



האינטרנט – דפוסי שימוש, הזדמנויות וסיכונים בקרב ילדים ובני נוער במצבי סיכון או עם צרכים מיוחדים¹

ברכי בן סימון⁴

יואב לפ³

ליאת ואזן-סיקרין²

ירושלים

אוקטובר 2011

¹ ברצוננו להודות לד"ר ריטה סבר ולדורי ריבקין על שקראו מסמך זה והעירו את הערותיהן, וכן לצביה אלגלי, מהאיגוד הישראלי לאינטרנט, על המידע על אודות מחקרים ואנשי שטח רלוונטיים.

² מרכז אנגלברג לילדים ולנוער, מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

³ המרכז לחקר מוגבלויות ותעסוקת אוכלוסיות מיוחדות, מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

⁴ מרכז אנגלברג לילדים ולנוער, מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל

תוכן העניינים

1.....	1. דפוסי שימוש באינטרנט
4.....	2. מאפיינים מרכזיים של האינטרנט
4.....	2.1 פומביות, מיידיות ואינטראקטיביות
4.....	הזדמנויות
5.....	סיכונים
7.....	2.2 נגישות וזמינות
7.....	הזדמנויות
8.....	סיכונים
10.....	2.3 אנונימיות ואי-זהות
10.....	הזדמנויות
11.....	סיכונים
13.....	2.4 כיווני פעולה
13.....	3. שירותים לבני נוער באמצעות האינטרנט
14.....	3.1 למידה
16.....	3.2 קבלת מידע
16.....	3.3 תמיכה וייעוץ
17.....	3.4 העצמה
17.....	3.5 יישוג (outreach)
18.....	3.6 קשרים חברתיים : רשתות חברתיות ייעודיות לבעלי צרכים מיוחדים
18.....	3.7 הקניית מיומנויות מחשב ואינטרנט
21.....	4. סוגיות אתיות ומקצועיות במתן שירותים באינטרנט
22.....	5. סיכום
24.....	ביבליוגרפיה

רשימת הלוחות

12.....	לוח 1 : מאפיינים מרכזיים של האינטרנט, לפי הזדמנויות וסיכונים
---------	--

מסמך זה עוסק בשימוש של ילדים ושל בני נוער באינטרנט וביכולת של שירותים למיניהם לנצל משאב זה לעבודה עם ילדים ובני נוער במצבי סיכון או עם צרכים מיוחדים. אנו מציגים כאן מידע על השימוש של ילדים ושל בני נוער במחשב ובאינטרנט; על מאפיינים מרכזיים של האינטרנט בהקשר של הזדמנויות וסכנות לילדים ולבני נוער בכלל ולילדים ולבני נוער במצבי סיכון או עם צרכים מיוחדים בפרט; על תכניות מבוססות-אינטרנט לילדים ולבני נוער במצבי סיכון או עם צרכים מיוחדים ועל סוגיות שיש לתת עליהן את הדעת בפיתוח תכניות מסוג זה.

1. דפוסי שימוש באינטרנט

מזה עשור גדל במהירות שיעור השימוש באינטרנט ובטכנולוגיות תקשורת ומידע ממוחשבות בכל מדינות העולם. מדוח הכנסת לשנת 2010 עולה כי ישראל נמצאת במקום השני מ-40 מדינות באירופה ובצפון אמריקה מבחינת היקף השימוש של תלמידים באינטרנט. שיעורי השימוש הגבוהים באינטרנט חוצים אוכלוסיות וגילים, אך מחקרים מעידים על חוסר שוויון חברתי ועל פערים דיגיטליים הקשורים בהבדלי גיל, מוצא, רמת השכלה ומצב חברתי-כלכלי. המונח 'פער דיגיטלי' שימש בעבר בעיקר לציון מידת הנגישות של אדם או של קבוצה באוכלוסייה למחשבים ולאינטרנט ולעצם שימושם בהם. כיום המונח נבחן בהקשר רחב יותר, והוא מתייחס בין היתר לפערים במודעות ובהבנה שטכנולוגיית מידע והמיומנויות הכרוכות בה הן המפתח לקידום אישי-עסקי וליכולת לסרוק חומר באינטרנט ולהבחין בין עיקר לטפל (מזרחי ובר, 2006). עשת-אלקלעי (2004) משתמש במונח 'אוריינות דיגיטלית', ולפי תיאורו, זו "מיומנות הישרדות בעידן הדיגיטלי". אדם שאינו רוכש אוריינות דיגיטלית יתקשה להשתלב השתלבות מלאה בחברה עתירת הדיגיטציה שסביבו, חברה שישומים מבוססי-אינטרנט הולכים ונעשים בה חיוניים יותר ויותר.

לפי סקר של משרד התמ"ת מ-2009, 76% מבני ה-14 ומעלה משתמשים באינטרנט. שיעור זה גבוה אף יותר באוכלוסייה היהודית (82%). השימושים הנפוצים באינטרנט הם צפייה בקטעי וידאו, חיפוש מידע כללי, התכתבות בדוא"ל, בציט ובתוכנת מסרים מיידיים (כגון תוכנת איי-סי-קיו) והורדת תוכנות או קבצים (וייסבלאי ולוטן, 2010). מסקר נוסף שערך משרד החינוך בקרב 16,702 תלמידים בכיתות ה', ח ו-יא, עולה כי ל-95% מהתלמידים יש מחשב מחובר לאינטרנט, כ-45% מהם גולשים ברשת 6–12 שעות בשבוע, וכחמישית מהם גולשים יותר מ-13 שעות בשבוע (משרד החינוך, 2009). סקר שערכה חברת טלסקר בדצמבר 2010 מצא כי לכ-90% מהגולשים בני 13–17 יש פרופיל ברשת חברתית, ולפי סקר של חברת פאנלס מ-2010 הגלישה ברשת חברתית היא השימוש העיקרי באינטרנט בקרב כ-70% מבני ה-13 עד 17 (בן ארצי, 2011).

בבחינת דפוסי השימוש של בני הנוער באינטרנט נמצא כי רבים מהם מעדיפים לחפש מידע ברשת ולא לקבלו באמצעות מפגש פנים אל פנים. העדפה זו בולטת במיוחד בנושאים רגישים כגון בריאות ומיניות. מעריכים כי 25% מבני הנוער משתמשים באינטרנט לחיפוש מידע בנושאי בריאות, מאחר שזהו מקום בטוח ופתוח שבו הם יכולים להתבטא בחופשיות (Guan & Subrahmanyam, 2009). כמחצית מבני הנוער פונים לאינטרנט לחיפוש מידע בנושאים המאפיינים קשיים של גיל ההתבגרות (בוניאל-נסים וברק, 2009).

דפוסי השימוש באינטרנט בקרב ילדים ובני נוער עולים נבדקו במגוון מחקרים. מחקר של קימרון, שלטון וסרוור העלה כי בבתייהם של יוצאי אתיופיה (תלמידים מבתי ספר יסודיים ומחטיבות ביניים) יש שיעור נמוך משמעותית של הימצאות מחשב ונגישות לאינטרנט לעומת שיעור זה בבתייהם של תלמידים יוצאי ברית המועצות לשעבר ושל ישראלים ותיקים (Kimron et al., 2004 בתוך סבר, 2011). מגמה זו נמצאה גם בסקר 'נוער עולה' שערך מכון ברוקדייל ב-2008. האחוז הנמוך ביותר של בני נוער מכלל בני הנוער העולים שיש להם מחשב ואשר משתמשים בו הוא בקרב יוצאי אתיופיה, והאחוז הגבוה ביותר של בני נוער המשתמשים במחשב הוא בקרב ילידי ברית המועצות לשעבר (במיוחד בסופי שבוע). על פי מחקרים שנעשו בעולם, אפשר לשער כי ההבדלים החברתיים-כלכליים בין קבוצות העולים הם שמשפיעים על הפערים הדיגיטליים. השימושים העיקריים באינטרנט בקרב בני נוער עולים הם התכתבות בתוכנת מסרים מיידיים, משחקים, לימודים, הורדת קבצים וחיפוש מידע.

סקירה של מחקרים על דפוסי שימוש בקרב בני נוער ערבים בישראל מעלה כי יש **פערים דיגיטליים** בין המגזר היהודי לערבי בשיעורי החזקת מחשב והשימוש בו. נמצא גם קשר מובהק בין רמת השכלה ורמת הכנסה לבין שיעור המשתמשים באינטרנט בחברה הערבית: ככל שרמת ההשכלה או רמת ההכנסה עולה, כך עולה גם אחוז השימוש באינטרנט (גנאיים ואחרים, 2009). מסקר HBSC (סקר בנושאי רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בין-לאומי שנעשה בישראל ב-2006 בקרב תלמידי כיתות ו, ח ו-י: WHO, 2010) עולה כי ל-97% מכלל בני הנוער במגזר היהודי יש מחשב, לעומת 86% במגזר הערבי. כן נמצא כי 25% מבני הנוער היהודים גולשים באינטרנט 4 שעות ביום ויותר, בהשוואה ל-21% מבני הנוער הערבים. בסופי שבוע המצב הפוך – אחוז גבוה יותר של בני נוער מהמגזר הערבי דיווחו על גלישה של 4 שעות ויותר (30% במגזר הערבי לעומת 25% ביהודי). ממצאים דומים עלו ממחקר PISA, מחקר בין-לאומי להערכת תלמידים, מ-2006. נמצא כי בקרב תלמידי תיכון בני 15 רק לשני שלישים מהתלמידים הערבים יש בבית חיבור לאינטרנט, לעומת 90% מהתלמידים היהודים (סבר, 2011). ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקרים על פער דיגיטלי (כולל החזקת מחשב וכן דפוסי שימוש) בקרב האוכלוסייה הערבית הכללית (מזרחי ובר, 2006).

סקר נוסף שעסק בדפוסי השימוש במחשב ובאינטרנט בחברה הערבית בישראל (אבו-עסבה, 2010) מצא כי האינטרנט הוא כלי התקשורת המועדף על 57% מבני הנוער הערבים, בהשוואה לטלפון סלולרי (18%), לטלוויזיה (14%) ולמחשב (11%).⁵ עוד עלה ממחקר זה כי 39% מהתלמידים הערבים גולשים באינטרנט בממוצע 3–4 שעות ביום. השימושים הנפוצים באינטרנט הם הכנת שיעורי בית, דואר אלקטרוני, הורדת קבצים, חיפוש מידע ומשחקים.

כאמור, מחקרים מצאו כי למצב החברתי-כלכלי ולרמת ההשכלה יש השפעה על הנגישות לאינטרנט ועל דפוסי השימוש בו. ככל שההכנסה ורמת ההשכלה נמוכות יותר כך תדירות השימוש באינטרנט פחותה (מזרחי ובר, 2006; גנאיים ואחרים, 2009; Lenhart et al., 2006). נמצא כי ילדים להורים מרקע חברתי-כלכלי נמוך שאינם מחוברים לרשת גולשים בתדירות נמוכה מזו של בני גילם (Lenhart, et al.,)

⁵ נוסח השאלה היה: "מהו כלי התקשורת המועדף בקרב התלמידים?". התשובה 'מחשב' ניתנה בלי לציין אם היא כוללת גלישה באינטרנט. הסקר הקיף 320 תלמידים בני 13-18 מאזור המשולש.

2006). מחקר באנגליה שנעשה בקרב בני 13–19 מצא כי בני נוער מרקע חברתי-כלכלי נמוך גולשים בתדירות נמוכה מזו של נוער מרקע חברתי-כלכלי גבוה יותר וכי לאחוזים גבוהים יותר באוכלוסייה זו אין גישה לאינטרנט מהבית. כמו כן נמצא כי בני נוער מרקע חברתי-כלכלי נמוך יותר נוטים לגלוש לצורכי בידור וחברה – באתרים של מוזיקה, בידור וספורט – ואילו עמיתיהם מרקע חברתי-כלכלי גבוה משתמשים באינטרנט יותר לצורך חיפוש מידע באתרי תקשורת, מידע ולמידה (Boonaert & Vettenburg, 2011; Lee, 2008).

ממצאי מחקרים העוסקים בבני נוער שמאופיינים במצבי סיכון כלשהם,⁶ כגון בני נוער הנושרים מהלימודים או בני נוער שהם דרי רחוב, העלו מגוון של דפוסי שימוש בקרב אוכלוסיות בני הנוער. במחקר על מרכזים לבני נוער דרי רחוב בארצות הברית נמצא כי טכנולוגיית האינטרנט מנגישה 'רשתות חברתיות בריאות' מבוססות-בית של בני הנוער ומאפשרת קשר עמן. כך עלה מהמחקר כי בני הנוער השתמשו באינטרנט לשמירה על קשר עם חברים וכי לרובם היה קשר עם חבר אחד לפחות מהסביבה הביתית שאותה עזבו. הקשר עם קבוצת השווים מהסביבה הביתית הוא קשר חשוב, שכן הוא מעודד קרבה לבני נוער ששמרו על מעגל חיים נורמטיבי ולא רק קשרים עם בני נוער שהם דרי רחוב (Rice et al., 2011).

מנור-מולדון ורומי (2009) בדקו הבדלים בדפוסי השימוש באינטרנט בין בני נוער במצבי סיכון לבני נוער נורמטיביים ומצאו כי אין הבדלים מובהקים בין הקבוצות. במדגם שכלל 101 בני נוער מישראל, מחציתם ממסגרות נורמטיביות ומחציתם ממיזמים ומשירותים לנוער במצוקה, נמצא כי בשתי הקבוצות (נוער נורמטיבי ונוער במצבי סיכון), מעל 90% משתמשים באינטרנט, ובשתייהן השימושים הנפוצים הם שימוש במנועי חיפוש (96%), גלישה באתרים קבועים (82%) והורדת משאבים (90%).

נתונים שנאספו בבריטניה בקרב ילדים ובני נוער עם מוגבלויות הצביעו על אחוז נמוך יותר של חיבור לאינטרנט בבתי של ילדים ושל בני נוער עם מוגבלות בהשוואה לבתייהם של ילדים ושל בני נוער שאין להם מוגבלות (63% לעומת 75% בהתאמה); (Livingstone et al., 2005). לא נמצאו נתונים דומים על היקפי השימוש באינטרנט של ילדים ושל בני נוער עם צרכים מיוחדים בישראל. נתונים שעובדו במשרד התמ"ת מצביעים על נגישות מופחתת למחשב ולאינטרנט בקרב מבוגרים עם מוגבלות (בני 20–64) שרמת תפקודם 'גבוהה' בהשוואה למבוגרים שאין להם מוגבלות. אצל בעלי מוגבלות שרמת תפקודם 'חלקית' או 'נמוכה', שיעורי הנגישות למחשב ולאינטרנט נמוכים עוד יותר, ובמידה ניכרת

⁶ במסמך זה נתייחס למושג 'בני נוער בסיכון' בהגדרתו הרחבה, כפי שנקבעה במסגרת התכנית הלאומית לילדים ולבני נוער בסיכון: "ילדים ובני נוער החיים במצבים המסכנים אותם במשפחתם ובסביבתם, וכתוצאה ממצבים אלו נפגעה יכולתם לממש את זכויותיהם בתחומים האלה: קיום פיזי, בריאות והתפתחות; השתייכות למשפחה; למידה ורכישת מיומנויות; רווחה ובריאות רגשית; השתייכות והשתתפות חברתית; הגנה מפני אחרים; הגנה מפני התנהגויות סיכון". בהתבסס על דוח ועדת שמיד, התכנית הלאומית ומסמך זה עוסקים גם במצבים "מגבירי סיכון". נכללים בהם בין השאר גם קשיים כלכליים, חיים בסביבה ענייה או מסכנת, הגירה ומעבר בין מסגרות (סבו-לאל וחסיין, 2011, עמ' 11).

