (affordances) שלו, כגון מיידיות, זמינות מוגברת, פומביות השיח והאינטראקטיביות המדמה תקשורת פנים אל פנים. נמצא כי לצד התרומה הרבה של הפלטפורמה להגברת המעורבות ההורית ולחיזוק התקשורת בין הורים למורים, היא מייצרת גם אתגרים לא מבוטלים כגון מעורבות יתר, פגיעה בפרטיות וטשטוש סמכות המורה. מהמחקר עולה כי ניהול מושכל ומוסדר של הקבוצות, הכולל הגדרת כללים וגבולות שיח הן ברמת המוסד הן בקבוצה המקומית, עשוי לסייע בהתמודדות עם אתגרים אלו, למצות את הפוטנציאל החינוכי של הפלטפורמה ולהגביר את יעילות הקשר בין הורים למורים. ממצאים אלו תורמים להבנת חלקו של קשר דיגיטלי לא פורמלי בין הורים למורים בהבניית יחסי אמון ושיתוף פעולה בעולם חינוכי המבוסס יותר ויותר על טכנולוגיות תקשורת.

**מילות מפתח:** אפליקציות מסרים מידיים (mobile instant messaging), וטסאפ, מזמינות, מעורבות הורית, קשרי הורים-מורים

### מבוא

אפליקציית הווטסאפ כבשה בסערה את מערכת החינוך בצורות שונות: קבוצות תלמידים כיתתיות עם המורה ובלעדיו, צוותי הוראה המתאגדים בקבוצות משותפות וקבוצות מנהלים המשתפים זה את זה במידע ובעצות מקצועיות. לכל אלה מתווספת בשנים האחרונות תופעה חדשה ופופולרית: קבוצות וטסאפ משותפות למורים ולהורי התלמידים. וכמו בקבוצות

\* שירה טרגר-סודרי, אוניברסיטה העברית, המחלקה לתקשורת ועיתונאות  
 \*\* ד"ר חננאל רוזנברג, אוניברסיטת אריאל, בית הספר לתקשורת  
 \*\*\* ד"ר חן סבג בן פורת, אוניברסיטת אריאל, בית הספר לתקשורת  
 \*\*\*\* ד"ר הילה לוינשטיין, אוניברסיטת אריאל, בית הספר לתקשורת

הווסטאפ המשותפות למורים ולתלמידים, האינטראקציות המקוונות בין ההורים והמורים צמחו "מלמטה למעלה" כיוזמה בלתי פורמלית וללא הנחיות רשמיות ממשרד החינוך (Bouhnik & Deshen, 2014).

תופעה זו ראויה להיבחן על רקע המחקרים הרבים המצביעים על כך שתקשורת בין הורים ומורים מעצימה את המעורבות ההורית ומשפיעה על הצלחתם החינוכית, הרגשית והחברתית של התלמידים (Park & Holloway, 2017). מעורבות הורים מעצבת במידה רבה את התהליכים הלימודיים של התלמידים, את עמדותיהם כלפי הלימודים ואת הישגיהם (Bordalba & Bochaca, 2019) ומשפרת את האקלים הבית ספרי. בפועל, לאורך השנים צורות התקשורת המסורתיות בין הורים למורים התבססו על מפגשים פנים אל פנים, על שיחות טלפון ועל הודעות כתובות. בשנים האחרונות חל שינוי ניכר באופי התקשורת בין הורים למורים, בעיקר בבתי ספר יסודיים, בעקבות שילובן של טכנולוגיות דיגיטליות מתקדמות, ובפרט אפליקציות הווסטאפ שהפכה לזירת התקשורת המרכזית ביניהם.

אף על פי שמחקרים רבים התייחסו לשימוש בטכנולוגיות דיגיטליות במסגרות לימודיות - ביניהן אפליקציות מסרים מידיים (Mobile Instant Messaging [MIM]) כגון וטסאפ - רובם התמקדו בפוטנציאל הלימודי של פלטפורמות אלה. ואכן, קיים פער מובהק בספרות המחקרית בכל הנוגע לדפוס האינטראקציה בין הורים למורים בבתי ספר בכלל ובגילאי בית הספר היסודי בפרט, במיוחד בערוצים מקוונים ובאפליקציות מסרים מידיים. פער זה בולט במיוחד בהיבטים הקשורים לאופן שבו מאפיינים טכניים של הכלים הדיגיטליים מעצבים את אופני השימוש החברתיים והתקשורתיים בהם. כך, טרם נבחנו לעומק האופנים שבהם מאפיינים טכנולוגיים ספציפיים של אפליקציות מסרים מידיים, דוגמת וטסאפ, מעצבים וממסגרים אינטראקציות חברתיות בהקשר החינוכי. קיים מחסור בעיקר במחקרים המנתחים כיצד מאפיינים כגון זמינות מיידית, תקשורת קבוצתית, שיתוף תמונות וקבצים וטשטוש גבולות של זמן ומרחב משפיעים על דפוס התקשורת ועל היחסים בין הורים למורים.

במחקר זה נבקש לבחון את יחסי הגומלין המתקיימים בקבוצות וטסאפ משותפות להורים ולמורים, את מניעי השימוש של הורים ומורים בקבוצות אלו, את התכנים המרכזיים שנידונים בהן, וכן את האופן שבו המאפיינים הייחודיים של הפלטפורמה מעצבים את הדינמיקה בקבוצה, על יתרונותיה ומגבלותיה. נתבסס על תאוריית המזמינויות (affordances), שלפיה מאפיינים טכנולוגיים מאפשרים התנהגויות חברתיות מסוימות ומגבילים אחרות. מושג זה, שהפך מרכזי בדיון על טכנולוגיות תקשורת חדשות ועל יחסי אדם-מכונה, יסייע לבחון את האופן שבו פלטפורמה ספציפית - קבוצות וטסאפ - מעצבת את אופי הדינמיקה בקשרי מורה-הורה. לאור זאת נציע דרכים שמאפשרות לייעל את השימוש בפלטפורמה למטרות חינוכיות וחברתיות.

## סקירת ספרות

### מעורבות הורים בחינוך ילדיהם וקשרי הורים-מורים

"מעורבות הורית" היא מונח גג המתאר את האסטרטגיות השונות שהורים משתמשים בהן במטרה לשתף פעולה עם מוסדות החינוך שילדיהם לומדים בהם ולקחת חלק בחינוכם (Edwards & Kutaka, 2015). חשוב להדגיש כי המונח מעורבות הורית איננו תיאור מצב אחד אלא שיקוף של התנהגות על הרצף שבין "ההורה הבירוקרטי", המותיר את היוזמה באופן בלעדי למורה, לבין "ההורה השותף" המעוניין במעורבות גבוהה ויזומה (Bauch & Goldring, 2000). אפשטיין (Epstein, 2016) טען שניתן להבחין בין סוגים שונים של מעורבות הורית, כגון כזו שמתמקדת בקשר עם המורה, בעבודה רציפה עם התלמיד או בשיתוף פעולה עם הקהילה כולה. חוקרים מדגישים כי תקשורת אפקטיבית עם המורים היא ממד מרכזי במעורבות ההורית, והיא אף גורמת לטיפול של ממדי מעורבות נוספים (Chen & Rivera-Vernazza, 2023). כאשר הורים מקבלים מידע מתמיד ושקוף על חינוך ילדיהם ומעודדים החלפה הדדית של רעיונות ודעות, מתחזקים האמון, הכבוד וההערכה בין ההורים למורים (Bordalba & Bochaca, 2019). יתרון נוסף לקשר שבין מורים והורים נובע מהעובדה כי לשני הצדדים השקפות עולם נפרדות ואפיסטמולוגיות סותרות (Addi-Raccah & Grinshtain, 2022), אשר ניתן לגשר ביניהן על ידי תקשורת פרודוקטיבית. על כן, ככל שהשיח בין המורים להורים אינטנסיבי יותר, כך השפעתו חזקה יותר (Merkley et al., 2006).

מחקרים רבים הצביעו על קשרים חיוביים בין מעורבות הורים לבין השלכות חברתיות-רגשיות וחינוכיות על ילדיהם (Arnold et al., 2008; Goodall & Montgomery, 2014; Park & Holloway, 2017). מעורבות הורית מעצבת במידה רבה את התהליכים הלימודיים של התלמידים, את עמדותיהם כלפי לימודים ואת הישגיהם (Bordalba & Bochaca, 2019). יתרונות נוספים של מעורבות הורים הם שיפור ביחסי הורים-מורים, שיפור במורל המורים ובאקלים הבית ספרי; הגברת נוכחות התלמידים בבית הספר ושיפור עמדותיהם כלפי המוסד; שיפור בהתנהגות התלמידים ובבריאותם הנפשית והגברת ביטחונם העצמי (Hornby & Blackwell, 2018; Ribeiro et al., 2021). עם זאת, מחקרים מלמדים גם על חסרונות פוטנציאליים של קשרים אינטנסיביים מדי בין הורים למורים, העלולים להוביל למעורבות יתר הפוגעת בתפקוד התקין של המורה ושל בית הספר (ראו למשל, אברהם ואח', 2012).

היקף המעורבות ההורית נגזר במידה רבה ממגוון משתנים סוציו-אקונומיים המשפיעים על יכולתם של הורים להשתתף באינטראקציה הבית ספרית. מחקרים קודמים מצאו כי הורים במשפחות מרובות ילדים, הורים יחידניים והורים בעלי הכנסה או השכלה נמוכות נוטים להיות מעורבים פחות בפעילויות בית הספר ובקשר השוטף עם צוותי ההוראה (McNamara-Horvat et al., 2003; Winquist, 1998). בנוסף לכך, נמצא כי תחושת המסוגלות ההורית, כלומר האופן שבו הורים מעריכים את יכולתם להשפיע באופן חיובי על הישגי ילדיהם, משפיעה אף היא על רמת המעורבות ההורית (Grolnick et al., 1997; Yang et al., 2023). היבטים אלה רלוונטיים

מאוד עם המעבר לתקשורת דיגיטלית ובעיקר לקבוצות וטסאפ כיתתיות. אלה עשויות להיות הזדמנות חשובה דווקא להורים המגיעים מרקע סוציו-אקונומי מוחלש, שכן השימוש בפלטפורמה זו הוא פשוט, זמין, נגיש כלכלית לכלל ההורים, ואינו דורש מיומנות ואוריינות טכנולוגית מוקדמת. קבוצות וטסאפ עשויות לצמצם את הפערים בין קבוצות הורים שונות ולהקל את ההשתלבות של הורים שנוכחים פחות בפעילויות פיזיות בבית הספר, ובכך לתרום לצמצום אי-השוויון בחינוך ובמעורבות הורית.

### קשרי הורים-מורים בעידן הדיגיטלי

באופן מסורתי תקשורת מורה-הורה התרחשה באינטראקציות דו-כיווניות, כגון במפגשים פנים אל פנים ו/או באמצעות חומרי הדפסה חד-כיווניים (Barnett et al., 2020). העידן הדיגיטלי הרחיב את אפשרויות התקשורת ועודד "דיגיטליזציה של פרקטיקות חינוכיות" (Colombo, 2016). ככל שפלטפורמות דיגיטליות הופכות נפוצות וזמינות יותר, מורים והורים יכולים למנף אותן למטרות תקשורת (Kuusimäki et al., 2019; Yulianti et al., 2022). כבר בשנות השבעים נמצא כי תקשורת באמצעות הטלפון משפרת את תדירות ואת איכות הקשר בין הורים למורים, ושלקשר זה ישנה השפעה חיובית על שיתוף הפעולה בין ילדים ומוריהם (Cameron & Lee, 1997; Kirsch, 1973).

