**האינטראקציה של גננות מול הורים במקרי פגיעה מינית בילדים (CSA)או חשד להם: חסמים, סגנונות התמודדות והשפעות חברתיות-תרבותיות**

**תקציר**

שכיחותה הגבוהה של תופעת ה CSA והשלכותיה, מצביעים על החשיבות הטמונה בתפקיד הגננת באיתור, בהתערבות ראשונית ובסיוע. המחקר הנוכחי מתייחס לחוויה ולהתמודדות הגננות בהקשרים חברתיים-תרבותיים מגוונים, עם האינטראקציה המתקיימת מול ההורה במקרים של CSA או חשד להם. המחקר הונחה ע"י שאלות הבאות: 1) תפיסת הגננת את האינטראקציה מול ההורה במקרי CSA 2) המשפיעים, החברתיים והתרבותיים, המלווים את האינטראקציה עם ההורה במקרי CSA. הנתונים נאספו באמצעות ריאיון עומק חצי-מובנה של 31 גננות משני המגזרים הראשיים בישראל: 18 מהחברה היהודית ו-13 מהחברה הערבית. נמצאו שתי תמות מרכזיות: תפיסת הגננת את המפגש - המוצגות בשתי תתי תמות: מורכבות תוך אישית ובינאישית, המייצרות מצוקה ופוגעות בתחושת בטחונה המקצועי והקיומי. האינטראקציה מזמנת חזיתות רגשיות שליליות מקבילות, הגוררות שימוש נרחב במנגנוני הגנה ובטכניקות נטרול המהווים חסמים מוטיבציוניים לדיווח. תמה שנייה מתייחסת לשלוש גישות התמודדות מגוונות, חסרות יציבות, ולעיתים מנוגדות: האקטיבית, הזהירה והנמנעת. זאת, בהיותן מושפעות מגורמים מעצבי בחירה: אינדיבידואליים ומבניים שנמצאו דומים בשני המגזרים, לרבות השפעת הקהילה, ושונים בקרב גננות במגזר היהודי הנמנעות או נזהרות, לעתים, מלהגדיר את האירוע כפגיעה. ניתן להסיק כי ריבוי הגורמים המעצבים את נראטיב הגננת, ולא רק רקעה החברתי-תרבותי, הוא זה שיתווה את אופן התמודדותה. מבחינה יישומית. מחקר זה מציע מענים מקצועיים וכאלו המתייחסים למדיניות תומכת להתמודדות מיטבית של גננות באינטראקציה מול ההורים במקרי CSA.

מילות מפתח:

 Traditions & Community Influence, CSA in Early Childhood, Intervention, Cultural & Society Contexts, Kindergarten and Preschool, Kindergarten parent Interaction

**מבוא**

Child sexual abuse (CSA) מהווה בעיה חברתית ובריאותית גלובלית חמורה (American Psychological Association, 2002; Collin-Vézina, Daigneault, & Hébert, 2013 ). מטא-אנליזה שערכו Stoltenborgh et al. (2011) על 217 מחקרים העריכה את השכיחות של CSA ב-11.8% (7.6% בבנים ו-18% בבנות). עם זאת, תופעה זו סובלת מתת דיווח (Anderson, 2016; Finkelhor, 2009). הגדרת CSA או סיווגה, נקבעת עצמאית לפי תרבות וחוקים של כל מדינה .(Fontes et al., 2001; Fontes & Plummer, 2010) ארגון הבריאות העולמי מגדיר CSA כ"מעורבות של ילד בפעילות מינית שאינו מבין במלואה, אינו מוכן אליה התפתחותית, ואינו יכול לתת עליה הסכמה מלאה או מדעת; או, כזו המפרה את החוקים או את הטאבו של החברה". CSA יכול להתרחש בין ילד למבוגר, או בין ילד אחד לאחר אשר נמצא בעמדה של אחריות מבחינת גיל או התפתחות, אמון או כח (WHO, 1999) או גם במערכות יחסים שבהן נעדר הבדל כח זה. (Tener & Katz, 2019).

ל-CSA עלולות להיות השלכות פיסיולוגיות, פסיכולוגיות, קוגניטיביות, רגשיות, חינוכיות וחברתיות הרסניות ארוכות טווח (Almuneef, 2019;) ,; Hornor, 2010; Fisher et al., 2017; Smith & Sgarzi, 2003; van Roode et al., 2009)).

בגיל הרך מחקרים מצטברים אודות השפעות CSA בגיל בי"ס ובפרט במתבגרים, מראים שקיים פער בידע ביחס לילדים שעברו התעללות במהלך הילדות המוקדמת (Hébert et al., (2017; Van Duin et al., 2018; Tejada & Linder, 2018;Yüksel & Koçtürk, 2020).). ע"פ ה- Child Sexual Abuse Statistics (2015), וכי הילדים הקטנים ביותר הינם בסיכון הגבוה ביותר להתעללות מינית. משוער, כי כ- 25%- 30% מקורבנות CSA הינם מתחת לגיל 7 (Fontanella et al., (2001; Putnam, 2003). הילדים הקטנים פגיעים במיוחד גם בשל חוסר בשלותם ההתפתחותית וחוסר היכולת להבין ולבטא (articulate) את ההתעללות (Feng et al., 2010). טראומה כזו בגיל הרך מקושרת למצוקה נפשית קשה יותר בבגרות, בהשוואה להופעה מאוחרת יותר של טראומת ילדות (Kaplow & Wisdom, 2007), דבר המדגים את ההשפעות המשמעותיות והמתמשכות של חשיפה לסטרס במהלך שנות החיים הראשונות, המהוות תקופה קריטית בהתפתחות המוח (Andersen et al., 2008; Lupien et al., 2009).

**קשרי גננת-הורים**

גננות בד"כ אחראיות על ניהול יחידה עצמאית (Oplatka & Eizenberg, 2007), ונדרשות לתפקידים חינוכיים ומנהליים, כמו גם לקיום קשרים פורמליים ובלתי פורמליים עם הורים (שוורץ ושילה, 2018). בגישתו ההתפתחותית-מערכתית של Bronfenbrenner (1986), עולה כי השפעות משולבות והדדיות מאפשרות חיזוק הדדי. בהתאמה, תאוריית ההיקשרות גורסת כי חינוך מיטבי של הילד מצריך שיתוף פעולה בין הורים למורים, עת כל צד מביא את יכולותיו ומשאביו הייחודיים, תוך הסכמה והבנה הדדית (Kennedy & Kennedy, Bergin, C., & Bergin, 2009; 2004). בגיל זה, על מעורבות ההורים להיות רבה יותר בגלל פגיעות הילדים וקושי בקבלת מידע מהם על הנעשה בגן (גילת ושות', 2017). ביטוי לכך נמצא בחוזר המנכ"ל המיוחד (1996), המדגיש כי, שקיפות ושיתוף פעולה מלא של ההורים באשר לצרכי הילד וקשייו הינו הכרחי - בפרט בגיל הצעיר. עם זאת, לעיתים, המפגש עם ההורים מהווה מקור לחרדה עבור הגננת, במיוחד כשהיא ניצבת לפניהם לבדה (Oplatka & Eizenberg, 2007). מספר מחקרים מראים כי גננות רואות את הקשר עם ההורים כאחד ממקורות המתח המורכבים ביותר בעבודתן השוטפת). זאת, נוכח סיטואציות דוגמת פער בין תפיסת הגננת את תפקידה וכישוריה לבין תפיסת ההורים ,( McBride et al., 2003; Shimoni & Baxter, 1996) התערבות הורים בעבודת הגננת בנושאים שאינם בתחום אחריותם, סירוב לציית לנהלי הגן ועוד (גילת ושות', 2017).

**חוקים ונהלים מחייבים גננות - הורים בהקשרי CSA**בישראל, מחנכים נדרשים לדווח על כל יסוד סביר לחשד להתעללות בקטין על ידי אדם האחראי עליו (חוק חובת דיווח, 1977); או על ידי בן משפחה מתחת לגיל 18 או במעון יום, מסגרת חינוכית או טיפולית אחרת (תיקונים מ-2007 ומ-2010). חובה זו חלה גם אם מבצע העברה הינו קטין אחר באותה מסגרת. החוק מחמיר עת מדובר במנהל או באיש צוות חינוכי-טיפולי.. הענישה הצפויה על אי-דיווח היא 6 חודשי מאסר. מובהר כי הדיווח אינו הטלת אשמה ואין בו עברה על קוד אתי או מקצועי, אלא בקשה לחקירה ולבדיקת פקיד סעד או משטרה. במקרים אלו, חובת הדיווח על פי חוק גוברת על חובת החיסיון המקצועי של אנשי הצוות. חוזר מנכ"ל משרד החינוך (2008) מפרט נהלים להתערבות אשר אינם מתייחסים ספציפית לגני ילדים אלא פונים, ככלל, לבתי ספר.

השלבים כוללים היוועצות עם יועץ חינוכי או פסיכולוג לקביעת דרכי הדיווח, קביעת השותפים, והחלטה בדבר יידוע ההורים ויידוע פיקוח הגננות. החוזר מדגיש כי בחשד לפגיעה על ידי אחראי חל אסור דווח להורים על האירוע, החקירה, תכניה או על דבר הוצאה מהמסגרת החינוכית, שכן יש בכך כדי לסכן את התלמיד. זאת, לרבות עת התלמיד מביע התנגדות ליידוע, הזמנת ההורים והדיווח להם ייעשו אך ורק בתיאום עם פקיד הסעד.

כאמור, חוק זה כולל גם פגיעה בין תלמידים (חוזר מנכ"ל תש"ס 1999 וכן 2020) בתוך המוסד החינוכי או מחוצה לו, המחוייבים גם הם בדיווח לפקיד הסעד, לצורך הגנה וטיפול בקטין, בפוגע ובאחרים. במקרים אלו, על הצוות הטיפולי-מנהלי ליידע את הורי התלמיד הנפגע, כמו גם הפוגע, בתיאום פקיד הסעד, כבר בשלבים הראשונים של גילוי האירוע.