(אלפסי, 2011).⁷ עם זאת, קשה להסיק מכך מסקנה כלשהי על נגישות למחשב ולאינטרנט בקרב ילדים ובני נוער ישראלים עם מוגבלות המתגוררים בבית משפחתם. אחד הגורמים המרכזיים המגבילים נגישות למחשב ולרשת האינטרנט בקרב ילדים ובני נוער עם מוגבלות הוא העלות הגבוהה של התאמת המחשבים לצורכיהם, בעיקר אם הם זקוקים לציוד מיוחד בתחום הנגישות הפיזית (עכברים ומקלדות נגישים וכיוצא באלה) ובתחום המוגבלות החושית (למשל מסכים מיוחדים לכבדי ראייה או קורא מסך אוטומטי לעיוורים הממיר את התוכן החזותי המופיע על צג המחשב בתוכן קולי); (וייל ובן ישר, 24/5/2011). נוסף על כך, ילדים עם מוגבלות הם לא פעם "האחרונים [מבני משפחתם] שמגיעים להשתמש במחשב בבית", גם אם הותקנו בו אביזרי העזר שנועדו להתאימו לצורכיהם (רזאל, 6/6/2011).

2. מאפיינים מרכזיים של האינטרנט

כמה מאפיינים מייחדים את האינטרנט לעומת אמצעי תקשורת אחרים: פומביות, מיידיות ואינטראקטיביות, נגישות וזמינות וכן אנונימיות ואי-זהות (unidentifiability). למאפיינים אלו יתרונות רבים בכל הקשור להתפתחות ילדים ובני נוער בתחום החינוך וההסברה, במישור החברתי ובהיבט של תרבות פנאי. עם זאת, האינטרנט יכול גם לסכן את ביטחונם, את התפתחותם האישית ואת רווחתם. חשוב לציין כי קיימות בספרות אינדיקציות שבני נוער במצבי סיכון חשופים יותר גם לגורמי סיכון אלו. חוקרים משערים כי בדומה לעולם הממשי, יש סיכון מוגבר שילדים ובני נוער שכבר חוו פגיעה יחוו פגיעה נוספת (Wells & Mitchell, 2008). פגיעותם נובעת גם מדימוי עצמי נמוך ומהעדר קשר עם בוגר יציב או עם בני קבוצת הגיל שלהם. זאת ועוד, יש סיכון מוגבר שבני נוער שכבר חוו פגיעה בעבר יתנהגו בתוקפנות ברשת (Livingstone & Helsper, 2007) בתוך (Livingstone & Brake, 2010; Finkelhor, 2008) בתוך (Schrock & Boyd, 2008). לדיון בנושא זה, ר' סעיף 2.3: בריונות מקוונת.

להלן נציג את מאפייניו המרכזיים של האינטרנט ונסב את תשומת הלב להזדמנויות ולסכנות הנובעות מכל אחד מהם.

2.1 פומביות, מיידיות ואינטראקטיביות

הזדמנויות

אופיו הפומבי, המידי והאינטראקטיבי של האינטרנט יצר מהפכה והביא עמו יתרונות בכמה תחומים:

הפצת מידע בקלות – הפומביות של האינטרנט מאפשרת חשיפה של הפרט למידע רב, ובה בעת היא מביאה גם לידי הגדלת מספר האנשים והארגונים הפעילים בתחום הפצת המידע. באינטרנט אין מגבלת מקום, אין צנזורה על דעות, וכל אדם רשאי להתבטא ולהפיץ מידע במקום ובזמן שיבחר, בלי עלות כספית ניכרת או צורך לקבל אישור של עורך. המידע המופץ נעשה לנחלת הכלל.

⁷ רמת התפקוד נקבעה על-פי הצהרת הנשאל, במסגרת הסקר החברתי של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה שעליו מבוססים הנתונים. רמת התפקוד מוגדרת על-פי מידת היכולת העצמאית של בעל המוגבלות לבצע פעולות יום-יומיות בבית ומחוצה לו. מקרב 643 אלף אנשים עם מוגבלות באוכלוסיית המחקר, כ-415 אלף הגדירו עצמם בתפקוד גבוה וכ-227 אלף בתפקוד חלקי או נמוך (אלפסי, 2011).

תקשורת בין-אישית וקבוצתית נגישה – באמצעות האינטרנט מתאפשרים שיח בין שני אנשים או יותר וקבלת משוב אישי מושהה או מיידי, בין אנשים שבתנאי חיים רגילים ייתכן כי לא היו נפגשים (גרין, 2006). יכולת התגובה של האנשים לנעשה (אינטראקטיביות) הופכת אותם לקהל משתתף שגד לחוויותיו של אדם אחר ושמגיב עליהן באמצעות שיקוף, ניתוח או פרשנות.

האינטרנט מאפשר הן שמירה על קשרים עם חברים מ'העולם האמיתי' וביסוסם באמצעי נוסף והן יצירה של קשרים עם אחרים בעלי תחומי עניין משותפים; זאת באמצעות פורומים, רשתות חברתיות וכיוצא באלה. אפשרות זו יכולה להביא לידי מפגשים וירטואליים ולסייע לבני הנוער לחלוק עם אחרים תחומי עניין, אך גם רגשות וקשיים. יש לכך יתרונות רבים, במיוחד לילדים ולבני נוער המתגוררים במקומות מרוחקים או שיש להם מוגבלות המקשה עליהם למשל להיות ניידים או לתקשר באמצעות דיבור.

תרומה לגיבוש הזהות העצמית – בניית זהויות ברשתות החברתיות ועדכון הסטטוס מהווים דרכים להצגה של העצמי ולקבלת אישור ואשרור מהחברים על אופן ההצגה (Livingstone & Brake, 2010). האינטראקטיביות והשיח המקוון מאפשרים להאיץ את תהליכי בניית 'העצמי' ואת גיבוש הזהות של בני הנוער. המפגשים ברשת מזמנים לבני הנוער מקורות לחיקוי ואפשרות להזדהות עם אחרים משמעותיים רבים ומגוונים, ובכך יש כדי לסייע בגיבוש הזהות (גרין, 2006). כמו כן, האינטרנט הוא אמצעי התקשורת הראשון שאפשר פרסום אישי בין-לאומי לכל אדם. הכתיבה באינטרנט מאפשרת חשיפה מיידי של מחשבות ורגשות. האינטרנט מאפשר לבני הנוער להציג בפומבי את עולמם בשלב החיים שבו הם אגוצנטריים וחשוב להם שידעו על קיומם ועל חייהם. אפשר לראות זאת גם בתופעת הבלוגים (weblog); (גרין, 2006). מחקר שנערך בארצות הברית מצא כי 57% מבני ה-12-17 הגולשים ברשת יוצרים תוכן באינטרנט, כמו למשל כתיבת בלוג והעלאת תוכן מקורי כגון עבודת אמנות, תמונות, סיפורים או סרטים (Lenhart et al., 2006).

סיכונים

לצד יתרונות אלו הגלומים בשימוש באינטרנט יש בו גם סכנות, הנובעות מפומביות המידע ומאופיו האינטראקטיבי והמיידי:

מידע לא אמין – שפע המידע ברשת אינו בהכרח אמין. התכנים מפוזרים, רבים ועמוסים מאוד; וצעירים עלולים שלא להיות מסוגלים להבחין בין אמת לשקר (גרין, 2006). ריבוי המידע ונגישותו עשויים להקל את החיפוש ואת השגת המידע אך גם להביא לידי רכישת ידע בלי בדיקה של מקור המידע, של האינטרסים בבסיסו ושל אמינותו. לטענת גרין (2006), מוכרחים לתת כלים לצריכה ביקורתית של מידע באינטרנט, בתהליך מתמשך, שיהיה מותאם לשלב ההתפתחותי והקוגניטיבי של התלמידים. על התהליך לכלול הקניה של מיומנויות שיאפשרו לברור בין מקורות מידע ברשת, להעריך את אמינותם, לבצע אינטגרציה ביניהם ולהתחקות על האינטרסים העומדים מאחוריהם. כדי לממש את התהליך דרושות מודעות ומעורבות עמוקות של מורים ושל הורים (פרבי, 2/6/2011).

תהליך חינוכי זה הוא חלק מתהליך של פיתוח 'אוריינות דיגיטלית': מיומנויות קוגניטיביות המיושמות בעבודה בסביבה דיגיטלית (עשת-אלקלעי, 2004). ילדים ובני נוער המתקשים בקליטה

ובעיבוד של מידע רב, לעתים בשל מוגבלויות וליקויים, או שאין להם יחסי קרבה ואמון רצופים עם מבוגרים אשר מסוגלים לתמוך בהם ולסייע להם ללמוד ולתרגל מיומנויות כאלה, עלולים להתקשות במיוחד בהתמודדות עם שפע המידע ועם איכויותיו הלא אחידות וכן עם המורכבות של ההתנהלות החברתית ברשת.

שטחיות – הזמינות הרבה של המידע ברשת האינטרנט וקלות השימוש בו (למשל באמצעות פקודות העתק/הדבק) עלולות לגרום לעצלות ולשטחיות בחיפוש אחר מידע ובעיבוד שלו, במיוחד בתחום הלימודי (פרבי, 2011/2/6). יש להניח כי סכנת השטחיות חמורה במיוחד אצל ילדים ובני נוער שממילא מתקשים בלימודים, אם מחמת ליקויי למידה, הפרעות קשב וריכוז, מוגבלות קוגניטיבית, ואם מחמת קשיים בהסתגלות לבית הספר או מחמת חסכים סביבתיים. כדי לצמצם סכנה זו חשוב להוסיף לתהליך החינוכי המתמקד בשימוש יעיל במידע ובצריכה ביקורתית שלו גם דגש על שימוש במגוון מקורות.

היחשפות לתוכן מזיק – המידע הרב יכול להוביל גם להיחשפות למידע לא הולם, מזיק (מידע בעל אופי מיני בלתי מבוקר, אלים, גזעני, עם מסרים של שנאה וכד') ולעתים אף לא חוקי (Livingstone & Haddon, 2008). מחקר שנערך בישראל מצא כי שליש מהילדים מגיל 9 נחשפים לפורנוגרפיה ברשת. אמנם אחוזים גבוהים יותר נמצאו בקרב מתבגרים, אך גם רבע מהילדים בבתי-הספר היסודיים דיווחו שנכנסו בטעות לאתר פורנוגרפי (סלע-שויביץ, 2010). לפי נתוני סקר שנערך בשנת 2006 באוניברסיטת תל-אביב בקרב בני 9–18 והוריהם, כ-60% מהילדים ומבני הנוער נחשפו לפורנוגרפיה ברשת, 45% נחשפו לתמונות זוועה ו-24% נחשפו לאתרים המפיצים מסרי שנאה ושטנה. עוד נמצא כי 31% קיבלו מסרים בעלי תוכן מיני בתוכנת מסרים מיידיים, 21% קיבלו מסרים בעלי תוכן מיני בציט ו-8% קיבלו מסרים כאלה בדוא"ל. כמחצית מבני הנוער שקיבלו מסרים בעלי תוכן מיני בציט מחקו או חסמו אותם, 15% השיבו מסר בעל תוכן דומה, ורק 4% דיווחו להורה (וייסבלאי ולוטן, 2010). ממצאים דומים התקבלו גם ממחקר שנעשה באנגליה בקרב בני 9–19 (Livingstone & Brake, 2010). ולס ומיטשל (Wells & Mitchel, 2008) מצאו כי הסבירות שבני נוער במצבי סיכון גבוה (בני נוער שחוו התעללות מינית, התעללות גופנית או קשיים בקשר עם ההורים) יקבלו פניות בעלות אופי מיני הייתה גבוהה פי שניים מהסבירות שבני נוער שאינם במצבי סיכון יקבלו פניות כאלה. בדומה לכך, נמצא קשר בין גורמים פסיכו-חברתיים, כגון תוקפנות מינית ומיעוט קשרים עם מבוגרים משמעותיים, ובין קרבתות ברשת (Ybarra et al., 2007).

סיכוני מגע *contact risks – אף שמפגשים פנים אל פנים שנוצרו בעקבות קשר באינטרנט יכולים להוות כר נרחב להיכרויות חיוביות, הרי שטמון בהם גם פוטנציאל לסכנה ולניצול של ילדים ושל בני נוער. במחקר שנערך באנגליה נמצא כי 8% מהילדים נפגשו בפועל עם מישהו שהכירו בפעם הראשונה ברשת (Livingstone & Brake, 2010). בסקר של למיש וריב"ק (2006) שנערך בקרב 532 ילדים בני 9–18 והוריהם נמצא שיעור גבוה הרבה יותר: כרבע מבני הנוער ציינו כי נפגשו עם אדם זר שהכירו באינטרנט, וכמחצית מהם דיווחו שהם מקיימים קשר עם אדם רק באינטרנט.

סקר מקוון רחב היקף בישראל, בקרב בני נוער במגזרים היהודי, הערבי והבדואי, העלה כי יש קשר מובהק בין התמכרות ושימוש כפייתי באינטרנט (נושא שיפורט בהמשך) לבין התנהגויות לא בטוחות

ובעיתיות ברשת, כגון כניסה לאתרים בעייתיים, פגישות פנים אל פנים עם מכרים וירטואליים וכדומה.⁸

חשיפת מידע אישי – אחד הסיכונים שעלולים להחריף עקב התרחבות השימוש באינטרנט הוא חשיפת מידע אישי ברשת (Internet Safety Technical Taskforce, 2009). חשיפת מידע עלולה להגביר את הסיכון למגע עם אדם שעלול לסכן את הגולש וכן את הסיכון להתקפות וירטואליות של דואר זבל, של וירוסים מחשב ושל משלוח תכנים בעייתיים. בני נוער אינם נוהגים דיים בקשירת קשרים ברשת. בדיקה של תכנים ברשת החברתית מייספייס (Myspace) ב-2,423 פרופילים של בני נוער הראתה כי 57% מהם אפשרו גישה לתמונות אישיות (Hinduja & Patchkin, 2008) בתוך Livingstone & Brake, 2010) ו-49% ציינו באתר את כתובת הדואר האלקטרוני שלהם בבית או בבית הספר (Lenhart & Madden, 2007). גם בסקר של למיש וריב"ק (2006) נמצא כי בני נוער רבים מוכנים לתת מידע לאדם זר: כמחצית מבני הנוער בגיל תיכון דיווחו שהיו מוכנים לדבר עם זרים על תחביביהם ולתת להם שם מלא, כתובת דוא"ל ותאריך לידה, וכשליש ציינו שהיו מוכנים לתת לזר מספר טלפון, תמונה או את שם בית הספר שבו הם לומדים.

