

חובת דיווח על אלימות פיזית של הורים כלפי ילדיהם: דילמות בקרב מחנכות

ענבר לבקוביץ, עינב וייר

תקציר

אלימות פיזית של הורים כלפי ילדיהם הינה תופעה מורכבת ורב ממדית. ההתמודדות עם התופעה מתייחסת למניעת האלימות, לזיהוי מקרים של ילדים נפגעים ולטיפול בהם. מחנכים נמצאים בקשר רציף עם התלמידים, ובכך הופכים ל"שומרי סף" בזיהוי מקרי אלימות. עם זאת, מחקרים מצביעים על כך שקיימות דילמות בקרב אנשי חינוך באשר לדיווח על אירועי אלימות במשפחה. מטרת מחקר זה הייתה לבחון דילמות של מחנכות באשר לדיווח על אלימות פיזית של הורים כלפי ילדיהם. על מנת לבחון זאת נערך מחקר איכותני בפרדיגמה פנומנולוגיה, שבו רואיינו 17 מחנכות מבתי ספר יסודיים בצפון הארץ. מממצאי המחקר עולה כי הדילמות השכיחות אם לדווח על הפגיעה או לא נשענות על חוסר ידע בזיהוי התופעה ועל חשש מדיווח שווא, דילמת המחנכות על שמירת סודיות בינן לבין התלמיד והחשש מתגובת ההורה, חשש מאי טיפול הולם על ידי הגורמים המטפלים, היעדר מידע על המשך התהליך לאחר הדיווח וחשש מתגובת ההנהלה. עוד נמצא כי העיסוק בדיווח על אלימות כלפי הילד עורר במחנכות תחושות של תסכול ושל מצוקה רגשית. מחקר זה מדגיש את מורכבות הדיווח עבור אנשי חינוך וממליץ על חשיבות העבודה בצוות רב מקצועי ועל פיתוח דרכי התערבות למחנכים המלוות במחקרי הערכה.

מילות מפתח: אלימות במשפחה, אלימות פיזית כלפי ילדים, חובת דיווח, בית ספר יסודי, מחנכים

מבוא

תופעת האלימות במשפחה והפגיעה בילדים הינה תופעה חברתית שכיחה בישראל ובעולם (לבוזיל ואיזיקוביץ, 2016; Straus et al., 2017). לאלימות פיזית של הורים כלפי ילדיהם ישנן השלכות קצרות טווח והשלכות ארוכות טווח, אשר משפיעות על התנהגות הילד ועל התפתחותו הרגשית. היסטוריה של אלימות פיזית בילדות נקשרה למצב בריאותי ונפשי ירוד בבגרות ולפיתוח התנהגויות סיכון (Costigan, 2016).

חובת הדיווח על כל התעללות בקטין או בחסר ישע מצוינת בחוק העונשין. חובה זו מוטלת על כל אדם ועל אנשי חינוך, אשר אחראים על קטין ומחויבים לדווח לפקיד הסעד או למשטרה על קיום יסוד סביר לחשוב כי נעשה דבר עבירה לקטין.¹ במציאות שבה ילדים הינם קורבנות להתעללות על ידי בני משפחה ונעדרים את הידע ואת היכולת להיחלץ בכוחות עצמם ממצב ההתעללות שבו הם מצויים, הטלת חובת הדיווח תגרום לאנשי המקצוע לדווח לרשויות המוסמכות. אלו יוכלו להתערב, לנקוט את הפעולות הנדרשות על מנת להפסיק את ההתעללות בילד ולהבטיח לו המשך דאגה וטיפול. המעקב היומי של המחנכים אחר תלמידים מאפשר איתור

¹ משרד החינוך (2008). אורחות חיים במוסדות החינוך. נדלה מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/2/2-1/HoraotKeva/K-2009-3b-2-1-11.htm>.

שינויים במצב רוחם ובהתנהגותם. כמו כן, הקשר העמוק שנרקם בין המחנכים לתלמידיהם יוצר תחושת ביטחון בקרב הילדים ומאפשר שיתוף בחוויות אישיות. לפיכך חל על המחנכים תפקיד משמעותי באיתור ובזיהוי תלמידים אשר סובלים מפגיעה במשפחה, והם עשויים להפסיק את הפגיעה ואת ההתעללות ולהעניק הישרדות ותקווה.

למרות החוק המחייב מעמידה סוגיית הדיווח את המחנך בפני דילמות ובפני התמודדות רגשית. מממצאי מחקרים עולה כי מורים מרגישים שאין להם מספיק ידע באיתור ובזיהוי מקרי אלימות (Klose, Lasser, & Reardon, 2012; Vink, 2014). הם חוששים כי בעת הדיווח הם מסתמכים על מידע שגוי (Eriksson et al., 2013; Markström & Münger, 2018; Kenny, 2001), ומורים אחרים מתארים כי אינם בקיאים מספיק בחוק חובת הדיווח (Dinehart, 2007), ומורים אחרים מתארים כי אינם חוששים כי דיווח על אלימות יהווה הפרה של יחסי האמון עם התלמיד ויסכן את יחסיהם עם התלמיד ועם משפחתו (Byrne & Taylor Jenkins & Kenny, 2015). נוסף על כך, מורים חוששים כי דיווח על אלימות יהווה עלולה להדהד בקרב המחנך בשל נושאים הקשורים במשפחה וביחסים בין אישיים ובשל זליגה של עמדות בין החיים האישיים לחיים המקצועיים (לבקוביץ וריקון, 2018, 2019; Markström & Münger, 2018). כל אלו, ביכולתם להשפיע על דילמות המורים ולהשליך על הדיווח ועל הטיפול (Markström & Münger, 2018). וכך, למרות החוק המחייב מוצאים עצמם המחנכים מתלבטים בדילמה מורכבת – אם לדווח על הפגיעה הפיזית של הילד, אם לאו.

היקף המחקר האמפירי הישראלי הבוחן את החוק למניעת התעללות בקטינים ובחסרי ישע שהטיל את חובת הדיווח מוצמצם מאוד. מטרת מחקר איכותני זה הייתה לבחון דילמות של 17 מחנכות מבתי ספר יסודיים בצפון הארץ באשר לדיווח על אלימות פיזית של הורים כלפי ילדיהם. המחקר עשוי לשפוך אור על מורכבות התופעה ולהוות תשתית לתוכנית התערבות ייחודית.

סקירת ספרות

אלימות במשפחה

אלימות במשפחה מוגדרת כשליטה של אחד על אחר במערכת היחסים המשפחתית וכוללת אחד או יותר מסוגי האלימות הבאים: התעללות מינית, פיזית, רגשית-פסיכולוגית, כלכלית והזנחה (Roberson & Wallace, 2016; Spivak et al., 2014). אלימות מינית מתייחסת לעירוב של ילדים ומתבגרים שאינם בוגרים מבחינה התפתחותית בפעילות מינית שאותה הם אינם מבינים, ולכן אין ביכולתם לתת לה הסכמה מודעת. הפעילות המינית מיועדת לסיפוק צרכיו של אדם בוגר (לב־ויזל, 2007; Roberson & Wallace, 2016). אלימות פיזית מכוונת לפגיעה באוטונומיה הגופנית של הפרט. אלימות זו ננקטת על ידי הפעלת כוח על גוף האחר, כגון הרמת יד, דחיפה, מכה וחבלה, והיא פעולה מכוונת ומתמשכת (Devries et al., 2018).

אלימות נפשית-פסיכולוגית מכוונת לפגיעה באוטונומיה הנפשית של הקורבן. כל פגיעה בעולמו הרגשי של הפרט, בחופש התנועה שלו, בדימוי הדתי שלו, בביטחון העצמי והאישי שלו ואלימות מילולית (הטרדה, איום, הפחדה) – נחשבים לאלימות נפשית. אלימות כלכלית היא פגיעה בזכויות הבסיסיות של אדם להיות זכאי להחזיק רכוש ולנהל אותו. כאשר אדם משתף את בן

זוג ברכושו, ובן הזוג מנתק כל זיקה של בן זוגו מהרכוש המשותף, עד כדי הזדקקות של הקורבן לאחרים (Straus, Gelles, & Steinmetz, 2017). הזנחה היא תחום מורכב יותר למחקר מאחר שאין לו הגדרה אחידה. הגדרות ההזנחה מתמקדות בחסך טיפולי של ההורה האחראי, שתוצאתו היא פגיעה בילד. ישנן הגדרות אחרות, אשר מתייחסות להזנחה כאל אי ספוק צורכי הילד (מניעת מזון, חשיפה לסכנות, שלילית טיפול רפואי, נטישת הילד) (לבוזיל ואיזיקוביץ, 2016).

תופעת האלימות במשפחה והפגיעה בילדים היא תופעה חברתית שכיחה בישראל ובעולם (לבוזיל ואיזיקוביץ, 2016; Straus et al., 2017). עד שנת 2013 התקיימו בארצות הברית מדי שנה 3.5 מיליון חקירות הקשורות לאלימות כלפי ילדים במשפחה. בישראל הופנו בשנת 2011 יותר מ-15,000 ילדים ליחידות החקירה בנוגע לאלימות במשפחה כלפיהם (Katz & Barnett, 2014). על פי נתוני ארגון הג'וינט, בשנת 2012 דווחו למשרדי הרווחה כ-49,000 מקרים של חשד לאלימות כלפי ילדים.²

מחקרים מעידים כי קיים פער בין מספר הילדים המעידים שחוו התעללות או פגיעה לבין מספר המקרים אשר מדווחים לרשויות על התעללות או פגיעה (לבוזיל ואיזיקוביץ, 2016). לבוזיל ואיזיקוביץ (2016) ערכו מחקר תקדימי בשנים 2011-2015 אשר בחן את היקפה של תופעת ההתעללות בילדים ברחבי ישראל. המחקר התבסס על עדויות מפי ילדים, ולא על מקרים אשר דווחו לרשויות. נכלל בו מדגם של 12,000 ילדים בגילאי 12-16 מהמגזר היהודי ומהמגזר הערבי. במחקר נמצא כי 52.9% מהילדים דיווחו שחוו סוג אחד או יותר של פגיעה. כלומר, אחד מכל שני ילדים נפגע מאלימות כלשהי בתוך המשפחה. מתוכם כ-2,051 ילדים חוו פגיעה פיזית. כ-78.5% מהמקרים הפוגע היה בן משפחה. 80% מהילדים דיווחו על כך שהפגיעה קרתה יותר מפעם אחת. 13.3% מהילדים דיווחו על כך שהפוגע השתמש בחפץ כלשהו. 25% מהילדים דיווחו שהפגיעה גרמה להם לפציעה ו-18.8% מהם פנו לקבלת טיפול רפואי.