סוגיית הדיווח מציבה בפני הגננת דילמות והתמודדות רגשית. ממחקרי מורים עולה, כי הם חשים שאינם בקיאים מספיק בחוק (Dinehart, & Kenny, 2015) , חוששים כי הם מסתמכים על מידע שגוי (Eriksson et al., 2013; Markström, & Münger, 2018), וחוששים כי הדיווח יהיה הפרה של יחסי האמון עם התלמיד ויסכן את יחסיהם עימו ועם משפחתו (Jenkins & Palmer, 2012; Markstrom & Munger, 2018) - לבטח בסיטואציה מאתגרת ורגישה כ- CSA. בעוד שתמיכת הורים עשויה להיות גורם מגן המסייע בהתמודדותם של ניצולי CSA (Domhardt et al., 2015) היא עלולה להיפגע עקב השפעות רגשיות מורכבות שמלוות את החשיפה (למשל, (Bux et al., 2016; van Duin et al.,, 2018. זאת ועוד, כאשר הדיווח הוא בגין הורה פוגע, עלולים להיווצר רגשות קשים של הורים מול המערכת החינוכית מחשש להעברת המידע, שעלולים להרתיע אנשי חינוך מלדווח על מקרים דומים (Jenkis & Palmer, 2012).

**התמודדות גננות עם CSA**

מחנכים מתמודדים לעיתים קרובות עם CSA בעבודתם, ומשמשים כסוכנים פוטנציאליים לתמיכה ולהתערבות בשל יכולתם בקידום חשיפה, בהתערבות ובמניעה (Sigad & Tener, 2022. (Loomis, 2018. קיימת חשיבות קריטית לזיהוי מוקדם ולדיווח על CSA בילדות בכלל, ולתפקיד המשמעותי של הצוות החינוכי בו בפרט (למשל, Goldman & Grimbeek, 2015 Feng et al., 2010 ;Phasha, 2008), שכן ילדים בגיל הרך תלויים במסגרת הטיפוליות יותר מילדים בוגרים ואף נשענים על מטפליהם כמקור לנוחות ולהגנה אם נחשפו לטראומה או בסיכון לה (Bartlett & Smith, 2019). מלבד סימפטומים גופניים, אנשי חינוך אף נוטים יותר להתבונן בשינויים התנהגותיים בילדים בשל ההזדמנויות לכך ביחס לאנשי מקצוע אחרים.(O'Toole et al., 1999).

יחד עם זאת, מחקרים מעטים בלבד התמקדו בחוויות, בידע ובכישורי הצוות החינוכי בהתמודדות עם CSA ובתהליך חשיפתו (Blakey et al., 2019). גם אלו התמקדו בעיקר בתפיסות של מורים. למשל, מחקרם של Tener & Sigad (2019) שבחן חוויות מחנכים בבתי ספר המתמודדים עם חשיפת CSA, הדגים חוויית בדידות בכל החזיתות: מול הילדים, הוריהם, דמויות סמכות, ובחייהם עצמם. בהתאמה לכך, הם מאמצים שלושה סגנונות התמודדות - "גיבור בודד" (התמודדות עצמית), "הדיוט" (חווים את עצמם כחסרים את היכולת והידע להתמודד) ו"buck-passer" (העברה מהירה של אחריות).

מחקר אחר נערך בטייוואן (Feng et al., 2009) הדגים מתחים הגלומים בעמדתן במודל שהחוקרים כינו:"dancing on the edge" שאיפה לאזן בין המחויבות לרווחת הילדים ולמניעת נזקים (לילדים ולעצמן) לבין מערכות היחסים עם המשפחות וחובת הדיווח שלהן. הוא התייחס אמנם לחוויות של גננות ביחס לדיווח על פגיעה בילדים אך לא בחן פגיעה מינית באופן ספציפי.

**יחודיות המחקר**

כאמור, כמעט שלא קיימת בספרות התייחסות לגננות, ובפרט לא לאופן תפיסתן את האינטראקציה מול ההורה במקרי חשיפת ה-CSA בגיל הרך, כמו גם השפעת הקשרים חברתיים-תרבותיים על האינטראקציה והתמודדות. לפיכך, המחקר הנוכחי מנסה לתרום להרחבת הידע המצומצם בתחום. ישראל, כחברה רב-תרבותית הכוללת מספר קבוצות אתניות ודתיות (Israel Central ,Bureau of Statistics 2022), מאפשרת הזדמנות לבחינת השפעות אלו. נציין כי מחקר ייחודי זה הינו חלק מפרויקט רחב יותר הבוחן קבוצות אנשי חינוך שונות בהקשרים חברתיים-תרבותיים מגוונים והדרך שבה הן מתמודדות עם CSA. ספציפית, המחקר הונחה ע"י השאלות הבאות: 1: כיצד תופסת הגננת את האינטראקציה מול ההורה במקרים של  CSAאו חשד להם? 2. מהם המשפיעים, החברתיים והתרבותיים, המלווים את האינטראקציה עם ההורה במקרים של CSA?

**Methodology**

**Research Participants**

31 kindergarten teachers (30 women and one man, ages of 32 to 64) participated in the study, including 18 Israeli Jews - 10 secular - and eight religious, and 13 Israeli Arabs - four Muslims and nine Druze. All Participants were kindergarten teachers working with children between the ages of four to six, and requested to answer questions regarding coping with CSA. The preconditions was the participants’ willingness to answer questions regarding coping with CSA as well as their perception on the interaction with parents of victims of CSA, the phenomenon under study (Englander, 2012). After finding an initial number of participants, the researchers continued to recruit participants by using the “snowball sampling” strategy of relying on references to colleagues from professional acquaintance circles (Patton, 2015).

**Data Collection**

A multidisciplinary team of researchers was composed of a criminologist, an anthropologist, a psychologist and a social worker. The theme analysis was done by the first author. Ethical Considerations, as well as the validity and reliability of the data, were done by the entire research team. During the whole research time, the team members received dedicated training and supervision from expert researchers in the field.

Four open interviews were conducted by three team members involved in researching educators coping with CSA. These were followed by 27 semi-structured interviews based on a culturally-informed interview guide (Spradley, 1979). All interviews, 45 – 90 minutes length, were recorded, and took place during the years 2019 - 2021. The first author conducted semi-structured interviews among Jewish kindergarteners. The Arab Society interviews were carried out by researchers from the Arab Society. All interviews were transcribed and selected quotes were translated to English.

The interview guide included questions regarding the importance of relevant informative and professional knowledge for kindergarten teachers that encounter incidents or suspicions to incidents of CSA in their kindergarten – all written jointly by the members of the team (such as: Describe an example of a case of sexual abuse that you encountered in your kindergarten. Tell me how you handled the case; How do you experience the families/parents of the students who were involved in the CSA? Describe your relationship with them; How does your immediate community perceive and deal with this phenomenon? In your opinion, what are the unique problems/challenges that the Arab/Jewish religious sector faces when it comes it? Relevant professional training and support (and required information to manage and coordinate an intervention in cases of CSA.(

**Data Analysis**

The first stage of analysis included a careful questionnaires and interviews review to achieve full understanding of the perceptions related to the interactions with of CSA parents. Later on, descriptions and categorized ideas and repeated statements fundamental to the participants definition of their experiences were highlighted (Roulston, 2010). The researchers made sure the identification process and resulted analysis were inductive in nature and not to rely on established coding frames or biased preconceptions (Braun & Clarke, 2006). The third stage, organized the units of meaning derived from the analysis, into codes and code groups, and consolidated those into the themes and subthemes that comprise the study findings while choosing only themes that pointed on significant insight. Saturation of information was affirmed by the resolution of all issues raised in the analysis, on which the researchers reviewed the interview transcripts once again in order to expand on the themes that had been established (Maykut & Morehouse, 2005). Lastly, the participants’ perceptions and their attributed meaning to the CSA experience in their kindergarten were framed with regards to an overall conceptual model (Charmaz, 2014).

**Rigor and Trustworthiness**

The steps and techniques used to promote these standards: 1) Performing Investigator Triangulation between the research team members during the analysis, with some materials analyzed and coded; 2) Source materials and interpretations were discussed in documented peer debriefing sessions throughout; alongside reflection meetings in purpose to increasing awareness of biases and influence on the analysis. In addition to that formal and informal conversations were made with advisors, fellow team members and colleagues in the field for this purpose; and detailed notes and a field diary were kept to promote reflectivity; 4) Four open qualitative interview guides were first used, following a semi-structured interview guide, built, assisted by peer consultations, in order to avoid bias related to the researchers’ professional familiarity with the field of study.

Credibility Establishment of the findings was presented by direct participants quotes and then openly detailing the researchers’ interpretation and analysis, providing transparency regarding the researchers’ interpretive choices (Maxwell, 2005). This allows readers to determine the quality of the analysis (Patton, 2015). Verification of the research approach was conferred as well with experts on CSA and qualitative research (Henry, 2015). The researchers used member checking, reaching out to participants during data collection in order to have them refine, illustrate and expand their comments, or react to points that they had not responded to previously (Morse, 2015).

**Professional Ethics**

Keeping ethical standards was based on: 1) Approving the study by the Ethics Committees of the authors’ affiliated institutions and conducting it in accordance with their guidelines; 2) Participants signing of an informed consent form, and ensuring confidentiality and identifying information through all stages (locked file, transcribed interviews without any identifying data, and use of pseudonyms; 4) Moreso, since informed consent was seen as a process: aside to the consent form, there was an options of not answering or stopping the interview and participants were reminded of that both along the process (Malone, 2003). Extra emphasis was given to the participants emotional well-being and opportunity to contact the researchers was repeated to them should they experience emotional distress due to the interviews, , in order to enable them professional help, alongside of referral resources list at the end of each interview.