ההתפתחות המהירה של טכנולוגיות מידע ותקשורת (ICTs), כגון דואר אלקטרוני (Thompson & Mazer, 2012), מערכות ממוחשבות לניהול פדגוגי (בלאו והמאירי, 2012; Selwyn et al., 2011), איגרות מידע (ניוזלטרם) והודעות טקסט (Thompson et al., 2015), סיפקה מבחר מוגבר של ערוצי תקשורת חלופיים וחדשים בין מורים להורים. ואכן, מחקרים מרחבי העולם מצביעים על שימוש אינטנסיבי בטכנולוגיות אלה (במיוחד בדואר אלקטרוני וברשתות חברתיות) ביחסי הורים-מורים (ראו: Bordalba & Bochaca, 2019; Patrikakou, 2015; Wasserman & Zwebner, 2017). השימוש הנפוץ בטכנולוגיות דיגיטליות לצורך תקשורת מורה-הורה עשוי להיות מיוחס למזמינויות (affordances) הדיגיטליות שלהם, כלומר לתכונות ספציפיות של ערוץ תקשורת המאפשרות או מגבילות התנהגויות אפשריות בקשר ומעצבות את אופי האינטראקציה של המשתמשים בהן (Evans et al., 2017, p. 36).

פרספקטיבת המזמינויות מאפשרת לבחון את האופן שבו תכונות של מדיום מסוים מהוות הזדמנות לפעולה בתפיסתו של האדם הנעזר במדיום זה, מתוך תשומת לב להקשר הרחב שהתקשורת מתנהלת בו (Davis & Chouinard, 2017). גישה זו, שמקורה בעבודתו של גיבסון (Gibson, 1977), מדגישה כי המזמינויות אינן רק מאפיינים טכנולוגיים אלא יחסים דינמיים בין הטכנולוגיה למשתמש. מימוש המזמינויות מתרחש כאשר אפשרויות הפעולה שהטכנולוגיה מציעה מתורגמות לפעולות ממשיות, תהליך המושפע מתפיסות אינדיבידואליות של המשתמש (Schrock, 2015), כמו גם מהפרקטיקות החברתיות שלו, מניסיונו, ממיומנותיו ומההבנה התרבותית שלו (Zheng & Yu, 2016). בניגוד לגישות דטרמיניסטיות, בתאוריה זו יש הכרה

בחומריות של הטכנולוגיה ושימת לב להיבטים חברתיים וטכניים השזורים זה בזה (Volkoff & Strong, 2017), כפי שמציינים משרוני ווינסט (Mascheroni & Vincent, 2016): "כפצים טכנולוגיים מעצבים, אך אינם קובעים את הפעלתם: לטכנולוגיות שונות יש יכולות שונות, אשר מגדירות את המשמעויות והשימושים האפשריים שאנשים וקבוצות מייחסים להן" (עמ' 312). על רקע זה הגישה מאפשרת בחינה מעמיקה של יחסי הגומלין המתמשכים בין יכולות הטכנולוגיה לבין פעולות השימוש בה בהקשרים מגוונים, והיא רווחת בקרב חוקרי תקשורת, בעיקר עם עלייתם של סוגי מדיה חדשים (Majchrzak et al., 2013). יישומה של פרספקטיבה מחקרית זו מאפשרת להבין בין היתר את האופן שבו טכנולוגיות חדשות ככלל ופלטפורמת הווסטאפ בפרט מאפשרות למשתמשים לעצב מחדש מגוון ממדים באינטראקציות בין-אישיות וקבוצתיות (Yeshua-Katz, 2021), כדוגמת אינטנסיביות הקשר (Mascheroni & Vincent, 2016), יחסי הכוח בין המשתתפים (Meler et al., 2024), הציפיות ממשתתפי האינטראקציות (Mascheroni & Ólafsson 2014) ומידת המעורבות והאמון בתוכני האינטראקציה (Masip et al., 2021).

שתי מזמינויות מרכזיות בהקשר הפדגוגי, המאפיינות במיוחד אמצעי תקשורת דיגיטליים, הן מיידיות וזמינות. אחד החסמים המרכזיים למעורבות הורים בלמידת ילדיהם הוא הקושי בתמרון בין חיי המשפחה והקריירה (Olmstead, 2013). על כן זמינותם של אמצעי תקשורת דיגיטליים, המאפשרים לתקשורת להתקיים בכל מקום ובכל זמן, מקלה על ההורים להיות מעורבים בהתקדמות הלימודית של ילדיהם ומשפרת את איכותו ואת היקפו של הקשר מורה-הורה (Özdamlı & Yıldız, 2014). השימוש במכשירים ניידים זמינים, כגון טלפונים חכמים, עשוי להשפיע גם על עומק המעורבות ההורית על ידי הגברת תחושת השותפות בין ההורים למורים. דבר זה עשוי לקרב את שני הצדדים וליצור שותפות בריאה המבוססת על אמון הדדי (Wasserman & Zwebner, 2017).

עם זאת, לתקשורת דיגיטלית בין מורים והורים יש גם חסרונות. ראשית, אינטנסיביות הקשר בנושאים לימודיים עשויה להפוך את התלמידים עצמם לפחות אחראים בנושאים כגון מטלות לימודיות (Thompson, 2008). מכיוון אחר היו שהדגישו את הפגיעה הפוטנציאלית בזמנם הפרטי של המורים ואת היווצרותם של פערים בנוגע לציפיות על אודות היקף התקשורת הרצוי בינם לבין ההורים (Olmstead, 2013). עוד עולה כי מורים רבים חוששים לעיתים להשתמש בערוצים מתווכים בשל היווצרותם של פערים אפשריים בהבנת המסרים וכן בשל החשש מטשטוש גבולות ומפגיעה בסמכותם (Wasserman & Zwebner, 2017).

חלק מערוצי התקשורת הדיגיטליים - למשל מערכות למידה ממוחשבות ואיגרות מידע - אומנם מרחיבים את אפשרויות האינטראקציה הורה-מורה, אולם משמשים בפועל בעיקר כערוצים חד-כיווניים להפצת מידע מהמורה להורים. לעומתם, רשתות חברתיות, כלומר שירותים מבוססי רשת המאפשרים ליחידים לבנות פרופיל ציבורי או חצי-ציבורי במסגרת מערכת מוגדרת; לנסח רשימה של משתמשים אחרים שהם חולקים עימם קשר; ולצפות

ברשימות הקשרים שיצרו ולעבור בין רשימותיהם לאלו שיצרו אחרים בתוך המערכת (Boyd & Ellison, 2008), מאופיינות במזמינויות נוספות ובעלות ערך ליחסי הורה-מורה, ובראשן תקשורת רב-צדדית אשר מאפשרת לייצר מיקרו-קהילות שבהן לכל אחד ממשתתפי האינטראקציה יש משקל שווה ואפשרות להגיב מיידית. אחד הערוצים המרכזיים והנפוצים ביותר לקשרי הורים-מורים בשנים האחרונות הוא אפליקציית הווטסאפ.

#### מזמינות הווטסאפ

ווטסאפ היא אפליקציית הודעות מיידיות ניידות (MIM) שהייתה זמינה לציבור לראשונה בשנת 2009. היא מאפשרת מגוון תצורות תקשורת: שיחות קוליות, שיחות וידאו, הודעות טקסט, שיתוף סרטונים, תמונות, הקלטות אודיו ומסמכים, הן בפורמטים של שיחה מאחד לאחד והן מאחד לרבים (Cino et al., 2021; Rosenberg et al., 2018). בתוך שנים אחדות צברה האפליקציה פופולריות רבה: נכון לתחילת שנת 2024 לאפליקציה יש יותר מ-2 מיליארד משתמשים פעילים חודשיים ברחבי העולם.<sup>1</sup> בישראל לווטסאפ תפקיד מרכזי בחיי היום-יום. על פי סקר שנערך לאחרונה, וטסאפ היא האפליקציה הפופולרית בישראל, ומשתמשים בה 90% מהמבוגרים ו-87% מבני הנוער.<sup>2</sup>

מהו סוד הפופולריות של וטסאפ? לאפליקציה (יישומון) מספר יתרונות ייחודיים שיכולים לשפוך אור על שאלה זו. ראשית, בהשוואה להודעות טקסט מסורתיות, וטסאפ מחקה תקשורת פנים אל פנים בצורה טובה יותר ומאפשרת מיידיות, קישוריות וזרימה סינכרונית מהירה של תכנים בין חברי הקבוצה (Malka et al., 2015). בשל כך האינטראקציה בתוך האפליקציה היא יותר "שיחתית" ופחות פורמלית, אפיון המגביר את חוויית החיבוריות ותחושת הקהילתיות יותר (Cino et al., 2021) ומעניק תחושה של שהייה עם חברים במרחב פתוח של תקשורת ללא הפרעה (O'Hara et al., 2014). בנוסף לכך, וטסאפ מעניקה למשתמשיה תחושת ביטחון ופרטיות. בניגוד לפייסבוק, למשל, השימוש בווטסאפ אינו מצריך יצירת עמוד פרופיל אישי, שכן הפרופילים של משתמשיה מקושרים למספרי הטלפון הסלולרי שלהם (Cino et al., 2021). יתרה מכך, בעוד שלחברי פייסבוק יש גישה לפרטי הפרופיל האישיים של המשתמשים, לפעילויות שלהם, לרשימות החברים ואפילו לתקשורת עימם, הדבר אינו אפשרי בווטסאפ (רוזנברג ואסטרון, 2017). לפיכך האינטראקציה בווטסאפ מתרחשת עם אנשים שלמשתמש יש "קשרים מהימנים" איתם (Yamamoto et al., 2018). לבסוף, וטסאפ מאפשרת מעבר טבעי בין תקשורת אישית לתקשורת קבוצתית, ובכך משמשת לביסוס ולתחזוק קשרים אישיים פרטניים, אך גם לשמירה על קשרים בקבוצות חברתיות (Church & de Oliveira, 2013). מבחינה זו האפליקציה נתפסת כרשת חברתית של ממש ולא רק כשירות הודעות טקסט או

[https://media.bezeq.co.il/pdf/internetreport\\_2022.pdf](https://media.bezeq.co.il/pdf/internetreport_2022.pdf) 1

<https://backlinko.com/whatsapp-users> 2

שיחות קוליות (Baulch et al., 2020). אין זה מפתיע, אם כן, ששילובה של ווסטאפ בהקשרים חינוכיים הפך לרווח יותר ויותר (Ajani & Khoalenyane, 2023).

#### קשרי הורים-מורים בווסטאפ

מאפייניה של אפליקציית הווסטאפ הופכים ערוץ זה לבעל פוטנציאל רב לשימוש בתחום החינוך במגוון פונקציות. אלו כוללות בין היתר שיתוף חומרים חינוכיים, שליחת תזכורות ועדכונים ושמירה על קשר רציף בין מורים לתלמידים לצורך ביצוע מטלות לימודיות (רוזנברג ואסטרן, 2017). בנוסף לתקשורת מורים-תלמידים, אחד השימושים הפדגוגיים המרכזיים של ווסטאפ מתבצע באמצעות קבוצות הורים-מורים, אשר משמשות בעיקר למעקב אחר התפתחות התלמידים. ואכן, ממצאים אמפיריים מצביעים על כך שהשימוש המרכזי בווסטאפ הוא שמירה על תקשורת בין הורים למורים, מעקב רצוף אחר הלמידה בכיתה, יצירת מערכת יחסים הדדית בין המורה והורה (Doğan, 2019) וגיבוש קהילות הורים (Kurtz, 2015).