השלכות האלימות הפיזית של הורים כלפי ילדיהם

ישנו מגוון רחב של השלכות אפשריות על ילד שחווה אלימות במשפחה, בהן בעיות רגשיות והתנהגותיות, דיכאון, הערכה עצמית נמוכה, נשירה מבית הספר, חרדות והפרעת דחק פוסט טראומטית (Koo, Peguero, & Shekarkhar, 2012; Swanston, Bowyer, & Vetere, 2008; Weaver, Borkowski, & Whitman, 2014; Turner, 2007). כמו כן, הוא עלול להיות קורבן לבריאות או להתנהג בתוקפנות והוא בפגיעות לסבול מהתעללות נוספת במעגל חיו (Lepistö, Luukkaala, & Paavilainen, 2011).

מחקרים בארצות הברית מצביעים על כך שהסיכון לפגיעה מילולית בקבוצת השווים עולה מ-51% ל-166% בקרב ילדים שחוו התעללות (Currie & Tekin, 2012; Mersky & Reynolds, 2007). בתחום החברתי עלולות להתפתח בעיות בכישורים חברתיים ובכישורי פתרון בעיות וקונפליקטים (Lepistö et al., 2011; Vink, 2014). אחד הנוזקים החמורים בקרב

² ג'וינט ישראל אשלים (2015). נתונים בקצרה - ילדים ובני נוער בסיכון בישראל. אוזר מתוך http://brookdaleheb.jdc.org.il/_Uploads/dbsAttachedFiles/MJB-Data-Snapshot-Children-at-Risk-January-2015-Hebrew-final.pdf

ילדים החווים אלימות הוא הפגיעה בשפה הרגשית שלהם. במחקר שבחן תפיסות ילדים החווים התעללות עלה כי מרבית הילדים ניסו לתאר את רגשותיהם, אך התקשו לזהותם ולשיים אותם (Katz & Barnett, 2014).

השלכות של אלימות על ידי אחד ההורים נחלקות לתופעות קצרות טווח ולתופעות ארוכות טווח. השלכות קצרות טווח עשויות לכלול הפרעת דחק פוסט טראומטית (PTSD), חרדות, פחדים, פלאשבקים, תסמינים פיזיים, תוקפנות, התקפי חרדה, הפרעות שינה, חוסר אוניס ותחושת אשמה (Callaghan, Alexander, Sixsmith, & Fellin, 2016). תופעות לטווח הרחוק יכולות להיות מערכות יחסים המבוססות על חוסר אמון, פגיעה בתפקוד המיני, התנהגות סיכון מינית, פגיעה חוזרת כתוצאה מהנטייה להפוך לקורבן, דיכאון, שימוש בסמים ועיונות. כמו כן עלולה להתפתח התנהגות עבריינית ונטייה לפגיעה עצמית (Katz & Barnett, 2014; Koo et al., 2012). עוד נמצא כי גברים שחוו אלימות בילדותם עלולים לפתח תסמינים גופניים בבגרותם, כמו מיגרנות, בעיות כבד וכלי דם, ונמצאו בסיכון ללקות בפסיכזזה. זאת בעוד נשים שחוו אלימות, עלולות לפתח דיכאון ולהיקלע למערכות יחסים אלימות (Costigan, 2016).

חובת הדיווח על עבירות אלימות, הזנחה והתעללות בילדים

חובת הדיווח מצוינת בחוק העונשין ועוסקת בחובה חוקית חד משמעית לדווח על כל התעללות בקטין או בחסר ישע. חובה זו מוטלת על כל אדם ועל בעלי מקצועות ספציפיים – בהם אנשי חינוך – אשר אחראים על קטין ומחויבים לדווח לפקיד הסעד או למשטרה על קיום יסוד סביר לחשוב כי נעשה דבר עבירה לקטין.³ חובת הדיווח גוברת על חובת החיסיון המקצועי של אנשי צוות המחויבים בחיסיון זה. חובת הדיווח המוטלת על אנשי מקצועות הבריאות, בריאות הנפש ואנשי החינוך, שעקב עיסוקם מתעורר אצלם חשד סביר (אין צורך בוודאות מוחלטת) כי קטין עבר פגיעה כלשהי, מחויבים לדווח על כך בהקדם לשירותי הרווחה או למשטרה (Levi & Loeben, 2004).

בשלושת העשורים האחרונים חלו בישראל כמה התפתחויות משמעותיות בתחום האלימות במשפחה. ההתפתחות הראשונה הייתה הבאת החוק למניעת התעללות בקטינים ובחסרי ישע לאישור סופי בכנסת ב-1989, שבו לראשונה נקבע כי תופעת האלימות במשפחה אינה עוד עניין משפחתי פנימי, אלא תופעה שאסור לחברה להשלים עמה.⁴ החוק למניעת אלימות במשפחה התשנ"א – 1991 התקבל בכנסת והעניק הגנה לאדם שחווה אלימות במסגרת משפחתית, ובעקבות כך פונה לבית המשפט לשם קבלת הגנה לעצמו וליתר בני המשפחה. בשנת 1991 חתמה ישראל על האמנה הבינלאומית לזכויות הילד, ובתחילת שנת 2000 ניתן בישראל פסק דין תקדימי האוסר על כל הכאה חינוכית (פוקס־שבתאי, 2007).

בשנת 2000 קבע בית המשפט העליון לראשונה פרמטרים כלליים המלמדים על אלימות פיזית במשפחה: תדירות המעשה; משך זמן המעשה (הצטברות מעשים במשך זמן רב או מעשה חד

³ משרד החינוך (2008). אורחות חיים במוסדות החינוך. נדלה מתוך [http://cms.education.gov.il/EducationCMS/](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/2/2-1/HoraotKeva/K-2009-3b-2-1-11.htm)

⁴ דורון, ל' (2013). חובת הדיווח בישראל – נייר עמדה למשרד רווחה. ירושלים: משרד הרווחה ושירותי חבריי, אף בכיר למחקר תכנון והכשרה.

פעמי אכזרי – נחשבים להתעללות); סוג המגע או האמצעים הננקטים; מידת הכוח שהופעל על ידי הפוגע ועוצמתו; ההקשר והנסיבות שבהם הופעל הכוח; שיטתיות השימוש בכוח הפיזי; וחריגותה של ההתנהגות מהנורמה החברתית המקובלת. על אף ההתקדמות הרבה שבאה לידי ביטוי בפסק דין זה, גם בחוק הישראלי טרם נקבעה הגדרה ברורה וחד משמעית לתופעה של אלימות על סוגיה (ציזנית וקדמן, 2001).

דילמות של מחנכים באשר לדיווח על אלימות פיזית של הורים כלפי ילדיהם
מורים נמצאים בעמדת מפתח לאיתור סימנים המעידים על אלימות במשפחה בקרב ילדים. מורים מקיימים קשר יומיומי עם הילדים בבית הספר ובכך הופכים ל"שומרי סף" בזיהוי מקרי התעללות בשל הקשר הרציף וארוך הטווח עם התלמידים (King & Scott, 2014). למרות חשיבות המחנכים, מחקרים מצביעים על כך שקיימות דילמות בעת דיווח על אירועי אלימות במשפחה כלפי תלמידים (Eriksson, Bruno, & Näsman, 2013; Markström & Münger, 2018).

מורים מדווחים כי הם מרגישים שאין להם ידע להתמודדות עם מקרי אלימות במשפחה או עם זיהויים. לדבריהם, אין להם מודעות לנוהלי בית הספר במקרי דיווח על אלימות במשפחה (Klose, Lasser, & Reardon, 2012). מורים חדשים מעידים שאין ברשותם הכלים לזהות ילדים אשר חווים התעללות. היעדר המודעות לסימנים המדאיגים אצל ילדים והיעדר ההכשרה המתאימה מהווים קושי בנוגע לזיהוי ולהתערבות של בית הספר במקרים של התעללות (Vink, 2014). יתרה מכך, מחנכים, ואף יועצים חינוכיים, דיווחו על חוסר מודעות למדיניות של השיתוף במידע, ובמיוחד לחובה החוקית לדווח במקרה של חשד לאלימות במשפחה כלפי ילדים (Jenkins & Palmer, 2012).

במחקר שנערך בארצות הברית בקרב 12,000 מורים (Dinehart & Kenny, 2015) נמצא שהסיבה העיקרית לחוסר דיווח היא היעדר הדרכה המתמקדת בזיהוי תלמידים החווים התעללות והיעדר הכשרה לגבי חוק חובת הדיווח. הקניית ידע מוקדם לאנשי חינוך היא חיונית לזיהוי מקרים של התעללות בילדים ולדיווח עליהם, מעשים אשר בסופו של דבר יובילו להפסקת ההתעללות ולמתן עזרה לילד (Dinehart & Kenny, 2015; Byrne & Taylor, 2007). עוד נמצא כי מורים חוששים מדיווח שגוי ולכן לעיתים אינם מדווחים על חשד לאלימות פיזית של הורים כלפי ילדים (Eriksson et al., 2013; Markström & Münger, 2018). במחקר שנערך בקרב 200 מורים ובחן דיווח של מורים על מקרי התעללות בילדים, נמצא כי 11% מהמורים לא דיווחו על ילד שהאמינו שחווה התעללות בבית (Kenny, 2001). הסיבות הנפוצות ביותר שמורים נתנו לכך שלא דיווחו, היו פחד מדיווח שגוי והעובדה כי לא ראו סימנים פיזיים גלויים המעידים במפורש על אלימות שהופעלה כלפי הילד. יתרה מזאת, כ-6.5% מהמורים העידו כי לא דיווחו מפני שחשבו שזה אינו תפקידם (Kenny, 2001).

גיבוש יחסי אמון ושמירת סודיות נתפסים כבעלי ערך עליון בבניית קשר בטוח בין הדמות החינוכית לבין התלמיד. הציפייה לרמת סודיות גבוהה היא גורם המפתח המעודד ילדים רבים לפנות לעזרה. מורים חשים כי דיווח על אלימות יהווה הפרה של יחסי האמון עם התלמיד ויסקן את יחסייהם עם התלמיד ועם משפחתו (Markström & Münger, 2018). כאשר הדיווח הוא

בגין הורה פוגע, עלול ההורה לכעוס על המורה ועל בית הספר בשל העברת המידע. החשש מההורים עלול להרתיע את המחנך מלדווח בעתיד כשייתקל במקרים נוספים של אלימות במשפחה (Jenkins & Palmer, 2012).