2.2 נגישות וזמינות

הזדמנויות

האינטרנט הוא אמצעי תקשורת נגיש וזמין לכל אדם שברשותו מחשב וחיבור לרשת (ואפילו טלפון נייד). יתרונות השימוש בו נובעים מהיותו יעיל ונוח, זול למדי וזמין. מאפיינים אלו הם הסיבות למספרם הרב של המשתמשים בקביעות ביישומי הרשת (ר' פרק 1).

למידה מרחוק – הזמינות והנגישות מאפשרות למשל למידה מרחוק לתלמידים שבשל מוגבלות או מחלה מאושפזים או מרותקים לביתם ואינם מסוגלים להגיע למוסדות החינוך. מערכות למידה ממוחשבות, מבוססות-אינטרנט, מאפשרות לימוד מרחוק, ואפילו השתתפות בשיעורים וירטואליים בזמן אמת, בד בבד עם קיום קשר אינטראקטיבי עם המורה והתלמידים המשתתפים בשיעור, בעת שכל אחד מהם נמצא במקום אחר (ועדת המדע והטכנולוגיה, 2004).

עזרה לבעלי מוגבלויות – הנגישות הקלה מאפשרת גם להיעזר בשירותים למיניהם בלי הצורך להגיע פיזית למשרד, לחנות או לנקודת שירות אחרת. מיתרון זה נהנים אנשים הלוקים במוגבלות בניידות, במוגבלות חושית,⁹ בקשיים בדיבור או בקשיים אחרים בתקשורת בין-אישית ישירה (למשל אנשים שיש להם ליקוי בספקטרום האוטיסטי). מבחינה זו ומבחינות נוספות, אנשים עם מוגבלות – ובכללם

⁸ בלאו, 2011 מציינת כי לא ברור אם הקשר השלילי שנמצא בין שימוש כפייתי באינטרנט לבין הישגים לימודיים הוא קשר סיבתי, וגם אם כן, לא ברור כיוון ההשפעה.

⁹ לדוגמה, נמצא כי אנשים שומעים מקבלים למעלה מ-75% מהמידע שהם צורכים באמצעים קוליים כגון רדיו, טלוויזיה ושיחות עם אחרים. רוב המידע הזה אינו נגיש לחירשים וכבדי שמיעה, ולפיכך האינטרנט מהווה בעבורם אמצעי חשוב ביותר לקבלת מידע ולהסדרת עניינים וכן לתקשורת בין-אישית (למידע נוסף: שוקן-טופז וציבלין, 2000).

בני נוער – הם אולי פלח האוכלוסייה שיכול להפיק את התועלת הרבה ביותר מרשת האינטרנט (Kaye, 2000).

חשוב לציין כי אף שהנגישות שהאינטרנט מספק חיונית לבעלי מוגבלויות וצרכים מיוחדים – ובייחוד לבעלי מוגבלות בתחום הראייה, לנכים פיזית שאינם מסוגלים להפעיל עכבר ומקלדת וכן לבעלי קשיי למידה וריכוז – קצתם מתקשים להשתמש ברבים מהאתרים ברשת, בין השאר בשל קושי בקליטת עומס מידע או מידע המוצג בתנועה (למשל מבזקים ברבים מאתרי החדשות המוכרים). כדי לאפשר להם לגלוש באתרי אינטרנט ולהפיק מהם את המרב, חיוני שלא רק אתרים ייעודיים לאנשים עם צרכים מיוחדים אלא כלל האתרים ינגישו עצמם לציבור זה, וכך יוכלו גם בעלי המוגבלויות והצרכים המיוחדים להיות חלק אינטגרלי מהחברה.¹⁰

סיכונים

ואולם נגישות המידע וזמינותו באינטרנט מעלות גם בעיות אחדות:

אשליית פיקוח – מרבית הילדים ובני הנוער הגולשים ברשת עושים זאת בלי הגנה, ליווי ופיקוח. ההורים אינם נוטים לדאוג, כי הילד בבית ופועל ממקום בטוח כביכול. מעורבותם בגלישה של ילדיהם מעטה אפוא.

על-פי מחקרים, הורים ממעטים לפקח על דפוסי הגלישה של ילדיהם ברשת ואינם משוחחים עמם על הסכנות. כך רק 62% מהמשתתפים במחקרם של ליווינגסטון וברייק (Livingstone & Brake, 2010) באנגליה, בני המעמד הבינוני, ופחות ממצאת המשתתפים ממעמד הפועלים דיווחו על פיקוח הורי ועל הגבלות מצד ההורים. במחקר שנערך בישראל (סלע-שיוביץ, 2010) נמצא כי במרבית הבתים (78%) אין תוכנת סינון לגלישה בטוחה ברשת, ובמחקר אחר (למיש וריב"ק, 2006) נמצא כי רק ב-7% מהבתים יש תוכנת סינון פעילה. סקר של משרד החינוך ואוניברסיטת תל-אביב הראה כי כ-53% מההורים אינם מתעניינים בגלישה של ילדיהם וכ-62% מהילדים אינם משוחחים עם ההורים על הגלישה ברשת (וייסבלאי ולוטן, 2010).

שימוש-יתר באינטרנט – ייתכן כי התרחבות החשיפה לאינטרנט היא שעומדת מאחורי ממצאים המצביעים על קשר בין הגברת הנגישות לאינטרנט לבין התרחבות פערים וירידה בהישגים לימודיים. כך למשל מחקר ארוך טווח ורחב היקף שנערך בצפון קרוליינה שבארצות הברית מצא כי חיבור אינטרנט מהיר בבתי תלמידים בכיתות ה-n הקטין במובהק את הישגיהם במבחנים סטנדרטיים בקריאה ובמתמטיקה. כמו כן נמצא קשר ישיר בין התרחבות מידת הנגישות לאינטרנט מהיר בבתי לבין העמקת הפערים בין תלמידים מרקע חברתי-כלכלי גבוה לעומת תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך בתחום ההישגים במבחנים אלו (Vigdor & Ladd, 2010). החוקרים משערים על בסיס ממצאיהם כי גורם מכריע לכך הוא אופן השימוש באינטרנט, וזה תלוי במידה רבה בפיקוח ובהנחיה משמעותית מצד ההורים (שם); אך השליטה בפיקוח ובהנחיה מצד ההורים מוגבלת ביותר ומושפעת מהשכלתם, מכישוריהם ומזמינותם.

¹⁰ למידע נוסף על הנגשת אתרים: אתר נגיש, 2011.

יש הטוענים כי זמינותו הרבה של האינטרנט ונגישותו טומנות בחובן אף סכנה של התמכרות.¹¹ בשנות התשעים הוגדרה ההתמכרות לאינטרנט כתלות פסיכולוגית או פיזית במחשב, מצב שבו התנתקות ממנו מובילה לאי-שקט ולירידה בתפקוד חברתי, המקצועי או בתפקוד חשוב אחר. כל אדם עלול להתמכר לאינטרנט מכיוון שבאמצעותו ובאמצעות השימוש במחשב נחסך התסכול שכרוך לעתים ביצירת קשר ממשי עם אחרים. יש ראיות שלהתמכרות לאינטרנט השפעה שלילית על הישגים לימודיים,¹² על יחסים עם בני המשפחה, על בריאות גופנית ונפשית וכן על המצב הכלכלי. התמכרות לאינטרנט קשורה בעיקר לשימוש בתקשורת אינטראקטיבית, כגון חדרי צ'ט, מסרים מיידיים, דוא"ל ומשחקים מקוונים (Guan & Subrahmanyam, 2009).

סוגיית ה'התמכרות' לאינטרנט רלוונטית לילדים ולבני נוער בכלל, משום שזהותם טרם התגבשה וחסרים להם כישורי חיים, וכשמדובר בבני נוער החווים קשיים בפיתוח יחסים בין-אישיים היא רלוונטית במיוחד. המשיכה של ילדים ושל בני נוער לטכנולוגיה עלולה להוביל לשעות רבות של עיסוק בה, לבידוד חברתי ולהוספת קשיים על האפשרות לרכוש מיומנויות חברתיות חשובות כגון אמפתיה, רגישות לאחר וחמלה (Mareschal et al., 2007). נושא ההתמכרות לאינטרנט עולה ביתר שאת גם בקרב בני נוער עם לקות קריאה או עם קשיים בהבעה או בביטוי רצונות (Parker et al., 2008).

בדידות – בקשר לילדים ולבני נוער המקיימים בעיקר קשרי חברות וירטואליים, נזכר לא פעם החשש מבידוד חברתי. סוגיה זו עולה גם ממחקרים שעסקו בהבדלים בין השפעות של קשרים בין-אישיים מבוססי-אינטרנט לבין קשרים בלתי אמצעיים. בין היתר נמצא כי צעירים הביעו מידה מוגברת במובהק של רגשות בדידות לאחר 'שיחות' עם אחרים ברשת האינטרנט, בהשוואה לרגשות בדידות שהביעו לאחר שיחות פנים אל פנים (Hu, 2009). מחקר אחר נערך בישראל בקרב 716 בני נוער בגילים 16–18 והעלה כי יש קשר בין ריבוי 'שיחות' ברשת עם חברים וירטואליים (המוכרים רק מהקשר האינטרנטי) לבין תחושת בדידות מוגברת, ולעומת זאת יש קשר בין שימוש ברשת בעיקר לצורך קשרים עם חברים שבסיס הקשר עמם מעוגן בעולם הממשי, לבין תחושת בדידות מופחתת (Sharabi & Margalit, 2010). החוקרות מבהירות כי ייתכן שחברויות וירטואליות אינן מספקות כמו חברויות פנים אל פנים, אך עלתה גם האפשרות שבני נוער שהם בודדים יותר מלכתחילה מוצאים לעצמם תחליפים לחברות ממשית בדמות חברויות וירטואליות. גם אם האפשרות השנייה היא הנכונה, ייתכן שמפלט וירטואלי זה גורם לקושי ביצירת קשרים ממשיים ובכך אינו מסייע בהיחלצות מן הבדידות. עוד מצאו החוקרות כי סכנת הבדידות רבה במיוחד אצל בני נוער עם לקויות למידה שנוטים לחוות דחייה חברתית בשיעורים גבוהים בהרבה מעמיתיהם בלי הלקויות האלה (שם).

¹¹ לתופעת ה'התמכרות' לאינטרנט לא הוגדרו עדיין אמות מידה קליניות או תסמינים פתולוגיים (כגון התנהגות כפייתית או אבדן שליטה), והמערכת הרפואית אינה רואה בה הפרעה נפשית ואינה מכירה בה כבמחלה. במסמך זה הכוונה היא לשימוש רב המלווה בצמצום משמעותי של העיסוק בתחומי חיים אחרים (בלאו, 2011).

¹² בלאו מציינת כי לא ברור אם הקשר השלילי שנמצא בין שימוש כפייתי באינטרנט לבין הישגים לימודיים הנו סיבתי; אם כן, לא ברור כיוון ההשפעה (בלאו, 2011).

יש חוקרים הממעיטים בחשש מהשפעתם של השימוש המרובה באינטרנט ושל קשרים וירטואליים על בידוד חברתי. כך, על-פי מחקרים אמפיריים לא בטוח שיש חיץ בין הווירטואלי לממשי וייתכן כי התקשורת המקוונת משלימה ומקדמת לעתים קרובות חברויות המתקיימות בעולם הממשי. ממצא זה עולה ממחקרים על רשתות חברתיות (למשל Gross, 2004 בתוך Livingstone & Brake, 2010), ובכללם מחקר שנעשה בישראל ובו נמצא כי התקשורת באינטרנט מחזקת בעיקר קשרים קיימים: מרבית הילדים משתמשים ברשת כדי לדבר עם חבריהם (84% עם חברים קרובים ו-71% עם חברים רחוקים), לעומת 31% שדיווחו כי הם מדברים עם זרים (למיש וריב"ק, 2006). ייתכן כי מדובר בבשורה טובה באשר למרבית גולשי האינטרנט הצעירים, אך קשה ללמוד מכך על מידת הסיכון שצפויה אולי לבני נוער שמראש מתקשים בזירה החברתית; הקשרים הווירטואליים, על-אף יתרונותיהם, עלולים לרפות את ידיהם של בני נוער אלו, והם עלולים לחדול מניסיונות נוספים לבסס קשרים חברתיים ממשיים.

בדומה להשפעתה של הצפייה המרובה בטלוויזיה, כך גם השימוש הרב במחשב מביא לא פעם להפחתה ניכרת של פעילות גופנית, וזו עלולה לגרור השמנה וכן בעיות בריאות עתידיות בטווח הקצר ובטווח הארוך (גרוס ואחרים, 2011). יש להניח כי הסכנה רבה במיוחד אצל ילדים ובני נוער עם מוגבלות, בני נוער שבין כה וכה מתקשים בביצוע פעילות גופנית או נוטים להמעיט בה, וכי השקיעה בפעילויות מחשב עלולה לצמצמה עוד יותר. ייתכן כי הסכנה רבה גם אצל ילדים ובני נוער מנותקים חברתית, שכן הם עלולים למצוא מפלט בשעות מחשב מרובות, בייחוד משום שהרבה מהפעילות הגופנית של ילדים ושל בני נוער נעשית במסגרות חברתיות, פורמליות ובלתי פורמליות.

2.3. אנונימיות ואי-זהות

הזדמנויות

שדה תרגול ואימונים – האנונימיות באינטרנט מאפשרת להתנסות בעולם הווירטואלי במגוון תפקידים ודמויות, והיא אף מקלה על הגולשים לקבל תמיכה ומידע בתחומים שבהם הם מתביישים או לא רוצים להיחשף. כך למשל האנונימיות מאפשרת לבני נוער להשתתף השתתפות פעילה במגוון תהליכי לימוד ולהתאמן בלי לחשוף את הזדקקותם לאימונים או את חוסר הידע והמיומנות שלהם (להרחבה ר' פרק 3).

קידום שוויוניות – הטכנולוגיה אינה מחייבת הזדהות, ולכן היא מאפשרת גם תקשורת עם אחרים בלי המבוכה והקושי הכרוכים לעתים בפגישה פנים אל פנים (Livingstone & Brake, 2010).