בהקשר הישראלי, עדי-רקח וימיני (Adi-Racah & Yemini, 2018) מזהות כיצד קבוצות ווסטאפ כיתתיות מאפשרות להורים גישה לזרימה מתמדת של מידע על המתרחש בכיתה, העשויה לדבריהן לעודד פעולות הוריות (קולקטיביות או אינדיבידואליות) להתמודדות עם אתגרי בית הספר. החוקרות מדגישות שלקבוצות אלה פוטנציאל גבוה דווקא להורים מעוטי מעמד ומשאבים, בכך שהן ממזערות חלק מהחסמים למעורבותם. עוד ראוי לציין כי בתחילת דרכה של אפליקציית הווסטאפ השימוש בה לצרכים חינוכיים העלה חששות מצד קובעי מדיניות בתחום החינוך לגבי השפעתה הפוטנציאלית על יחסי הורים-מורים (Davidson & Turin, 2021). עם זאת, באופן פרדוקסלי המורים עצמם הם שיזמו את הקשר הזה בניסיון לנצל את היתרונות האפשריים של הערוץ החדש (Rosenberg & Asterhan, 2018).

למרות השימוש הנרחב בקבוצות הורים-מורים בווסטאפ, המחקר האקדמי בנושא זה מצומצם. ניתוח דפוסי האינטראקציה בין הורים למורים בקבוצות אלה והעמקה באופן שבו הצדדים תופסים אותה עשויים לספק תובנות בעלות ערך לגבי תפקיד הטכנולוגיה במערכת היחסים הורים-מורים, לרבות יתרונותיה ומגבלותיה עבור שני הצדדים. המחקר הקיים חסר בחינה משולבת של תפיסות מורים והורים כלפי התופעה, ובפרט פרספקטיבה המדגישה את המאפיינים הטכנולוגיים של פלטפורמת הווסטאפ ואת השפעתם על אופי האינטראקציה של המשתמשים. באמצעות שימוש בגישת המזמיניות מחקרנו מציע פרספקטיבה המגשרת על פערים אלה.

#### המחקר הנוכחי

בהתאם להנחות היסוד של הגישות הטכנולוגיות לחקר התקשורת, תכונותיו של ערוץ התקשורת מעצבות את דפוסי השיח המתנהל דרכו, את מאפייניו ומגבלותיו ואת טיב היחסים המתקיימים בין משתתפי האינטראקציה (Walther, 1996). ברוח זו המחקר הנוכחי מבקש לבחון כיצד

הורים ומורים חווים את האינטראקציות בקבוצות וטסאפ משותפות, וכיצד המזמינות של המדיום מעצבת חוויות אלו, בעיקר בכל הנוגע למעורבות הורית ולגבולותיה. במאמר נתייחס הן לרמה האינפורמטיבית, כלומר לתיאור דפוסי השימוש והפעילות בפועל; והן לרמת המשמעות, היינו לאופן שבו המשתתפים עצמם חווים, מפרשים ומעניקים משמעות אישית וחברתית להתנסויותיהם ולפעולותיהם בקבוצות הווטסאפ. לאור זאת שאלות המחקר יהיו:

- (1) מהם השימושים המרכזיים שעושים הורים ומורים בקבוצות המשותפות, ומהם התכנים הנידונים בהן?
- (2) כיצד תופסים הורים ומורים את השפעת קבוצות הווטסאפ על מידת המעורבות ההורית?
- (3) כיצד מאפייני הפלטפורמה והמזמינות שלה מעצבים את אופי התקשורת בקבוצה ואת הדינמיקה בין ההורים והמורים?
- (4) מהם האתגרים המקצועיים והאתיים העולים מהשיח המשותף בקבוצות הווטסאפ, וכיצד מתמודדים המשתתפים עם אתגרים אלה?

## מתודולוגיה

לאור אופיו האקספלורטיבי של המחקר, שיטת המחקר היא איכותנית. באמצעות גישה זו נבקש לספק מידע עשיר שיסייע להבנת התופעה ולזיהוי הגישות, נקודות המבט וגורמי ההשפעה הלוקחים בה חלק. בהתאמה, כלי המחקר הוא ראיונות חצי-מובנים שמטרתם לחשוף את הפרספקטיבה ואת החוויה האישית של המראיינים ולהציג את קולותיהם האותנטיים בנוגע לתופעה הנדונה (Moustakas, 1994; וראו גם Marwick & Boyd, 2014, בנוגע לשימוש בראיונות לשם חשיפת תובנות הנוגעות לתפקודי מדיה חדשים במרחבי היום-יום).

## אוכלוסיית המחקר

המחקר התמקד בגילאי בית הספר היסודי (כיתות א'-ו'), בשל העובדה כי הפופולריות של קבוצות וטסאפ משותפות להורים ולמורים גבוהה במיוחד בקרב הורים ומורים לתלמידים בגילים צעירים יחסית (Davidson & Turin, 2021). לעומת זאת, בגילאי חטיבת הביניים, ובמיוחד בתיכון, מורים נוטים לתקשר עם הילדים ישירות ולהפחית את הקשר המתווך עם ההורים (Rosenberg & Asterhan, 2018).

משתתפי המחקר הם מורים והורים. המורים גויסו באמצעות פרסום הודעה ברשתות חברתיות, בין היתר בקבוצות ייעודיות של מורים בפייסבוק, ובחלוקה של מודעת פנייה מודפסת ביום עיון ארצי למורים שקיים משרד החינוך. בשלב הראשון נאספו שמות ופרטי קשר של מורים שהביעו נכונות להיכלל במחקר. במקרים שבהם נאספו שמות של יותר ממורה אחד מאותו בית ספר, רואיין רק אחד מהם, זאת במטרה לגוון את המוסדות המיוצגים. ההורים גויסו באמצעות פרסום הודעות ברשתות חברתיות, וגם כאן הקפדנו על ייצוג של הורה אחד מכל בית ספר.

סך הכול נכללו במחקר 20 הורים לילדים בגילאי בית הספר היסודי (18 נשים ו-2 גברים) ו-11 מורים (9 נשים ו-2 גברים) המלמדים בבתי ספר יסודיים. הסיבה להטיה המגדרית בקרב

ההורים היא שכמעט בכל המקרים שנעשתה בהם פנייה לזוגות הורים, הסתבר כי האם פעילה יותר מהאב בקבוצת הווסטאפ (במרבית המקרים האב לא היה חבר בקבוצה כלל). ההטיה בקרב קבוצת המורים נובעת מאותה סיבה: הרוב המכריע של מורים בישראל הוא נשים (מרכז המחקר והמידע של הכנסת, 2020).

בתי הספר שהמרוויינים נמנים עימם הם בתי ספר ממלכתיים (23), ממלכתיים-דתיים (6) וניסויים (2). המחקר לא התייחס למערכת החינוך העצמאית של הציבור החרדי או לבתי הספר הממ"חים (ממלכת-חרדי), זאת בשל יחסו המסתייג של ציבור זה לשימוש ברשתות חברתיות ובטלפונים חכמים (Rosenberg & Blondheim, 2021). אף כי מדובר במחקר איכותני שאיננו מייצג את האוכלוסייה הכללית, נעשו מאמצים להקפיד על אוכלוסיית מחקר מגוונת שתשמיע קולות שונים הלוקחים חלק בתופעה הנחקרת. בתי הספר נדגמו מאזורים גאוגרפיים שונים וכוללים ערים ויישובים הן במרכז הן בפריפריה. בנוסף לפיזור גאוגרפי ודמוגרפי, אוכלוסיית ההורים במחקר כוללת הורים מכל טווח הכיתות בבית הספר היסודי. אוכלוסיית המורים במחקר כוללת הן מורים צעירים הן מורים ותיקים.

#### כלי המחקר, איסוף הממצאים וניתוחם

במחקר נעשה שימוש במתודולוגיה איכותנית במטרה לקבל מבט עשיר ומעמיק על אודות חוויית המשתמשים והאופן שבו הם תופסים את מהות האינטראקציה התקשורתית שהם מעורבים בה (Moustakas, 1994; Wang et al., 2016). כלי המחקר הוא ראיונות עומק. הראיונות כללו שאלות המתמקדות בין היתר במניעי השימוש בקבוצה, בתפיסת יעילותה, בהשפעתה על התלמידים, באתגריה ומגבלותיה ובאופי השיח הרצוי והמצוי בה (לרשימת השאלות למורים ראו נספח 1, והשאלות להורים - נספח 2).

הראיונות הוקלטו, תומללו ונותחו בשיטת הארגון התמטי (thematic organization), שבמסגרתה מופו וזוהו תמות מרכזיות הנובעות מן הנתונים בהתאם לשאלות המחקר (Ryan & Bernard, 2003). תהליך הקטגוריזציה "מלמטה למעלה" (Strauss & Corbin, 1994) כלל את ארבעת השלבים שהציעו מרשל ורוזמן (Marshall & Rossman, 2014): (1) ארגון חומר הממצאים; (2) יצירת הקטגוריות; (3) בחינה של הנחות פוטנציאליות מוקדמות; (4) חיפוש אחר הסברים חלופיים להנחות אלה. בניסיון ליצור דיאלוג שבו מושאי ההיגדים התאורטיים הופכים לשותפים פעילים בתהליך המתפתח של אימות הידע (McCormack, 2004, p. 222), ובמטרה לאפשר תיקוף מסוים של הממצאים האיכותניים מזווית המבט של הקבוצה הנחקרת (Bauer et al., 2000), עם סיומה של עבודת איסוף הנתונים וניתוחם שותפו כמה מן המרוויינים בטיוטת הממצאים ובמסקנות של המחקר, והערותיהם הוטמעו בגרסתו הסופית. דברי המשתתפים יוצגו תוך ציון גיל, מגדר וכיתה (א'-ו'), אך בשינוי שמם לצורך שמירה על פרטיותם. במידת הצורך צוין אופי בית הספר שהם לומדים בו.

## ממצאים

ניתוח הראיונות העלה מספר תמות עיקריות: הראשונה נוגעת לשימושים העיקריים בקבוצה ולתפקידים שהיא ממלאת עבור המורים וההורים; השנייה עוסקת באופן שבו הורים ומורים תופסים את קבוצת הווטסאפ כמשפיעה - לטובה ולרעה - על מעורבותם של ההורים במרחב הלימודי של ילדיהם; השלישית מתייחסת למאפייני הדינמיקה התקשורתית בקבוצה בשל המזמינויות המאפיינות קבוצות וטסאפ; והרביעית נוגעת לגבולות השיח ולאתגרים אתיים העולים מהאינטראקציה המשותפת בקבוצה.

### השימושים בקבוצה ותפקידיה

קבוצות הווטסאפ משמשות ערוץ תקשורת מרכזי בין הורים למורים וממלאות תפקידים מגוונים בשגרה הבית ספרית. המורים וההורים כאחד ציינו שהקבוצה משמשת אותם באופן יום-יומי למטרות עדכון והתעדכנות, וייחסו לה חשיבות מרובה בהגברת המעורבות ההורית. מצד ההורים הקבוצה מהווה פלטפורמה להתעדכנות בנושאים שונים, ובעיקר: (1) דיווחים שוטפים על אודות תכנים לימודיים בכיתה; (2) עדכונים על אודות פעילויות בכיתה ובבית הספר ו"תיאום לוגיסטי" של אירועים וציוד נדרש. לדברי טלי (אם לילדה בכיתה ד'): "בקבוצה מדברים על מטלות שמקבלים בשיעורים, פרויקטים שצריכים לעשות, ערבי כיתה, מפרסמים שיעורי בית ושואלים שאלות על זה. בעיקר דברים שקשורים ללימודים". בניסוחה של מיטל (אם לילדה בכיתה א'): "דברים אינפורמטיביים... שיעורי בית, הודעות על דברים שצריכים להביא ולעשות, כשההורים צריכים להביא משהו...". כמה מההורים הדגישו שחשיבות הקבוצה היא בסייעה להם להתעדכן דווקא בנושאים שהילדים אינם נוטים לשתף בהם את ההורים, הן משום ש"הם קצת מעופפים ואז זה באמת עוזר לקבל עדכונים ככה מהמורה לגבי השיעורים, חומר למבחנים ודברים כאלה" (תמר, אם לילדה בכיתה ג'), והן משום רצונם באוטונומיה, בעיקר בקרב ילדים בגילאים בוגרים, ש"פחות משתפים אותנו, במיוחד כי לרובם כבר יש פלאפונים עם קבוצות וטסאפ משלהם" (קרן, אם לילדה בכיתה ו').