החשש לפנות ישירות לשירותי הרווחה קיים בקרב המורים והמנהלים כאחד. החשש של המנהלים הוא שתיפגע מערכת היחסים של בית הספר עם ההורים, וכתוצאה מכך ייפגע שמו הטוב של בית הספר. חשש זה עלול להוביל אותם להעדיף לטפל בבעיה בין כותלי בית הספר. במצב כזה המנהל, או מי מטעמו, ישוחח ישירות עם הילד ויזמן את ההורים לשיחה בבית הספר, ובעצם כך יסכן את הילד בהמשך התעללות (Dinehart & Kenny, 2015). עם זאת, חשוב לציין כי גם ילדים אשר חוו אלימות במשפחה אינם נוטים לדווח על כך למורים.

ממצאי המחקר של לב־ויזל ואיזיקוביץ (2016) מצביעים על תחושת הניכור ואי המוכנות של ילדים לדווח על הפגיעה למורים ולאנשי מקצוע בכלל. כמחצית הילדים במחקר אמרו במפורש שלא היו מספרים למורה או ליועצת על דבר האלימות. עוד נמצא כי מורים בבתי ספר גדולים נוטים לדווח פחות על מקרי התעללות פיזית ועל הזנחה בילדים מאשר מורים המלמדים בבתי ספר קטנים (Dinehart & Kenny, 2015). נוסף על כך נמצא כי מורים בעלי ותק בהוראה של עד חמש שנים ייטו לדווח יותר בהשוואה למורים בעלי ותק רב יותר (Dinehart & Walsh, 2015). כמו כן המורים בחרו לדווח ככל שמצבו הפיזי של התלמיד היה חמור יותר (Kenny, Bridgstockm Farrell, Rassafiani, Schweitzer, 2008).

התמודדות מחנכים עם אלימות במשפחה כלפי ילדים

החשיפה לאירועים טראומטיים, כאלימות במשפחה, וההתנסות בהשלכותיהם, אינה בלעדית לחווים אותם באופן ישיר. בעשורים האחרונים הורחבה ההתייחסות לאירועים טראומטיים והשפעותיהם גם לחווים אותם בעקיפין (Finklestein, Stein, Greene, Bronstein, & Solomon, 2015). טראומטיזציה משנית הינה תהליך שבו אדם שלא נחשף לטראומה באופן ישיר מפתח תוך הזדהות עם הנפגע ותסמינים פוסט טראומטיים משניים, הנובעים מחשיפה עקיפה לאירוע הטראומטי דרך הנפגע הישיר. מחקרן של לביא, נוטמן-שוורץ ודקל (2015) מצביע על כך שחשיפה גבוהה למצבי איום בסכנת חיים גורמת לרמת דחק גבוהה בקרב מטפלים, לצד תפקוד מקצועי ורמת עמידות גבוהה, המסייעים בהתמודדות עם קונפליקט בין החלקים האישיים למקצועיים (Dekel, Nuttman-Shwartz, & Lavi, 2016). כדי שמטפל יבין את חוויית האלימות של המטופל, הוא צריך להתחבר לרגשות ולזיכרונות העולים בו למשמע סיפורו של המטופל. על פי מחקר של סיגד ועמיתיה (Sigad, Davidov, Lev-Wiesel, Eisikovits, 2016), זוהי חוויה פנומנולוגית רפלקטיבית של המטפל, אשר מאפשרת לו להבין בינו לבין עצמו מהי אלימות.

העומס והדחק של מורים מול תלמידים שחוו טראומה עלולים להוביל למצב הנקרא "תשישות החמלה". תשישות חמלה מורכבת משלושה מרכיבים: שחיקה, טראומטיזציה משנית וסיפוק מהענקת העזרה. ממצאי מחקר בישראל בקרב מורים בישראל נראה כי 50% מהמורים מדווחים על תשישות חמלה, 40% מדווחים על שחיקה, 24% על טראומטיזציה משנית, בעוד 57% דיווחו על סיפוק מהענקת עזרה. מורים מבוגרים דיווחו על רמות תשישות חמלה גבוהות

בהשוואה למורים צעירים (לבקוביץ וריקון, 2018). במחקר בישראל בקרב יועצות חינוכיות נמצא כי יועצות העובדות בבתי ספר יסודיים דיווחו על רמות גבוהות יותר של תשישות חמלה בהשוואה ליועצות העובדות בחטיבה העליונה. המסקנה העולה מממצאי המחקר הינה כי חוויית הסיוע שמעניקות יועצות חינוכיות לתלמידים שחו טראומה, עלולה להשפיע על מצבן הרגשי ועל רווחתן האישית (לבקוביץ וריקון, 2019).

בקרב מטפלים העוסקים בהתעללות בילדים נמצא כי מטפלים אשר עושים הפרדה בין עולמם האישי לבין העבודה מצליחים להגיש עזרה לילד שחוה אלימות, ועם זאת להישאר מוגנים מפני ההשפעות השליליות. מחיר אימוצה של גישה זו עלול להיות היעדר גמישות בתפיסת העולם, דטרמיניסטיות והשקפה נוקשה. לעומת זאת, בקרב מטפלים הנוקטים בדפוס קבלת היתר, שבו מידע רב על האלימות חודר לעולמם האישי, עולות תחושות בלבול, פחד וחרדה ומצוקה רגשית (Sigad et al., 2016).

לסיכום, תופעת האלימות במשפחה והפגיעה בילדים היא תופעה חברתית שכיחה בישראל ובעולם, וככל הנראה ישנו פער בין מספר הילדים המעידים שחו התעללות או פגיעה לבין מספר המקרים אשר מדווחים לרשויות על התעללות או פגיעה (Straus et al., 2017). לאלימות פיזית של הורים כלפי ילדיהם ישנן השלכות קצרות וארוכות טווח אשר משפיעות על התנהגות הילד ועל רווחתו הנפשית (Costigan, 2016). מחנך הכיתה משמש גורם מפתח באיתור ובזיהוי ילדים שנפגעו באלימות במשפחה. במקרים של חשד לאלימות, יש צורך לדווח על כך במטרה להפסיק את הפגיעה ולהגן על הילד. המחנכים צריכים לחוש בעצמם ביטחון ומוגנות ולפיכך להיות בעלי ידע והכשרה במתן דיווח על אלימות במשפחה כלפי התלמיד.

מחקרים מצביעים על פער בין תפיסת התפקיד בקרב מחנכים ובין עמדות שליליות המבטאות חוסר ידע והיעדר הכשרה בתחום (Dinehart & Kenny, 2015; Klose, Lasser, & Reardon, 2012). עוד נמצא כי יחסים הקשורים למשפחתיות ולקשרים בין אישיים יכולים להדהד אצל המחנכים וליצור עוררות רגשית גבוהה, כולל פחד, כעס, דחייה, כאב וזליגה של עמדות בין החיים האישיים לחיים המקצועיים (לבקוביץ וריקון, 2018, 2019; Markström & Münger, 2018). כל אלו משפיעים על דיווח המורים ועלולים ליצור הטיות מקצועיות ולהשליך על הדיווח ועל הטיפול (Markström & Münger, 2018). אף שחלפו 30 שנה, נמצא כי מאז חקיקת החוק למניעת התעללות בקטינים ובחסרי ישע שהטיל את חובת הדיווח, היקף המחקר האמפירי הישראלי הבוחן את מידת ההשפעה שלו על המציאות החברתית והמקצועית הינו מצומצם ומוגבל. למיטב ידיעתנו, לא נערך בקרב מחנכים בישראל מחקר שבחן דילמות לדיווח על אלימות פיזית של הורים כלפי ילדיהם. מטרת המחקר הנוכחי הינה לבחון דילמות מחנכים בבתי ספר יסודיים כאשר הם מתמודדים עם תלמיד מכיתתם החווה אלימות פיזית מצד אחד מהוריו. המחקר נועד להעמיק את ההבנה על אודות לבטי המחנכים, רגשותיהם ודרכי התמודדותם באירועים אלו. מחקר זה עשוי לשפוך אור על מורכבות התופעה ולהוות תשתית לתוכנית התערבות ייחודית.

שיטת המחקר

מחקר זה יתבסס על מערך מחקר איכותני, בפרדיגמה פנומנולוגית. בבסיסו עומדת ההנחה שהעולם החברתי הוא עולם של סובייקטים ולא של אובייקטים. ההליך במתודולוגיה האיכותנית נובע מחוויות החוקר בעת איסוף הנתונים וניתוחם ומעוצב על ידיהן. הלוגיקה שלפיה פעול החוקר במתודולוגיה זו הינה אינדוקטיבית ועולה מן המחקר עצמו. לעיתים משתנות שאלות המחקר תוך כדי העברתו ומותאמות כדי לשקף טוב יותר את הבעיה (Creswell & Poth, 2018). מטרת המחקר האיכותני איננה לגלות את המציאות, שהרי אין מציאות אחת מוחלטת ונכונה, אלא לחקור פרשנויות שונות של אותה המציאות באמצעות בניית זיכרון חווייתי ברור, שיסייע לנו לתאר ולהסביר את הדברים על ריבוי פניהם ומורכבותם. הנחת היסוד היא כי הידע טמון במשמעות שאנשים נותנים לחייהם. ובעוד שקיים דמיון נושאי בין החוויות האישיות, הרי שלמשמעות הניתנת לחוויות יש מרכיבים ייחודיים ואישיים. התפיסה הפנומנולוגית מאפשרת לנו לראות ולהבין לעומק את חוויית ניסיון החיים בצורה המעניקה תובנות אשר נותנת משמעות לתופעה בקשרים השונים (Creswell & Poth, 2018). לכן, הפרדיגמה הפנומנולוגית תאפשר זווית הסתכלות נרחבת ומפורטת על דילמות של מחנכים באשר לדיווח על אלימות פיזית של הורים כלפי ילדיהם.

משתתפי המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 17 מחנכות בגילאי 25-57, המלמדות בכיתות א-ו בבתי ספר שונים באזור הצפון. הקריטריונים להכללה היו: מחנכות בבתי ספר יסודי, דוברות עברית, אשר לימדו בארבע השנים האחרונות תלמיד או תלמידה שחוו אלימות פיזית מצד אחד מהוריהם. לפני קיום הריאיון נשאלו המחנכות אם הן לימדו תלמיד או תלמידה שחוו אלימות פיזית מצד אחד מהוריו. מחנכות שענו בשלילה לא השתתפו במחקר. המחנכות בעלות ותק של 3-31 שנים, חמש מהמחנכות מלמדות בכיתות חינוך מיוחד. שפת האם של רוב המשתתפות הינה עברית, שפת האם של שתי משתתפות הינה ערבית ושל אחת – רוסית.