**ממצאים**

המחקר הנוכחי בחן תפיסות ודרכי התמודדות של גננות – מהחברה היהודיות ומהחברה הערבית,באינטראקציה מול הורים בהקשרים חברתיים-תרבותיים מגוונים במקרי CSA או חשד להם. מניתוח הממצאים, עלו שתי תמות מרכזיות: תפיסת הגננת את האינטראקציה; והגישה לפיה הגננת מתמודדת.

1. **תפיסת הגננת את האינטראקציה עם ההורים**

על פי הממצאים, הדיווח להורים על CSA או חשד לפגיעה כזו, נתפס כמורכב עוד טרם קיומו ובשל כך מתערערת המוטיבציה לקיימו. תת התמה הראשונה תציג את תפיסת הגננת בהתייחסה למורכבות תוך-אישית והשנייה תציג את התייחסותה למורכבות הבינאישית.

1. מורכבות תוך אישית

מעמד הדיווח להורים נתפס עבור הגננת, בבסיסו, כחוויה רגשית שמלווה בחוסר נעימות מתמשך, מייצרת חרדה כמו גם מטלטלת, מעצם היותה איש הבשורה. גילת**,** מדריכת גננות מהמגזר היהודי מתארת: **"הרגשתי שאני מתפתלת. זה קשה, זה קשה מאוד. אתה צריך אחר כך לעמוד מול ההורה הזה כל בוקר".**

**למעשה, התפיסה היא כי הגננת, המכירה את ההורה לאורך זמן, מייחסת לו כביכול את הגרוע מכל- פגיעה מינית, ויתרה מכך, היא מערבת גורמים נוספים בחשד זה - פעולה בגינה המשפחה עלולה לשלם מחירים כבדים לטווח הארוך. הקושי אף מועצם כאשר ההורים נתפסים כ"נחמדים" או כאשר הם גרים באותה קהילה של הגננת. יעל, גננת שעובדת בקיבוץ בו היא גרה, משתפת:**

***"היום קשה מאוד למצוא גננות שמגננות ביישוב שהם גרות בו. אפשר לספור על פחות מכף יד אחת את הגננות שמגננות בקיבוץ שלהן, מהסיבה הזאת שאת מעורה יותר מדי - לטוב ולפחות טוב. יכול להיות שיהיה בעיה למסור את הדיווח הזה למישהי שהיא השכנה שלי, שהיא ה... שהיא החברה שלי."***

**בשל המורכבות הרגשית שהמפגש מעורר, קיימים מצבים שהגננת תעביר את אחריות הדיווח לגורמי מקצוע אחרים *(זה המשחק שלי - אני מפילה את זה גם על הבית ספר", "אני משאירה את העבודה לפסיכולוג כי זה התחום שלו")***

**היבט אחר מתייחס למפגש הגננת עם תוכן מיני בכלל ועצם קיומו בגיל הרך בפרט. אז היא מתקשה להכיל את האירוע - תפיסתית ורגשית. נושא ה"מיניות", מעורר אצלה מבוכה וקשה לעיכול, בפרט בחברות מסורתיות באשר הן**: היהודית, והערבית**, בהן הדיבור על מיניות רגיש ומושתק.** הקושי אף מועצם במקרים בהם מתעורר חשד כי ההורה הוא שפגע מינית בילד. הצורך להתמודד תפיסתית עם האירוע ולהכילו ***("הוא פגע בנפש של היקר לו מכל - ואוווו"),*** כמו גם המפגש הישיר עם ההורה הפוגע ***("לא יכולתי להסתכל לו בעיניים").***

היבט אחר התייחס לגננת שחוותה בעצמה פגיעה מינית **מתמשכת** בילדות המוקדמת***.* יפית, תיארה בסערת רגשות כיצד דיווח שעניינו פגיעה מינית, מציפה רגשית, ומקשה עליה להתנהל מול ההורים על פי הנהלים הנדרשים:**

***" יש הרבה ניגודיות מהמצב. יש הרבה בעייתיות בסיטואציה. הרבה פעמים אני אפעל נקודתית. מה שיעלה לי. אי אפשר להגיד חד משמעית. אני חושבת שאפעל מול הסיטואציה האמיתית. אין חוקים. אני אפעל מתוך מקום של איך להגן על הילד, מה אני עושה כדי להציל אותו. ואז באותו רגע אחליט מה לעשות."***

**מבחינה מקצועית עולה מורכבת שמתמקדת בתפיסת האחריות של הגננת כאיש מקצוע שאמון לשמור על ביטחון הילדים תחת משמרתו. מעצם כך, חווה הגננת את האירוע ככישלון מקצועי, אשר מעורר בה רגשות אשמה וכישלון. לילך, מהמגזר היהודי, מתארת את החרדה שמציפה אותה אף רק נוכח המחשבה בזימון מפגש הדיווח:**

 ***"איך אני מדווחת כזה דבר להורה...? פו, אני לא רוצה לחשוב על זה! רק כשאת אומרת את זה, יש לי חלושס בכל הגוף! באמת, אני אומרת לך בשיא הכּנוּת, כי שוב, אני התרשלתי בתפקידי, בתחושה שלי אני לא שמרתי על הילדים."***

**היבט אחר הדגים תחושות חוסר ביטחון בידע וביכולת המקצועית הנדרשת בניהול המפגש שנתפס כרגיש וקשה: כיצד להעלות את הנושא בפני ההורים או, לחילופין, כיצד להתמודד עם תגובות של התנגדויות, הכחשה וטיוח; וחשש מלגרום לטעות עד כדי נזק בלתי הפיך.**

מורכבות בינאישית

תת תמה זו מתייחסת לתפיסת הגננת את הקשיים הנצפים בתגובת ההורים לדיווח. נמצא, כי מפגש הדיווח דורש מהגננת מסוגלות רגשית ומקצועית להכיל את התגובות הקשות שההורים חווים נוכח המידע כי משהו "לא תקין" אצל ילדם, בפרט בכל הקשור לתכנים מיניים: חוסר אונים, חרדה, בושה, העלולה להביאם לכדי "התמוטטות נפשית", תחושת אשמה, כישלון, הלקאה עצמית, לצד פחד ממשי מסטיגמה ומתיוג של כל המעורבים. ליילה, מהמגזר הערבי, מתארת דוגמה למצוקה שמתעוררת אצל האם בעקבות דיווח בגין חשד לפגיעה מינית מהדוד:

**האם התחילה לבכות וגם היא הייתה בסיטואציה קשה - איך תסביר את זה? כי זה גיסה, גם היא נקלעה.. ומאוד בכתה, גם היא הסתבכה, מה תעשה? מה תגיב? זה נושא מאוד מאוד רגיש ומאוד קשה...לפעמים יש גם דברים שמחביאים מפחד...זה גם יכול להגיע למצב שאחד יוותר על החיים שלו.. כמו שאמרתי לך זה כבוד המשפחה, ואם ילדה תיפגע או משהו אז מי ייקח אותה, מי יתחתן איתה, זה לא קל. יש להם באמת מורכבות, כל הזמן חושבים בעניין הזה, מי מדבר עליהם..**

עוד עולה כי נושא המיניות מעורר אצל ההורים בושה גדולה מאוד, בפרט באוכלוסייה הדתית. חיה, מהמגזר היהודי מחדדת:

***"אני חושבת שבסקטור הדתי זה ממש ממש פאדיחה אם יקרה מצב כזה. לא מספרים. יש לי חברה גננת שהבן שלה היה בכיתה א' או ב', וראה סרטים, הוא נחשף לדברים מיניים במחשב.. היא חילונית. את מבינה? היא באה וסיפרה לי ... והיא שמה חסמים וגם היא בעצמה הלכה להדרכה. אצלנו לא היו מספרים, אפילו לחברה טובה. תביני שאנחנו בתרבות אחרת. גם אם זה היה קורה, היו מטפלים וזהו, ולא מפיצים, מתביישים....גם אם חס וחלילה זה היה קורה לי - לא הייתי מספרת לה. החילונים הם יותר פתוחים, הדתיים יותר סגורים. אני לא אומרת שלא מטפלים, מטפלים, אבל בשקט, בהסתר. עושים הכל כדי למנוע. ...."***

נויה, גננת וותיקה ומדריכה מהמגזר היהודי הסבירה כי הטלטלה הרגשית, הבהלה, החרדה, הפחד והדאגה אותם חווים ההורים, נוכח דיווח שעניינו פגיעה מינית אוניברסלי, לגיטימי ומובן, ובשל כך, הוא גם מעורר הזדהות ואמפתיה.  **מנאל, מהמגזר הערבי, מתייחסת לחברה הערבית "כברברית" ואלימה ומחדדת את מקור הפחד:**

*"כולנו יודעים על ההתנהגות הברבריות שמתרחשת בחברה שלנו בימים אלה, בין אם מדובר בשריפת מכוניות, או הרג.. ההתנהגות השליליות הללו נתנו לנו תחושה של פחד ולא העזנו לדבר".*

היבט אחר מתייחס להורים שמאיימים "לסגור עם הגננת חשבון" ,להחרימה, ואף לפעול כנגדה באלימות, בפרט כשהמשפחה נתפסת כ"לא נורמטיבית" . אחלאם, מהמגזר הערבי, מתארת:

***"שמתהפך העולם עלי במידה וארצה לדווח. יקרה ריב בין המשפחות ובין קרובי משפחה. את תהפכי להיות היריב ומאיימים עליך שיהרגו אותך. כמו שקרה למורה ... הגיעו אליה הביתה איימו עליה ושרפו לה את האוטו. כאילו זה לאאא!! את עשית לנו פדיחה בכל הכפר וזה לא ילך לך טוב. ואז גם משפחת הסבא וגם הדודים וכל קרובי משפחה מתערבים ויעשו עליה חרם. זה סימן שחור לכל החיים וזה לא יהפוך ללבן בכלל. הגננת הרסה את החיים שלה למרות שהיא לא אשמה. תמיד תהיה עליה נקודה שחורה ומוניטין שנזכרים בה - זאת שהרסה את המשפחה.."***