לצד העדכונים היום-יומיים, קבוצת הווטסאפ ממלאת תפקיד מהותי גם בעדכון הורים באירועים חריגים, כגון מקרי אלימות בכיתה או דיווחים על מצבי חירום וסכנה. כך, לדוגמה, טלי (אם לילדה בכיתה ד') ציינה: "היום המורה שלחה תמונה של מישהו שנראה חשוד בגן משחקים באזור עם אזהרה לא לתת לילדים להסתובב לבד...".

### מעורבות הורית ומעורבות יתר

באופן כללי הן ההורים הן המורים רואים בקבוצות הווטסאפ כלי להגברת מעורבות ההורים ולחיזוק הקשר עם המרחב הלימודי. רבים מההורים הדגישו כי קבוצת הווטסאפ המשותפת אינה רק כלי לקבלת מידע לימודי אלא גם מחזקת את תחושת השותפות והחיבור לבית הספר. כך לדברי שלומית (אם לילד בכיתה א'): "זה נותן תחושה של שותפות - לדעת מה קורה בבית הספר ולחוש מחוברים יותר". לדבריה, בכך הקבוצה תורמת לשיפור ההישגים הלימודיים של

הילדים: "ככה אנחנו יכולים לוודא שהם מתקדמים בקצב הנכון עם החומר, שהם לא שוכחים לעשות שיעורים... דברים שבסופו של דבר מובילים להישגים". תפיסות דומות הביעו המורים, שראו בווסטאפ כלי להגברת מעורבות ההורים בתפקוד הלימודי של תלמידי הכיתה: "הקבוצה מאפשרת להורים שרוצים להיות מעורבים אבל קשה להם מסיבות שונות, להיות יותר מעורבים במה שקורה [...] בהחלט יש ילדים שזה עוזר להם" (גלית, מחנכת כיתה ו').

לצד תועלות אלה, הן ההורים והן המורים הסכימו כי מעורבות זו עלולה להפוך למעורבות יתר, אשר פוגעת בתפקוד התלמידים ובמעמד המורה. בנוגע לתפקוד התלמידים, רבים מהמורים ומההורים ציינו כי לעודף המעורבות ההורית תיתכן השפעה שלילית על התלמידים: "אני מרגישה שאני מערבת את ההורים יותר מדי ואולי לא נותנת לילדים להיות מספיק עצמאיים. הילדים בכיתה ו', ואני מוסרת להורים את לוח המבחנים, את השיעורים... את הכול בעצם, וזה במקום שייקחו את האחריות על עצמם" (גלית, מחנכת כיתה ו'). מדברים אלו עולה כי התקשורת האינטנסיבית בין ההורים למורים בווסטאפ פוגעת בהבנייתה של אחריות אישית בקרב התלמידים. מרבית ההורים חיזקו את הטענה הזו, וחלקם אף ציינו היבט משלים: פגיעה בקשר האישי בין המורה לבין התלמידים. תמר (אם לילדה בכיתה ג') הגדירה זאת כפגיעה בגיבוש מורה-תלמיד:

אני רואה את הבעייתיות בזה שאנחנו כהורים לפעמים יותר מדי מעורבים ומחפשים את המידע בכל מקום ובאיזשהו מובן נראה לי שאנחנו פוגעים - אני לא יודעת אם במורים או בילדים - אבל אנחנו פוגעים בגיבוש שבין מורה לילד... מהצד של הילדים יש להם את הביטחון שההורים יודעים הכול, ושהם ידעו מה לעשות עם כל בעיה... מעורבות היתר המתוארת לעיל הדאיגה חלק מהמרוואיינים מסיבה נוספת: פגיעה בתפקוד המורה ובמעמדה. חני (אם לילד בכיתה ב') שיתפה את תחושותיה בעניין זה וסיפרה כי: אני חושבת שהורים מעורבים יותר מדי במה צריך לעשות או לא צריך לעשות ולא נותנים למורים אפילו שנייה להתאפס על עצמם, על מה צריך לעשות או איך צריך להתנהג... כבר אין מקום לתפיסה של "אנחנו המורים ואנחנו או המנהל נחליט מה לעשות ונודיע לכם". ההורים בקבוצה כל הזמן שותפים להחלטות וזה גונב את האוטונומיה מהמורים. במקביל זה לוקח את הכבוד של המורים בפני הילדים כשהם אומרים למורה ש"אימא שלי כבר תגיד לכם מה לעשות". זה לא הילד שלי, כי אני לא כזאת ואני נותנת למורה מקום, אבל כן, יוצא שילדים אומרים "בסדר, בסדר, עוד תשמעי מאבא שלי". אז הנגישות היא פלוס אבל היא גם מינוס.

המרוואיינת הזו התייחסה בדבריה לשני היבטים הקשורים לפגיעה במעמד המורה בעקבות מעורבות יתר הורית בקבוצת הווסטאפ. הראשון, פגיעה באוטונומיה שלו, דהיינו ביכולת שלו להתוות מדיניות חינוכית באופן חד-צדדי. לדברי האם, הפורמט הדיוני-אינטראקטיבי של ווסטאפ הופך את ההורים לשותפים כמעט אוטומטיים בתהליך קבלת החלטות הכיתתי, ובכך נפגע תפקודו של המורה כמקבל החלטות. השני, פגיעה בסמכות המורה בעיני התלמידים, פגיעה שנובעת מהידיעה שהמורה נגיש להוריהם בקבוצת הווסטאפ באופן תדיר. הורים אחרים

ציינו כי מעורבות היתר של הורים מסוימים עשויה אף להשפיע על יחסו של המורה כלפי ילדיהם: "מבחינת הקשר בין המורה לילד, זה יכול אולי להעלות חשש להתנכלות כי אם נגיד יש הורה שמתלונן [בקבוצה] יותר מדי, המורה יכולה לחשוב שזה בעייתי להגיד לו דברים כי אז הוא מעביר את הכול [להורים האחרים] ומעלה הרבה תלונות..." (מירב, אם לילד בכיתה ג'). מציטוט זה משתמע כי אופי האינטראקציה בקבוצת הווטסאפ משליך על עמדותיו של המורה ועל תפקודו בכיתה.

מאפייני הפלטפורמה ותפקיד המזמינויות בדינמיקה הקבוצתית מלבד אתגר מעורבות היתר שנידון זה עתה, הורים ומורים הדגישו כי למזמינויות הייחודיות של פלטפורמת הווטסאפ - בעיקר הזמינות הגבוהה והפומביות של השיח - יש השפעה ניכרת על אופי האינטראקציה בקבוצה, וזו יוצרת לעיתים אתגרים מורכבים.

#### זמינות וזמינות יתר

כאמור, המורים וההורים דיווחו על היקפי שימוש גדולים בקבוצת הווטסאפ וציינו לחיוב את התכונות הטכניות המאפשרות זאת, כגון נגישות ("לכל הורה בכיתה יש וטסאפ [...] זה חוסך לי המון המון שיחות טלפון"; גלית, מחנכת כיתה ו'), פשטות ("מיילים הם הרבה יותר מסורבלים, צריך לצרף קבצים... כאן זה הרבה יותר קל [...] מספיק שאני שולחת תמונה או סרטון בקבוצה וזה מכניס אותם לאווירה"; ענת, מחנכת כיתה ב') ומיידיות ("מקבלים מידע באופן מידי, ויש 30 אנשים שיכולים לענות באופן פוטנציאלי"; טלי, אם לילדה בכיתה ד'). כפי שסיכמה אחת האימהות: "זה ממש כמו שהמורה בתוך כף היד" (שרית, אם לילד בכיתה ג').

בד בבד חוו חלק ניכר מההורים את אינטנסיביות הדיונים בקבוצה כדיספונקציה מעיקה ומציפה: "זה יכול להגיע לכמה הודעות בכמה דקות, ואז זה באמת יוצא משליטה" (גדי, אם לילד בכיתה ג'); "אני שמתי את הקבוצה על השתק. כל דבר שעולה, כולם מתחילים להגיב [...] זה הופך לתחרות, מי קישט את הודעת הטקסט עם יותר פרחים, לבבות ובלונים, שזה נחמד אבל מציק" (תמר, אם לילדה בכיתה ג').

אתגר מרכזי נוסף שציינו המורים הוא ציפיית ההורים לזמינות מתמדת. לדברי אחת המורות, "לפעמים ההורים מגזימים, מרגישים את הצורך שלהם לקבל התייחסות ומענה מידי לכל הודעה" (גלית, מחנכת כיתה ו'). עקב כך טענו חלק מהמורים כי הם מגבילים את עצמם במודע לזמינות חלקית. לדבריה של ענת, מחנכת כיתה ב': "כשנוח לי אני עונה וכשלא נוח לי אני לא עונה. [...] אני לא המזכירה של ההורים!".

#### פומביות הדיון כמעניקה תוקף לאינטראקציה בקבוצה

נדבך משלים לזמינות מצוי בתכונה נוספת של וטסאפ: פומביות הדיון. בניגוד לתקשורת בעל פה, האינטראקציה בקבוצות וטסאפ מתבססת על הודעות כתובות שפתוחות לכלל חברי הקבוצה. תכונה זו מעניקה לנכתב תוקף מחייב, אשר פועל במספר כיוונים. חלק מההורים ציינו שהם משתמשים בקבוצת הווטסאפ כדי "לאלץ" את המורה להתייחס לנושאים שהיא לא דיווחה

עליהם, או אף התחמקה מליידע על אודותיהם. לדבריה של חני, אם לילד בכיתה ב': "במקרים של אלימות בכיתה מתנהל לפעמים דיון בין ההורים ורק אז המורה משתפת מה היה... זה לא בא מהמורה, וזה כן מעצבן, כי צריך לגלות על מקרה שלא בסדר דרך פה לאוזן עד שהמורה מיישרת קו אחרי שנעשה דיון שלם בקבוצה". בילי (אם לילדה בכיתה ב') מתארת ניסיון דומה: לדעתה, השיתוף בקבוצה עזר והציף את הבעיה. הרבה פעמים לא כל ההורים מודעים למה שקורה, וברגע שזה עולה בקבוצה, כולם מודעים לבעיה וזה מעורר שיח בינינו ודוחף אותנו למצוא פתרון. אני לא חושבת שזה גרם למורה לטפל בזה באופן שונה אלא פשוט הפעלנו עליה יותר לחץ לטפל בבעיה מהר ברגע שכולנו היינו מודעים לבעיה. המודעות לבעיה שהאם מתארת מיתרגמת בווסטאפ לאינטראקציה כתובה בין ההורים למורה, אינטראקציה המייצרת לחץ ומחייבת טיפול. פרקטיקה דומה נוקטות גם המורות. כאשר למשל הורים עודכנו על פעילות או על ציוד שיש להביא ביום למחרת, התלמידים (וההורים) אינם יכולים לטעון כי לא ידעו או לא שמעו על כך:

זה גם מעביר קצת מהאחריות אליהם - אני מודיעה להם שיש מבחן, ואז הם לא יכולים להגיד לי שהם לא ידעו או לא שמעו על זה, ואלה דברים שהם היו אומרים הרבה פעמים לפני שהיינו משתמשים בקבוצות... נגיד, אם אני שולחת להם לא לשכוח להביא אישור לטיול, אני יודעת שאני כתבתי להם והזכרתי להם ועכשיו אחריותם לוודא שזה באמת מגיע אליי בזמן. אותו דבר עם מבחנים וכל הודעה אחרת. זה גם מעין מעקב שיש לי... אני יכולה לוודא מי קרא את ההודעה ומי לא ודברים בסגנון הזה. (גלית, מחנכת כיתה ו')

התכונה של האפליקציה שהמורה מסתייעת בה, כלומר היכולת הטכנולוגית לראות מי קרא את ההודעה שנשלחה, מאפשרת לה לעקוב אחרי תפוצת הידיעה ולוודא את קבלתה, אך יתרה מכך - האפליקציה מגבה את המורה ומסייעת לה לאכוף את העמידה בנהלים.