לוח 1
נתונים דמוגרפים של משתתפות המחקר

שם בדוי	גיל	ותק בהוראה	מחנכת כיתה	סוג הכיתה
1	48	25	ג	חינוך מיוחד
2	34	7	ו	רגילה
3	30	3	ד	רגילה
4	57	31	א	חינוך מיוחד
5	46	22	ג	רגילה
6	34	8	ה	חינוך מיוחד
7	38	9	ה	חינוך מיוחד
8	55	25	ו	רגילה
9	35	15	ג	רגילה
10	40	7	א	רגילה
11	33	7	ב	רגילה
12	42	20	א	רגילה
13	25	3	א	רגילה
14	32	7	ג	חינוך מיוחד
15	35	9	ו	רגילה
16	35	8	א	רגילה
17	32	6	ב	רגילה

כלי המחקר

איסוף הנתונים האיכותניים במחקר זה נערך באמצעות ראיון עומק חצי מובנה פנים אל פנים (In-Depth Semi-Structured Interview). בשורשו של הראיון עומד הרצון להבין את תפיסת הנשאלים ואת המשמעות שהם מייחסים לדילמות לדיווח על אלימות פיזית של הורים כלפי ילדיהם בקרב מחנכים. הראיון אפשר למחנכים לבטא את עצמם בשפתם, על פי תפיסות עולמם, העמדות והדעות שלהם. הראיון נערך על בסיס מדריך ראיון הכולל תחומי מפתח משמעותיים, אך הוא גמיש ואפשר דיאלוג בין המראיין למרואיין וביטוי אישי משמעותי (Creswell & Poth, 2018). בעזרת ראיון מסוג זה אפשר ליצור מסגרת לדיאלוג בין המראיין למשתתף המחקר, שבו מועלים אמונות, רגשות, תפיסות עולם ומשמעויות סובייקטיביות. זאת כדי לאפשר למשתתפים לספר את סיפורם על התופעה הנחקרת בדרכם ובשפתם, במטרה להבין את החוויה ואת המשמעות שהם מייחסים לה. מדריך הראיון פותח על ידי החוקרות והורכב על סמך הספרות המקצועית. הוא התמקד בעולמות התוכן הבאים: תיאור כללי של חוויית העבודה של המחנכות, תפיסת המחנכות את תפקידן מול ילדים החווים אלימות במשפחה, רגשות שהתעוררו בקרב המחנכות כלפי הילד ומשפחתו, דילמות המתעוררות בעקבות חובת הדיווח וקשיים שעלולים להיווצר לאחר הדיווח.

לוח 2
מדריך ריאיון

שאלות פתוחות	עולמות התוכן
כמה זמן את מחנכת? ספרי לי על סביבת העבודה. מי האוכלוסייה שאת עובדת איתה? מה סוג הכיתה שאת מחנכת?	תיאור כללי של חוויית עבודת המחנכות
כיצד את מגדירה אלימות? איך את מתמודדת עם אלימות? בבית הספר או אצלך במשפחה. מהי הגדרתך לאלימות במשפחה? כיצד את תופסת את תפקידך כמחנך מול ילדים החווים אלימות במשפחה?	תפיסת המחנכות את תפקידן מול ילדים החווים אלימות במשפחה
האם תוך כדי עבודתך נחשפת למקרים שבהם תלמיד חווה אלימות פיזית כלפיו במשפחתו? תוכלי לספר לי על המקרה? איך גילית? אלו רגשות ומחשבות תיאר הילד? כיצד הוא התנהג? אילו רגשות התעוררו בך כלפי הילד? כלפי המשפחה? מה הרגשת כלפי ההורה המכה?	רגשות שהתעוררו בקרב המחנכות כלפי הילד ומשפחתו
לאחר שנודע לך, כיצד פעלת? כיצד התנהגו המנהלת והיועצת כשדיווחת להן על המקרה? האם הגיע חוקר נוער לחקור את הילד/ה? האם הילד/ה העיד במשטרה? בבית משפט? אילו דילמות עלו אצלך בעקבות חובת הדיווח?	דילמות המתעוררות בעקבות חובת הדיווח
באילו קשיים נתקלת לאחר שדיווחת על המקרה? אילו מקורות תמיכה היו לילד/ה? מי ליווה את הילד בכל הזמן הזה? אילו מקורות תמיכה היו לך?	קשיים שעלו לך להיווצר לאחר הדיווח
גיל ותק במערכת החינוך פרטים על בית הספר	שאלות דמוגרפיות

מהלך המחקר

המחקר נערך על בסיס דגימה מכוונת (purposeful sampling), שמטרתה ליצור מדגם מגוון המשקף שונות בין משתתפי המחקר ובכך מעניק תמונה מקיפה של הנושא הנחקר (Patton, 2002). מדגם מחקר מכוון כולל משתתפים אשר בחירתם מתבססת על קריטריונים שנקבעו מראש ואשר כל אחד מהם יכול לספק מידע רחב ועשיר על התופעה הנחקרת. בהתאם לכך, משתתפות המחקר היו מחנכות העובדות בבתי ספר שונים, חלקן בחינוך הרגיל וחלקן בחינוך המיוחד ובעלות מאפייני רקע שונים מבחינה דמוגרפית. המחנכות נבחרו על פי שיקולי נגישות והיכרות של החוקרות. גודל המדגם הסופי נקבע בשלב ניתוח הנתונים על פי עיקרון הרוויה התיאורטית (saturation), שמשמעותה איסוף חומר על התופעה הנחקרת כל עוד אפשר למצוא קטגוריות והמשגות חדשות (Patton, 2002). כל משתתפות המחקר קיבלו הסבר מקיף

על המחקר ולאחר הסכמתן התקיים הראיון. משך הראיונות נע בממוצע בין שעה לשעה וחצי והם בוצעו בבתי המרואיינות או בבתי הספר שבהם הן מלמדות, בהתאם לרצונן. כל הראיונות הוקלטו, תומללו ונותחו ניתוח תוכן.

ניתוח נתונים

לאחר איסוף הנתונים ותמלול הראיונות נערך ניתוח תוכן תמטי. השלב הראשון של ניתוח הנתונים כלל קריאה מעמיקה של כל ראיון בנפרד וניתוח באמצעות קידוד פתוח (Open coding). בשלב זה נערכו היכרות ואיתור של נושאים ושל כותרים החוזרים על עצמם. בשלב השני, שלב הקידוד הצירי, התקיימה השוואה רוחבית בין הקטגוריות אשר עלו בראיונות השונים. כאשר זוהו קטגוריות או תת קטגוריות הדומות בתכניהן, צומצמו הקטגוריות בהתאם. תהליך ניתוח הראיונות נערך בנפרד בין שתי החוקרות ובדיון משותף תוך שיח על הקטגוריות הנבחרות, זאת כדי לדייק ככל האפשר את הקטגוריות הנבחרות. בשלב השלישי – שלב הקידוד הסלקטיבי, הושמטו קטגוריות נוספות אשר לא התייחסו לתמה המרכזית, זאת במטרה לקבל תמונה ברורה וקוהרנטית של התמות ושל מערכת היחסים ביניהן. הפחתת הנתונים אפשרה חידוד, מיקוד וארגון של הנתונים שהובילו לממצאים הסופיים (Brinkman & Kvale, 2015).

הערכת איכות המחקר

איכותו של המחקר האיכותני נבחנת במידה שבה ממצאי המחקר אמינים ומייצגים נאמנה את חוויותיהם של המרואיינים (trustworthiness) (דושניק וצבר-בן יהושע, 2016 Creswell & Poth, 2018). האמינות (credibility) מחייבת שלמשתתף תינתן יכולת לבטא את השקפת עולמו כפי שהוא רואה אותה, מתוך דיאלוג עם החוקר ולא מתוך תבנית שנקבעה מראש. קריטריון זה הושג באמצעות ראיונות עומק חצי מובנים, המאפשרים למשתתפים לבטא את תפיסותיהם ואת רגשותיהם בדרכם ובשפתם. כדי שהממצאים יהיו בלתי מוטים על ידי אינטרסים או דעות קדומות של החוקרות, הן ניהלו ניתוח רפלקסיבי לאורך המחקר. לצורך השגת הסתמכות (dependability) ערכו החוקרות השוואה בין פרשנויות וניתוח הממצאים. נוסף על כך, יכולת ההסתמכות מושגת על ידי תמלול הראיונות והיכולת לשחזר את ממצאי המחקר על ידי עקביות ואמינות (תיעוד הראיונות ותמלולם). יכולת אימות (confirmability) מושגת על ידי הצגת הממצאים בתיאור עשיר המורכב מציטוטי משתתפים בשילוב פרשנויות ושיקוף מדויק ככל האפשר של החוויה המתוארת.

אתיקה

בעת ביצוע הראיונות ניתן מקום משמעותי לפן האתי של המחקר, אשר יכול להשפיע על מידת האמון ושיתוף הפעולה של המרואיינות. במהלך הראיונות נחשפו פרטים מזהים על חייהם האישיים של התלמידים ומשפחותיהם וכן של המרואיינות. לפיכך הושמטו מהמאמר פרטים מזהים על אודות המחנכות, התלמידים ובית הספר וניתנו למשתתפות שמות בדויים. בנוסף, פרטי החוקרות ניתנו למשתתפות למקרה שנושאי המחקר יעלו מצוקות או דילמות בהמשך.

המצאים

המחקר הנוכחי בחן דילמות של מחנכות כלפי ילדים שחוו אלימות פיזית מצד אחד מהוריהם. מניתוח הנתונים נמצאו שלוש תמות מרכזיות: התמה הראשונה, "אין דבר כזה אמת": דילמת זיהוי האלימות – עוסקת בחוסר ידע בזיהוי התופעה וחשש מדיווח שווא; התמה השנייה, "איך אפשר לסמוך על יי אחרי שדיווחתי": דילמת אמון ונאמנות – עוסקת בדילמת המחנכות על שמירת סודיות בינן לבין התלמיד והחשש מתגובת ההורה; התמה השלישית, "הועבר דיווח ונסגר": דילמת אופן הטיפול – עוסקת בדילמת הדיווח בשל חשש מאי טיפול הולם על ידי הגורמים המטפלים, היעדר מידע על המשך התהליך לאחר הדיווח וחשש מתגובת ההנהלה.