מורכבות נוספת מתייחסת להתנגדויות הורים לתוכן הדיווח, כדוגמת מינימליזציה, המתבטאת בהורים המנרמלים או מצמצמים את אחריות ילדם ומעורבותו בו (**"הרי הוא רק ילד", "הם עוד בגן - לא צריך לעשות מזה עניין"**). הורים המפרשים את הדיווח כהעברת אשמה. במקרים כאלה, הם יכולים להגיב בכעס כלפי הגננת, ואף בהכחשה. זו, עלולה אף לגרום לעמדה של "האשמת המאשימים", קרי, ההורים מעבירים לגננת את האשמה בהתרחשות האירוע, מצב אשר עלול להעצים אצל הגננת אשמה ותחושת כישלון. אלונה, גננת וותיקה ומדריכה, מתייחסת לתגובת הורים המתבטאת במשבר אמון כלפיה:

***"ברגע שילד נפגע - את איבדת את האמון. את יכולה לתת את כל החיים את כל הנשמה. בעבודה שלנו יש דבר כזה שנקרא "כפיות טובה". זהו, אז אותו הורה הוא יכול להתחבר ל"אני מאמין" שלי והכל, אבל ברגע שילד שלו נפגע -הוא מרגיש פגוע וזה מאוד קשה.***

***תמה 2 . גישות להתמודדות***

נוכח המורכבות המאפיינת את האינטראקציה עם ההורים, כמוצג לעיל, פועלות הגננות במגוון גישות התמודדות, המוצגות באמצעות שלוש תתי תמות**: א. הגישה האקטיבית; ב. הגישה הזהירה; ג. הגישה הנמנעת.**

א. הגישה האקטיבית

גננות שפועלות על פי גישה זו מזמנות באופן אקטיבי מפגש ישיר עם ההורים, חלקן באופן יחידני, ואחרות מבקשות סיוע ותמיכה. גננות המייצרות אינטראקציה ישירה עם ההורים באופן יחידני, ובסמוך לו, דווחו כמונעות מתפיסת אחריות גבוהה לילד - זו המתמקדות בהצלתו, ובדאגה לשלומו ולעתידו. מבחינתן, הדיווח הכרחי להפסקה מיידית של הפגיעה והוא מסייע להבין את הסיבות כמו גם את הטיפול בהן, בפרט כאשר עולה חשד לפגיעה מינית של מבוגר בילד. הן מאמינות כי למרות הקושי והטלטלה אותם חווים ההורים מהמפגש, משרת המידע שמועבר, בסופו של דבר, גם את טובתן, ככאלה שמגדלים את הילד ואחראים עליו. ראיונות הגננות לוו במנעד רגשות שליליים המביעים תסכול וכעס על הפגיעה. סוהא, גננת מהמגזר הערבי ***:***

***"אני לא אחראית על ההורים. אני משתפת ואני אומרת בכנות ובמקצועיות את מה שיש לי להגיד ולומר, גם אם האמת כואבת, גם אם האמת לא נעימה ... אני פה בשביל הילד, לא בשביל להנעים את אוזנם של ההורה שלא נעים לו לשמוע או כן נעים לו לשמוע - זה לא מענייני, זה לא זה. אז מקסימום לא יגידו לי שלום ברחוב, הכול טוב".*** אחלאם, גננת וותיקה מהמגזר הערבי מדגימה מפגש דיווח שהתקיים בסגנון זה, בו היא שוטחת בפני האם את דאגתה מהתנהגות האב:

**"הזמנתי את האם, אמרתי לה ברגע שהילדה לא רוצה שהאבא ירחץ אותה במקלחת אסור לעשות לה את זה בכוח, שתחכה לך עד שתגיעי מהעבודה... שתיכנס איתך למקלחת."**

יפית, גננת וותיקה יהודייה, שהייתה בעצמה קורבן לגילויי עריות, מתארת את סגנון זה כנובע מהרצון להציל את הילד מהפגיעה:

***".... אני אפגוש את ההורים ביחד. אם זה אבא שאני חושדת בו, נראה לי שאני אהיה יותר בוטה בטון דיבור - ולמדתי להיות בוטה, אני לא סלחנית (קול חזק). אני יכולה להגן על הילדה. לתת לו רמזים שאולי אני כן יודעת....אני בטוחה שהאבא ידע שאני יודעת. האמא בכל הסיפור הזה לא צד. כמו שהיה אצלי (בכי). לא ראיתי הרבה אימהות שנלחמות על הילדים שלהם. לא יודעת כמה האמא תגן על הילדה או תגן על בעלה."***

עוד עלה, *כי*מוטיבציית הגננת לפעול בסגנון יחידני זה מתעצמת כאשר היא מאוכזבת או לא סומכת על הגורמים המקצועיים, כפסיכולוגים או שרותי הרווחה, לפעול להפסקת הפגיעה, אחלאם, מהמגזר הערבי, מתארת בכעס מקרה מתמשך של פגיעה מינית בילדים, אשר יצר חוסר אמון מול שרותי הרווחה:

**"הזמנתי את האימא לשיחה והיא אמרה - נכון זה קרה, לא הכחישה. זאת פעם ראשונה אני רואה הורה לא מכחיש ....ואז אני דיברתי גם עם בעל החנות, אבל תדמייני לעצמך ב 10 שנים האלו כמה ילדים נכנסו לחנות ולא טיפלו בו למה? כי הרווחה לא רוצה להקשיב ולעזור, וכמה ילדים נפגעו ב 10 שנים האלה תדמייני לעצמך."**

אמינה, גננת מהמגזר הערבי, מוסיפה*: מהתחלה אני חושבת רק על הילד, לא מפחדת לדווח ולא חושבת שיכול להיות משהו שיניע אותי לא לדווח או לחשוב על ההורים. אני חושבת על החוסן הרגשי והנפשי של הילד ואיך אני יכולה לסייע לו. אני אהיה המקור הראשון והעיקרי שמסייע לו - עובדה אני מערבת ומשתפת את ההורים על הפגיעה. ההורים בדרך כלל לא יודעים או שהם בעצמם הגורם, ואז אני אנסה לשמור על קשר חיובי איתם במטרה למזער נזקים לילד, שלא ישליכו אותו מהמשפחה. ולהסביר להורים על עדכונים ומה הולך לקרות, כי האי ודאות והחוסר ידיעה זה דבר מפחיד."*

מרואיינות אחדות שתפו כי הפסיקו לפעול באופן יחידני לאחר שהבינו כי הוא עלול לגרום לילד נזק או לשינוי הנרטיב שמתאר את האירוע, עד כדי חזרה של הילד מדבריו. סיבה אחרת לשינוי דרך הפעולה יוחסה לגננות אשר עברו הכשרות מקצועיות בנושא פגיעות מיניות בכלל ובסוגיית הדיווח בפרט. אלו, הובילו אותן לשתף, להתייעץ, לבקש תמיכה וסיוע מאנשי מקצוע מתוך הארגון החינוכי או מחוצה לו, כמו פסיכולוג או יועצת הגן, מדריכת גננות, אחראית על הגנים בעירייה, פיקוח משרד החינוך או מנהלת חטיבה צעירה. מנתונים הראיונות ניתן לדגום את הסיבות אשר הניעו את הגננות לבחור בדרך פעולה זו לפני האינטראקציה מול ההורים או במהלכה: חוסר בידע ("לא ידוע לי למי מדווחים, מול מי התקשורת..") חוסר ביטחון שנובע מהיעדר ניסיון בניהול מפגש הדיווח **("התייעצות איך אני אומרת דבר כזה להורים...איך אני פותחת את הנושא..")** פחד מתגובות הורים לדיווח ("**אולי הם יאיימו, יפגעו")**. בנוסף, בקשה להדרכה בניהול המפגש, כמו גם צורך בהתערבות חיצונית לטווח הארוך בהיבטים של מעקב, טיפול והדרכה. על פי הנתונים, המערך הטיפולי התומך מאפשר כנדרש לטפל באירוע ולא לטייחו, תחושת ביטחון אישי ומקצועי, כמו גם כוח, מאמץ משותף ומסר של "חזית אחידה" במפגש מול ההורים. מנגד, במקביל ליתרונות להן זוכות גננות אלה, עלה בראיונות, כי מעורבות אנשי המקצוע עלולה לייצר אצלן תחושת היעדר שליטה על התהליך ועל התוצאה. דוגמאות במחקר תארו מצבים בהם הפסיכולוג או העובד סוציאלי מבטל את דעתה של הגננת, ומתוך כך גם מבטל את הדיווח בניגוד לדעתה, או מתנהל מול ההורים באופן שיפוטי, ביקורתי ולא מכיל. אחלאם - מהחברה הערבית מתארת בסערת רגשות את האכזבה וחוסר התמיכה:

***"דיברתי עם מישהי מהרווחה והסברתי לה את כל הסיפור מ "א עד ת". הקשיבה עד הסוף ואז מה היא עונה? תשמעי, ילדים מפתחים דמיון בזמן זה. אמרתי לה - זה מלווה בסימנים שהילדה לא היית עושה אותם לפני זה. אמרה שוב: לאאא, תעזבי זה שטויות, אולי ילדים מתחילים לפתח דימיון וסקרנות לגוף בזמן הזה. אז עזבתי אותה ועזבתי הרווחה ועזבתי הגננת האם (גננת מובילה) וגם עזבתי ההורה.. לקחתי את הילדה לשיחות אישיות."***

מקרה דומה מתארת סוהא, מהחברה הערבית:

***"ראיתי את הילדה משחקת בתיאטרון של הגן עם בובה והיא סיפרה לה על מעשה מסוים שמישהו עשה לה. ואז אני החזקתי את הבובה והתחלתי לתשאל את הילדה – איפה פגעו בך?. היא אמרה - "אח שלי" ואני יודעת שאין לה אחים בבית.. הפסיכולוגית באה ודיברה עם הילדה ואמרה שאין בעיה שהכל בסדר."***

גם נגה, מהמגזר היהודי שיתפה בעוגמת הנפש:

**"הם (ההורים) אמרו לי שהעובדת הסוציאלית תיארה את זה בדרמטיות, וממש קמה והדגימה להם. את לא היית שם, את לא ראית... היה שם משהו מאוד תיאטרלי, מאוד מוגזם, שיפוטי - משהו מאשים כזה. הם יצאו משם נסערים. דיברתי עם האימא - היא ממש בכתה. ואני דווקא הרגשתי שאני צריכה לתמוך בה, ואמרתי לה שיש לה אוזן קשבת בגן, ואנחנו פה לשמוע אותה, ואנחנו עומדים מאחוריה בכל מה שהיא והילד צריכים."**

1. ***הגישה הזהירה:*** גישה זו מאפיינת גננות אשר תשהינה את הדיווח להורים עד שיהיו בטוחות כי הוא אכן הכרחי. במקביל, הן תנקוטנה צעדים שיאפשרו להן להחליט האם התרחש אירוע הדורש בגינו דיווח או אם לאו. גילת, גננת יהודייה וותיקה ומדריכת גננות מתארת:

**"כשאני אפנה אל הורה, אני אעשה את זה רק אחרי שבאמת ראיתי את זה כמה פעמים כאילו וזה חוזר על עצמו. במקביל אני אערוך קודם כל תצפיות. לראות ולחקור את ההתנהגות שלו. לבדוק מי הילדים במעגל הזה שלו שנמצאים, שאולי חווים. אני גם משתפת את האנשים מבחוץ: יועצת פסיכולוגית. אני לא נשארת עם זה לבד."**

נויה הוסיפה:

**"אנחנו צריכות לחשוב מיליון פעם לפני שאנחנו מזמינות הורה לשיח כזה. הורים נבהלים מאוד בקלות, הורים תוקפים מאוד בקלות...צריך לדעת איך לדבר להורה, להגיד לו את הדברים בדרך הנכונה. כי הורים הרבה פעמים קשה להם לשמוע את האמת, ואת לא יכולה גם לבוא ולהטיח להם את זה בפרצוף.** "סיבה אחרת לדחיית המפגש מוסברת בחשש ליצור רגרסיה בתפקודי הילד, וצורך של הגננת להכין עצמה רגשית ומקצועית למעמד שנתפס כקשה וכזה שעלול לפגוע בה (נויה - **"אני חושבת שהורה שהוא חרד, שיש לו קושי להתמודד עם איזשהו מידע, אז הרבה פעמים הוא שם את הקושי על הגן").**

 דפנה, מהמגזר היהודי, מתארת :

***"הייתי צריכה את הנשימה, לחשוב, גם לגשת להורים בצורה אחרת. לא בצורה שאני עצמי עדיין לא הפנמתי את זה. להתרחק מהאירוע. כמו שאומרים ולראות את זה במשקפיים אחרות. כי אני בתור אמא לא יודעת איך הייתי מגיבה על דבר כזה, זה נשמע מזעזע מאוד, גם בתור גננת הזדעזעתי, אבל אמרתי לעצמי - קחי יום, יומיים, תהיי יותר ערנית, בינתיים הכללים בגן כבר היו אחרים, אבל יומיים נשמתי כדי לחשוב איך לפעול בהגיון, גם איך להעביר את זה להורים.."***

מתברר, כי זהירות תאפיין גננות אלה, גם כאשר הן תחלטנה לבסוף לדווח: הן תקיימנה בשלבים את האינטראקציה, במספר פגישות ובטפטופים, תוך בחירת מילים בקפידה. גישה זו לא הופיעה בראיונות של גננות מהחברה הערבית.

1. הגישה הנמנעת

גננות הנוקטות גישה זו נמנעות מלייצר אינטראקציה מול ההורים או מול גורמים מקצועיים בכל הקשור ל CSA. זוהי בחירה מודעת ומכוונת הנובעת מסיבות שונות: חוסר רצון להתמודד עם ניהול האירוע, צורך בתחושת שליטה, חוסר ביטחון מקצועי, פחד מתגובה אלימה של ההורה או הקהילה, רצון לשמור על יחסי אמון, מוניטין מקצועי ואישי, דאגה לביטחון הילד. לילך, מהמגזר היהודי המודעת לאחריות המקצועית ולחשיבות הטמונה בכל הקשור לסוגיית הדיווח להורים ולאנשי המקצוע, מסבירה :

***"כן, נכון. אני לא אשקר. ברור שלא בא לי להתעסק בזה, כמו שלא בא לי להתעסק באלימות במשפחה....זה ברור שזה חלק מהתפקיד שלי, וזה חלק חשוב, אבל כגננת, אני מודה שוואלה, לא בא לי את כל הווג'ראסט הזה, כי זה להתחיל תהליך קשה ולהתחיל לערב גורמים, ורק המחשבה על זה עושה לי רע! גם מה שהילד עובר - זה קשה להכיל את זה."***

עוד נמצא כי גננות תשמורנה את האירוע לעצמן גם במקרים בהם הן לא רוצות ליטול אחריות על הנזק שייוצר להורים מעצם הגדרתן את האירוע "כפגיעה" ולבסוף הוא יתגלה כ"שום דבר". גננות תבחרנה לנקוט גישת הסתרה גם במקרים בהם ההורים והגננת שייכים לאותה קהילה, גרים בשכנות או מתקיימים ביניהם קשרים חברתיים. מניע נוסף מבוסס על הרצון לשמור על הילד מפני תגובה אלימה של הוריו. אודי, גנן מהמגזר היהודי, מתאר תגובה של הורה למידע כי ילדו היה מעורב בארוע מיני:

***"איך שהוא עבר את השער, הוא פשוט הרביץ לילד שלו בצורה קשה! הוא השכיב אותו על הרצפה ונתן לו בעיטות, וזה היה פשוט מזעזע ומחריד לראות את זה. ואני הבטחתי לעצמי שאני יותר לא מספר לאבא הזה כלום. עכשיו, החוויה הזאת היא לקחה אותי באמת... אני כאילו זה שנים קדימה שאני הבטחתי לעצמי שאם אני אראה מישהו שהוא ככה קצת מעורער או... זאת אומרת לבחון באמת כל דבר. לפני שאתה מוציא משהו, תראה מי עומד מולך, מה העבר שלו, מי זה הבן אדם, האם הוא מוכן לקבל את הביקורת על הילד שלו. זאת אומרת, כל כך הרבה דברים למדתי בעקבות המקרה הזה, שזה היה לא פשוט.*** ***הדבר היחידי שאני לקחתי זה לא לספר שום דבר להורים - נשאר אצלי."***

היבט אחר התייחס לדיווח כחסר ערך - לא יעזור, לא יתרום או ישרת את המטרה, ויתרה מכך, הוא עלול לפגוע, לגרום לתיוג ולבושה לכל המעורבים**, בפרט בקהילה סגורה**. סיבה נוספת לבחירת הגננת בגישת ההסתרה הדגימה את האמונה כי המקרה התרחש חד פעמית ולא יחזור. מתוך כך, היא מציבה את יחסי האמון בינה לבין הילדים כקדימות באופן שיאפשר להם את המקום הבטוח לשתף גם בעתיד ***( ויש שם רוגע מופלא שהם יודעים שזה לא עובר הלאה).***.

היבט אחר התייחס לנורמה בחברה הערבית-מסורתית כמעודדת הסתרה. הגננות ציינו שבניגוד לתרבות היהודית, אותה הם תופסים כמפותחת, אמיצה ומדברת בגלוי על הפגיעות ועל טובת הקורבן, החברה שלהן מפחדת, מסתירה ו"שמה את הכל מתחת לשטיח". עוד ציינו כי אצלן בחברה קיימות "משפחות פשע" העלולות לגרום לנזק ולהרס החיים של הפוגע ומשפחתו באמצעות "חרם ותיוג לדורות" - לרבות ההורים, הילדים והנכדים. עוד עלה כי קיים "פחד מוות" מתגובת נקמה, ענישה חברתית, השפלה ואיומים לחרם כאשר "האמת תאמר בפרצוף" **("תלכי את הרעה תחנכי את עצמך ואת ילדיך-אחלאם)**.

**הימנעות מקיום האינטראקציה מול ההורים נמצאה גם בקרב גננות** המתייחסות לאירוע המיני כנורמטיבי, כטבעי וכתואם גיל התפתחותי. בהתאם, הן לא תמיד ידווחו עליו להורים או, לחילופין, הן ירגיעו אותם באמצעות צמצום חומרת האירוע, השלכותיו ומשמעותו. חיה, מהמגזר היהודי, מתארת:

**"תאכלס, באמת אם את מסתכלת על זה בצורה נקייה לא קרה כלום. הילדה לא ממש נפגעה, לפי דעתי כן? לא שהיא חס וחלילה החדירה לה משהו, בסך הכל הורידה לה את התחתונים ונצמדה אליה. אולי זה חדירה לפרטיות אבל זו לא פגיעה ממשית שיכולה לעשות לה צלקת לאורך זמן...לא שאני מצדיקה את המקרה, כן, זה לא בסדר שזה קרה, ובכל זאת...**."