האנונימיות ברשת מקנה יתרון משמעותי לילדים ולבני נוער עם מוגבלויות, שעצם מוגבלותם היא לא פעם מכשול ביצירת קשרים חברתיים. בסיוע אנונימיות זו הם יכולים לחשוף לפני הזולת תכונות ותחומי עניין שלהם כדי ליצור קשר ראשוני, בלי לחשוף את מוגבלותם, לפחות בשלב הראשון. גם אם לא יסתירו את המוגבלות, אפשר שבאינטרנט לא יהיה בה חסם ליצירת קשר, בניגוד למצב במפגשים בלתי אמצעיים (למשל במקרים של נכויות פיזיות בולטות או של קושי ניכר בדיבור). באופן זה התיווך של האינטרנט מקדם שוויון. כך למשל, נער בכיסא גלגלים שחבריו מביטים בו תמיד מלמעלה, יכול לנהל באמצעות האינטרנט שיחה עם נער אחר 'פנים אל פנים', ובסיטואציה זו אין כל חשיבות לאי-יכולתו לעמוד וללכת (וייל, 24/5/2011).

אחד הממצאים המעניינים בקשר להשתתפות בקבוצות תמיכה ברשת הוא שאם אנשים אינם מזוהים, התנהגותם נורמטיבית פחות. מצד אחד הם פתוחים יותר, מביעים חיבה ביתר-קלות ואינם חוששים מדחייה; אך מצד שני, הם פורקים עול בעקבות תחושת השחרור שמקורה באנונימיות המוחלטת. תחושה זו נובעת מחוסר היכולת לזהותם ולראותם. עקב כך יש חשש ליותר התנהגות גבולית-עד-עבריינית, מבחינה חוקית ומוסרית, לפגיעות מילוליות, להצפה בהודעות סתמיות ולהטרדה (McGarty & Douglas, 2002 & בתוך ברק, 2006).

סיכונים

העדר גבולות בין טוב לרע – אפיון מרכזי של רשת האינטרנט, שנובע הן מהאנונימיות והן מהזמינות ומהמיידיות שלה, הוא העדר גבולות ברורים. באינטרנט "המעבר בין חיובי לשלילי חד, מידי, לפעמים בלתי נראה או אף בלתי מובן. בניגוד למצב בכביש מהיר, ל'אוטוסטרדת המידע' אין חומה או מעקה בטיחות שמסמנים את הגבול שאסור לחצות, ומכאן שחציית הגבול עלולה להתרחש גם בהיסח הדעת" (פרבי, 2/6/2011). בשל טשטוש גבולות זה, נפוצות תופעות של העתקת עבודות מהרשת בידי תלמידים, הורדה בלתי חוקית של תוכנות, שירים וסרטים, הימנעות מציון מקורות בעבודות כתובות של תלמידים ולעתים אף ממש פריצה לאתרים, פיצוח קודים וכיוצא באלה (שם). מקצת התנהגויות אלו הן בגדר עברה פלילית, וקצתן מהוות 'רק' בעיה מוסרית. נראה שהסכנה בתחום זה רבה במיוחד אצל ילדים ובני נוער במצבי סיכון שמתקשים להבחין בגבולות ובתכנים בעלי אופי מופשט ולא קונקרטי. למרבה המזל, הניסיון מורה שהתערבות והסברה מתאימות מסייעות לא פעם להטמיע את הגבולות גם אצל בני נוער במצבי סיכון (שם).

בריונות מקוונת (cyber bullying)¹³ – בריונות מקוונת היא פגיעה מכוונת וחוזרת באמצעות שימוש במחשב, בטלפונים ניידים ובאמצעים אלקטרוניים אחרים. פגיעה זו יכולה להתבטא בהטרדה, בהפצת שמועות, בהשפלה, בהתחזות, בהפצת מידע אישי, בהחרמה, באיומים וסחיטה וכן בצילום והפצה של תמונות אנשים בעת שנפלו קרבן למעשה משפיל, לאלימות או במצבים אינטימיים. צילום והפצה של תמונות כאלו נעשו בעת האחרונה נפוצים מאוד (וייסבלאי ולוטן, 2010). בני נוער יכולים לשלוח מסרים פוגעניים בטלפונים ניידים ואף ליצור דפי רשת ופרופילים ברשתות חברתיות אשר כוללים דברי לעג על אחרים (Hinduja & Patchkin, 2010).

המספר המשוער של בני נוער שחוו בריונות מקוונת נע בין 10% ל-40% ותלוי בקבוצות הגיל שנבדקו ובאופן הגדרת התופעה בכלי המחקר. במחקר של הינדוג'יה ופצ'קין (Hinduja & Patchkin, 2010) שנערך בדגימה אקראית של כ-4,100 בני נוער בגילים 11–18 ובו הוגדרה התופעה כ'חוזרת', נמצא כי 20% ציינו שהיו קרבנות לתופעה, ואחוז דומה ציינו שהם עצמם היו תוקפנים. כ-10% דיווחו שהיו הן קרבנות והן תוקפנים, תופעה מוכרת בהקשר של הבריונות המקוונת (Schrock & Boyd, 2008).

בריונות מקוונת אינה שונה מסוגי אלימות אחרים מבחינת גורמי הפגיעה, וילדים ובני נוער במצבי סיכון שנוקטים אלימות בעולם הפיזי יעשו כך גם בעולם המקוון. נמצא כי פחות ממחצית מההטרדות ברשת קשורות למעשי תוקפנות בבית הספר. מחקרים מצאו קשר בין בריונות מקוונת לדימוי עצמי

¹³ cyber bullying מכונה בעברית גם 'פגיעה מקוונת'.

נמוך, לבעיות משפחתיות, לקשיים בלימודים, לתופעות של אלימות בבית הספר וכן לעבריינות. כך למשל 42% מהקרבות ברשת חוו פגיעה גם בעולם הממשי ו-52% מהפוגעים ברשת תקפו גם בעולם הממשי (Hinduja & Patchkin, 2010). יש לשער כי בקרב קרבות הפגיעה המקוונת יש ייצוג ניכר לילדים ולבני נוער עם צרכים מיוחדים, משום שכלל הם חשופים להטרדות בשיעור כפול מיתר הילדים (Dunn, 2004).

לתופעה זו יש השלכות רחבות ועמוקות יותר מלסוגי אלימות אחרים. הורים ומורים מצליחים לעתים בפקוח על אלימות בעולם האמיתי, אך הבריונות המקוונת מאפשרת ביטויי אלימות שמנגנוני פיקוח ובקרה חברתיים מתקשים להגביל אותם: האנונימיות ברשת מפחיתה את חששו של הפוגע מפני זיהויו ומפני ההשלכות הנלוות לכך לגילוי זה; האמצעים המקוונים מאפשרים להכניס למעגל הפוגעים, הנפגעים והעדים משתתפים רבים בזמן קצר, ובכך יש כדי להגדיל את עצמת הפגיעה ואת היקפה. אין מקום מסוים שבו הפגיעה מתרחשת, וכך הבית איננו עוד מרחב מוגן ומפלט מפני הפגיעות בבית הספר (אבני ורותם, 2010; וייסבלאי ולוטן, 2010; וייל, 24/5/2011; טרבלוס ואחרים, 2011; Hinduja & Patchkin, 2010). בשל הנגישות וקלות השימוש עלולה להיות גם הידרדרות מהירה – מהתנהגות שאין בה כוונת פגיעה להתנהגות אלימה.

בעקבות כל אלו יש לבריונות מקוונת השלכות פסיכולוגיות, חברתיות ורגשיות שלעיתים מועצמות בהשוואה להשלכות של אלימות פנים אל פנים. קרבות של אלימות ברשת עלולים לחוות ירידה בהערכה העצמית, דיכאון וכעס, להימנע מסיטואציות חברתיות ואף לפתח נטיות אבדניות (טרבלוס ואחרים, 2011). חשוב גם לזכור שילד או נער עלול להיות קרבן של שני סוגי הפגיעה.

לוח 1: מאפיינים מרכזיים של האינטרנט, לפי הזדמנויות וסיכונים

סיכונים	הזדמנויות	
• מידע לא אמין • שטחיות • היחשפות לתוכן מזיק • סיכוני מגע • חשיפת מידע אישי	• הפצת מידע בקלות • תקשורת בין-אישית וקבוצתית נגישה • תרומה לגיבוש הזהות העצמית	פומביות, מיידיות ואינטראקטיביות
• אשליית פיקוח • שימוש-יתר באינטרנט • בדידות	• למידה מרחוק • עזרה לבעלי מוגבלות	נגישות וזמינות
• העדר גבולות בין טוב לרע • בריונות מקוונת (cyber bullying)	• שדה תרגול ואימונים • קידום שוויוניות	אנונימיות ואי-זהות

2.4 כיווני פעולה

לצורך התמודדות עם תופעת הבריונות המקוונת דרושות הגברת המודעות לה, הדגשת חומרתה וגיוסם של בעלי עניין: הורים, מחנכים, יועצים, חברות מדיה וכן גורמי חוק. אלו אינם נוטים להתערב כיום אלא אם כן מדובר בפשיעה או בסכנה ברורה לחיים (Hinduja & Patchkin, 2010). בארצות הברית נערכו מסעות הסברה בנושא, והמסר העיקרי לבני הנוער היה שדברים שאין אומרים בפני חבר אין לומר גם ברשת, ואם כן נתקלים בהודעות כאלו יש למחקן ולא להמשיך להעבירן (National Crime Prevention Council, 2011).

בלאו (2011) ממליצה להורים לוודא כי ילדיהם אינם גולשים בשעות מאוחרות ולהיות מעורבים במה שהם עושים באינטרנט; זאת נוסף על פעולה של מוסדות החינוך והתקשורת להגברת המודעות לסכנות שכרוכות בחשיפה המקוונת.

הסכנות השונות באינטרנט מעלות את הצורך לנקוט פעולות חינוך והסברה לשימוש נכון ובטוח ברשת. בשנים האחרונות נעשו בישראל פעילויות אחדות בנושא זה. כך למשל סיכמו משרד החינוך ומשרד התקשורת על תכנית פעולה תלת-שלבית שתכלול הקמת אתר אינטרנט להסברה ולהדרכה להורים ולילדים; על הפקת מסע הסברה וכן על הטמעת דרכי גלישה בטוחה ברשת באמצעות פעולות במערכת החינוך הפורמלית והבלתי פורמלית. משטרת ישראל משתתפת ביום הלאומי לאינטרנט בטוח שנערך ביזמת משרד החינוך. עמותת אשנ"ב (אנשים למען שימוש נכון באינטרנט) פועלת להגברת המודעות של ההורים והילדים לסכנות ולסיכונים באינטרנט ואף לאפשרויות שבשימוש בו. כמו כן נעשות פעולות להסדרה עצמית – קביעת נורמות התנהגות שלא על-ידי המדינה אלא על-ידי גורמים בהובלת איגוד האינטרנט הישראלי ובשיתוף נציגים מטעם גופים הפועלים בתחום, אנשי אקדמיה ונציגי ציבור (וייסבלאי ולוטן, 2010).

3. שירותים לבני נוער באמצעות האינטרנט

הנוחות שחווים ילדים ובני נוער בשימוש בטכנולוגיה יכולה להוות כר נרחב להתערבויות ולשירותים מקוונים למענם. יתרון נוסף של הרשת הוא שהיא מקלה על אנשי מקצוע לאתר תכניות חינוכיות וכן מקורות מימון ופיתוח משאבים ושהיא מסייעת לתקשורת ולשיתוף מידע בין מפעילי תכניות קהילתיות הפרושות על פני מרחב גאוגרפי רחב (Swanson et al., 1998). תחומים עיקריים שבהם ניתנים שירותים לילדים ולבני נוער הם הוראה באמצעות מחשב ואינטרנט, מתן מידע, תמיכה, העצמה, יישוג (outreach), הקניית מיומנויות לשימוש במחשב ובאינטרנט ומתן הזדמנות ליצירה של קשרים חברתיים ולשמירה עליהם. להלן נציג כמה דוגמאות משפע התכניות והשירותים הפועלים בארץ ובעולם בכל תחום וכן נתייחס לסוגיות ולדילמות בהקשר של מתן שירותים באמצעות האינטרנט. חשוב לציין שעל-אף החלוקה לתחומים שנעשתה כאן לשם הנוחות והסדר, רבים מהשירותים אינם מוגבלים לתחום אחד אלא נותנים מענה במגוון תחומים.

3.1 למידה

לימוד בתיווך מחשב עשוי להגביר אצל התלמידים את ההנאה ואת המוטיבציה ללמידה. דרך לימוד זו מעודדת אחריות אישית לתהליך הלמידה, חושפת את התלמיד למידע רב ומאפשרת גמישות בבחירת זמן הלמידה (Swanson et al., 1998). ההשפעה באה לידי ביטוי גם בקרב תלמידים שלא הראו יזמה והתלהבות רבות במשימות לימודיות מסורתיות ואף אצל תלמידים מהחינוך המיוחד. סיבה אחת לכך היא שתלמידים רואים במחשב כלי שימושי בעולם האמיתי ובחיי היום-יום, והם תופסים את הלימוד באמצעותו כתרגול של מיומנויות שיזדקקו להן בעתיד (Legters & Mcdill, 1994; Behrmann, 1994; Schofield, 1995, pp. 190-228; Means, 1997).

תרומה נוספת מתחום הלמידה באמצעות מחשב ואינטרנט קשורה למאפייני העבודה במחשב. עבודה זו מאפשרת לתלמיד שליטה, הזדמנות להתאמן על משימות בפרטיות, משוב מיידי וכן עושר של דרכי הבעה (גרפיקה, תמונה או צליל); (Means, 1997; Salomon, 1997). כמו כן, המחשב והאינטרנט מאפשרים ליצור תהליכי למידה מתמשכים המסייעים לתלמידים ללמוד לדחות סיפוקים. השילוב של מענה מיידי מצד אחד ושל עשייה מתמשכת מצד שני הנו בעל משמעות רבה במיוחד אצל ילדים ובני נוער במצבי סיכון שחוו כישלונות רבים במערכת החינוך (ולעתים גם מחוץ לה) וכן אצל תלמידים עם לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז (פרבי, 2/6/2011).

המחשב והאינטרנט מנצלים טכנולוגיות חדשות. דוגמה לשילוב של טכנולוגיות כאלה בהוראה היא 'לוחות חכמים' – מסכי מגע ענקיים שמוכנסים בהדרגה לבתי ספר בישראל ומאפשרים לימוד אינטראקטיבי ומגוון בשיעורים הפרונטליים.¹⁴ הלוחות החכמים מאפשרים לעבור בין אמצעי תקשורת וכן לשלב סרטונים, תמונות ואמצעי המחשה בשיעור בכיתה.