תמה ראשונה – "אין דבר כזה אמת": דילמת זיהוי האלימות

במחקר הנוכחי נמצא כי המחנכות מתארות דילמה שבה הן חשופות רק לצד אחד של הסיפור המשפחתי וחשות כי כל אחד מבני הבית מחזיק באמת שלו לגבי המקרה. כל המחנכות דיברו על ההכרה בחובתן החוקית והמוסרית לדווח לצד תחושת אי הוודאות אם הילד דובר אמת או לא. כל המחנכות דיברו על תחושות התסכול המתעוררות בהן לאור הרצון העצום לעזור לילד ולהשיע אותו מהמציאות שבה הוא חי, לצד חוסר האונים וההבנה שאין ביכולתן לחולל שינוי בבית או בקרב ההורים. כפי שמתארת דנה:

הייתה התלבטות ראשונית אם לדווח או לא לדווח. זו משפחה נורמטיבית, כמוני כמוך. הדילמה הייתה בעיקר אם לדעתנו הילד דובר אמת. הוא פעם אחת סיפר על אלימות ואחר כך הכחיש הכול. ההורים נראו נהדר ולא הבינו מה הבעיה. אין דבר כזה אמת. איך אפשר לדעת (דנה, 32).

מדברי המחנכות עולה הקושי לדעת אם הילד סיפר את האמת. דיווח לרווחה אינו דבר של מה בכך, והוא גורר אחריו סדרת פעולות הננקטות כלפי ההורים ועוללות לערער את הסדר המשפחתי הקיים. לעיתים החשש מדיווח שגוי עלול לעכב את הדיווח ולהרע את מצב הילד. המחנכות ניצבות בפני קונפליקט, בעיקר כאשר הילד מספר על אלימות שמופעלת כלפיו על ידי אחד ההורים, אולם אין על גופו סימנים. מצב זה גורם לאי ודאות ולחוסר ביטחון בקרב המחנכות. כאשר סיפור התלמיד היה ברור עבורן, עוצמת הספק והדילמה פחתו. רגע הגילוי נתפס אצל המחנכות כרגע עוצמתי ומטלטל.

חלק מהמחנכות תיארו בלבול ואי בהירות סביב תפקידן בזיהוי מקרי פגיעה ובדיווח. לדבריהן, זיהוי מקרי אלימות הוא רק טיפה בים התפקידים ותחומי האחריות המוטלים על מחנכת וייתכן שהמחנכות אינן מודעות לסממנים המעידים על אלימות או שהן חוששות לעסוק במקרים כאלה. עלתה תחושה של רצון להימנע מהנושא ולהעביר אותו לבעלי תפקיד אחרים בבית הספר. "אמרתי לעצמי: זה באמת לא התפקיד שלי. יש אנשים שזה המקצוע שהם בחרו. אני בחרתי להיות מורה. אני צריכה ללמד ולהתעסק במה שקורה בהפסקה ולא בדברים האלה" (טליה, 30).

בקרב מחנכות צעירות עלתה דילמה בעניין זיהוי הילד הנפגע ופרוטוקול הפעולה שעל פיו יש

לפעול – מהו סדר הפעולות שיש לעשות בעת גילוי המקרה. ניכר כי בחלק מבתי הספר אין הכשרה ונוהלי עבודה מסודרים. המחנכות תיארו כי הן מגיעות לתפקידן כשהן חסרות ידע כיצד להתמודד עם מקרים מסוג זה ולומדות מתוך הניסיון ודרך למידת עמיתים בלתי פורמלית. "הילד הגיע ממש עם כווייה על היד. הייתי נסערת כל כך. לא היה לי מושג מה לעשות. התקשרתי לכל העולם בהיסטריה. ש' (מורה ותיקה) אמרה לי בחדר מורים: 'תירגע, זה לא הולך לשום מקום'" (נוי, 25).

דילמה שנייה – "איך אפשר לסמוך עלי אחרי שדיווחתי": דילמת אמון ונאמנות
המחנכות עובדות עם גורמים רבים בו זמנית – עם התלמיד, עם הוריו ועם המערכת הבית ספרית. מורכבות זו מעלה לא פעם חווייה של פיצול ושל דילמה בקרב המחנכות, דילמה העוסקת בשאלות: למי עלי להיות מסורה בעבודתי? מה עלי לעשות במקרה של קונפליקט תפקידים? האם עלי לשמור על התלמיד חסר הישע או על בית הספר שבו אני עובדת ויש בו נורמות עבודה? כפי שמתארת עדי:

**זה יצר קונפליקט אצלי כי מצד אחד אני נותנת לילדים תחושה שהם יכולים
לשתף אותי בדברים אישיים, ומצד שני, אני יודעת שאם מישהו ישתף אותי
בדבר כזה אני אצטרך לדווח על זה ואז זה ממש סותר את העניין של לבטוח בי.
כאילו, איך אפשר לסמוך עלי עוד פעם אחרי שדיווחתי?... היא ניסתה לשכנע
אותי במשך חצי שעה שזה יישאר בינינו. ממש התחננה... (עדי, 34)**

המחנכות מבינות שעובדת היותן דמות משמעותית ובטוחה עבור הילדים היא שהביאה לכך שהילד בחר לשתף אותן בחווייה שלו. תחושת האמביוולנטיות שיקפה מחד גיסא את עצם היותה של המחנכת דמות בטוחה עבור הילד, ומאידך גיסא היא עומדת בסתירה לחובת הדיווח אשר פוגעת באמון הילד, בייחוד אם הילד נשאר בכיתה עם אותה מחנכת. קיים חשש לפגוע במארג היחסים המשמעותי שבין המחנכת לתלמיד וביחסי האמון ביניהם. נוסף על כך עלולה להיות לכך השפעה גם על יחסי המחנכת עם תלמידים נוספים, שיחששו לשתף אותה בנושאים אישיים.

מורכבות חובת הדיווח מתחדדת לאור הקשר של המחנכות עם ההורים. המחנכות מתארות בראיונותיהן מגוון של קשיים שנתקלו בהם לאחר שדיווחו על מקרה אלימות. מחנכות מתארות דילמה – האם להישאר נאמנה לילד הנפגע ובכך לדאוג למצבו הרגשי והבריאותי או לדווח על הוריו ובכך למעול באמונם? הדילמה מחריפה כאשר המחנכת מבינה שאם תפנה, לא תוכל ליידיע את ההורים בדיווחה, והסתרת המידע תיתפס כ"בגידה" באמון המשפחה. כמו כן, במצב כזה ייווצר קושי בתקשורת מול המשפחה בנושאים לימודיים, התנהגותיים ורגשיים שאינם קשורים לפגיעה:

**ברגע שההורים מאמינים בי ויש מערכת יחסים אמינה שבנית ואני הולכת
ומתלוננת על כזה דבר "לכאורה" מאחורי הגב שלהם ואני מדווחת, אז יש**

תחושה קשה... יש תחושה שהייתי לא כל כך נאמנה לאימא, ומצד שני, אני חייבת גם להיות נאמנה לבת וצריכה להציל את הבת (מאיה, 32).

שבירת האמון עלולה להיות קריטית עבור הילד, במיוחד אם לא יינקטו הליכים משפטיים נגד ההורים, והילד יישאר בכיתה עם המחנכת שדיווחה. לעיתים פונה המחנכת מיוזמתה אל הילד ולעיתים הילד או ההורה פונים אל המחנכת. במקרים אלו חשו המחנכות כי זהו אמון שנרכש בעמל רב והן עלולות לפגוע ללא היכר ובאופן בלתי הפיך באמון שנוצר. בעיקר מחנכות של כיתות החינוך המיוחד דיווחו על קשרים אישיים יותר עם בני המשפחה וליווי ההורים גם בקשייהם הפרטיים:

הגיעה חוקרת ילדים. הילד היה נורא מפוחד ולא שיתף פעולה. מאותו רגע איבדתי את האמון של הילד בי. הוא לא סיפר לי יותר שום דבר. שום כלום. פעם אחת שאלתי אותו משהו על זה והוא אמר לי שאסור לו לדבר. אני ראיתי שנוספים עליו סימנים אבל הוא כבר לא דיבר יותר, רק היה יושב ובוכה (קרן, 34).

לאחר שהילד נחקר על ידי חוקר ילדים שמגיע לבית הספר, הוא נמצא במצב מורכב מאחר שאינו יכול לשתף את הוריו. כמו כן הוא גם אינו יכול לשתף את המחנכת מכיוון שאסור לה לשאול אותו על החקירה. סיטואציה זו מעמידה את הילד במצב של בדידות ואת המחנכת בפני קושי בתקשורת מולו.

דילמה שלישית - "הועבר דיווח ונסגר": דילמת אופן הטיפול

מחנכות תיארו דילמה באשר לתגובת ההנהלה על האלימות כלפי הילד, חשש שהממונים לא ירצו לדווח ואף חשש מהרעת היחסים בין המחנכת להנהלה. לדברי המחנכות, מנהלי בית ספר מעוניינים להאיר זרקור על פועליהם למען בית הספר ועל הישגיהם הניהוליים ולהאפיל על הדברים או האירועים הנעימים פחות שקורים בין כתליו. מחנכות תיארו תסכול ואכזבה שחוו במקרי דיווח בעבר, שבהם ההנהלה הייתה מעורבת (לדוגמה: פגיעות מיניות, אובדנות), ומכך החריפה הדילמה אם לערב את ההנהלה במקרה הנוכחי.

החשש מתגובת ההנהלה הותיר את המחנכת בודדה עוד יותר במערכה הקשה. מחנכות שהכריעו את הדילמה ובחרו לשתף את ההנהלה במטרה לקבל תחושת גיבוי וסיוע, התאכזבו לגלות כי חלק מהמקרים לא דווחו לרשויות, וכי מנהל בית הספר דאג לתדמית בית הספר, ולא תמיד לתלמיד הנפגע: "המנהלת חסמה אותי, היא לא הוציאה את הדיווח לרווחה. מה שהיה חשוב לה זה איך נראה בית הספר שלה. כשהיא מעבירה דיווח זה מציג את בית הספר שלה באור שלילי והיא לא רוצה שיקשרו את שמה עם אירועים כאלה בבית הספר" (ירדן, 40).