#### גבולות השיח בקבוצה: היבטים אתיים

קבוצות הווסטאפ הן גם זירה למשא ומתן מתמשך על גבולות השיח - מה נחשב ראוי, מה אסור, ומהו תפקידם של ההורים והמורים בעיצוב הדינמיקה הקבוצתית. חלק מהמוראיינים התייחסו לניסיון לשמור על נורמות מקצועיות ולהגדיר את הקבוצה כערוץ תקשורת פורמלי, פרופסיונלי, שנועד בעיקר להעברת מידע רלוונטי בנוגע להתרחשויות בכיתה. כחלק מתהליך זה מתבצעים מאמצים שהדיונים בקבוצה יישארו ממוקדים, ענייניים ואינפורמטיביים: "מדי פעם נסחפים ומדברים על נושאים שהם פחות רלוונטיים, ואז המורה משתדלת להפסיק את זה" (קרן, אם לילדה בכיתה ו'); "בעבר היו גם בדיחות אבל המורה הפסיקה את זה" (תמר, אם לילד בכיתה ג'). לעיתים ההורים הם אלה שאוכפים את גבולות התוכן: "בהתחלה הורים הגיבו תגובות או שאלו שאלות לא לעניין, ועם הזמן הורים אחרים השתיקו אותם ואמרו להם שזה לא המקום ושהם יכולים להתכתב בפרטי" (שרית, אם לילד בכיתה ג').

אולם כפי שעולה מהעדויות, האתגרים הנוגעים לגבולות השיח אינם מסתכמים רק בשאלה הפורמלית של חריגה מנושאים חינוכיים. המוראיינים התייחסו גם להיבטים אתיים רחבים יותר, כמו פרטיות, שקיפות והשפעת הדינמיקה הדיגיטלית על יחסי הכוחות בין הורים למורים.

## אתגר הפרטיות

אחד האתגרים האתיים הבולטים שעלו מהעדויות הוא האופן שבו קבוצות הווסטאפ עלולות להוביל לפגיעה בפרטיותם של תלמידים, מורים והורים. כאשר דיונים נוגעים להתנהגותם של ילדים מסוימים או לאופן התפקוד של מורים ספציפיים, מתעוררת שאלת הגבולות האתיים של חשיפת מידע אישי במרחב הקבוצתי. כמה הורים ציינו כי חשיפת שמות תלמידים שלא הכינו שיעורי בית או לא הביאו ציוד, מהווה פגיעה בפרטיותם ויוצרת אווירה מביכה ולא נעימה: "לפני שבוע המורה שלחה לנו צילום של הלוח איפה שרשמה רשימה של כל הילדים שלא הביאו מחברת שהיא ביקשה שיביאו. זה הכעיס מאוד כמה הורים וזה גרם לנזק מול המורה. לא חשבנו שזה המקום הנכון לשתף דבר כזה, וזה לא היה נעים" (שרית, אם לילד בכיתה ג').

כמה מהמוראיינים הציגו מקרים שבהם התנהל דיון פרסונלי בנוגע לתפקודו של אחד המורים. לטענתם, דיון ענייני בבעיות המתעוררות מול מורים מסוימים הוא לגיטימי בקבוצת הורים-מורים, אולם כשהוא נעשה לא בנוכחותו של המורה המדובר, הוא עשוי לגלוש בקלות לסגנון שיח לא ראוי. כך למשל מספרת תמר (אם לילדה בכיתה ג'):

השבוע דיברנו על המורה לחשבון שהביאה לילדים מבחן וזה לא היה מודפס, ואז דיברנו על ההתנהלות של המורה. המחנכת אמרה שהיא תבדוק את זה ותברר... אני יכולה להגיד שזה הזיק. אם המורה לחשבון הייתה בקבוצה אז לפחות היא הייתה רואה את התגובות של ההורים, אבל מצד שני טוב שהיא לא הייתה כי יש הורים שהתבטאו מאוד לא לעניין ומאוד לא יפה...

## גבולות הקבוצה

מספר הורים התייחסו להיבט משלים הנוגע לפרטיות: שיתוף גורמים חיצוניים לקבוצה בתכנים שנידונים בה. כך למשל סיפרה שרית, אם לילד בכיתה ג', על אירוע שבו המחנכת העבירה מידע מהקבוצה אל המנהלת, מבלי לעדכן את ההורים קודם לכן. לדברי האם, צעד זה יצר "מתח ועצבים בקבוצה", ובעקבותיו הוגדרו כללים רשמיים בעניין: "דיברנו על זה באספת הורים [...] הגדרנו כללים מאוד ברורים [...] וקבענו איזה סוג של שיחה אפשר לנהל שם, איזה דברים מעלים [...] ואמרנו שמה שעולה בקבוצה הזאת נשאר בתוך הקבוצה". ההחלטה ש"מה שקורה בקבוצה נשאר בקבוצה" משקפת את הצורך במוגנות הנדרשת בקבוצות הדנות בנושאים רגישים ופרטיים, במיוחד כאשר מדובר בילדים.

## סגנון השיח

בהיבט הסגנוני של השיח, הורים רבים תיארו סגנון דיבור לא הולם בקבוצה הן בין הורים לבין עצמם והן כלפי המורה: "היו מקרים שהורים ממש רבו, ירדו לרמה מאוד נמוכה [...] יש כאלה שהפתיל שלהם קצר ואין להם סבלנות. [...] ככה מול כולם בקבוצה... ועוד מול המורה" (בילי, אם לילדה בכיתה ב'). במילים אחרות, למרות אופי הקבוצה הפורמלי ונוכחות המורה בה העידו חלק מהמשתתפים כי סגנון השיח מתאפיין לעיתים בחוסר פורמליות ואף בהידרדרות לטון פוגעני.

במקרים שבהם גבולות השיח לא נשמרו בקבוצת הווסטאפ, מצאו כמה מההורים חלופה בדמות ערוצי תקשורת אחרים. קרן, אם לילדה בכיתה ו', תיארה מקרה שבו ההורים עברו מדיון בווסטאפ לדיון באימייל בניסיון להתאים את הפלטפורמה לתוכן השיחה:

הילדים העלו טענות כלפי המורה והחלטנו לא לדבר על זה בקבוצה בגלל הנוכחות של המורה והתחלנו שרשור של מיילים. לא הגענו לפתרון דרך המיילים - הדעות היו חלוקות, ולכן החלטנו לקיים מפגש עם כל ההורים וביקשנו שהמנהלת תצטרף אלינו, כי אנחנו לא חשבנו שנוכל לפתור את הבעיה בעצמנו.

מדברים אלו נראה כי ההורים מודעים גם לתועלות וגם למגבלות של קבוצת הווסטאפ ומייצרים לעצמם רפרטואר מדיה המותאם לצרכים שונים.

עיצוב כללי השיח

כיצד מתעצבים כללי השיח בקבוצה? מדברי המרואיינים נראה כי גבולות השיח בקבוצה נקבעים לרוב באופן ספונטני, בהתאם למתרחש. עם זאת, דומה שבמקרים שבהם ישנו תהליך יזום להגדרת כללים מראש - החיכוכים מצטמצמים. אחת האימהות אף סיפרה שבית הספר יזם עבודה חינוכית מול ההורים בהקשר זה: "בית הספר הביא לנו הורה שהעביר לנו טיפים על הדרך הנכונה ביותר להשתמש בכלי הזה" (קרן, אם לילדה בכיתה ו'). במקרים קיצוניים יותר השתמשו הורים ביכולת הטכנולוגית כדי למדר את אלה שחורגים מהגבולות הראויים. כך מתארת בילי, אם לילדה בכיתה ב':

לא הגדרנו כללים מראש אבל בשנה שעברה כמה הורים קצת "שכחו את עצמם" ודיברו לא יפה, אז הורים אחרים התחילו לנטוש את הקבוצה. אז מה שעשינו זה שלאט לאט פתחנו אחרת אבל בלי ההורים הבעייתיים שהתחילו את כל הבלגן, ואז זה כלל הגדרה מוגדרת מראש, כלומר בלי שפה לא יפה ולשמור על תוכן ולא "לחפור", לעדכן רק עם דברים חשובים ואינפורמציה חשובה.

הפתרון שמצאו ההורים נובע מהעובדה כי אכיפת השיח הראוי בקבוצה איננה תמיד עניין פשוט. חני (אם לילד בכיתה ב') מתארת פתרון דומה, שנועד לעקוף את הכללים שקבעה המורה: "כשהמורה פתחה את הקבוצה היא כתבה שזה רק להודעות חשובות מאוד וכביכול לא יהיו שם דיונים שלא קשורים להודעות. בפועל, זה לא ממש קורה. אז יש לנו קבוצת וטסאפ נפרדת בלי המורה, אז לפעמים אנחנו עוברים לקבוצה השנייה כדי לא לעצבן את המורה".

## דיון וסיכום

מחקרים רבים הדגישו את התרומה החיובית של מעורבות הורית למערכת החינוך, תוך הצגת השפעות חיוביות על הישגי התלמידים ועל התפתחותם החברתית-רגשית (Yang et al., 2023). כיום האינטראקציות בין הורים למורים עוברות יותר ויותר למרחב הדיגיטלי, שבו כלים טכנולוגיים, כגון קבוצות וטסאפ, משנים את דפוסי התקשורת המסורתיים (Erdreich, 2023; Kuusimäki et al., 2019). המחקר הנוכחי ביקש לבחון כיצד קבוצות וטסאפ משותפות להורים

ומורים מעצבות את הדינמיקה בין הצדדים, בהינתן שמזמינויותיה של פלטפורמה מסוימת מאפשרות וגם מגבילות תוצאות התנהגויות פוטנציאליות (Ronzhyn et al., 2023). לצורך כך בוצעו ראיונות עם הורים ומורים, תוך התמקדות בשימושי הקבוצה והשלכותיהם הן ברמה האינפורמטיבית (אופי השימושים והתכנים) והן ברמת המשמעות (מזמינויות הפלטפורמה, גבולות השיח והאתגרים האתיים).

ברובד האינפורמטיבי הממצאים מצביעים על כך שהורים ומורים רואים בקבוצת הווטסאפ כלי רב ערך לתקשורת שוטפת, בעוד המורים רותמים אותה לתיאום ולמתן הודעות כלליות. אלה ואלה מדגישים את תפקודה החיובי של הקבוצה כאמצעי לחיזוק הקשר בין המורה להורה ולהגברת מעורבות ההורים בתהליך הלמידה של ילדיהם. ממצאים אלה מחזקים מחקרים קודמים המדגימים כיצד ערוצים דיגיטליים ולא פורמליים מהווים ערוץ משלים לקשרי מורה-הורה, המאפשר העצמה של תפקודו הלימודי של התלמיד (Thompson et al., 2015).