בישראל השימוש בלוחות האינטראקטיביים עדיין בתחילת דרכו. במחקרים ראשוניים בארץ ובחו"ל לא נמצאו ממצאים חד-משמעיים אשר לקשר בין השימוש בלוחות לבין הישגים לימודיים, אולם נראה שיש לטכנולוגיה זו השפעה חיובית על היכולת להבין מושגים מורכבים, למשל בתחומי המתמטיקה והמדעים, ועל הקשב ומעורבות התלמידים בשיעורים (מני-איקן ואחרים, 2011; בלאו, 2011א). יתרונות הלוחות הללו בולטים במיוחד אצל תלמידים מתקשים (התרשמות של יאיר פרבי: פרבי, 2/6/2011).

כאמור, המחשב והאינטרנט מאפשרים לקיים למידה מרחוק למתקשים להגיע לכיתה, תהא הסיבה לכך אשר תהא – קשיי ניידות, מחלות או אשפוז. שיעורים יכולים להתבצע באופן סינכרוני – בשיעור שמורה מלמד בזמן מסוים ואפשר להתחבר אליו מכל מחשב – ובאופן א-סינכרוני – בשיעור שבו כל משתתף יכול להיכנס לשיעור בזמן שנוח לו, למלא משימות ולקבל משוב מיידי באמצעות תוכנת המחשב או לקבל משוב מושהה ממורה שבדק את עבודתו. אחדים מהאתרים המאפשרים זאת

¹⁴ דוגמה לשימוש ב'לוח חכם' להוראה אפשר לראות ב-

<http://www.youtube.com/watch?v=0iOI3qafp9Q&feature=related>

מותאמים במיוחד לילדים ולבני נוער עם מוגבלויות פיזיות, חושיות או קוגניטיביות או עם ליקויי למידה (דוגמאות בהמשך סעיף זה).

למידה בסיוע האינטרנט יכולה להיעשות גם באמצעות משחקי מחשב, ובכללם כאלה הפועלים בעולמות וירטואליים שבהם בני נוער יכולים להתנסות ולתרגל מיומנויות בסביבה בטוחה מחוץ לעולם האמיתי. למידה באמצעות משחקים הומלצה בהקשר של נוער עובר חוק ושל בני נוער במצבי סיכון (Barn & Barn, 2010). בלמידה כזאת הם יכולים להתנסות בתהליכי קבלת החלטות ולבחון התנהגויות שלהם בסביבה בטוחה. תוכנות של מציאות מדומה נמצאו יעילות גם לילדים ולבני נוער עם צרכים מיוחדים; הן מסייעות בהגברת יכולות למיניהן ובלמוד מיומנויות חיים, כגון תרגול של שימוש בכיסא גלגלים ממונע, חציית כבישים בטוחה, קניות בחנות, סידורים, הכרת זכויות ונשיאה באחריות וכן פיתוח תשומת לב, זיכרון ומיומנויות חברתיות. ניתן להיעזר בכלי התרגול הללו לשם אבחון והערכה של יכולות התלמידים. החיסרון הוא שכדי להפיק את המרב מהאפשרויות הגלומות בכלים אלו נדרש לעתים ציוד היקפי יקר, שאינו מותקן בכל מחשב (McComas et al., 1998).

המרכז לטכנולוגיה חינוכית (מטח) מפתח לומדות ופעילויות לימודיות לילדים ולבני נוער עם צרכים מיוחדים. אתר מטח מציע שימוש חופשי במערכי הלימוד באמצעות האינטרנט, הן לתרגול פרטני והן לשימוש בכיתה בהנחיית מורה. מקצת חומר הלימוד מונגש גם לתלמידים עיוורים או לקויי ראייה באמצעות תכנים מוקלטים או קוראי מסך מובנים. בתכנים המוצעים אפשר למצוא את 'גמבה', לומדה להוראה מתקנת בקריאה המיועדת בעיקר לילדים ולבני נוער עם ליקויי למידה; 'בין חברים', מאגר פעילויות אינטרנטי בנושאים חברתיים-תקשורתיים לילדים עם אוטיזם; 'ויתנ' לבגרות', הכנה לבחינת הבגרות בתנ"ך (לבתי ספר ממלכתיים) בעבור ילדים ובני נוער עם לקויות ראייה ולקויות למידה (מטח, א"ת).¹⁵

בשנת תש"ע התקיימה, בפעם הראשונה בישראל, בחינת בגרות מתוקשבת בתנ"ך לתלמידים הזכאים להתאמות הבחינות בשל מגוון ליקויי למידה. בחינה זו כללה אפשרויות של האזנה לטקסטים, כתחליף לקריאה, הקלטת תשובות, הגדלת הטקסט הכתוב והקלדה של התשובות. הערכה מעצבת של בחינה זו העלתה כי הן הנבחנים והן צוות ההוראה היו שבעי רצון מהשינוי בהתאמות, אף שניסיונות דומים בארצות הברית עודם שנויים במחלוקת, וברור שהנושא מצריך המשך מחקר וחשיבה על סוגי ההתאמות במבחנים (הלוי ואחרים, 2011).

האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך מעודד גם הוא את השימוש באמצעי לימוד מתוקשבים. האגף מתקצב שימוש של בתי הספר באתרי לימוד המציעים תכניות ועזרי לימוד מתאימים (כגון בריינפופ, א"ת; גלים, א"ת; אופק, א"ת; ו-הסוד של מיה, א"ת). נוסף על כך האגף מציע שיעורים סינכרוניים המאפשרים לתלמידים השתתפות פעילה מרחוק, לעתים בסיוע מצלמת רשת שמאפשרת למורה לצפות בתלמידיו. האגף מקיים גם השתלמויות מורים מתוקשבות והשתלמויות מורים הנעשות פנים

¹⁵ באתר מטח, בחלקו המיועד לתלמידי החינוך המיוחד, אפשר למצוא גם לומדות נוספות המיועדות לבעלי צרכים מיוחדים.

אל פנים, בנושאים הנוגעים לסביבות למידה מתוקשבות (בשנה החולפת השתתפו למעלה מאלף מורים בהשתלמויות כאלה); (כהן, 12/6/2011).

3.2 לת מידע

בני נוער מעדיפים לקבל מידע וייעוץ באינטרנט, ולכן עמותות ושירותים לבני נוער מעלים באתריהם מידע על פעילותם וכן מידע על שירותים רלוונטיים נוספים. דוגמה לאתר כזה אפשר למצוא בפורטל שהקימה עמותת עלם (Yelem, n.d.), עמותה לנוער במצבי סיכון. הפורטל מציע מידע במגוון תחומים, כגון לימודים, עבודה, צבא, מיניות, גוף ונפש.

מתן מידע לילדים ובני נוער עם לקויות ראייה ונכויות פיזיות קשות וכן לילדים ובני נוער המתקשים בקריאה בשל לקויות למידה קשות מתאפשר באמצעות 'רסיסים' – אתר המציע קורא RSS נגיש, אשר מאפשר גם לבעלי מוגבלויות להתעדכן בתכנים חדשים שעולים באתרים המעניינים אותם. 'רסיסים', בפיתוח מטח ובסיוע המוסד לביטוח לאומי, מאפשר להגיע לערוצי תוכן ולאתרים המוזנים בו לפי תחומי עניין. הוא ניתן להפעלה באמצעות מתג בודד או מתגים אחדים (לבעלי נכויות פיזיות קשות שאינם מסוגלים להשתמש במקלדת או בעכבר רגילים). אפשר להתאים בו את התצוגה למתקשים בקריאה ולבעלי לקויי ראייה, ועיוורים יכולים להיעזר בקורא מסך לצורך הנגשה מלאה יותר של התוכן (רסיסים, א"ת).

3.3 תמיכה וייעוץ

השימוש הנרחב באינטרנט בקרב בני הנוער יכול להוות בעבורם מקור לתמיכה ועזרה (וייל, 2010). צעיר יכול לשתף אחרים ולהגיב על דבריהם, בלי להזדהות – בפורומים, בקבוצות תמיכה מקוונות או בבלוג. עניין זה רלוונטי במיוחד לבני נוער המתקשים לשתף את הוריהם ומבוגרים אחרים. בקרב בני נוער במצבי סיכון הוא אף בולט יותר, שכן לעתים קרובות הם מאופיינים בקשר רופף עם המשפחה והקהילה (Barn & Barn, 2010).

יש אתרים של שירותים לבני נוער בסיכון המציעים פורומים לתמיכה, ובהם עונים על שאלות של מתבגרים (למשל פורטל Yelem שנזכר למעלה, פורטל הכולל בשירותיו מגוון מתנדבים: יועצים, מומחי אינטרנט ובני נוער; פרויקט המל"צים – מלווים צעירים של ארגון הנוער הגאה). אתרים כאלה מאפשרים לעתים גם תמיכה פרטנית באמצעות דואר אלקטרוני או צ'ט אישי וכן קבוצות תמיכה מקוונות קצרות מועד (בן חור וג'ורנו, 2010).

במאמרו על תמיכה נפשית באינטרנט בחן וייל (2010) אתרים ישראלים המציעים למתבגרים תמיכה ברשת ומצא כי הצעתם היא לתמיכה חד-פעמית והם מפנים לשירות מתאים לפי הצורך. האתרים שבחן, מלבד אחד, אינם מתירים הזדהות של נותני התמיכה, בעיקר כדי להימנע מיצירת קשר רציף, משום שבקשר שכזה יש כדי לטשטש את הגבול בין תמיכה לבין טיפול של ממש.

תמיכה ניתנת גם בדרך של קבוצות תמיכה מקוונות ומונחות. ספרות ענפה מעידה שקבוצות תמיכה באינטרנט שונות מקבוצות תמיכה רגילות, שכן האנונימיות ואי-הזדהות מאפשרת פעולה משוחררת ופתוחה יותר וכן הצגת תכונות ועמדות אמיתיות בלי לחשוש מדחייה או מביקורת (ברק, 2006).

ממצאי מחקר שנערך בישראל בקרב 116 מתבגרים שהשתתפו בקבוצות תמיכה מקוונות הראו כי הקבוצות חוללו שינוי לטובה אצל מתבגרים בתחושת התמיכה החברתית וכן הביאו לידי הקלה רגשית ושינוי אישי (בן דוד [דורון], 2005). לדברי החוקרת יש אפוא צורך לעודד את השימוש בקבוצות תמיכה מקוונות, ויועצים ואנשי חינוך יכולים להשתמש בקבוצות במסגרת מערך התמיכה בתלמידים ולהפנות בני נוער אליהן לקבלת תמיכה (שם). העניין רלוונטי במיוחד לבני נוער שאינם מוכנים להשתתף בקבוצות תמיכה רגילות או שקבוצות אלו אינן נגישות להם.

3.4 העצמה

ההסתגלות המהירה של בני הנוער לטכנולוגיית האינטרנט גרמה לשירותים למיניהם להשתמש בידע ובחקרנות של בני הנוער בכל הקשור לאינטרנט כדי להעצימם: בני הנוער הם שמנחילים מידיעותיהם לאוכלוסיות אחרות, כגון קשישים ואף מורים (אפק, 2006).

שימוש באינטרנט להעצמה נעשה בקרב בני נוער במצבי סיכון גם באמצעות מתן אפשרות להשמיע את קולותיהם ברשת בתחומים מגוונים. בני נוער במצבי סיכון רכשו במסגרת תכניות ללימוד מיומנויות מחשב ואינטרנט (כפי שיפורט בהמשך) כלים שבאמצעותם למדו כיצד לשתף אחרים בסיפורים על חייהם, איך הם יכולים לשלוח סרטים על אירועים חשובים וכדומה (London et al., 2010). תיעוד עצמי זה מאפשר להגביר את המודעות לסוגיות בתחום הבריאות והקהילה, כגון שימוש בסמים, אלימות, אפליה ודרי רחוב. אחת המסגרות בתחום מניעת האלימות ערכה תחרות של קליפים על אלימות, ואלו הועלו לאתר YouTube (Mareschal et al., 2007).

דוגמאות להעצמה של בני נוער במצבי סיכון במסגרת תכניות הכשרה בתחום המחשבים והאינטרנט עולות גם בהקשר של קורסי מיומנויות מחשב של עמותת 'מחשבה טובה', עמותה לצמצום הפער הדיגיטלי בישראל (ר' סעיף 3.7). בקורסים אלו תלמידים מתקדמים זוכים למעמד של 'עוזרי מדריך' והם אף שותפים פעילים לקידום פרויקטים, כגון תכנית להשמשות מחשבים ישנים שנאספו לצורכי תרומות וכדי להעבירם לנזקקים.

3.5 יישוג (outreach)

השימוש הנפוץ של בני נוער באינטרנט יכול להיות אמצעי לעודד אותם להיעזר בשירותים המותאמים לצורכיהם. בתי ספר ושירותים לנוער משתמשים ברשת החברתית באינטרנט כדי לספק מידע על התפתחויות ושינויים בארגון ואף כדי להציע לבני נוער את שירותיהם ולעודדם להצטרף אליהם.

עמותת סהר (סיוע והקשבה ברשת) היא דוגמה ליישוג אקטיבי באינטרנט. העמותה מסייעת לאנשים במצוקה נפשית קשה ולאנשים עם מחשבות אבדניות או על סף התאבדות (ולבני משפחותיהם). בין היתר פועלים בה מתנדבים המשוטטים ברחבי הרשת (בעיקר בבלוגים, אך גם במקורות נוספים) ומחפשים גולשים במצוקה, ובהם בני נוער. כאשר מוצאים גולש כזה כותבים לו תגובה אמפתית ומציעים לו להיעזר בתמיכה של סהר (א"ת) או של אתרים אחרים. אם מוצאים סימנים של אבדנות קונקרטית או של סכנת חיים ממשית מתקשרים לגורמי חירום כדי שיאתרו את הכותב (ביה"ס לחינוך באוניברסיטת בר אילן, עלם ואיגוד האינטרנט הישראלי, 2009).

3.6 קשרים חברתיים: רשתות חברתיות ייעודיות לבעלי צרכים מיוחדים

חלק משמעותי מהחיים החברתיים של בני הנוער מתנהל כיום ברשתות חברתיות ובפורומים באינטרנט. לבני נוער עם מוגבלויות פיזיות וחושיות, שמקשות על השתתפות באירועים ובמפגשים חברתיים, רשתות חברתיות כאלה יכולות להוות הזדמנות להשתתף בחברה חרף מוגבלויותיהם. עם זאת, בעלי מוגבלויות קוגניטיביות וליקויי למידה קשים מתקשים להשתמש ברשתות חברתיות ובפורומים רגילים בשל מורכבותם, והם גם עלולים – יותר מאחרים – ליפול קרבן לסיכונים מגע ולפגיעות מידי משתתפים אחרים. רשתות חברתיות ייעודיות ומפוקחות עשויות לאפשר להם גישה מותאמת. דוגמה לרשת כזו היא 'מי פה?' (של מטח). רשת זו מיועדת לבעלי מוגבלויות ולחונכים ומתנדבים. השימוש ברשת מחייב הרשמה באמצעות מורה או הורה, ומנהלי הרשת יודעים לזהות כל משתמש, גם אם הוא בוחר לעצמו שם פיקטיבי. כיום רשומים ברשת כמה מאות משתתפים, ואת המחסום המרכזי להרחבתה מציבים עתה המורים, ש"לא כל-כך נמצאים בעולם הזה [עולם הרשתות החברתיות]" ולכן מתקשים לסייע בהטמעתה בקרב תלמידיהם בחינוך המיוחד (רזאל, 6/6/2011).