עלתה שאלת האפקטיביות של טיפול בהורים מכים ובעלי מסוכנות גבוהה. עלתה תחושת תסכול לנוכח פעילות מערכת הרווחה ויעילות מערכת הענישה הפלילית. החוויה של חלק מהמחנכות הייתה של חוסר אמון במערכת המשטרה, התביעה, בית המשפט ובית הסוהר. אלו חידדו את הדילמה אם כדאי לדווח על האלימות כלפי הילד. לאחר שהמחנכת מדווחת, האחריות עוברת

הלאה – לידי פקידות הסעד ברווחה. מהראיונות עולה שהמחנכות תופסות את מחלקת הרווחה כגוף ארכאי, שבו דברים מטופלים באיטיות ובחוסר יעילות. תפיסה זו מעלה בקרבן חשש לגבי טיפול הולם ומהיר בדיווח.

ממצאים נוספים שעלו במחקר הנוכחי העלו חשש של המחנכות, שהדיווח רק יגביר ויעצים את האלימות, ולא יפסיק אותה. התחושה כי הגברת המסוכנות תתמשך לאור הדיווח, החריפה את הדילמה אם כדאי לדווח:

הוא רק היה מדמיין סיטואציה שאבא שלו ישמע או אבא שלו יבוא, הוא מיד היה מתחיל לבכות. היה בו משהו סופר עצור ומפחד, ממש מפחד, אבל לא הצלחתי לשים את האצבע מאיפה זה מגיע. הוא ממש לא רצה שאתקשר לאבא שלו ובאיזה יום הוא פתאום אמר שכשהוא חוזר הביתה אז אבא שלו מרביץ לו... אז מה הולך לקרות עכשיו בבית? איזה תיבת פנדורה את פותחת? (טליה, 30).

תחושת האלימות המתוארת כלפי הילדים, נחווית בין המילים גם כלפי המחנכות. תחושת של חשש ופחד שאם הן ידווחו הן יהיו בעצמן "נשים מוכות", כפי שהגדירה זאת אסתר. ישנם מקרים שבהם מועבר דיווח לרווחה, אולם מחליטים לסגור את התיק מחוסר ראיות, או שמחליטים לערוך שיחה עם ההורים בין כותלי בית הספר. ההורים נקראים לבירור שבסופו לא מוציאים את הילד מהבית והוא נשאר בכיתה עם המחנכת שדיווחה. במצב כזה נוצרת התמודדות מורכבת של המחנכת עם המשפחה – היא צריכה להמשיך את התקשורת השוטפת עם ההורים לגבי הילד, ובו זמנית קיים כעס כלפיה מצד המשפחה.

מדברי המחנכות עולה שמורכבות זו ביחסים מקשה את ההתנהלות על כל הצדדים בסיפור, ובעיקר על הילד. רוב המחנכות מתארות את הפחד שאחז בהן מפני פגיעה בהן ובבני משפחתן על ידי משפחת הילד שעליו דיווחו. עוד עולה ממצאי המחקר כי ככל שהניסיון והוותק של המחנכת בעבודה עם אלימות פיזית של הורים כלפי ילדיהם עולה, כך נראה שהצליחו המחנכות לשאת את החרדה העולה לנוכח דילמת חירותן הפרטית והדאגה לשלומן אל מול הצורך להציל את הילד ולדאוג לטיפולו:

בסופו של דבר הילד נשאר בבית הספר... ואני פחדתי מהם. לא רציתי לדבר איתם. לא ידעתי בכלל מה להגיד להם. לא ידעתי מה הם יודעים שאני יודעת ואני יודעת שגם אסור לדבר בכלל. אני לא רוצה לשבת לדבר אחד על אחד עם בן אדם שמסוגל להרביץ לילד שלו או לאשתו. זה מפחיד אותי (טליה, 30).

מהראיונות עולה שהסיפורים הקשים שאליהם נחשפות המחנכות ממשיכים ללוות אותן גם לאחר שעות העבודה. הדאגה לילד ממשכה גם בזמן הפרטי ובזמן המשפחתי של המחנכות. כמו כן, חוסר האונים והכעס פוגשים את המחנכות גם במקומות אישיים, והן חשות צורך בתמיכה אישית ומקצועית. קרין תיארה כיצד הדאגה והחשש לילדה השפיעו עליה, כך שהיא הביאה אותה אליה לביתה הפרטי ונהגה בה כמו בביתה. קרין תהתה כיצד ניתן לדווח אחרי שנוצר קשר

אישי קרוב שכזה. נראה כי טשטוש גבולות משפיע על החלטת הדיווח:

אלה דברים שלקחתי איתי הרבה אחרי שעות העבודה. זה בא איתי הביתה. את הילדה הספציפית הזאת הזמנתי אליי הביתה איזה יום אחד אחרי הלימודים. אני ממש זוכרת את היום הזה. היא שיחקה בחוץ עם הבן שלי, שיחקה עם בלוני מים במרפסת, הכנתי לה ארוחה. הרגשתי שאני רוצה לעשות לה כף (קרין, 34).

מדיווחי המחנכות עולה כי גם שנים לאחר שהילד עזב את בית הספר, הן עדיין דואגות לשלומן וסקרניות לדעת מה עלה בגורלו. ייתכן שהמקרים שאותן מחנכות בחרו לשתף בהן היו מקרים שהפעילו אותן מבחינה רגשית יותר מאחרים, ולכן גם רצונן לדעת מה עלה בגורלו של הילד מעסיק אותן שנים לאחר מכן. קושי זה בא לידי ביטוי במחשבות רבות, בהתמודדות מול הילד ומשפחתו ובעיסוק במקרה לאחר שעות העבודה. מהראיונות עולה כי לאחר הדיווח איש אינו מיידע את המחנכת בהמשך הטיפול במקרה, והיא נותרת בתחושות של חוסר ודאות ושל חוסר אונים, אשר מלוות אותה במשך תקופה ארוכה:

את יודעת מה היה חסר לי אחרי הדיווח? היה חסר לי, לאן המידע הועבר? מה עשו איתו גורמי החוץ? לקחו מידע ומה עשו איתו? איך הם עזרו? מבחינת העזרה הידיים שלנו כבולות במערכת החינוך, אז איך עזרו הגורמים האחרים? זה מה שהיה חסר לי, שיגידו לי איך פעלו, ואולי בעצם לעשות מעין סגירת מעגל בתהליך הטיפולי ובהתמודדות עם הדיווח. זה היה חסר. את עושה מה שמוטל עלייך ומרגע שדיווחת הכול חסוי. זה חוסר אונים מבחינתי (רוית, 48).

דיון

מטרתו של המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הדילמות המתעוררות בקרב מחנכות בבתי ספר יסודי בעקבות חובת הדיווח המוטלת עליהן במקרים של ילדים החווים אלימות פיזית בביתם. מממצאי המחקר עולה כי הדילמות המרכזיות של המחנכות הינן חוסר ידע בזיהוי התופעה, חשש מדיווח שווא, חוסר ידע לגבי הליך הדיווח, דילמה לגבי שמירת סודיות בינן לבין התלמיד והחשש מתגובת ההורה. נוסף על כך קיים חשש מאי טיפול הולם על ידי הגורמים המטפלים, כולל הנהלת בית הספר.

מהראיונות עולה כי רוב המחנכות, חדשות כוותיקות, מכירות בחובה החוקית שבדיווח על מקרי אלימות כפי שהיא מופיעה בחוק העונשין ובחוזר מנכ"ל (2008). ממצא זה עומד בסתירה למחקרם של ג'נקינס ופלמר (Jenkins & Palmer, 2012), אשר טענו שמחנכים – ואף יועצים חינוכיים – אינם מודעים למדיניות של השיתוף במידע, במיוחד בנוגע לחובה החוקית לדווח במקרה של חשד לאלימות במשפחה כלפי ילדים.

עם זאת, קיימת דילמה באשר להליך הדיווח. מחקר בקרב גננות מצא כי 97% מהן לא דיווחו בעבר על מקרי אלימות במשפחה ולא ידעו כיצד לפעול (Feng, Huang & Wang, 2010). עוד עולה מהמחקר הנוכחי כי קיימת אי בהירות בקרב המחנכות מה סדר הפעולות שיש

לעשות לאחר גילוי מקרה אלימות. מדברי המחנכות עולה כי את עיקר הידע שלהן הן צברו מניסיוןן במהלך השנים ולא מהדרכה מסודרת בנושא. במחקרם של דינהרט וקני (Dinehart & Kenny, 2015) הסיבה העיקרית לחוסר דיווח הינה היעדר הכשרה מתאימה בנושא. נוסף על כך מורים חשו הצפה רגשית, אי בהירות לגבי יכולתם לזהות תלמיד שנפגע וחוסר ביטחון בהתמודדותם האישית (Markström & Münger, 2018).

המחנכות העידו על דילמה העולה כאשר הילד מספר על אלימות שהוא חווה בבית, אולם אין עליו עדות של סימנים גופניים. מחקרים מעידים כי הדילמות השכיחות ביותר במקרי אלימות במשפחה היו פחד מדיווח שגוי והיעדר סימנים גופניים המעידים על אלימות (Kenny, 2001; Münger & Markström, 2018; Schols, De Ruiter & Öry, 2013). עוד נמצא כי בעלי תפקידים מתקשים להאמין כי אלימות במשפחה מתרחשת בתוך הקהילה שבה הם עובדים. וכאשר אין ממצאים נראים לעין של התעללות ופגיעה, הדיווח עלול להידחות (Francis et al., 2012). אנשי המקצוע חשים אחריות בעת הדיווח, ובמקרים אלו חלקם מנסים לאסוף עדויות נוספות שיחזקו את תחושתם – אם לדווח אם לאו (Francis et al., 2012). מחקרים בקרב אנשי בריאות הנפש והרפואה מעידים על כך שהצורך באיסוף עדויות נובע בעיקר מהצורך של אנשי המקצוע לחוש שהם ביצעו את המעשה הנכון ולא האשימו אדם לשווא (Horwath, 2007; Piltz & Wachtel, 2009).

המחנכות העלו את הסתירה הקיימת בין עצם היותה של המחנכת דמות בטוחה עבור הילד לבין חובת הדיווח, אשר פוגעת באמון הילד. ג'נקינס ופלמר (Jenkins & Palmer, 2012) טוענים כי השמירה על הסודיות ועל יחסי האמון בין המחנכת לתלמידים גוברת על החובה החוקית לדווח כאשר מתעורר חשד לאלימות במשפחה. גם במחקר שנערך בקרב 189 מורים, קונפליקט הנאמנות היה המשמעותי ביותר עבורם (Svensson & Janson, 2008). לדיווח יש מחיר, שאותו, לתפיסת המחנכות במחקר, משלם הילד.