 גננות אלה, דיווחו על עצמן כבעלות יכולת להבחין היכן עובר הגבול בין משחק ילדי, תמים, חווייתי, מלמד, התנהגות מועתקת או מנגד התנהגות של פגיעה, על פי אחד מהקריטריונים הבאים: אינטואיציה אישית, חזרתיות האירוע (**"קרה פעם אחת, קרה פעמיים וזה בסדר"),** תגובת המעורבים ( **"הוא צחק**.."), מידת הנזק הפסיכולוגי וגיל הפוגע. בעוד שמגע על ידי מבוגר נתפס כאונס, מגע מיני בין ילדים מתפרש אצלן כסקרנות טבעית או כמשחק. הסבר אחר מתייחס להבחנה בין טוב או רע. קרי- פגיעה מינית לא תתקיים בגן מאחר שכל הילדים בגן "טובים" "וטהורים", ולכן הם אינם יכולים להיות בעלי מניעים פוגעניים **("הילדים האלה נקיים אין להם מניע שלילי או מיני הם ילדים, הם חמודים הם טובים")**. עוד עלה כי יש מצבים בהם ההורים יודעו על האירוע המיני בדרך אחרת - הן מהילד עצמו או מהורים אחרים. אז, נמצא כי קיים פער בין תפיסת ההורה את האירוע כפגיעה, לבין תפיסתה המנרמלת של הגננת. יתרה מכך, על פי הראיונות, הפרשנות "מרחיקת הלכת" של ההורים והגדרתם את האירוע כבעל "אופי מיני" דווחה כמעוררת אצלם תגובות קיצון קשות ולא מותאמות של כעס, בכי והיסטריה. קרי, הורים שמגיעים לגן וצועקים, מרחיקים את הילד, או פונים ישירות לילד המעורב ולהוריו "לסגור עניינים". עוצמת התגובות ורמת לחץ ההורים מדווחות כיוצרות כאוס, פוגעות בשפיות הילדים, בשגרה ובנורמליזציה בגן ומפתחות מצוקה בקרב כל המעורבים. ההצפה הרגשית של ההורים, והחרדה הגבוהה בה הם נמצאים בעקבות האירוע, מוסברות על ידי גננות כנובעות מהחשיפה לאירועים של פגיעה בתקשורת או לחילופין "מהמחוזות שלהם" ובעקבות "תרחישים" אישיים ("**זה היה רק בראש של האמא"...).** אלה דווחו, כעלולים להתהוות לכדי "פצצה מתקתקת" שתשפיע על שמה הטוב של הגננת, כמו גם על שאר ילדי הגן והוריהם. במצבים אלה, האינטראקציה עם ההורים שתתקיים לאחר מכן תתמקד במטרה ספציפית: לשמר את הקיים בכל מחיר, גם במצבים בהם הן לא בטוחות שהן יודעות את כל פרטי האירוע. אלה, מהחברה היהודית, משתפת:

***"אני מרגיעה את ההורים, אני גם מצליחה למצוא את התשובות שכנראה באמת מרגיעות אותם. הם לא שואלים יותר מדי, כי ברגע שהבאתי להם תשובה, אז הם גם נותנים לי מין תחושה שהם סומכים עלינו, ואז זה נפתר."***

**דיון**

מאחר שילדים הינם בסיכון הגבוה ביותר להתעללות מינית במהלך שנות הגן וביה"ס היסודי, (Wurtele, 2009), הרי שגננות עשויות לשמש סוכני שינוי חברתי, באמצעות מעורבות פרו-אקטיבית ומיומנויות זיהוי ותגובה נאותה לחשד ל-CSA, שחיונית במניעה, בהתערבות ובקידום חשיפה promoting disclosure)) (Blakey et al., 2019). ייחודיות המחקר, בהתמקדותו בשלושה תחומים החסרים בספרות: ההתמודדות הגננת, כסקטור מקצועי בעל מאפיינים ייחודיים, במקרים בהם היא נחשפת ל CSAבילדים; אינטראקציית הגננת מול ההורים; והתייחסות להיבטים חברתיים-תרבותיים. הממצאים הדגימו שתי תמות מרכזיות: מורכבות תוך-אישית ובין-אישית. זו התוך-אישית התייחסה לתחושות כישלון, לכאוס פנימי, לאשמה, לחוסר נעימות ולמבוכה. תחושות דומות הוצגו במחקרו של Sivis-Cetinkaya (2015), שבחן את חווית הדיווח על CSA בקרב יועצי בית ספר, והדגים רגשות שליליים. זו הבין-אישית התייחסה ליחסי חברות, לשכנות או להערכה מוקדמת להורים, לחשש מפני תגובה לא רצויה ושלילית לדיווח, האשמה, איבוד אמון, פחד ממשי - בפרט מול הורים הנתפסים כ"לא נורמטיביים" והעלולים לנקוט אלימות חברתית או פיזית בהווה ולטווח הארוך. מזאת, ניתן להסיק כי האינטראקציה מול ההורים מערערת את תחושת הרווחה הנפשית של הגננת, מייצרת מצוקה ועלולה לאיים על תחושת הביטחון המקצועי והקיומי. עוד ניתן להסיק כי הדיווח מעורר בקרב הגננות תחושות הזדהות, חמלה ואמפתיה המעצימות את קשייהן בניהול מוצלח של המפגש. בנוסף, ניתן להתייחס למפגש כמזמן חזיתות רגשיות שליליות, מקבילות: בהלה, חוסר אונים, האשמה, חוסר נוחות, בושה ופחד, אשר גוררים אצל הגננת, כמו גם אצל ההורים, שימוש נרחב במנגנוני הגנה ובטכניקות נטרול כמו מינימליזציה או הכחשה - מנגנונים המופיעים בעוצמה גבוהה יותר בקרב נפגעים (למשל, Cederborg et al., 2007; Sjöberg, & Lindblad, 2002 ). בנוסף, נצפה מנגנון של "האשמת המאשימים".

נתונים אלה עלו במחקר מכל המשתתפות, ללא הבדלי רקע ומגזר, כ"**חסמים מוטיבציוניים לדיווח".**

התמה השנייה שפכה אור על גישות התמודדות ודרך פעולת הגננת עת היא נדרשת לאינטראקציה מול ההורים: הגישה האקטיבית, שמתייחסת לגננות המונעות מתפיסת האחריות בלעדית כלפי הילד, קרי, התרכזות בהצלה המיידית של הילד, כמו גם גננות שמבקשות סיוע מאנשי מקצוע טרם מפגש הדיווח או במהלכו. לעומתה, הגישה הזהירה - המאפיינת גננות שיחכו לחיזוקים ולאישור נוסף בדבר נחיצות המפגש, כדי להעלות את רמת הוודאות לצורך בו. מעצם דחיית הדיווח הן עלולות לפגוע בעצירת הפגיעה כמו גם לעכב את הטיפול בה. לבסוף, הגישה הנמנעת, שנמצאה כמאפיינת דפוס פעולה המשמר את הקיים: הסתרה או נירמול, ובכך למעשה מצליחה, לכאורה, להחזיר את תחושת הביטחון, השקט והשגרה לגן, כמו גם את האמון האישי והמקצועי של ההורים.

 ניתן לזהות "גורמים מעצבי בחירה": אינדיבידואליים ומבניים, אשר השפיעו על הדיפרנציאליות בגישות ההתמודדות של הגננות באינטראקציה מול ההורים:

 "גורמים אינדיבידואליים:

רקע אישי ומאפייני אישיות: אלה ישפיעו על דרך ההתמודדות הנבחרת, דוגמת: חוסן אישי, ביטחון מקצועי, דימוי ומסוגלות אישית, אופטימיות או פסימיות, יכולת לעבוד בצוות. כך, למשל, הודגם כי גננת אשר הייתה בעצמה קורבן להתעללות בחרה בסגנון היחידני. גננת שלא היתה בטוחה ביכולות המקצועיות בחרה בסגנון המשתף או בגישה הנמנעת. גורם זה מחדד כי אפיונים אלו, הינם בעלי חשיבות רבה והם עלולים להיות משמעותיים בבחירת סגנון הפעולה יותר מנהלים וחוזרים מחייבים.

מרכוז האחריות: גורם זה נע בין תפיסה המציבה את טובת הילד ואת המחויבות כלפיו במרכז, לזו המציבה את ביטחונה האישי והמקצועי של הגננת. ניתן להתייחס לתפיסות אלה כנעות על פני רצף: גננות שיבחרו בגישה האקטיבית תהיינה בעלות תפיסת אחריות גבוהה לילד, לביטחונו ולזכויותיו, כדוגמת גננות מהגישה האקטיבית היחידנית, המונעות מהרצון "להציל" את הילד בעצמן, גם במקרים שהסגנון מנוגד לחוק. גישה זו עולה בקנה אחד עם סגנון ה-lone-hero שדווח ע"י Tener & Sigad (2022) בקרב מחנכים; סגנון בו הם לוקחים על עצמם וללא כל עזרה את אופן הטיפול בילד שעבר CSA. מנגד, גננות שנוקטות בגישה הנמנעת תצבנה את ריווחתן ובטחונן במרכז, הן תחשושנה מהשלכות הדיווח ולא ירצו לשלם בעבורו מחירים. גננות מהגישה הזהירה לא תנקוטנה עמדה ברורה, כמו גם לא תהיינה בעלות תפיסת מחויבות ברורה, שכן הן ידחו את הדיווח עד להשגת וודאות לנחיצותו.

בדידות מקצועית: מהנתונים עולה כי הגננות חוות בתהליך זה בדידות המגבירה את המצוקה -חווית ליבה שהודגמה גם במחקריהן של Tener & Sigad (2019; 2022). תחושת זו אף מועצמת בשל היותה אשת חינוך המנהלת למעשה ארגון ואינו חלק מארגון רחב יותר בהתנהלות היומיומית בפועל. בישראל, מחנכים לגיל הרך מבודדים פיסית מהקולגות שלהם, ובמהלך היום נדרשים להתמודד בכוחות עצמם עם סיטואציות רבות ואי ודאויות, דבר שגורם להם להרגיש "לבד בקרב" (Levkovich & Gada, 2020). יתרה מכך, תחושת הבדידות המקצועית של איש המקצוע מהווה גורם סיכון להתפתחות של Compassion fatigue (Dekel et al., 2016), המתוארת כטראומה עקיפה וכפגיעה משנית המתפתחת בתהליך מעורבותו של המטפל במצבי לחץ של המטופל (Figley 1995, 2002).