דוגמה נוספת לרשת חברתית ייעודית ומפוקחת היא האתר Special Friends (2010) – קהילה מקוונת שנוסדה בשנת 2007 באנגליה ותומכת בחברים מרחבי העולם. הקהילה מיועדת ליצור אינטראקציה חברתית בין אנשים עם מוגבלויות למידה וקשיי למידה, והיא גם מספקת מקום לשמירת קשר ולהחלפת מידע בין הורים למטפלים. על בטיחות האתר אמון מנהל פורום שזמין 24 שעות ביממה. אפשר להפנות אליו דיווחים על פגיעות ואפשר גם להשתמש במסנן דוא"ל, לנעול את השיחות ולהגדירן פרטיות (שטינברג, 2010).

מחקר שבחן התכתבויות של ילדים בעלי ליקויי למידה במרחב מוגן, במסגרת אתר אמריקני ייעודי לילדים אלו¹⁶ הראה כי האינטרנט מאפשר לילדים המשתתפים לחשוף בבטחה ובאנונימיות את קשייהם, לחלוק את חוויותיהם בתחום זה, לקבל תמיכה ועצות מילדים אחרים ולתת ביטוי גם לחזקות ולתחומי העניין שלהם (Raskind et al., 2006).

3.7 הקניית מיומנויות מחשב ואינטרנט

השאיפה לצמצום הפער הדיגיטלי הובילה ליצירת מגוון תכניות שנועדו להקנות מיומנויות מחשב ואינטרנט בארץ ובעולם; כמה מהן נועדו לילדים ולבני נוער במצבי סיכון ו/או עם צרכים מיוחדים. אנשי צוות במרכזים לנוער מדריכים את בני הנוער פנים אל פנים במסגרת התכניות. מקצת הקורסים הם קורסים כלליים להכרת המחשב ולמיומנויות שימוש בו ובאינטרנט, ובאחרים מושם דגש על תחומי שימוש במחשב שיעוררו עניין ומשיכה, כגון יצירת מוזיקה, בניית אתרים, אנימציה וטכנאות מחשבים. מיומנויות המחשב הנלמדות עשויות אף לשמש בסיס להכנה לעולם העבודה ולרכישת הזדמנויות לעבודה בעתיד או להמשך הלימודים בתחומים אלו (וייל, 24/5/2011).

¹⁶ את הטקסטים שנבחנו כתבו ילדים בני 8–12 במסגרת קהילה מקוונת באתר. קהילה זו היא מרכז לפעילויות לימודיות, חברתיות, פנאי, מידע ויצירה בעבור 'ילדים שלומדים אחרת' (בדגש על בעלי ליקויי למידה והפרעות קשב וריכוז): Sparktop, 2008.

אחת העמותות המפעילות קורסים בתחומים אלו היא 'מחשבה טובה' (מחשבה טובה, 2011). הקורסים מתקיימים במרכזים קבועים בירושלים ובלוד, אך גם באזורים נוספים, באמצעות כיתות מחשב ניידות. בעמותה מציינים את יתרונה של העבודה עם בני נוער במצבי סיכון במרכזים קבועים על פני כיתות ניידות: יצירת מרכז קבוע מאפשרת 'בית' פתוח בעבור הנערים, מסגרת תומכת וקשר עם מדריכים קבועים. לטענת אנשי העמותה, אחד התחומים החסרים בעבודה עם בני נוער במצבי סיכון בארץ הוא משאבים כדי 'לתרגם' תוכני לימוד קיימים בתחום המחשוב בעבור בני נוער אלו, להציג אותם בדרך נגישה יותר, טכנולוגית פחות, ומשולבת ביותר פעילויות הפגה (וייל ובן ישר, 24/5/2011).

להלן מפורטות כמה תכניות נוספות לבני נוער במצבי סיכון שמתקיימות במרכזים בארצות הברית:

סיכון, בתוספת הדרכות קבוצתיות בתחום מיומנויות מחשב במרכזים (NEY, n.d.) – NEY- Neighbors Empowering Youth Inc – תכנית המעניקה מחשבים לשימוש ביתי לבני נוער במצבי סיכון,

מיומנויות מחשב נלמדות בין השאר במרכזי טכנולוגיה קהילתיים בארצות הברית (Community Technology Centers CTC) הפועלים במרכזים לנוער בסיכון (Drop-In Centers) כדי לעזור לבני הנוער, לרתום אותם להתפתחות חיובית ולחבר אותם לקהילה (על סמך גישת ה- Positive Youth Development). הקורסים במרכזים אלו כוללים הכשרה במיומנויות מחשב, עיתונאות מקוונת והפקת וידאו דיגיטלית. באמצעות המחשב בני הנוער לומדים להתעדכן בפעילויות קהילתיות ובשירותים שתואמים את צורכיהם וכן לאתר רשתות חברתיות באינטרנט שיכולות לסייע להם במציאת עבודה. כמו כן נעשות פעולות במטרה לעודד את בני הנוער להשמיע את קולם באמצעים של טכנולוגיה דיגיטלית, לשתף אחרים בסיפור חייהם ולהפיק סרטים על חייהם (London et al., 2010).

תכנית נוספת היא New Tech for Youth Session המופעלת במרכזים לנוער ולצעירים חסרי קורת גג (בגילים 13–25). מטרתה הרשמית של התכנית היא לפתח מיומנויות טכנולוגיות ותקשורת דיגיטלית, אך היא פועלת גם לקידום תחושה של ערך עצמי דרך התמודדות עם אתגרים, תקשורת חיובית עם מבוגרים ותמיכה חברתית של בני נוער. התכנית כוללת שמונה שיעורים על נושאים מובנים כגון מציאת עבודה באמצעות מנועי חיפוש רלוונטיים, בניית זהות מקוונת וניהול בשים לב לדרכי הצגה עצמית, הגשת מועמדות לעבודה וכתיבת קורות חיים. בתכנית ניתנים תמריצים להשתתפות רציפה בשיעורים: לכל משתתף ניתן החסן-נייד (disk on-key) לשמירת הקבצים בסוף השיעור, ולמסיימי התכנית ניתן מכשיר 'אייפוד' וכן סכום סמלי לרכישת מוזיקה. הבסיס לכך הוא ההבנה שהמכשיר היוקרתי הוא סמל סטטוס בעבור בני הנוער ואף מעודד אותם להמשיך ולחקור איך להשתמש בו. הערכה של התכנית העלתה כי מעבר לתחומי הלימוד הפרקטיים, התכנית גורמת לנערים ולנערות לחשוב על שאיפות ולגבש תפיסות לעתיד – משימה קשה רגשית ומעשית, הכרוכה בלימוד על יצירה והבניה של דימוי עצמי באינטרנט, שימוש בשפה כתובה נאותה וכן מציאת מידע רלוונטי (Hendry et al., 2011).

אפשר להיווכח מתיאורים אלו כי תכניות שמטרתן המוצהרת העיקרית היא פיתוח מיומנויות מחשב ואינטרנט עשויות אף לתת מענה למגוון צרכים אחרים של ילדים ושל בני נוער במצבי סיכון או עם צרכים מיוחדים, כגון העצמה של בני הנוער המשתתפים בהן ותמיכה בהם.

מחקרי הערכה של תכניות שבמסגרתן בני נוער לומדים מיומנויות מחשב העלו צרכים אחדים המפורטים להלן (London et al., 2010; Hendry et al., 2011):

1. צורך בטכנולוגיה חדישה ואטרקטיבית (מחשבים ישנים ואיטיים עלולים לייאש);
2. צורך בצוות תמיכה מיומן, יעיל וידידותי לבני הנוער (גם מתוך ריאיון עם רינה כהן, מדריכה ארצית לתקשוב באגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך: כהן, 12/6/2011);
3. צורך בתכנית לימודים שיוצרת הזדמנויות לבני נוער לדבר בכיתה על חוויותיהם וליצור תוצרים שאפשר להציגם ולהתדיין על אודותיהם;
4. צורך במתנות או בתמריצים לבני נוער מתמידים ו/או שמסיימים את התכנית, שיתמכו בהמשך הלמידה.

דוגמה לתכנית ישראלית להקניית מיומנויות מחשב לילדים ונוער עם מוגבלויות היא 'תקשוב כהשתלבות'. תכנית זו נועדה להקטין את הפער הדיגיטלי בקרב ילדים עם מוגבלויות מורכבות, מרקע חברתי-כלכלי נמוך החיים בפריפריה. לשם כך מעמידים לרשות הילדים מחשבים וטכנולוגיה מסייעת, בבתייהם, וסטודנטים חונכים עוזרים להם. מחקר הערכה שליווה את השלב הראשון של התכנית הראה שמחשב ועוזרים מותאמים תורמים תרומה משמעותית ביותר לילדים עם מוגבלויות, לא רק לתפקוד מול המחשב, אלא גם לתחושת המסוגלות שלהם ולשביעות הרצון שלהם ושל בני משפחותיהם. עוד נמצא כי הקפדה על התאמה טובה של המחשב ושל העוזרים הנדרשים ועל מתן סיוע באמצעות חונך אישי מוסיפה לתרומתו של הפרויקט (זק"ש ושרויאר, 2008; רזאל, 6/6/2011).¹⁷

תכנית נוספת המתמקדת בהכרת האינטרנט מוצעת חינוך. התכנית 'לגלוש עם ראש 2.0' פותחה במרכז לטכנולוגיה חינוכית (מטח, א"ת) וכוללת תוכנת הקראה המאפשרת לתלמידים שמתקשים בקריאה לשמוע את הטקסטים ולהיעזר בהתאמות נגישות נוספות אם הם מתקשים בקריאה מהמסך (למשל על-ידי שליטה רבה בגודל הגופן וסוגו, התאמת צבעי רקע ועוד).¹⁸

¹⁷ לתכנית 'תקשוב כהשתלבות' שותפים אשלים, איל"ן (איגוד ישראלי לילדים נפגעים), הקרן לפיתוח שירותים לנכים במוסד לביטוח לאומי, אגף חינוך מיוחד ומינהל מדע וטכנולוגיה במשרד החינוך, 'מחשב לכל ילד' (עמותת 'המפעל הלאומי לפיתוח חברתי'), המרכז לטכנולוגיה חינוכית (מטח) ופר"ח (פרויקט חונכות). מחקר ההערכה מומן בידי אשלים. התכנית התרכזה בלימוד מיומנויות מחשב בסיסיות – בסיס הכרחי גם ללימוד מעמיק של השימוש ברשת האינטרנט.

¹⁸ קורא המסך המתואר כאן מבוסס על תוכנה המתרגמת את הטקסט הכתוב על מסך המחשב לדיבור אוטומטי. יכולת זו קיימת כיום בעברית ברמה בסיסית, והיא עדיין אינה מגיעה לרמה הזמינה באנגלית.

4. סוגיות אתיות ומקצועיות במתן שירותים באינטרנט

השינוי במרחב שהילדים ובני הנוער פועלים בו כיום וניצולו למתן שירותים ומענים בעבורם דורשים פיתוח מודעות וכלים מתאימים. כדי לאפשר התנהלות מיטבית ברשת יש להקנות למשתמשים בה (בני נוער, הורים ואנשי מקצוע) כישורי חיים במרחב האינטרנט. כמו כן יש להביא בחשבון שמענים באינטרנט, ובמיוחד כל הכרוך בשירותי תמיכה וייעוץ בנושאים אישיים, מעוררים סוגיות אתיות ומקצועיות בשל המעבר של שירותים אלו מהמרחב הפיזי וממפגשי פנים אל פנים לעולם וירטואלי שהגבולות בו ברורים פחות. להלן תוצגנה הסוגיות המרכזיות בהקשרים האלה:

נושא התמיכה באינטרנט מעלה כמה שאלות מרכזיות: מי רשאי לתת תמיכה באינטרנט? האם נדרשת לכך הכשרה מיוחדת? מה מידת אמינותם של נותני השירות (לעתים הם אינם נדרשים להציג את עצמם או את כישוריהם כמקובל)? האם יש אחריות מקצועית באתרים שבהם פועלים אנשי מקצוע? השאלה חשובה במיוחד משום שאתרים אלו אינם כפופים לעקרונות של שקיפות הדדית בין לקוח למטפל כמו במציאות הלא-וירטואלית (ברק, 2006).

מורים הם קבוצה נוספת של נותני שירותים שיש לתת עליה את הדעת. רבים מהמורים מצויים במרחב המקוון ויודעים להשתמש בו לצרכים אישיים ומקצועיים; יש בהם שאף יוצרים קשר עם תלמידיהם באמצעות רשתות חברתיות ורואים בכך חלק מעבודתם החינוכית. רשתות חברתיות מהוות קשר בלתי אמצעי המאפשר יצירת יחסי אמון, פתיחות ואמפתיה וכן היחשפות לעולם החברתי של התלמיד בזמן אמת. עם זאת, יצירת קשר לא פורמלי ברשתות חברתיות גורמת לטשטוש בין הזהות האישית של המורה לזו המקצועית, שכן התלמיד רואה רשומות (פוסטים) אישיות של המורה ויש לו גישה לחשבוננו האישי, ובכך נחשפים לפניו פרטים הקשורים לאישיותו ולחיי הפרטיים של המורה. כמו כן, רשת חברתית מזמנת מטבעה מרחב לסגנון אישי, חופשי ובלתי פורמלי, והיא עשויה אפוא להוביל תלמידים לפנות למורה בשפה ובסגנון שאינם הולמים קשרי מורה-תלמיד. רותם ואבני (2010) מציינים כי על המורה למצוא דרך להתמודד עם מצבים כאלה, בלי לזנוף בתלמיד, כדי לשמור על האמון ועל הקשר החם והאמפתי אתו. כמו כן הם מציעים ליצור מהלך מקדים של דיון ותיאום ציפיות עם התלמידים על סגנון השיח ועל הנושאים שבהם אפשר לפנות למורה בכיתה; מהלך כזה יכול לשמש דוגמה אישית בהקשר של מיומנויות התנהגות ואתיקה ברשת.