למחר זה שני היבטים: ערעור האמון של הילד ובדידותו במשך התהליך. אמונו של הילד במערכת החינוך ובמחנכת כדמות בטוחה, מתערער. לשבירת האמון יש השלכות, בייחוד אם בסופו של דבר לא ננקטים הליכים משפטיים נגד ההורים והילד נשאר בכיתה, שאז דרכי התקשורת בין המחנכת לילד ובין המחנכת להורים הופכות מורכבות יותר. הילד חש בדידות מפני שבתקופת החקירה הוא אינו יכול לשתף את הוריו או את המחנכת (מאחר שאסור לה לשאול אותו על כך). מצב זה עלול להשפיע על הקשר עם המחנכת וייתכן שאף על יחסיו עם דמויות משמעותיות נוספות בהמשך חייו.

ספרות המחקר טוענת כי עבודה מקצועית של מחנכים ושל מטפלים דורשת התמודדות מתמשכת עם דילמות מוסריות, ערכיות ומקצועיות מורכבות (אכמון, שפלו וייל, 2012). הרמן (1992) תיארה את הקושי של קורבנות לגלות את סודם ואת חשיבות הגילוי. הסוד מאפשר את האלימות ומשמר את הפגיעה, כך הפוגע אינו רוצה להתגלות ולהיענש. לרוב דואג הפוגע, באמצעים של איום, כי גם הקורבן ישמור את הסוד. הקורבן אינו רוצה להאמין לקיום ההתעללות ומתוך פחד וחוסר יכולת שומר את הסוד מפני עצמו (זליגמן וסולמון, 2004). פעמים רבות סיפוריהם של הקורבנות מקוטעים, סותרים ומשרתים את דרך האמת ושמירת הסודיות גם יחד. רק כאשר זוכה האמת להכרה, מתאפשרת תחילתו של הליך החלמה (הרמן, 1992).

ייתכן שמכאן נובעת הדילמה של המחנכת באשר לשמירת הסודיות ולהחזקת הסוד, כמה זמן היא יכולה לשמור עם הילד את הסוד ללא דיווח.

זאת ועוד. מערכת היחסים בין המחנכת למשפחה מושתתת על דיאלוג ועל אמון. לעיתים נדרש פרק זמן ארוך עד לבניית יחסי אמון אלה וליצירת ביטחון בקרב ההורים. לא פעם המחנכת משמשת מקור לתמיכה עבור המשפחה. לכן לעיתים בן הזוג/בת הזוג של ההורה הפוגע/ת בוחר/ת לשתף את המחנכת במציאות בבית מתוך תחושות אמון וביטחון, והדיווח עלול להתפרש בעיני המשפחה ובעיני המחנכת כפגיעה באמון ההורה. על פי צימרמן ועמיתיה (2010), ההורה עלול לכעוס על המורה ועל בית הספר בשל העברת המידע, והחשש מההורים עלול להרתיע את המחנך מלדווח בעתיד, כשייתקל במקרים נוספים של אלימות במשפחה. מדברי המחנכות עולה שישנן השלכות נוספות לפגיעה באמון המשפחה. ראשית, אם הטיפול נעשה במסגרת בית הספר, נוצרת מורכבות מבחינת התקשורת עם המשפחה ועם הילד. שנית, דבר הדיווח עלול לעורר את כעסה של המשפחה ולהוביל לאיומי פגיעה במחנכת ובמשפחתה. מחקר בדנמרק מחזק את תחושת האשמה שתיארו המחנכות ואת הפחד מתגובת המשפחה, ובו המורים הביעו רצון לדווח באופן אנונימי על מקרי אלימות במשפחה (Schols, De Ruiter & Öry, 2013).

דילמה נוספת שהמחנכות ניצבו מולה הייתה חשש מתגובת ההנהלה. קני (Kenny, 2015) טוען שחששם של מנהלי בית הספר הוא שתיפגע מערכת היחסים של בית הספר עם ההורים, וכתוצאה מכך – יפגע שמו הטוב של בית הספר. חשש זה עלול להוביל אותם להעדיף לטפל בבעיה בין כותלי בית הספר. במצב כזה הם ישוחחו ישירות עם הילד ויזמנו את ההורים, ובעצם בכך יסכנו את הילד בהמשך התעללות. טענה זו עומדת בהלימה לדברי המחנכות, אשר נתקלו בחסמים שהציבה ההנהלה מפאת פגיעה בתדמית בית הספר. טיפול בבעיה במסגרת בית הספר ואי דיווח לרשויות מעמיד את המחנכת במצב מורכב מבחינת יחסיה עם הנהלת בית הספר על רקע הדיווח. המורים זקוקים בעצמם לתמיכה בזמן התמודדות עם דילמות מורכבות כאלו, ומנהלי בית הספר צריכים לתת למורים גיבוי ולבצע את הדיווחים בעצמם (Schols, De Ruiter & Öry, 2013).

נוסף על כך, המחנכות הביעו קושי לסמוך על הגופים האמונים על הטיפול במקרה, הביעו חשש לגורל הילד בעקבות היוודע דבר הדיווח להורים וגם חשש באשר לעתיד לקרות. בדומה לממצאים קודמים, גם כאן מרבית המחנכות תפסו את מחלקת הרווחה כגוף ארכאי שבו דברים מטופלים באיטיות ובחוסר יעילות (Münzer, 2016). תחושת חוסר הוודאות אף התעצמה לאור חוסר השליטה של המחנכות – שכן גם לאחר הדיווח, הן אינן יכולות לשוחח עם הילד על המקרה ואינן מקבלות עדכון על ההחלטות המתקבלות. התחושה שעברה בראיונות הייתה שהן "רק השליח", המיידע על אירוע קשה ולאחר מכן מוציאים אותן ממעורבות בפרשה ומותירים אותן בתחושות בלבול וחוסר ודאות. כאשר ילדים מטופלים על ידי שירותי הרווחה, טוענים העובדים הסוציאליים כי מוטלת עליהם חובת סודיות כלפי המטופל, ולכן הם נמנעים בדרך כלל מלעדכן את מערכת החינוך, שבה נמצא הילד. הצוות החינוכי, הרואה את הילד וחש מעורבות רגשית גבוהה, חש מורחק ומתוסכל ממצב זה, ויש לכך השפעה על מידת שיתוף הפעולה בין הגורמים בהקשר לאותו מקרה או למקרים אחרים (צימרמן, ריטבו, פסח וקרני, 2010). מהמחקר הנוכחי עולה שהסיפורים הקשים שאליהם נחשפות המחנכות ממשיכים ללוות אותן

גם לאחר שעות העבודה. תחושות חוסר האונים, התסכול והכעס פוגשים את המחנכות גם במקומות אישיים, והן חשות צורך בתמיכה אישית ומקצועית. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם תופעת תשישות החמלה (Figley, 1995), המתוארת כטראומה עקיפה וכפגיעה משנית המתפתחת בתהליך מעורבותו של המטפל במצבי לחץ של המטופל (לבקוביץ וריקון, 2018, 2019). אנשי חינוך מתמודדים עם אי הוודאות שהם חשים בהיחשפם למצבי טראומה או אובדן ומחפשים היגיון ומשמעות במה שקרה ומפיקים מכך תמורה.

משתתפות המחקר תיארו תחושות קשות של תשישות, עומס יתר, ייאוש והתמודדות עם מצבי עמימות וחוסר ודאות. נראה כי לצד תחושת הסיפוק של המחנכים מפועלם למען הילדים שחו פגיעה, עשויה להיות קיימת תחושת שחיקה וטראומטיזציה משנית. המחנכות תיארו רגשות אימהיים שהתעוררו בקרבן לאור הטיפול בילדים וההתמודדות עם הדילמות המורכבות. הן סיפרו על רגשות של כאב, חמלה, דאג, עצב ורצון לגונן על הילד. פנטזיית הצלה (Berman, 1993) של מטפלים היא תופעה נפשית, שבה המטפל מצטייר בעיני עצמו כאלטרואיסט, חדור אמונה כי ביכולתו לרפא את מטופליו ורואה את האחרים שבחיי המטופלים כמי שאחראיים לקשייהם ולסבלם (Berman, 1993). פנטזיית ההצלה נחשבת לאחת המוטיבציות השכיחות בבחירת מקצועות העזרה ומהווה מרכיב מרכזי לחיוניות המטפל והטיפול. עם זאת, נוכחותה בעוצמה גבוהה עלולה להזיק לכל המעורבים, שכן היא מאופיינת בהתקרבות יתר ובמעורבות של המסייע עד כדי אובדן גבולות ורצון לגונן ולהושיע.

השלכות יישומיות

ממצאי המחקר עולות השלכות יישומיות מבחינת הכשרת צוותי החינוך בעניין שכיחות האלימות במשפחה ומאפייניה, דרכי התמודדות עימה, מתן ידע על אודות חובת דיווח, נוהלי בית ספר באשר לדמויות שאליהן צריכה המחנכת לפנות והדרכת המחנכות בהתנהלות לאחר הדיווח בתקשורת מול הילד ומשפחתו. נוסף על כך יש להעלות את המודעות בקרב הילדים בכיתות לגבי אפשרויות של פנייה לסיוע.

קיים צורך בטיפול מערכתי בכל הנוגעים בדבר – בין אם מדובר בילדים הנפגעים ובהורים ובין אם במחנכות אשר מתמודדות עם תחושות של חוסר ודאות וחוסר אונים בכל הנוגע לחובת הדיווח. יש צורך במקורות תמיכה פורמליים אשר יעניקו להן כלים להתמודדות הנפשית. יש להדגיש את חשיבות העבודה בצוות רב מקצועי, אשר יכולה להיות יעילה לעבודה בהתמודדות עם מקרים מורכבים ולספק תמיכה גם לאנשי החינוך. דרכי הטיפול צריכות להביא בחשבון סוגיות ייחודיות לגיל והתאמת דרכי התערבות המתאימות לכל אוכלוסייה.