 **גורמים מבניים**

עמימות ומיסאינפורמציה של הנהלים: הגננות תיארו מצב של חוסר בהכשרה ובידע רלוונטי בכל הקשור לאטיולוגיית הפגיעה ולניהול המפגש, לרבות שליטה בתהליכים הנדרשים על פי חוזר המנכ"ל. בדומה, מחקרים קודמים מצביעים על היעדר ידע והכשרה, תמיכה מקצועית בלתי מספקת, ואמונות שגויות בנוגע ל-CSA, המדגישות את הצורך בהכשרות בתחום (Márquez-Flores et al., 2016) . הזיהוי בגיל הרך מורכב גם עקב היעדר סימנים ספציפיים ל-CSA ברוב הקורבנות (Vrolijk-Bosschaart et al., 2017) ועקב זאת שהחקיקה והפרוטוקולים להגנה על ילדים מפני פגיעה הינם מורכבים ומעורפלים (Levi & Loeben, 2004; Feng et al., 2009) . מחקרם של Simsar & Capar (2022), אף הדגים כי גם לגננות לעתיד (prospective preschool teachers) אין רקע מספק בנוגע לחינוך מיני ולCSA . גורם זה עלול אף לפגוע בעצירת הפגיעה והטיפול בה. לדוגמה: כאשר גננת בוחרת באינטראקציה האקטיבית היחידנית, היא עלולה ליצור התערבות חוסמת, תגובות הורים פאסיביות, לחוסר שיתוף פעולה, ומנגד לתגובות אלימות. יתרה מכך, כאשר דפוס פעולה זה מתקיים מול אחראי פוגע, הוא משבש הליכי חקירה ופוגע בהליך הפלילי כולו. גננת שתבחר לשתף עלולה לאבד שליטה על המצב. הגישה הזהירה כמו גם הנמנעת עלולות לשמר את הפגיעה ולבטח לא לאפשר את הטיפול בה. למעשה, הגננות עומדות בחזית נוספת: מעבר להיעדר תחושת החזקה, הרי שלעיתים בקשתן לתמיכה אף מחבלת בתהליך. קיים קו עמום מול מי ניתן ואף רצוי לשתף, ומי אלו שהדיווח להם למעשה מנוגד לכללי האתיקה. בנוסף, אין נהלים ברורים באשר להעברת המידע בין הגננת לבין אנשי המקצוע המסייעים. הדיווח חד צדדי, ולא פעם הגננת מוצאת עצמה נושאת לבד בתוצאות הדיווח כמו: מרחב גני משותף של פוגע ונפגע ללא הדרכה לטווח הארוך, תיוג הילד הנפגע והפוגע על ידי שאר ההורים בגן, מפגש יומיומי עם הורה שעליו דיווחה כחשד לפוגע, התמודדות עם איומים ואף התנהגויות אלימות כנגדה.

קהילתיות : ככל שהחברה יותר קהילתית – מפגש הדיווח להורים רגיש יותר, שכן המידע עובר מהר יותר, חוסר הנעימות רב יותר, התיוג גבוה יותר והחשש למחיר אישי ומקצועי של הגננת גבוה יותר. מחקרן של Sigad & Tener (2022), שבחן זאת בהקשרי מורים, הגדיר אף הוא תופעה זו של המצאות בין הפטיש לבין הסדן: מחד גיסא, הם מתמודדים עם לחצים פנימיים מקהילתם ומאידך גיסא, ערכיהם המקצועיים מחייבים אותם להגן על הילדים בטיפולם. למעשה, הם חברי קהילה ומוגבלים ע"י קודיה התרבותיים ועל כן חוששים לשלם מחיר (כבד) אם ינסו לעשות שינוי.

בדומה, במחקרו של Sivis-Cetinkaya (2015) יועצות בית ספר שדיווחו על CSA דיווחו על תחושות חשש מצד הפוגעים, במיוחד בקהילות קטנות שבהן מפגשים יומיומיים הם בלתי נמנעים, או בגלל שמשרדיהן בבית הספר היו נגישים בקלות. בעוד שהדגש הקולקטיבי-קהילתי, על מורכבויותיו, מיוחס באופן רווח בספרות לתרבות הערבית Ajrouch, 2004; Erickson & Al-Timimi, 2001; Nassar-McMillan & Hakim-Larson, 2003) הוא נמצא במחקרנו לא רק בקרב גננות ערביות, אלא גם יהודיות, שעובדות בישובים כדוגמת כפר, קיבוץ או ישוב קהילתי. קרי, מורכבות זו למעשה מאפיינת גם גננות מהמגזר היהודי במקומות בעלי אוריינטציה קהילתית.

מעגלי התגובה: במחקרם של Feng et al. (2009) נמצא שהגננות חוו חרדה ופחד מפגיעה בקשר עם ההורים של ה-abused children. ולפיכך, הם מציינים כי מנהלי המערכת צריכים ליצור מערכת בטוחה(Secure) שתגן עליהן מלהיהפך למטרה של זעם ונקמה מצד ההורים. מרכיב זה עלה בקרב כל משתתפות המחקר הנוכחי, אם כי נמצא הבדל בעוצמת התחושות של הגננת בהתאם לחברות המוצא ממנה היא מגיעה: בעוד שהגננות היהודיות התמקדו בחשש מתגובת ההורה עצמו, הרי שהגננות מהחברה הערבית התייחסו לחרדה גבוהה ו"פחד מוות" מפני ענישה חברתית רחבה - כזו שתתרחש על ידי הקולקטיב: חברים בכפר, משפחת הנפגע\פוגע או של החמולה, העלולה להתבטא באלימות קשה, בנקמה, בתיוג אישי ומקצועי לדורות, בהשפלה, בנידוי ובחרם. זו, תיתן את אותותיה על הגננת בהווה כמו גם בעתיד, והיא עלולה להתרחש במעגלי קירבה נוספים בהקשרה, לרבות כלפי בני משפחתה

תפיסות מיניות נגזרות חברה-תרבות: התרבות הערבית מדגישה את התפקיד המרכזי של הקולקטיב והמשפחה ואת חשיבות השמירה על כבוד האחרונה, כולל הדגשת הצניעות ובתולים בנשים, באופן המדכא שיח פתוח ומעודד "הסתרה" בכל הקשור להתנהגויות ובעיות מיניות Abdullah & Brown, 2011; Haboush & Alyan, 2013; Erickson & Al-Timimi, 2001)). לפיכך, כאשר מורה נחשף ל-CSA, הרי שהוא נכנס לעולם תוכן המהווה טאבו אולטימטיבי בחברה הערבית (Abu-Baker, 2005) והדבר עשוי להשפיע על אופן התמודדותו. גם הגננות הערביות במחקר תיארו את החברה הערבית כקונפורמיסטית לנורמות המקובלות, ככזו ששומרת על הקולקטיב, כפרימיטיבית, וכשמרנית אשר בה המיניות נתפסת כבושה, והשתיקה סביבה היא טאבו. הגננות היהודיות נתפסו בעיניהן כליברלית, כנאורות, וכבעלות יכולת לפעול באופן נון-קונפורמיסטי. בהתאמה, גננות מהחברה הערבית בחרו בגישה האקטיבית יחידנית, מתוך אחריות לביטחון הילד ומהיעדר אמון שאחרים יעשו זאת במקומם, וחלקן נקט גישה מסתירה. ממצא חשוב נוסף העולה מהמחקר הינו כי הן אף לא אחת מהמשתתפות במגזר הערבי דיווחה על נקיטת פעולה "אפורה", אלא הן מסווגות את החשד למגע המיני בצורה דיכוטומית, ובהתאם מתייחסות לאירוע כאל פגיעה! להשערתנו, הדבר נובע מהגבולות התרבותיים הברורים ומהתייחסות הדיכוטומית למין: כמערכת יחסים לגיטימית ומהנה בין בעל לאישה, או כמערכת יחסים של חטא, לא לגיטימית בין אנשים שאינם נשואים (Iikkaracan, 2000), הנתפסת כמזיקה קשות לכבודו של הקורבן, העבריין או המשפחות משני הצדדים .(Touma-Suliman, 2006) עוד נמצא, כי בניגוד לתפיסה הרווחת, גם הגננות היהודיות שנתפסות כליברליות, נקטו את הגישה הנמנעת או האקטיבית-יחידנית. לפיכך, ניתן להסיק כי אין זה נכון להתייחס באופן גורף להקשר התרבותי או להתבונן באופן חד כיווני ולקשור בין אקטיביזם לליברליות, ולהפך – בין שמרנות להסתרה.

מהאמור לעיל ניתן להסיק כי הגורמים מעצבי הבחירה יצרו נרטיבים שונים אשר השפיעו על אופן התמודדות הגננת. מעצם כך, אנו עדים לקיומן של דרכי פעולה דיפרנציאליות, לא יציבות, לעיתים הפוכות זו מזו, שחלקן אף מתהווה לכדי התערבות שאינה בהלימה לחוק או לנוהל האחיד והנדרש מהן, קרי, חוזר מנכ"ל (2008) וחוק חובת הדיווח. דוגמאות לכך, הן נוהל לדיווח מחייב של גננת להורים במקרי פגיעה מינית בין ילדים; ודיווח למשטרה מבלי ליידע הורים במקרים בהם עולה חשד לפגיעה בקטין על ידי האחראי לו, קרי - בגישה הנמנעת או האקטיבית, בהן גננת פועלת באופן עצמאי ויחידני. עוד נמצא כי לעיתים, גננות אף משנות את סגנון ההתמודדות. כך למשל ידע שנרכש בהשתלמויות מקצועיות הביאה לנדידה מהגישה האקטיבית היחידנית לזו הבוחרת לשתף; נדידה מהגישה האקטיבית לגישה הנמנעת בעקבות ענישת הילד על ידי ההורה או אכזבה מהמערכת.