סוגיה נוספת קשורה בגבולות האחריות של המורה לרווחת תלמידיו. ההימצאות ברשת החברתית מרחיבה את גבולות האחריות של המורה מעבר לכותלי בית הספר ושעות הלימודים. עקב כך עולה הסוגיה של מידת הסמכות או הדיווח (להורים או לרשויות החוק) שמורה צריך להפעיל אם הוא מבחין כי תלמיד נקלע לסיטואציות בעייתיות. רותם ואבני (2010) מציינים את הדילמות הללו ומעלים המלצות לבית-הספר ולמורה בכל הנוגע לקשר באמצעות רשתות חברתיות. לתפיסתם, נדרשים חינוך והסברה למורים ולאנשי מקצוע נוספים בדבר כללי התנהלות נכונה ברשת החברתית. גלאון (2010) מעלה אף היא את סוגיית הגבולות ואת השאלה מתי להתערב ואיך לשמור על שיח ראוי בין נער לבין בעל הסמכות. יצירת שיח משמעותי, המלווה בהצבת גבולות ושמירה עליהם, בשיתוף כל הנוגעים בדבר (מורים, הורים ותלמידים), כרוכה בפיתוח מודעות למצבים ולפרשנויות שעשויות להתלוות

אליהם וכן היא כרוכה בהקניית ידע וכלים להתנהלות מושכלת ברשת, כגון הגדרת פרטיות והגדרה של אופי הקשרים ומטרותם.

תמיכה באינטרנט מעלה לעתים סוגיות הוות גורל בהקשר של המרחב שבו היא ניתנת, מרחב שבו העוזר והנעזר אינם מזוהים; מתעוררות שאלות הנוגעות להתמודדות עם מצבי משבר, למשל בקשר לחובת הדיווח לפקיד סעד או למשטרה במקרה הצורך, ולדרך לעשות זאת אם למשל הפרטים המזהים של הקטין אינם נמצאים ברשות איש המקצוע (סלוצקי בתוך ביה"ס לחינוך באוניברסיטת בר אילן, עלם ואיגוד האינטרנט הישראלי, 2009).

NASW (2005), ארגון אמריקני של עובדים סוציאליים, טוען כי ההבדלים בין תמיכה מקוונת ללא-מקוונת מחייבים שאנשי המקצוע יהיו מודעים ליתרונות ולחסרונות של האינטרנט, והוא מדגיש עד כמה חשוב שיהיה מפקח (supervisor) שמכיר את מגבלות הרשת ושיעקוב אחר המתרחש בתהליך בין אנשי המקצוע לבני הנוער.

ההמלצות לנותני תמיכה באינטרנט כוללות בין היתר הימנעות ממתן עצות, בעיקר בשל המידע המוגבל המועבר דרך הרשת, ובמקומן – הפניה של הפונה לטיפול או לתמיכה במסגרת מתאימה (בוניאל-נסים, 2008). וייל (2010) ממליץ אף הוא על תמיכה חד-פעמית, שבה שני הצדדים נשארים באלמוניותם. בהקשר של קבוצות תמיכה באינטרנט עולה גם המלצה חד-משמעית בדבר הצורך ללמוד את תחום הנחיית קבוצות התמיכה באוריינטציה מקוונת, בשל האפיונים הייחודיים שלה (בוניאל-נסים, 2008; ברק, 2006). עם זאת, חוקרים אחדים מציינים את החשיבות שבהקמת גוף חשיבה לניסוח כללי אתיקה של שירותי תמיכה נפשית מתמשכים באינטרנט (וייל, 2010).

5. סיכום

האינטרנט הוא רכיב מרכזי בחייהם של ילדים ובני נוער בישראל. אחוזים גבוהים של ילדים ובני נוער מכל קבוצות האוכלוסייה משתמשים באינטרנט במגוון דרכים: צפייה בקטעי וידאו, חיפוש מידע, התכתבות בתוכנות מסרים מיידיים (צ'ט) וברשתות חברתיות והורדת תוכנות וקבצים. עם זאת, עדיין אפשר למצוא פערים בין קבוצות ילדים ובני נוער בדפוסי השימוש ברשת.

לאינטרנט כמה מאפיינים בולטים: פומביות, מיידיות ואינטראקטיביות, נגישות וזמינות וכן אנונימיות ואי-זהות. אלה יוצרים הזדמנויות לקבל מידע זמין ונגיש לכול, במגוון רחב של תחומים, אפשרויות למידה וכן יצירה והרחבה של קשרים בין-אישיים וגיבוש זהות עצמית. עם זאת, הפתיחות והזמינות של הרשת עלולות לזמן גם סכנות לילדים ולבני הנוער, ובהן סיכונים מגע, בריונות מקוונת, היחשפות לתוכן מזיק וכן פגיעה בתהליכי למידה ובהישגים. הסכנות אורבות לכלל הילדים ובני הנוער, אך משערים כי בדומה לעולם הממשי, ילדים ובני נוער שכבר חוו פגיעה נתונים בסיכון גבוה יותר לחוות פגיעה נוספת או להתנהג בתוקפנות ברשת.

הימצאותם הרבה של ילדים ובני נוער ברשת ומאפייניו של האינטרנט יוצרים הן לילדים ובני הנוער והן לנותני השירותים הזדמנויות אטרקטיביות לעבודה. במיוחד יכולים לצאת נשכרים מכך ילדים

ובני נוער במצבי סיכון או עם צרכים מיוחדים בשל מאפייניהם המיוחדים. כך למשל בני נוער במצבי סיכון החווים לעתים קרובות קשיים ביחסים בין-אישיים, ובפרט עם ההורים או עם מבוגרים אחרים, יכולים ליהנות משירותי התמיכה והייעוץ ברשת וכן מהאפשרות ליצור חברויות חדשות במרחב פתוח ובטוח יותר (בשל האנונימיות שלו). עם זאת ילדים ובני נוער במצבי סיכון חשופים יותר לתופעת הבריונות המקוונת (cyber bullying), הן כקרבנות והן כפוגעים. ילדים ובני נוער עם צרכים מיוחדים, ובמיוחד אם הם מתקשים בניידות או בתקשורת מילולית, וכן בעלי לקויות חושיות, יכולים להפיק תועלת רבה מן המאפיינים הייחודיים של האינטרנט. התכונות המיוחדות של האינטרנט מסייעות להם להגיע למידע, ללמוד ולהיות מעורבים חברתית, בדרך שלא הייתה אפשרית בעברם לפני התפתחותה של טכנולוגיה זו.

בארץ ובעולם מוצעות לילדים ולבני נוער תכניות התערבות באמצעות האינטרנט במגוון תחומים, ובראשם למידה, מתן מידע, תמיכה, העצמה, יישוג (outreach) וחיבור למסגרות חברתיות. מקצת התכניות נועדו לספק שירות ייחודי לילדים ובני נוער במצבי סיכון ולילדים ובני נוער עם צרכים מיוחדים. האינטרנט, בהיותו מקושר לעולם המבוגרים מצד אחד וצעיר, עכשווי ומגוון מצד שני עונה על צרכים ייחודיים של צעירים אשר זקוקים לתמיכה או לסיוע מיוחדים. אנשי המקצוע יכולים אפוא להסתייע באינטרנט למתן תמיכה וסיוע, לקידום מעורבות חברתית, להעצמה של ילדים ובני נוער הזקוקים לכך במיוחד, להכנתם להתמודדות עם החיים ולקידום למידה יעילה, חקרנית ומגוונת. ילדים ובני נוער עם מוגבלות קוגניטיבית או ליקויי למידה ועם מוגבלויות חושיות מפיקים תועלת רבה במיוחד מתכניות המופעלות למענם באמצעות רשת האינטרנט ומאפשרות למידה במגוון דרכים; אחדות מצליחות לעקוף את הקשיים הנובעים ממוגבלויותיהם.

עם זאת אופיו הפתוח והפומבי של האינטרנט מעלה סוגיות ודילמות שיש לתת עליהן את הדעת בהקשר של מתן שירותים באמצעות האינטרנט ושנוגעות לכללי אתיקה שחשוב לשמור עליהם במרחב פתוח ורחב זה. חשוב מאוד אפוא להשתמש בחכמה בפוטנציאל הטמון באינטרנט ולהסתייע בו לקידום עשייה חברתית למען ילדים ובני נוער הזקוקים לסיוע, לקידום ולהעצמה. אין להירתע מהקשיים ומהסכנות הטמונים ברשת, אך חשוב להיות מודעים להם ולהביאם בחשבון בכל פעילות שנעשית בעבור אוכלוסיות אלו.

ביבליוגרפיה

- אבו-עסבה, ח'. 2010. "התרבות הווירטואלית בקרב בני נוער ערבים בישראל". **עט השדה** 5 : 28-32.
- אבני, ע'; רותם, א'. 2010. "נוהל שימוש במדיה חברתית מקוונת בבתי הספר". **מתקונים לאתיקה**.
http://ianethics.com/?page_id=2606. נדלה: יוני-יולי, 2011.
- אופק. א"ת. <http://ofek.cet.ac.il/>. נדלה: יוני-יולי, 2011.
- אלפסי, מ'. 2011. "שימוש במחשב ובאינטרנט בקרב אנשים עם מוגבלות". **מקבץ דפי מידע בנושא אוכלוסיית אנשים עם מוגבלות – מאפייני רקע, תעסוקה ושימוש במחשב**. משרד התעשייה, המסחר והתעסוקה – מינהל מחקר וכלכלה, ירושלים.
- אפק, ע'. 2006. "הילדים של עידן המידע". **במכללה** 18 : 147-159.
- אתר נגיש. 2011. www.nagish.org.il/. נדלה: יוני-יולי, 2011.
- בוניאל-נסים, מ'. 2008. **קבוצות תמיכה באינטרנט**. <http://cybersupportgroups.blogspot.com>. נדלה: יוני-יולי, 2011.
- בוניאל-נסים, מ'; ברק, ע'. 2009. "פרו-אנה: נערות עלומות באינטרנט". **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית** 29 : 171-191.
- ביה"ס לחינוך באוניברסיטת בר אילן, עלם ואיגוד האינטרנט הישראלי. 2009. **התבגרות בקורי הרשת: ייעוץ ותמיכה נפשית לנוער ברשת האינטרנט**. תקצירי הרצאות מכנס ביסן.
http://elem.org.il/lm/files/articlefile_1278421847406.pdf. נדלה: יוני-יולי, 2011.
- בלאו, א'. 2011א. "להיות מורה חכם ב'כיתה חכמה': הערכת התפתחות מקצועית של עובדי הוראה לקראת שילוב לוחות אינטראקטיביים בבתי ספר". בתוך: **ספר כנס צ'ייס למחקרי טכנולוגיות למידה 2011: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי**. עשת-אלקלעי, י'; כספי, א'; עדן, ס'; גרי, נ'; יאיר, י'. (עורכים). האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 63-74, רעננה.
- http://www.openu.ac.il/research_center/chais2011/download/blau.pdf. נדלה: יוני-יולי, 2011.
- בלאו, א'. 2011ב. "ממצאי סקר השימוש ביישומי האינטרנט בקרב ילדים ובני נוער: 'כן' לגלישה בטוחה, 'לא' לשימוש כפייטי". בתוך: **ספר כנס צ'ייס למחקרי טכנולוגיות למידה 2011: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי**. עשת-אלקלעי, י'; כספי, א'; עדן, ס'; גרי, נ'; יאיר, י'. (עורכים). האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 75-84, רעננה.
- http://www.openu.ac.il/research_center/chais2011/download/blau_maaravi.pdf. נדלה: יוני-יולי, 2011.
- בן ארצי, ס' (עורכת). 2011. "מחשבים בחינוך". **קו לחינוך** 549 : 9.
- <http://www.kav-lahinuch.co.il/Uploads/dbsAttachedFiles/549fax.pdf>. נדלה: יוני-יולי, 2011.

בן דוד (דורון), מ'. 2005. **הצלחתן של קבוצות תמיכה מקוונות בהקלה עצמית ובשינוי אישי בקרב בני נוער**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך, החוג לחינוך.

בן חור, ע'; ג'ורנו, ג'. 2010. "מצמצמים את פער השירות למתבגרים – מידע, ייעוץ ותמיכה נפשית ברשת האינטרנט. Yelem כמקרה מייצג". **עט השדה** 5 : 43-48.

בריינפופ. א"ת. <http://www.brainpop.co.il/>. נדלה : יוני-יולי 2011.

ברק, ע'. 2006. "מחקר והתנסויות בהתערבויות בקבוצות מכוונות : הזדמנויות ואתגרים לצד קשיים וסיכונים". **מקבץ** 10(2) : 33-56.

<http://construct.haifa.ac.il/~azy/OnlineGroupIntervention.htm>. נדלה : יוני-יולי 2011.

גלאון, א'. 2010. "בני הנוער במרחב האינטרנט : אתגרים והשלכות יישומיות לעבודה מקצועית". **עט השדה** 5 : 11-15.

גלים. א"ת. <http://www.galim.org.il/>. נדלה : יוני-יולי 2011.

גנאים, א'; רפאלי, ש'; עזאזה, פ'. 2009. "פער דיגיטלי : השימוש באינטרנט בחברה הערבית בישראל". **מגמות** מו(2) : 164-196.

גרוס, ר'; אשכנזי, י'; חמו, ב'; בן שוהם, א'; דורון, ד'; נחשון, י'. 2011. **השמנת ילדים : גורמי סיכון, תחלואה נלווית ושימוש בשירותים**. מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל : מרכז סמוקלר לחקר מדיניות הבריאות. דמ-583-11, ירושלים.

<http://brookdaleheb.jdc.org.il/Uploads/PublicationsFiles/583-11-Childhood-Obesity-REP-HEB.pdf>. נדלה : יוני-יולי 2011.

גרין, ד'. 2006. "תחום המושב הווירטואלי של המאה". **פנים – הקרן לקידום מקצועי** 37. <http://www.wildcat.ac.il/ChildW:אינטרנט/אינטרנט/נעשה/תחום המושב הווירטואלי של המאה>. נדלה : יוני-יולי 2011.

הלוי, ד'; שוורץ, י'; שמש, מ'; פרוינד, ט'. 2011. "הטכנולוגיה בשירות תלמידים עם לקויות למידה : המקרה של בחינת הבגרות המתקשבת בתנ"ך". בתוך : **ספר כנס צ'ייס למחקרי טכנולוגיות למידה 2011 : האדם הלומד בעידן הטכנולוגי**. עשת-אלקלעי, י'; כספי, א'; עדן, ס'; גרי, נ'; יאיר, י'. (עורכים). האוניברסיטה הפתוחה, 150-157. רעננה.

http://www.openu.ac.il/research_center/chais2011/download/halevi_freund.pdf. נדלה : יוני-יולי 2011.

הסוד של מיה. א"ת. <http://sodmaya.co.il/>. נדלה : יוני-יולי 2011.

וייל, ג'. 2010. "תמיכה נפשית באינטרנט : היבטים אתיים". **עט השדה** 5 : 40-42.

וייסבלאי, א'; לוטן, א'. 2010. אוגדן מסמכים לציון היום הבינלאומי לגלישה בטוחה ושימוש נכון באינטרנט לשנת 2010. מרכז המחקר והמידע, הכנסת.