מומלץ להמשיך לחקור את הדילמות של אנשי חינוך בהתמודדותם עם תופעת האלימות של הורים כלפי ילדיהם על ידי בחינת אוכלוסיות במגזרים ובבתי ספר שונים ומורים בעלי ותק מגוון כדי לבחון הבדלים אלו. נוסף על כך כדאי לבדוק אוכלוסייה גדולה יותר בהיקפה באמצעות מתודולוגיות שונות. מחקרי אורך עשויים לסייע בהבנת דרכי ההתמודדות של אנשי החינוך עם דילמות לאורך זמן. כמו כן חשוב לבחון אנשי חינוך שונים, המתמודדים עם סוגים שונים של אלימות. מחקר זה מזמין ביצוע מחקר עתידי לפיתוח תוכניות התערבות המבוססות על הכשרת אנשי חינוך, על מתן ידע ועל תמיכה רגשית.

ביבליוגרפיה

- דושניק, ל' וצבר-בן יהושע, נ' (2016). אתיקה של מחקר איכותני. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני – תפיסות אסטרטגיות וכלים מתקדמים (עמ' 235-217). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- הרמן, ג' (1992). טראומה והחלמה. תל-אביב: עם עובד.
- זליגמן, צ' וסולומון, צ' (2004). הסוד ושברו: סוגיות בגילוי עריות. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ציונית, י' וקדמן, י' (2001). ילדים כקורבנות במשפחה: מבט נוסף על התופעה, שכחותה ומאפייניה. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.
- לבוזיל, ר' (2007). פגיעה מינית בתקופת הילדות, טראומה, טראומטיזציה משנית ורה-טראומה. בתוך מ' חובב, י' בן-יהודה, וי' הורוביץ (עורכים), התעללות והזנחה של ילדים בישראל (עמ' 581-556). ירושלים: הוצאת אשלים.
- לבוזיל, ר' ואיזיקוביץ, צ' (2016). אלימות כלפי ילדים ובני נוער בישראל: בין שכחות לדיווח. חיפה: דו"ח מחקר למשרד החינוך.
- לביא, ת', נוטמן-שורץ, א' ודקל, ח' (2015). "מרחב מוגן": התערבות טיפולית במציאות טראומטית משותפת. חברה ורווחה, לה, 284-261.
- לבקוביץ, ע' וריקון, צ' (2018). כולנו זקוקים לחסד: תשישות חמלה בקרב אנשי חינוך. דברים: כתב עת אקדמי רב תחומי, 11, 63-47.
- לבקוביץ, ע' וריקון, צ' (2019). תשישות חמלה ומצוקה רגשית בקרב יועצות חינוכיים. היעוץ החינוכי, כא, 194-175.
- פוקס-שבתאי, א' (2007). האם היטיב האיסור הגורף על כל מכה חינוכית עם ילדי ישראל? משפחה במשפט, 1, 55-31.
- צימרמן, ש', ריטבו, ב', פסח, נ' וקרני, מ' (2010). לדווח או לא לדווח – זו השאלה: רב שיח בעניין חובת הדיווח במערכות ציבוריות שונות ובקרב הציבור הרחב. משפחה במשפט, 3-4, 430-401.
- Berman, E. (1993). Psychoanalysis, rescue and utopia. *Utopian Studies*, 4(2), 44-56.
- Brinkman, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. 3rd ed. Los Angeles, London, New Delhi: Sage.
- Byrne, D, & Taylor, B. (2007). Children at risk from domestic violence and their educational attainment: Perspectives of education welfare officers, social workers and teachers. *Child Care in Practice*, 13(3), 185-201.
- Callaghan, J. E., Alexander, J. H., Sixsmith, J., & Fellin, L. C. (2016). Children's experiences of domestic violence and abuse: siblings' accounts of relational coping. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 21(4), 649-668.
- Costigan, B. J. (2016). Perceptions of four fourth-year pre-service teachers in regards to their preparation to domestic violence and its associated trauma (Master's Thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database https://research.avondale.edu.au/theses_bachelor_honours/

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry research methods: Choosing among five approaches*. 4th ed. Los Angeles, London, New Delhi: Sage.
- Currie, J., & Tekin, E. (2012). Understanding the cycle childhood maltreatment and future crime. *Journal of Human Resources*, 47(2), 509-549.
- Dekel, R., Nuttman-Shwartz, O., & Lavi, T. (2016). Shared traumatic reality and boundary theory: How mental health professionals cope with the home/work conflict during continuous security threats. *Journal of Couple & Relationship Therapy*, 15(2), 121-134.
- Devries, K., Knight, L., Petzold, M., Merrill, K. G., Maxwell, L., Williams, A., ... & Kress, H. (2018). Who perpetrates violence against children? A systematic analysis of age-specific and sex-specific data. *BMJ Pediatrics Open*, 2(1).
- Dinehart, L., & Kenny, M. C. (2015). Knowledge of child abuse and reporting practices among early care and education providers. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(4), 429-443
- Eriksson, M., Bruno, L., & Näsman, E. (2013). Family law proceedings, domestic violence and the impact upon school: A neglected area of research. *Children & society*, 27(2), 81-91.
- Figley, C. R. (1995). Compassion fatigue: Toward a new understanding of the costs of In B. H. Stamm (Ed.), *Secondary traumatic stress: Self-care issues for clinicians, researchers, and educators* (pp. 3-28). Baltimore, MD: The Sidran Press.
- Finkelhor, D., Ormrod, R. K., & Turner, H. A. (2007). Poly-victimization: a neglected component in child victimization. *Child Abuse & Neglect*, 31(1), 7-26.
- Finklestein, M., Stein, E., Greene, T., Bronstein, I., & Solomon, Z. (2015). Posttraumatic stress disorder and vicarious trauma in mental health professionals. *Health & Social Work*, 40(2), e25-e31.
- Feng, J. Y., Huang, T. Y., & Wang, C. J. (2010). Kindergarten teachers' experience with reporting child abuse in Taiwan. *Child abuse & neglect*, 34(2), 124-128.
- Francis, K., Chapman, Y., Sellick, K., James, A., Miles, M., Jones, J., & Grant, J. (2012). The decision-making processes adopted by rurally located mandated professionals when child abuse or neglect is suspected. *Contemporary nurse*, 41(1), 58-69.

- Horwath, J. (2007). The missing assessment domain: Personal, professional and organizational factors influencing professional judgments when identifying and referring child neglect. *British Journal of Social Work*, 37(8), 1285-1303.
- Jenkins, P., & Palmer, J. (2012). 'At risk of harm'? an exploratory survey of school counselors in the UK, their perceptions of confidentiality, information sharing and risk management. *British Journal of Guidance & Counseling*, 40(5), 545-559.
- Katz, C. & Barnett, Z. (2014). The behavior patterns of abused children as described in their testimonies. *Child Abuse & Neglect*, 38(6), 1033-1040.
- Kenny, M. C. (2001). Child abuse reporting: Teachers' perceived deterrents. *Child Abuse & Neglect*, 25(1), 81-92.
- King, C. B., & Scott, K. L. (2014). Why are suspected cases of child maltreatment referred by educators so often unsubstantiated? *Child Abuse & Neglect*, 38(1), 1-10.
- Klose, L. M., Lasser, J., & Reardon, R. F. (2012). Effects of social psychological phenomena on school psychologists' ethical decision-making: A preliminary empirical analysis. *Educational Psychology in Practice*, 28(4), 411-424
- Koo, D. J., Peguero, A. A., & Shekarkhar, Z. (2012). Gender, immigration, and school victimization. *Victims & Offenders*, 7(1), 77-96.
- Lepistö, S., Luukkaala, T., & Paavilainen, E. (2011). Witnessing and experiencing domestic violence: a descriptive study of adolescents. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 25(1), 70-80.
- Levi, B., & Loeben, G. (2004). Index of suspicion: feeling not believing. *Theoretical medicine and bioethics*, 25(4), 277-310.
- Markström, A. M., & Münger, A. C. (2018). The decision whether to report on children exposed to domestic violence: perceptions and experiences of teachers and school health staff. *Nordic Social Work Research*, 8(1), 22-35.
- Mersky, J. P., & Reynolds, A. J. (2007). Child maltreatment and violent delinquency: Disentangling main effects and subgroup effects. *Child Maltreatment*, 12(3), 246-258.
- Münger, A. C. (2016). 'The best interests of the child' or the 'best interests of the family'? How the child protection services in Sweden respond to domestic violence. In M. Hydén, D. Gadd, & A. Wade (Eds.), *Response Based Approaches to the Study of Interpersonal Violence* (pp. 117-137). London: Palgrave Macmillan.

- Münger, A. C., & Markström, A. M. (2018). Recognition and identification of children in preschool and school who are exposed to domestic violence. *Education Inquiry*, 9(3), 299-315.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283.
- Piltz, A., & Wachtel, T. (2009). Barriers that inhibit nurses reporting suspected cases of child abuse and neglect. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 26(3), 93-100.
- Roberson, C., & Wallace, P. H. (2016). *Family violence: Legal, medical, and social perspectives*. New York: Routledge.
- Schols, M. W., De Ruiter, C., & Öry, F. G. (2013). How do public child healthcare professionals and primary school teachers identify and handle child abuse cases? A qualitative study. *BMC public health*, 13(1), 807.
- Sigad, L., Davidov, J., Lev-Wiesel, R., Eisikovits, Z., (2016). Toxic knowledge: Working with child abuse and the self-alteration process. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(3), 481-499.
- Spivak, H. R., Jenkins, E., VanAudenhove, K., Lee, D., Kelly, M., & Iskander, J. (2014). CDC grand rounds: A public health approach to prevention of intimate partner violence. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 63(2), 38-41.
- Straus, M. A., Gelles, R. J., & Steinmetz, S. K. (2017). *Behind closed doors: Violence in the American family*. New York: Routledge.
- Swanston, J., Bowyer, L., & Vetere, A. (2014). Towards a richer understanding of school-age children's experiences of domestic violence: The voices of children and their mothers. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 19(2), 184-201.
- Svensson, B., & Janson, S. (2008). Suspected child maltreatment: Preschool staff in a conflict of loyalty. *Early Childhood Education Journal*, 36(1), 25-31.
- Vink, K. (2014). Reporting child exposure to domestic violence: Pre-service teachers' attitudes and behaviours (Master's Thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database <https://ir.lib.uwo.ca/etd/1974/>.
- Walsh, K., Bridgstock, R., Farrell, A., Rassafiani, M., & Schweitzer, R. (2008). Case, teacher and school characteristics influencing teachers' detection and reporting of child physical abuse and neglect: Results from an Australian survey. *Child Abuse & Neglect*, 32(10), 983-993.

Weaver, C. M., Borkowski, J. G., & Whitman, T. L. (2008). Violence breeds violence: Childhood exposure and adolescent conduct problems. *Journal of Community Psychology*, 36(1), 96-112.