ברובד המשמעות המחקר הנוכחי משקף את האופן שבו המזמינויות של קבוצות הווטסאפ המשותפות מעצבות את תכניה, את אופייה ואת סגנונה של תקשורת מורה-הורה. מצד אחד, בדומה לטענתו של אפשטיין (Epstein, 2016) שמדיה היא אספקט קריטי במעורבות הורית, ממצאי המחקר מצביעים על כך שהורים ומורים תופסים את מאפייני התקשורת בווטסאפ - במיוחד הזמינות המתמדת של הקבוצה ופומביות הדיון - כגורמים שמקלים על ההורים להיות מעורבים בתפקוד הלימודי של ילדיהם, ומאפשרים למורים להעביר מידע חיוני ולשמור על קשר רציף עם ההורים. בדרך זו הן המורים הן ההורים רותמים את הטכנולוגיה לטובת הקידום הפדגוגי של הילדים. עם זאת, אותן מזמינויות ממש עשויות לשמש כחרב פיפיות בהגבירן את מעורבות ההורים באופן שבו סמכות המורה עלולה להתערער, וסגנון השיח עלול להפוך לפוגעני. לפיכך, במקרים רבים מתקיים משא ומתן על גבולותיהן של קבוצות הווטסאפ המשותפות במטרה לייצר איזונים ובלמים בין תועלות הפלטפורמה למגבלותיה. מתהליך זה, כפי שתואר מנקודת מבטם של משתתפי המחקר, עולות מספר מסקנות.

ראשית, נראה כי גם ההורים וגם המורים עשו מאמצים מכוונים לתמוך זה בזה בנוגע לענייני החינוך של הילדים למרות המודעות למגבלות הפלטפורמה וההתמודדות עם האתגרים שהיא זימנה. כך, אף מרואייני לא הצטער על השתתפותו בקבוצת הווטסאפ או ביקש לעזוב אותה. אדרבה, כמה הורים אף ציינו שהם מקנאים בהורים אחרים שפעילותם בקבוצה משמעותית, משום שהדבר מגביר את מעורבותם בחיי הילדים. גם מורים ציינו שבמקרים שבהם הקבוצות "שקטות", הם מעודדים פעילות עבור אותה מטרה, זאת בניגוד למחקרים על פלטפורמות דיגיטליות אחרות, אשר מצאו כי הן מאתגרות ופוגעות בבניית מערכת יחסים בין הורים למורים (Chen & Riverra-Veranza, 2023). גם במקרים שבהם הופרו כללי הקבוצה, הפתרון היה "קריאה לסדר" של המשתתפים, ובמקרים קיצוניים הקמה של קבוצת ווטסאפ חלופית, אך לא ערעור על עצם קיומה וחשיבותה של הקבוצה המשותפת. במובן זה נראה שקבוצות ווטסאפ הפכו לא רק לערוץ תקשורת מרכזי ביחסי הורים-מורים אלא אף לערוץ חיוני.

מסקנה נוספת קשורה לסגנון ולגבולות השיח בקבוצה המקוונת, הנובעים להבנתנו ממהות היחס ההולך ומיטשטש בין המרחב המקוון למרחב הממשי. נמצא כי מרכיב בסיסי בשותפויות מוצלחות בין מורים להורים הוא מאמציהם לעסוק בתקשורת רציפה ואפקטיבית (Epstein, 2016). ואכן, אף שקבוצות הוּוטסאפ פועלות במרחב מקוון, הן המורים והן ההורים ניסו לתחום את גבולותיהן באופן דומה לגבולות השיח המקובלים במרחב הפיזי, למשל בנוגע לסגנון הדיבור או להיקפי האינטראקציה. ברובד נוסף ממצאי המחקר הנוכחי תומכים במחקרים קודמים, טרום הקשרים הדיגיטליים, שהציגו חסרונות פוטנציאליים של מעורבות הורית מוגברת (ראו למשל, Thompson, 2008). נראה שההיבטים השליליים של מעורבות היתר זולגים גם למרחב המקוון ומועצמים על רקע מאפייניו הטכנולוגיים, בייחוד בעיות הקשורות להסרת אחריות מהתלמידים ולפגיעה במעמד המורה. כך נמצא במחקר שהמזמינויות הדיוניות-אינטראקטיביות של וטסאפ הפכו את ההורים לשותפים כמעט אוטומטיים לעבודת המורה, ולעיתים אף יצרו ביניהם סימטריה מדומה שפגעה במעמד המורה מול ההורים והתלמידים. תופעה דומה ניתן למצוא במוסדות כוללניים נוספים, כגון במוסד הצבאי, אשר גם בו הדיפוזיה הטכנולוגית גוררת בעקבותיה כניסה של הורים למרחב שהיה בשליטתם הבלעדית של המפקדים, ומאתגרת את מעמדם (רוזנברג, 2018).

גם החשש שטכנולוגיות חדשות יגרמו לטשטוש הגבולות הסימבוליים בין הציבורי לפרטי, בין זמן עבודה וזמן אישי (Agger, 2011) אומת במחקר זה. הציפייה לזמינות מתמדת הנובעת מהגבולות המטושטשים ומאופיו הדמוקרטי והשוויוני יחסית של הקשר המקוון (למשל Asterhan & Eisenmann, 2011) נתפסת כמאתגרת במיוחד. במובן זה החוויה שתיארו המורים מול ההורים דומה לאתגר הציפייה לזמינות שמאפיינת מערכות יחסים נוספות, כגון עובדים מול מעסיקיהם (Harris, 2014) וכן אנשי סגל טיפולי מול בני נוער (רוזנברג ואופיר, 2022). היבט זה חשוב במיוחד, שכן במחקרים קודמים נמצא קשר בין האופן שבו הטלפון החכם מטשטש גבולות בית-עבודה לבין פגיעה ברמת הרווחה הנפשית (Olson-Buchanan & Boswell, 2006). מחקרנו מוסיף ממד נוסף לספרות אמפירית זו, שהרי היחס בין הורים ומורים אינו דומה ליחסי עובד-מעביד, ואף לא ליחסי מטפל-מורה וחניך-תלמיד. ייתכן שיש בכך חיזוק לטיעון שתחושות הציפייה לזמינות והחיבוריות המתמדת אינן רק ציפיות ארגוניות אלא גם תחושות עצמיות-פנימיות המאפיינות את משתמשי הטלפון החכם (סמרטפון) (Mark et al., 2016). תחושה זו המשתלבת עם מאפייני המזמינויות הטכנולוגיות של זמינות ומיידיות, המאפיינות את וטסאפ, היא זו שמעצבת את הציפייה שהמורים חווים, ולא דווקא אופי מערכת היחסים (שאינה היררכית) בינם לבין ההורים.

ייתכן שלמאפיין זה של הפלטפורמה ישנן השלכות נוספות, המשתנות בהתאם לאופי ההורים ולמשתני הרקע שלהם. מצד אחד, נראה כי הפשטות, הזמינות והנגישות של וטסאפ מהוות פוטנציאל דווקא עבור הורים מרקע סוציו-אקונומי מוחלש (Adi-Racah & Yemini, 2018) ומסייעות לפצות על חלק מהחסמים הקיימים למעורבותם במערכת הבית ספרית. מצד

אחר, עשויה להיווצר מציאות הפוכה: הזמינות התמידית והדרישה לפעילות רציפה בקבוצות הווסטאפ עלולות להדגיש ואף להחריף את הפערים החברתיים הקיימים. הדבר נובע בעיקר מהנטל הגבוה שהפלטפורמה מטילה על הורים שזמנם מוגבל, ובכך היא עשויה להעצים את הפער בין ההורים המשתתפים בדיונים באופן אינטנסיבי לבין אלה שנותרים מחוץ למעגל התקשורת.

הדוגמאות הרבות שנתנו המרואיינים לשינויים ולהחלטות שהתקבלו בנוגע לאינטראקציה בקבוצת הווסטאפ, מצביעות על כך שהמשתתפים בקבוצות הם קהל אקטיבי שאינו מקבל את תכונות הטכנולוגיה כגזרת גורל אלא מבקש לעצב אותן לפי צרכיו. לפיכך, המסקנה השלישית שעולה ממחקרנו היא שיחסי הורים-מורים גם בעידן הדיגיטלי הם דינמיים ולא סטטיים. במילים אחרות, על אף העובדה שטכנולוגיות דיגיטליות הפכו להיות חלק בלתי נפרד ממערכת החינוך (Ajani & Khoalenyane, 2023), ולמרות מרכזיותן של מזמינויות כמו זמינות, אינטראקטיביות ונגישות, הרי שההבניה של טכנולוגיות אלו בקרב המשתמשים - במקרה הנוכחי הורים ומורים - היא תוצר של משא ומתן על צרכים, גבולות ומטרות. כך למשל הפתרון של יצירת קבוצה כיתתית של הורים ללא המורה דומה למתרחש בקבוצות כיתתיות של תלמידים. גם שם במרבית המקרים יש קבוצה רשמית עם המורה וקבוצה מקבילה המתנהלת "מאחורי הקלעים" (רוזנברג ואסטרון, 2017). הקבוצות של התלמידים בלי המורה הן פלטפורמה שבה בני הנוער יכולים לשוחח בלי הצורך להקפיד על שפה ראויה וכן להשמיע ביקורת על הנאמר בקבוצה הרשמית. מסתבר שגם בהקשר של הקבוצות המשותפות למורים ולהורים, מגבלות השיח מובילות ליצירת חלופות חופשיות יותר. ההורים, כמו התלמידים, מוצאים דרכים לעקוף מגבלות וליצור מסגרות דיון בלתי פורמליות. אכן, נראה כי ההורים אינם רק משתתפים פסיביים בשיח, אלא מעצבים באופן אקטיבי את דרכי התקשורת בהתאם לצורכיהם ולמגבלות הערוץ שהאינטראקציה מתקיימת בו.

## השלכות חינוכיות

תקשורת אפקטיבית הייתה ועודנה היבט מרכזי במרחב החינוכי, כזה הדורש תשומת לב מתמדת לאור ההתפתחויות התכופות בהקשר שבו היא מתקיימת. בעידן שבו אמצעים דיגיטליים הפכו להיות כלים הכרחיים הן בעבודת ההוראה הן בקשרי מורה-הורה, ישנה משמעות רבה להבנת האופן שבו התקשורת המתבצעת באמצעותם נחוות על ידי הצדדים השונים באינטראקציה.

מחקר זה משרטט את החשיבות הקיימת בשימוש בווסטאפ לצורך הגברת המעורבות ההורית בתהליך הלימודי ובהקשרים נוספים בפעילותם של ילדיהם בבתי הספר. על רקע זה הופתענו לגלות כי בקרב רובם המוחלט של המורים לא ניתנה הכוונה מוסדית לגבי עצם היוזמה לפתוח קבוצת וטסאפ משותפת עם ההורים, ובוודאי שלא בנוגע להתנהלות בקבוצה, לתכניה ולגבולותיה. נראה כי פתיחת הקבוצות המשותפות למורים ולהורים התקיימה כיוזמה "מלמטה-למעלה" של "מורים חלוצים", כמו במקרים קודמים של ניצול ערוצי תקשורת חדשים

על ידי מורים ואנשי חינוך לצרכים חינוכיים, ללא הכוונה מוסדית (רוזנברג, 2017). ראשית, אנו ממליצים שמנהלי בתי הספר יגדירו מדיניות המעודדת ערוץ תקשורת זה ויקיימו הדרכה מסודרת למוריהם בנוגע לאופן ההתנהלות בקבוצה, וכן פורום קבוע שבו יידונו האתגרים העולים מאופי התקשורת ומאופי הטכנולוגיות המשתנות במהירות במרחב הדיגיטלי. שנית, כדי לייעל את מימושה של מטרה זו נדרשת הגדרת כללים ברורים מראש בנוגע לדינמיקה הקבוצתית, למשל הנושאים הלגיטימיים לדיון או התדירות הסבירה לעדכונים בקבוצה, הגדרת שעות וכדומה. לאור מסקנות המחקר אנו ממליצים בפני מורים להקדיש את האינטראקציה הראשונה, מייד עם פתיחת קבוצת הווסטאפ המשותפת להם ולהורי התלמידים, לדיון ולהגדרה משותפת של כללי השיח בקבוצה, אופן התקשורת, סגנונה וגבולותיה, הן מבחינת נושאי השיח והן מבחינת היבטים טכניים כגון שעות הדיון. צעד זה עשוי לסייע לכך שהאינטראקציות יישארו מכבדות, ממוקדות ותורמות לשיתוף פעולה פורה בין מורים להורים, ויש בו כדי לצמצם נזקים כמו פגיעה במעמד המורה כנגזרת של מעורבות יתר של הורים. שלישית, המחקר מציע ליישם במוסדות החינוך תוכניות להדרכת הורים למקסום היתרונות של קבוצות וטסאפ ולקידום קהילות הורים מושכלות ומעורבות יותר.