ועדת המדע והטכנולוגיה. 2004. פרוטוקול משיבת הוועדה "שימוש במחשב בקרב ילדים עם צרכים מיוחדים – ישיבה משותפת עם הוועדה לזכויות הילד". כ"ז בטבת התשס"ד (21 בינואר 2004). הכנסת.

זק"ש, ד'; שרויאר, נ'. 2008. **תקשוב כהשתלבות: השימוש במחשבים בקרב ילדים עם מוגבלות כמקדם השתתפות – מחקר מלווה**. אשלים – ג'וינט ישראל, ירושלים.

טרבלוס, ט'; היימן, ט'; אולניק-שמש, ד'. 2011. "אלימות באינטרנט מול אלימות פנים-אל-פנים בקרב בני נוער". בתוך: **ספר כנס צ'ייס למחקרי טכנולוגיות למידה 2011: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי**. עשת-אלקלעי, י'; כספי, א'; עדן, ס'; גרי, נ'; יאיר, י'. (עורכים). האוניברסיטה הפתוחה, 174-180, רעננה. http://www.openu.ac.il/research_center/chais2011/download/tarabulus_heiman.pdf. נדלה: יוני-יולי, 2011.

כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ'; לוי, ד'; קונסטנטינוב, ו'. 2010. **בני נוער עולים בישראל – תמונת מצב עדכנית**. מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, דמ-10-561, ירושלים.

למיש, ד'; ריב"ק, ר'. 2006. **ילדים ישראלים גולשים**. מצגת מכנס של איגוד האינטרנט הישראלי. <http://niis.tau.ac.il/page.aspx?pid=179&cid=0&menu=27>. נדלה: יוני-יולי, 2011.

מזרחי, י'; בר, נ'. 2006. "פער דיגיטלי בישראל: הגדרות, הנחות ואבחנות". **חוקרים בעמק 1**: 181-195.

מחשבה טובה. 2011. <http://www.mtova.org.il/>. נדלה: יוני-יולי, 2011.

מטח – המרכז לטכנולוגיה חינוכית/ חינוך מיוחד. א"ת. <http://www3.cet.ac.il/FieldsPage.aspx?ID=Special>. נדלה: יוני-יולי, 2011.

מטח – לגלוש עם ראש 2.0. א"ת. <http://liglosh.cet.ac.il/>. נדלה: יוני-יולי, 2011.

מנור-מולדון, א'; רומי, ש'. 2009. "האינטרנט כמשאב לעבודה עם נוער בסיכון: עמדות של נוער בסיכון ונוער נורמטיבי כלפי השימוש באינטרנט". **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית 29**: 143-170.

מני-איקן, ע'; דגן, א'; ברגר-טיקוצ'ינסקי, ט'; זורמן, ר'. 2011. "שימוש בלוחות אינטראקטיביים להוראה וללמידה – הערכת פרויקט SMART". בתוך: **ספר כנס צ'ייס למחקרי טכנולוגיות למידה 2011: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי**. עשת-אלקלעי, י'; כספי, א'; עדן, ס'; גרי, נ'; יאיר, י'. (עורכים). האוניברסיטה הפתוחה, 208-217, רעננה. http://www.openu.ac.il/research_center/chais2011/download/ikan_dagan_zorman.pdf. נדלה: יוני-יולי, 2011.

משרד החינוך. 15/2/2009. הודעה לתקשורת. <http://cms.education.gov.il/educationcms/units/dovrut/actualya/shvoainternetbatuach.htm>. נדלה: יוני-יולי, 2011.

סבו-לאר, ר'; חסין, ט'. 2011. **מצבי סיכון בקרב ילדים ובני נוער: איתור ומיפוי במסגרת התכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון**. מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, דמ-11-589, ירושלים.

סבר, ר'. 2011. "אם יש אינטרנט באנטסופיה – על פערים דיגיטליים, משמעותם וצמצומם". מצגת מכנס **חינוך בפריפריה**, האוניברסיטה העברית, לא פורסם.

סהר. א"ת. <http://www.sahar.org.il/>. נדלה: יוני-יולי, 2011.

סלע-שויביץ, ר'. 2010. "נוער בסיכון וירטואלי". **הד החינוך**: האם יאנוש קורצ'ק היה זקוק לאינטרנט?.

<http://www.itu.org.il/Index.asp?ArticleID=16885&CategoryID=1729&Page=2>. נדלה: יוני-יולי, 2011.

עשת-אלקלעי, י'. 2004. **אוריינות דיגיטלית: מסגרת מושגית עבור מיומנויות חשיבה בעידן הדיגיטלי**. תרגום לעברית באתר איגוד האינטרנט הישראלי.

http://www.isoc.org.il/magazine/magazine4_6.html. נדלה: יוני-יולי, 2011.

רותם, א'; אבני, ע'. 2010. **המורה במלכודת הרשת החברתית – מורה או חבר?**. מתקוונים לאתיקה. http://ianethics.com/?page_id=2568. נדלה: יוני-יולי, 2011.

רסיסים. א"ת. <http://www.rss.cet.ac.il/Login.aspx?msg>. נדלה: יוני-יולי, 2011.

שוקן-טופז, ב'; ציבלין, נ'. 2000. **השלכות חברתיות של האינטרנט על קהילת החירשים, כבדי השמיעה והמתחרשים**. <http://www.hearing.org.il/239-656-he/Bekol.aspx>. נדלה: יוני-יולי, 2011.

שטינברג, פ'. 2010. "הנגשת אתרים וקהילות וירטואליות לאנשים עם לקויות אינטלקטואליות". דו"ח לאלין בית נועם. לא פורסם.

Barn, B.S.; Barn R. .2010. **An Exploration of Technology for Engagement and Promotion of Social Inclusion with Young Offenders**.

<http://www.cs.uiowa.edu/~hourcade/idc2010-myw/barn.pdf>. Accessed: June-July, 2011.

Behrmann, M.M. 1994. "Assistive Technology for Students with Mild Disabilities". **Intervention in School and Clinic** 30 (2): 70-83.

Boonaert, T.; Vettenburg, N. 2011. "Young People's Internet Use: Divided or Diversified?" **Childhood** 18: 54-66.

<http://www.itu.org.il/Index.asp?ArticleID=16271&CategoryID=1683&Page=1>. Accessed: June-July, 2011.

Dunn, J. 2004. **Children's Friendships: The Beginnings of Intimacy**. Blackwell Publishing, Oxford.

Guan, S.A.; Subrahmanyam, K. 2009. "Youth Internet Use: Risks and Opportunities". **Curr Opin Psychiatry** 22(4): 351-356.

Hendry, D.G.; Woelfer, J.P.; Harper, R.; Bauer, T.; Fitzer, B.; Champagne, M. 2011. "How to Integrate Digital Media into a Drop-in for Homeless Young People for Deepening Relationships between Youth and Adults". **Children and Youth Service Review** 33: 774-782.
www.elsevier.com/locate/childyouth. Accessed: June-July, 2011.

Hinduja, S; Patchin, J. 2010. **Cyberbullying Fact Sheet: Identification, Prevention and Response**. Cyberbullying Research Center.
http://www.cyberbullying.us/Cyberbullying_Identification_Prevention_Response_Fact_Sheet.pdf. Accessed: June-July, 2011.

Hu, M. 2009. "Will Online Chat Help Alleviate Mood Loneliness?". **CyberPsychology & Behavior** 12: 219-223.

Internet Safety Technical Task force. 2009. **Enhancing Child Safety and Online Technologies**. Berkman Center for Internet & Society. Harvard University. Final report.
<http://cyber.law.harvard.edu/research/isttf>. Accessed: June-July, 2011.

Kaye, S.H. 2000. **Computer and Internet Use among People with Disabilities**. National Institute on Disability and Rehabilitation Research, U.S. Department of Education.

Lee, L. 2008. "The Impact of Young People's Internet Use on Class Boundaries and Life Trajectories". **Sociology** 42: 137-153.
<http://soc.sagepub.com/cgi/content/abstract/42/1/137>. Accessed: June-July, 2011.

Legters, N.; Mcdill, E. 1994. "Rising to the Challenge - Emerging Strategies for Educating Youth At Risk". In: **Schools and Students at Risk - Context and Framework for Positive Change**. Rossi, R.J. (ed.). American Institute for Research. Teachers College, Columbia University, New York.

Lenhart, A.; Madden, M. 2007. **Teens, Privacy & Online Social Networks: How Teens Manage Their Online Identities and Personal Information in the Age of MySpace**. Pew Internet & American Life Project, Washington, DC.

Lenhart, A.; Madden, M.; Rainie, L. 2006. **Teens and the Internet: Findings Submitted to the House Subcommittee on Telecommunications and the Internet**. Pew Internet and American Life Project. <http://www.pewinternet.org/>. Accessed: June-July, 2011.

Livingstone, S.; Bober, M.; Helsper, E. 2005. **Inequalities and The Digital Divide in Children and Young People's Internet Use: Findings from the UK Children Go Online Project**. London School of Economics, London.

Livingstone, S.; Brake, D.R. 2010. On The Rapid Rise of Social Networking Sites: New Findings and Social Implications. **Children and Society** 24(1): 75-83.

Livingstone S.; Haddon L. 2008. Risky Experiences for Children Online: Charting European Research on Children and the Internet. **Children and Society** 22(4): 314-323.

London, R.A.; Pastor, M.; Servon, L.; Rosner, R.; Wallace, A. 2010. "The Role of Community Technology Centers in Promoting Youth Development". **Youth and Society** 42(2): 199-228.

Mareschal, P.; Mckee, W.; Jackson, E.; Hanson, K. 2007. "Technology Based Approaches to Preventing Youth Violence: A Formative Evaluation of Program Development and Implementation in Four Communities". **Youth Violence and Juvenile Justice** 5(2): 168-187.

McComas, J.; Pivik, J.; LaFlamme, M. 1998. **Current Uses of Virtual Reality for Children with Disabilities**. Virtual Environments in Clinical Psychology and Neuroscience.
<http://utenti.multimania.it/dualband/pdf2/mccomas.pdf>. Accessed: June-July, 2011.

Error! Hyperlink reference not valid.Means, B. 1997. **Critical Issue: Using Technology to Enhance Engaged Learning for At Risk Students**.
<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at400.htm>. Accessed: June-July, 2011.

NASW - National Association of Social Workers. 2005. **NASW & ASWB Standards for Technology and Social Work Practice**.
<http://www.socialworkers.org/practice/standards/NASWTechnologyStandards.pdf>. Accessed: June-July, 2011.

National Crime Prevention Council. 2011. <http://www.ncpc.org/newsroom/current-campaigns/cyberbullying/cyberbullying-radio-public-service-announcements/>. Accessed: June-July, 2011.

NEY - Neighbors Empowering Youth inc. n.d. <http://neypcworkshop.org/>. Accessed: June-July, 2011.

Parker, J.D.A.; Taylor, R.N.; Eastabrook, J.M.; Schell, S.L.; Wood, L.M. 2008. Problem Gambling in Adolescence: Relationships with Internet Misuse, Gaming Abuse and Emotional Intelligence. **Pers Indiv Differ** 45:174-180.

Promethean ActivInspire. n.d.
<http://www.youtube.com/watch?v=0iOI3qafp9Q&feature=related>. Accessed: June-July, 2011.

Raskind, M.H.; Margalit, M.; Higgins, E.L. 2006. " 'My LD': Children's Voices on the Internet". **Learning Disability Quarterly** 29: 253-269.

Rice, E.; Milburn, N.G.; Monro, W. 2011. "Social Networking Technology, Social Network Composition, and Reductions in Substance Use Among Homeless Adolescents". **Prevention Science** 12(1): 80-88.
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3040814/?tool=pmcentrez>. Accessed: June-July, 2011.

Salomon, G. 1997 (August). **Novel Constructivist Learning Environments: Some Issues to Be Considered With.** Paper presented at the meeting of the European Association for the Research of Learning and Instruction, Athens.

Schofield, W.J. 1995. **Computers and Classroom Culture.** Cambridge University Press, New York.

Schrock, A.; Boyd, D. 2008. **Online Threats to Youth: Solicitation, Harassment and Problematic Content.** Berkman Center for Internet & Society. Harvard University.
<http://cyber.law.harvard.edu/research/isttf/RAB>. Accessed: June-July, 2011.

Sharabi, A.; Margalit, M. 2010. "The Mediating Role of Internet Connection, Virtual Friends, and Mood in Predicting Loneliness Among Students with and Without Learning Disabilities in Different Educational Environments". **Journal of Learning Disabilities** 44(3): 215-227.

Sparktop. 2008. <http://www.sparktop.org/>. Accessed: June-July, 2011.

Special Friends. 2010. <http://www.specialfriendsonline.com/public/>. Accessed: June-July, 2011.

Swanson, A.S.; Mead, J.P.; Haugen H.L. 1998. **Using Internet Resources to Strengthen Community Programs and Collaborations for Children, Youth, and Families at Risk.**
<http://ceep.crc.uiuc.edu/eeearchive/books/fte/internet/swanson.pdf>. Accessed: June-July, 2011.

Vigdor J.L.; Ladd H.F. 2010. **Scaling the Digital Divide: Home Computer Technology and Student Achievement.** NBER working paper series. National Bureau of Economic Research. Cambridge. http://www.nber.org/papers/w16078.pdf?new_window=1. Accessed: June-July, 2011.

Wells, M.; Mitchell, K.J. 2008. **How Do High-Risk Youth Use the Internet? Characteristics and Implications for Prevention.** University of New Hampshire. Child Maltreat Online First. SAGE Publications. http://www.unh.edu/ccrc/pdf/CV178_online%20first.pdf. Accessed: June-July, 2011.

WHO. 2010.
http://www.euro.who.int/eprise/main/WHO/InformationSources/Publications/Catalogue/20080617_1. Accessed: June-July, 2011.

Ybarra, M.; Espelage, D.L.; Mitchell, K.J. 2007. "The Co-occurrence of Internet Harassment and Unwanted Sexual Solicitation Victimization and Perpetration: Associations with Psychosocial Indicators". **Journal of Adolescent Health** 41:S31-S41.

Yelem. n.d. <http://www.yelem.org.il/yelem/default.asp>. Accessed: June-July, 2011.

ראיונות

ריאיון עם דניאל וייל (מנכ"ל) ועם אורנית בן ישר (סמנכ"ל פיתוח ופרויקטים), עמותת 'מחשבה טובה' לצמצום הפער הדיגיטלי. 24/5/2011. אתר העמותה : www.mtova.org.il

ריאיון עם רינה כהן, מדריכה ארצית לתקשוב באגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך, 12/6/2011.

ריאיון עם יאיר פרבי, מומחה לשילוב בין מחשוב להוראה, מורה להיסטוריה, ליישומי מחשב, להוראה משקמת ומטמיע טכנולוגיות חדשניות בהוראה. 2/6/2011.

ריאיון עם עפרה רזאל, ראש תחום צרכים מיוחדים במטח – המרכז לטכנולוגיה חינוכית, 6/6/2011.