#### מגבלות המחקר ומחקרים עתידיים

לצד תרומת המחקר להבנת ההשפעה של תקשורת מבוססת וטסאפ על תקשורת הורים-מורים, חשוב להכיר במגבלותיו. ראשית, השימוש במתודולוגיה איכותנית היה מכוון על מנת לאסוף נתונים מעמיקים על תפיסות המורים וההורים, וכן הושקעו מאמצים בגיוס מרואיינים ממגוון רחב של פלחי אוכלוסייה. עם זאת, הבחירה במתודולוגיה איכותנית מגבילה את האפשרות להכליל את הממצאים בהקשרים רחבים יותר ובקבוצות אוכלוסייה מגוונות. מחקר עתידי יכול לבחון את הישומות של ממצאים אלה על אוכלוסיות גדולות יותר. שנית, מחקר זה התמקד בגילאי בית ספר יסודי, שבהם קבוצות וטסאפ של מורים-הורים רלוונטיות במיוחד. עם זאת, במחקר עתידי ניתן להרחיב את ההיקף לקבוצות גיל נוספות כמו גילאי הגן, ולבחון אם מתקבלים ממצאים דומים. לבסוף, חשוב לציין שהמחקר הנוכחי נערך בישראל המאופיינת בנורמות תרבותיות שאולי אינן מקובלות במדינות אחרות, במיוחד ביחסי הורים-מורים. על כן אנו מציעים לבחון את הממצאים בחינה בין-תרבותית.

#### מקורות

אברהם, ש', עוזרי, ג' ומלול, ר' (2012). מעורבות מול התערבות הורים בבית הספר. <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/39B13979-A462-4E66-847C-12A5948B25F9/151816/meuravut.pdf>  
בלאו, א' והמאירי, מ' (2012). דרך חדשה למימוש הזכות לדעת: הגברת מעורבות תלמידים והורים בנעשה במוסדות חינוך באמצעות מערכת מקוונת לניהול פדגוגי משו"ב. <http://goo.gl/>

- מרכז המחקר והמידע של הכנסת. (2020). המורים במערכת החינוך בישראל. [https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/f0674be3-21c5-ea11-8107-00155d0aee38/2\\_f0674be3-21c5-ea11-8107-00155d0aee38\\_11\\_15180.pdf](https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/f0674be3-21c5-ea11-8107-00155d0aee38/2_f0674be3-21c5-ea11-8107-00155d0aee38_11_15180.pdf)
- רוזנברג, ח' (2017). אינטראקציה בין תלמידים ומורים בפייסבוק - עמדות, שימושים ודילמות. בתוך ב' שוורץ, ח' רוזנברג וק' אסטרן (עורכים), "חומות החינוך נפלו ברשת": מורים, תלמידים ורשתות חברתיות (עמ' 25-52). מכון מופ"ת.
- רוזנברג, ח' (2018). החייל אינו זמין כעת: טירונות צבאית, מוסדות טוטליים והטלפון הנייד. מסגרות מדיה, 17, 69-93.
- רוזנברג, ח' ואופיר, י' (2022). "הי! קראתי את הפוסט שלך": קשר מקוון ברשתות חברתיות בין נוער בסיכון לאנשי סגל טיפולי. מפגש לעבודה סוציאלית, 55, 127-156.
- רוזנברג, ח' ואסטרן, ק' (2017). What's App, Sir? מורים ותלמידים בווטסאפ: נקודת המבט של התלמיד. בתוך ב' שוורץ, ח' רוזנברג וק' אסטרן (עורכים), "חומות החינוך נפלו ברשת": מורים, תלמידים ורשתות חברתיות (עמ' 77-102). מכון מופ"ת.
- Addi-Racah, A., & Grinshtain, Y. (2022). Teachers' professionalism and relations with parents: Teachers' and parents' views. *Research Papers in Education*, 37(6), 1142-1164.
- Addi-Racah, A., & Yemini, M. (2018). What is up? Parental Whatsapp discussion groups in diverse educational settings in Israel. *Multicultural Education Review*, 10(4), 310-326.
- Agger, B. (2011). iTime: Labor and life in a smartphone era. *Time & Society*, 20(1), 119-136.
- Ajani, O. A., & Khoalenyane, N. B. (2023). Using WhatsApp as a tool of learning: A systemic literature review of prospects and challenges. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 3(39), 1-15.
- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L., & Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37(1), 74-90.
- Asterhan, C. S., & Eisenmann, T. (2011). Introducing synchronous e-discussion tools in co-located classrooms: A study on the experiences of 'active' and 'silent' secondary school students. *Computers in Human Behavior*, 27(6), 2169-2177.
- Barnett, M. A., Paschall, K. W., Mastergeorge, A. M., Cutshaw, C. A., & Warren, S. M. (2020). Influences of parent engagement in early childhood education centers and the home on kindergarten school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 260-273.
- Bauch, P. A., & Goldring, E. B. (2000). Parent-teacher participation in the context of school governance. *Peabody Journal of Education*, 73(1), 15-35.

- Bauer, M. W., Gaskel, G., & Allum, N. C. (2000). Quality, quantity, and knowledge interests: Avoiding confusion. In W. Bauer & G. Gaskel (Eds.), *Qualitative researching with text, image, and sound* (pp. 3-18). Sage.
- Baulch, E., Matamoros-Fernández, A., & Johns, A. (2020). Introduction: Ten years of WhatsApp: The role of chat apps in the formation and mobilization of online publics. *First Monday*, 25(1), 1-6.
- Bordalba, M. M., & Bochaca, J. G. (2019). Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers & Education*, 132, 44-62.
- Bouhnik, D., & Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 217-231.
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2008). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Cameron, C. A., & Lee, K. (1997). The development of children's telephone communication. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18(1), 55-70.
- Chen, J. J., & Rivera-Vernazza, D. E. (2023). Communicating digitally: Building preschool teacher-parent partnerships via digital technologies during Covid-19. *Early Childhood Education Journal*, 51(7), 1189-1203.
- 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. <https://katzr.net/1badbd>
- Cino, D., Gigli, A., & Demozzi, S. (2021). "That's the only place where you can get this information today!". An exploratory study on parenting WhatsApp groups with a sample of Italian parents. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 24(1), 75-96.
- Colombo, M. (2016). Introduction to the special section. The digitalization of educational practices: How much and what kind? *Italian Journal of Sociology of Education*, 8(2), 1-10.
- Davidson, S., & Turin, O. (2021). Preschool teachers' experience of parents' WhatsApp groups: Technological ambivalence and professional de-skilling. *Gender and Education*, 33(8), 983-998.
- Davis, J., & Chouinard, J. (2017). Theorizing affordances: From request to refuse. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 36(4), 241-248. doi:10.1177/0270467617714944
- Doğan, S. (2019). The changing face of organizational communication: School WhatsApp groups. *Research in Pedagogy*, 9(2), 231-244.

- Edwards, C. P., & Kutaka, T. S. (2015). Diverse perspectives of parents, diverse concepts of parent involvement and participation: What can they suggest to researchers? In S. M. Sheridan & K. E. Moorman (Eds.), *Foundational aspects of family-school partnership research* (pp. 35-53). Springer.
- Epstein, J. L. (2016). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge.
- Erdreich, L. (2023). Mediating intimacy: Parent-teacher digital communication and perceptions of 'proper intimacy' among early childhood educators. *International Studies in Sociology of Education*, 32(3), 589-609.
- Evans, S. K., Pearce, K. E., Vitak, J., & Treem, J. W. (2017). Explicating affordances: A conceptual framework for understanding affordances in communication research. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 22(1), 35-52.
- Gibson, J.J. (1977). The theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology* (pp. 67-82). Erlbaum.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-552.
- Harris, T. R. (2014). *The impact of smartphones on work-life balance* (Doctoral dissertation, Middle Tennessee State University). *ProQuest Dissertations & Theses Global* (1615413357). <http://search.proquest.com.weblib.lib.umt.edu:8080/docview/161513357?accountid=14593>
- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational Review*, 70(1), 109-119.
- Kirsch, M. G. (1973). The telephone: An unexploited resource. *Phi Delta Kappan*, 54(8), 556-557.
- Kurtz, G. (2015). Uses of new channels of communication: Data gathered from stakeholders - Teachers and parents. In Z. Shechtman & O. Busharian (Eds.), *Parent-teacher interactions in secondary education* (pp. 169-170). Status report and recommendations. The Israel Academy of Sciences and Humanities
- Kuusimäki, A. M., Uusitalo-Malmivaara, L., & Tirri, K. (2019). Parents' and teachers' views on digital communication in Finland. *Education Research International*, 2019(1), 8236786.
- Majchrzak, A., Faraj, S., Kane, G. C., & Azad, B. (2013). The contradictory influence of social media affordances on online communal knowledge sharing. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19(1), 38-55.

- Malka, V., Ariel, Y., & Avidar, R. (2015). Fighting, worrying and sharing: Operation 'Protective Edge' as the first WhatsApp war. *Media, War & Conflict*, 8(3), 329-344.
- Mark, G., Iqbal, S. T., Czerwinski, M., Johns, P., Sano, A., & Lutchyn, Y. (2016). Email duration, batching and self-interruption: Patterns of email use on productivity and stress. In *Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1717-1728). ACM.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- Marwick, A. E., & Boyd, D. (2014). Networked privacy: How teenagers negotiate context in social media. *New Media & Society*, 16(7), 1051-1067.
- Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2014). *Net children go mobile: Risks and opportunities* (2nd ed.). Educatt. <http://netchildrengomobile.eu/reports/>
- Mascheroni, G., & Vincent, J. (2016). Perpetual contact as a communicative affordance: Opportunities, constraints, and emotions. *Mobile Media & Communication*, 4(3), 310-326.
- Masip, P., Suau, J., Ruiz-Caballero, C., Capilla, P., & Zilles, K. (2021). News engagement on closed platforms. Human factors and technological affordances influencing exposure to news on WhatsApp. *Digital Journalism*, 9(8), 1062-1084.
- McCormack, C. (2004). Storying stories: A narrative approach to in-depth interview conversations. *International Journal of Social Research Methodology*, 7(3), 219-236.
- McNamara-Horvat, E., Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*, 40(3), 319-351.
- Meler, R., Lev-On, A., & Rosenberg, H. (2024). Do class WhatsApp groups undermine perceived teacher authority? Perspectives of female students in religious high schools. *Educational Media International*, 61(3), 1-27.
- Merkley, D., Schmidt, D., Dirksen, C., & Fuhler, C. (2006). Enhancing parent-teacher communication using technology: A reading improvement clinic example with beginning teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(1), 11-42.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks.
- O'Hara, K. P., Massimi, M., Harper, R., Rubens, S., & Morris, J. (2014). Everyday dwelling with WhatsApp. *Proceedings of the 17th ACM conference on computer supported cooperative work & social computing*, 1131-1143.
- Olmstead, C. (2013). Using technology to increase parent involvement in schools. *TechTrends*, 57(6), 28-37.
- Olson-Buchanan, J. B., & Boswell, W. R. (2006). Blurring boundaries: Correlates of integration and segmentation between work and nonwork. *Journal of Vocational Behavior*, 68(3), 432-445.

- Özdamli, F., & Yıldız, E. P. (2014). Parents' views towards improve parent-school collaboration with mobile technologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *131*, 361-366.
- Park, S., & Holloway, S. D. (2017). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, *110*(1), 1-16.
- Patrikakou, E. (2015). Relationships among parents, students, and teachers: The technology wild card. *Procedia-Social & Behavioral Sciences*, *174*, 2253-2258.
- Ribeiro, L. M., Cunha, R. S., Silva, M. C. A. E., Carvalho, M., & Vital, M. L. (2021). Parental involvement during pandemic times: Challenges and opportunities. *Education Sciences*, *11*(6), 302-317.
- Ronzhyn, A., Cardenal, A. S., & Batlle Rubio, A. (2023). Defining affordances in social media research: A literature review. *New Media & Society*, *25*(11), 3165-3188.
- Rosenberg, H., & Asterhan, C. S. C. (2018). "WhatsApp teacher?" - Student perspectives on teacher-student. WhatsApp interactions in secondary schools. *Journal of Information Technology Education - Research*, *17*, 205-226. <https://doi.org/10.28945/4081>
- Rosenberg, H., & Blondheim, M. (2021). The smartphone and its punishment: Social distancing of cellular transgressors in ultra-orthodox Jewish society, from 2G to the Corona pandemic. *Technology in Society*, *66*, 101619.
- Rosenberg, H., Ophir, Y., & Asterhan, C. S. C. (2018). A virtual safe zone: Teachers' online psychosocial role in social network sites during times of war. *Teaching and Teacher Education*, *73*, 35-42.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, *15*(1), 85-109. <https://doi.org/10.1177/1525822X02239569>
- Schrock, A. R. (2015). Communicative affordances of mobile media: Portability, availability, locatability, and multimediality. *International Journal of Communication*, *9*, 18-32.
- Selwyn, N., Banaji, S., Hadjithoma-Garstka, C., & Clark, W. (2011). Providing a platform for parents? Exploring the nature of parental engagement with school learning platforms. *Journal of Computer Assisted Learning*, *27*(4), 314-323.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedure and techniques*. Sage.
- Thompson, B. (2008). Characteristics of parent-teacher E-mail communication. *Communication Education*, *57*(2), 201-223.
- Thompson, B., & Mazer, J. P. (2012). Development of the parental academic support scale: Frequency, importance, and modes of communication. *Communication Education*, *61*(2), 131-160.

- Thompson, B. C., Mazer, J. P., & Flood-Grady, E. (2015). The changing nature of parent–teacher communication: Mode selection in the smartphone era. *Communication Education, 64*(2), 187-207.
- Volkoff, O., & Strong, D. M. (2017). Affordance theory and how to use it in IS research. In M. K. Stein & R. Galliers (Eds.), *The routledge companion to management information systems* (pp. 232-245). Routledge.
- Walther, J. B. (1996). Computer-mediated communication impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. *Communication Research, 23*(1), 3-43.
- Wang, D., Xiang, Z., & Fesenmaier, D. R. (2016). Smartphone use in everyday life and travel. *Journal of Travel Research, 55*(1), 52-63.
- Wasserman, E., & Zwebner, Y. (2017). Communication between teachers and parents using the WhatsApp application. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 16*(12), 1-12.
- Winqvist, C. (1998). *Factors associated with fathers' and mothers' involvement in their children's schools (NCES 98-122)*. National Center for Education Statistics.
- Yamamoto, M., Kushin, M. J., & Dalisay, F. (2018). How informed are messaging app users about politics? A linkage of messaging app use and political knowledge and participation. *Telematics and Informatics, 35*(8), 2376-2386.
- Yang, D., Chen, P., Wang, K., Li, Z., Zhang, C., & Huang, R. (2023). Parental involvement and student engagement: A review of the literature. *Sustainability, 15*(7), 5859-5875.
- Yeshua-Katz, D. (2021). The role of communication affordances in post-traumatic stress disorder Facebook and WhatsApp support groups. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(9), 4576-4594.
- Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M., & Veerman, G. J. (2022). School efforts to promote parental involvement: The contributions of school leaders and teachers. *Educational Studies, 48*(1), 98-113.
- Zheng, Y., & Yu, A. (2016). Affordances of social media in collective action: The case of free lunch for children in China. *Information Systems Journal, 26*(3), 289-313.

## נספחים

### נספח 1: שאלות לריאיון - מורים

1. האם יש קבוצת וטסאפ משותפת לך ולהורי התלמידים?
2. אילו תכנים מועברים דרך הקבוצה? האם המידע הזה מספק? האם היית רוצה למסור או לקבל מידע על אודות נושאים נוספים בקבוצה?
3. מי בדרך כלל היוזם של השיחות - ההורים או את/ה?
4. האם התקשורת היא רק מולך, או האם יש שיח בין ההורים שאינו קשור אליך/אלייך?
5. מה התדירות של השימוש בקבוצה זו? האם זה מספיק לדעתך או שהיית מעדיף/ה יותר התכתבויות ומעורבות בקבוצה?
6. האם את/ה מרגיש/ה שקבוצת הווטסאפ עם ההורים תורמת לך? אם כן, כיצד? מה הערך המוסף של הקבוצה מבחינתך?
7. האם הצבת כללים מוגדרים מראש בנוגע לסוג האינטראקציה המותרת בתוך הקבוצה (כלומר תרבות דיון מוגדרת המקובלת בקבוצה)?
8. האם היו מקרים שבהם השיח הפך לחסר כבוד או לתוקפני? אם כן, תאר/י אחת מהסיטואציות האלה.
9. האם היית צריך/ה להוציא מישהו מהקבוצה פעם בגלל התבטאויותיו? אם כן, מה הייתה הסיטואציה?
10. האם יצא לך לנהל דיון על התנהגויות של ילדים בכיתה בקבוצה?
11. אם כן, האם את/ה זוכר/ת את הסיטואציה? האם הקבוצה עזרה או הזיקה למצב לדעתך? האם הגעתם לפתרון דרך הקבוצה? האם היה עדיף לנהל את המצב בצורה אחרת ולא בווטסאפ?
12. האם היו מקרים של התנהגות לא טובה בין הילדים שרצית להעלות ולא העלית? אם כן, למה? האם העלית את הנושא במקום אחר? אם כן, איפה?
13. האם התנהלו דיונים על התנהגויות שלך בתור המורה של הכיתה בקבוצה?
14. אם כן, האם את/ה זוכר/ת את הסיטואציה? האם הקבוצה עזרה או הזיקה למצב לדעתך? האם זאת הייתה הפלטפורמה הנכונה לניהול הדיון?
15. האם את/ה מרגיש/ה שמעברים את ההורים יותר מדיי ובכך לא נותנים לך לפתור את הבעיות עם הילדים?
16. איך אתה/ מרגיש/ה עם העובדה שאת/ה מקבל/ת הודעות כל היום בקבוצה (בהנחה שהיא פעילה)?
17. האם את/ה מרגיש/ה שהתקשורת בקבוצה משפרת את ההישגים של התלמידים? אם כן, כיצד?
18. האם את/ה חושב/ת שיש דרכים נוספות לשפר את ההישגים של התלמידים בעזרת קבוצת הווטסאפ עם ההורים שלא נעשו עד כה?

19. האם את/ה מעדיף/ה לתקשר בקבוצת וטסאפ או שהיית מעדיף/ה שמירה על קשר בדרך אחרת (לדוגמה מיילים)? מדוע?
20. האם קיימת בכיתה שאת/ה מלמד/ת גם קבוצה של ההורים ללא הנוכחות שלך? האם את/ה מודע/ת לכך? האם את/ה יודע/ת אילו נושאים עולים שם? האם את/ה מרגיש/ה שזה מנתק אותך מהם או גורם לך להרגיש פחות מעורב/ת?
21. איך נחשפת אל הקבוצה הזאת, ומהי תחושתך לגבי קבוצה זו (של ההורים ללא נוכחותך)?

## נספח 2: שאלות לריאיון - הורים

1. האם יש קבוצת וטסאפ משותפת של הורי תלמידים והמורה, שאתם חברים בה?
2. אילו תכנים מועברים דרך הקבוצה? האם המידע הזה מספק? האם הייתם רוצים לקבל מידע על אודות נושאים נוספים בקבוצה?
3. מי בדרך כלל היוזם של השיחות - ההורים או המורה?
4. האם ההורים מדברים אחד עם השני בקבוצה, או שהתקשורת היא רק מול המורה?
5. מה התדירות של השימוש בקבוצה זו? האם זה מספיק לדעתכם או שהייתם מעדיפים יותר התכתבויות ומעורבות בקבוצה?
6. האם אתם מרגישים שקבוצת הווסטאפ עם המורה תורמת לכם? אם כן, כיצד? מה הערך המוסף של הקבוצה מבחינתכם?
7. האם הצבתם כללים מוגדרים מראש בנוגע לסוג האינטראקציה המותרת בתוך הקבוצה (כלומר תרבות דיון מוגדרת המקובלת בקבוצה)?
8. האם היו מקרים שבהם השיח הפך לחסר כבוד או לתוקפני? אם כן, תארו אחת מהסיטואציות האלה.
9. האם יש לכם קבוצה נפרדת רק להורים בנוסף לקבוצה עם המורה (כלומר אותו הרכב אבל בלי המורה)?
10. אם כן, למה פתחתם אותה? במה הקבוצות שונות? על אילו נושאים אתם מדברים שם ולא בקבוצה עם המורה?
11. אם לא, האם הייתם רוצים שתהיה אחת כזאת? האם יש נושאים שלא הייתם רוצים לדון בהם בקבוצה עם המורה? אילו ולמה?
12. האם הייתם צריכים להוציא מישהו מהקבוצה פעם בגלל התבטאויותיו? אם כן, מה הייתה הסיטואציה?
13. האם יצא לכם לנהל דיון על התנהגויות של ילדים בכיתה בקבוצה?
14. אם כן, האם אתם זוכרים את הסיטואציה? האם הקבוצה עזרה או הזיקה למצב, לדעתכם? האם הגעתם לפתרון באמצעות הקבוצה? האם היה עדיף לנהל את המצב בצורה אחרת ולא בווסטאפ?
15. האם היו מקרים של התנהגות לא טובה בין הילדים שרציתם להעלות ולא העליתם? אם כן, למה? האם העליתם את הנושא במקום אחר? אם כן, איפה?

16. האם יצא לכם לנהל דיון בקבוצה על התנהגויות של המורה בכיתה?
17. אם כן, האם אתם זוכרים את הסיטואציה? האם הקבוצה עזרה או הזיקה למצב, לדעתכם? האם זאת הייתה הפלטפורמה הנכונה לניהול הדיון?
18. האם היו מקרים שבהם המורה "לא הייתה בסדר" ורציתם להעלות את הנושא לדיון, אך לא עשיתם זאת? אם כן, מדוע? האם דיברתם על זה עם הורים בקבוצה אחרת?
19. האם אתם מרגישים שמערבים אתכם יותר מדיי ובכך לא נותנים למורים ולילדים לפתור דברים בעצמם?
20. אילו תחושות (ביטחון, מועקה, רוגע וכו') עולות מההשתייכות לקבוצה עם המורה ולמה?
21. האם אתם מרגישים שהתקשורת בקבוצה משפרת את ההישגים של ילדיכם? אם כן, כיצד?
22. האם אתם חושבים שיש דרכים נוספות לשפר את ההישגים של ילדיכם בעזרת הווטסאפ בין ההורים למורים, שלא נעשו עד כה?
23. האם אתם מעדיפים לתקשר בקבוצת וטסאפ או שהייתם מעדיפים שמירה על קשר בדרך אחרת (לדוגמה מיילים)? מדוע?