 לסיכום, האינטראקציה מול ההורים בנוגע ל-CSA או חשד לו הוא תחום רגיש ומורכב הטומן בחובו דילמות רבות המלוות בחסמים מוטיבציוניים אשר מחבלים בעצם קיומו. מתוך כך, נמצא כי גישות ההתמודדות של הגננות אינן אחידות, אלא מושפעות בבסיסן מגורמים אינדיבידואליים ומבניים המעצבים נראטיב רגשי- תפיסתי- חברתי- תרבותי- סביבתי-מקצועי ואישי שלהן, ומכאן את דרך הפעולה בה תבחרנה. בשל כך, יש להתבונן באופן רחב על המורכבות המלווה את המפגש בין הגננת להורה, המביא בחשבון היבטים מגוונים - אישיים ומקצועיים - המלווים כל גננת באשר היא. מתוך כך, אנו למדים כי בכל תרבות קיימים קונפליקטים, דילמות וקשיים סביב האינטראקציה מול ההורים, ולכן לא ניתן להשען רק על החברה, התרבות והנורמות הקיימות בה. יתרה מכך, לא היבטים אלו הם זה המתווים את הדינאמיקה של סוגיית הדיווח להורים, אלא ריבוי ההקשרים כמו: אופי ואישיות הגננת, ידע מקצועי, מסוגלות אישית, מעגלי תמיכה, ניסיון עבר, תפיסת מחויבות ואחריות, מפגש אישי עם טראומה מינית, התייחסות למיניות בכלל ובגיל הרך בפרט, מאפייני הישוב והקהילה בהם הגננת עובדת וגרה, ביטחון מקצועי, יחסים קודמים עם ההורים, דפוסי תקשורת וכיו"ב.

**המלצות:**

מרבית הגורמים המעצבים את דרך התמודדות הגננת נתונים לשינוי ברמה האישית, החברתית והמקצועית. נדרשים מחקרים נוספים לבחינת תפיסות הגננות ביחס להתמודדות עם CSA. הבנה מעמיקה של תפיסות וחוויות הגננות עשויה לתרום לזיהוי האתגרים הנדרשים להתערבות מיטבית. בהיבט המעשי, מומלץ לחזק כוחות ולשפר מסוגלות באמצעות תהליכים, כמו גם חיזוק תפיסת האחריות בכל הנוגע ל CSA או חשד לו. מומלץ להבנות רשת תמיכה מקצועית להפגת תחושת בדידות הגננת כבעלת אחריות בלעדית לגן, כולל דמות מקצועית להתייעצות ולסיוע לצד תמיכת עמיתים באפן רציף בימי שגרה ותגבור בשעות הצוותים הטיפוליים. מאחר שמרבית תוכניות ההתערבות ל-CSA כוונו לילדים בגיל בית הספר (Manheim et al., 2019) מודגש הצורך לקיים הכשרות מעשיות ייעודיות לגיל הרך, שיתקיימו כחלק מההתפתחות המקצועית של הגננות, לרבות פרחי הוראה, סייעות ופארא-רפואי, בנושאים של הבנת האטיולוגיה של הפגיעה והשלכותיה. חיבור חוזר מנכ"ל ספציפי לגננות, כסקטור מקצועי ייחודי, המתאר כיצד עליהן לפעול במקרים של CSA בגיל הרך. חוזר המנכ"ל הקיים בנמצא נכתב ב 2008 ומיועד לכלל אנשי החינוך באשר הם, וללא התייחסות נפרדת המותאמת לעבודת הגננת בהיבטים המנהליים, הפליליים, הטיפוליים והחינוכיים. את הטמעת החוזרים והחוקים, יש להנגיש ולעגן בהכשרות ריענון כחלק מהמתווה המקצועי אשר יתרום לאחידות, לגיבוי חיצוני לגננת ולביטחון אישי בהקשרי האינטראקציה מול ההורים. יתרה מכך, בחוזר יש להתייחס ברגישות לתרבות ולנורמות המאפיינות קהילה, וזאת בשונה מהחוזר הקיים. לצד זאת, רצוי לטפח מקורות תמיכה של אנשים מכובדים בקהילה ואנשי מקצוע ייעודיים שיהוו סוכני שינוי חברתיים-תרבותיים. כדי לייצר נגישות של צוות רב מקצועי מומלץ לעודד גנים בתוך בית הספר קרי, חטיבה צעירה. שינויים נוספים יתייחסו לביסוס מדיניות רחבה לה שותפים עובדים סוציאליים ופסיכולוגים, המעגנת נהלי עבודה, תקשורת ויחסי אמון. יתרה מכך, בשונה מהתפיסה המקובלת, יש להגדיר את ההתייחסות המקצועית לפגיעה מינית בין ילדים בגיל הרך כ"התנהגות מינית פוגעת". גישה זו תפוגג את חשש הגננת מהגדרת האירוע כפגיעה (הסגנון הזהיר), ותשפיע בריכוך התגובה החברתית הקשה והמתייגת. לבסוף, יש להימנע מלשבץ גננות לעבודה בקהילות באזור מגוריהן כדי לאפשר נפרדות ושמירה על גבולות מקצועיים.

**מגבלות המחקר**

 לצד חוזקות המחקר טמונות בו גם מספר מגבלות. לא ניתן להכליל את הממצאים על כל הגננות המתמודדות עם מפגש הדיווח מול ההורים, מאחר שהוא מבוסס על תפיסות המושפעות מנראטיבים אישיים של המרואיינות. האוכלוסייה הנחקרת התייחסה ליהודים ולערבים מבלי להתעכב על השוני והגיוון בתוך החברות מבחינה דתית, חברתית או תרבותית. במחקרי המשך מומלץ להתייחס לשוני בין תתי התרבויות, כמו גם להשוות בין האוכלוסייה היהודית-החרדית, שגם היא בעלת מאפיינים שמרניים וגבולות "ברורים", לבין האוכלוסייה הערבית. בנוסף, המחקר התייחס במקביל לשני תחומים בעלי מאפיינים שונים: חשד לפגיעה מינית בילדים ולבפגיעה בין ילדים - פגיעות אשר כל אחת מהן מאופיינת בדינאמיקה ייחודית. לפיכך, מומלץ לערוך מחקר המשך המתמקד בכל אחת מהתופעות באופן דיפרנציאלי. המחקר לא הבחין בין ארועי CSA לבין חשד להם. בהתאם, ניתן בהמשך להתייחס להתמודדות הגננת עם אירועים בהם קיימת וודאות להתרחשותם לבין אלו בהם יש לה ספק. עוד מומלץ לחקור את ההתמודדות והקשיים של הגננת ביחס להורים לאחר קיומו של הדיווח לגורמים המוסמכים, תוך הבחנה רב-תרבותית ובהשוואה להנחות המוקדמות, כפי שהוצגו במחקר זה. כך, יוברר אם מתקיים פער בין תפיסת גננת את השלכות הדיווח לבין השפעותיו והשלכותיו על הגננת בפועל. כן, מומלץ לקיים מחקר הבוחן את תפיסת האחריות של הגננת כלפי הפגיעה המינית בגן הילדים בהיבטים רב תרבותיים. לבסוף, מומלץ לערוך מחקר מבחין בין תגובת גננות וותיקות ומנוסות ל CSA לבין אלו שבתחילת דרכן.

**ביבליוגרפיה**

גולדשטיין, ש' ולאור, ר' (2007). היבטים בין-תרבותיים בחובת הדיווח ובאיתורם של

ילדים נפגעי התעללות והזנחה. בתוך ד. הורוביץ, י. בן יהודה, מ. חובב (עורך), *התעללות*

*והזנחה של ילדים בישראל*. (עמ' 888-858). אשלים

גילת, י., רוסו-צימט ג., טל, ק, וטבק, ע. (2017). תפיסות הורים בנוגע למעמדה, לתפקידה ולתפקודה של הגננת. *חוקרים @ הגיל הרך*, *5*, עמ' 99-121.

חוזר מנכ"ל מיוחד, י"ז (1996). *יחסי בית הספר וההורים*. ירושלים: משרד החינוך.

שוורץ, צ. ושילה, ב. (2018). ייחודיות המערכת החינוכית של גן הילדים והשלכותיה על דרכי התערבותו של הפסיכולוג החינוכי עמ' 219-234. בתוך ש' מי טל, ר' שלהבת קניאל (עורכים). *פסיכולוגיה חינוכית בישראל - מהלכה למעשה*. משרד החינוך המנהל הפדגוגי.

שנתון החברה הערבית בישראל (2021). תקציר. נסרין חדאד חאג' יחיא, מוחמד ח'לאילה, אריק רודניצקי ובן פרגון. המכון הישראלי לדמוקרטיה והמשרד לשוויון חברתי.

Abdullah, T., & Brown, T. L. (2011). Mental illness stigma and ethnocultural beliefs, values, and norms: An integrative review. *Clinical psychology review*, *31*(6), 934-948.‏

Abu-Baker, K. (2005). The impact of social values on the psychology of gender among Arab couples: A view from psychotherapy. *The Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*, 42(2), 106–114.

Ajrouch, K. J. (2004). Gender, race, and symbolic boundaries: Contested spaces of identity among Arab American adolescents. *Sociological Perspectives*, *47*(4), 371-391.‏

Al-Krenawi, A., & Graham, J. (2001). The culturalmediator: Bridging the gap between a non-Western community of professional social practice. *British Journal of Social Work,* 31, 665-685.

Al-Krenawi, A., Graham, J. R., Al-Bedah, E. A., Kadri, H. M., & Sehwail, M. A. (2009). Cross-national comparison of Middle Eastern university students: Help-seeking behaviors, attitudes toward helping professionals, and cultural beliefs about mental health problems. *Community mental health journal*, *45*(1), 26-36.‏

Almuneef, M. (2019). Long term consequences of child sexual abuse in Saudi Arabia: A report from national study. Child Abuse & Neglect. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.03.003>

American Psychological Association (APA). (2002). Violence and the family: Report of the American Psychological Association Presidential Task Force on violence and the family. Washington

Andersen, S. L., Tomada, A., Vincow, E. S., Valente, E., Polcari, A., & Teicher, M. H. (2008). Preliminary evidence for sensitive periods in the effect of childhood sexual abuse on regional brain development. *The Journal of neuropsychiatry and clinical neurosciences*, *20*(3), 292-301.‏

Anderson, G. D. (2016). The continuum of disclosure: Exploring factors predicting tentative disclosure of child sexual abuse allegations during forensic interviews and the implications for practice, policy, and future research. *Journal of Child Sexual Abuse*, 25(4), 382–402. <https://doi.org/10.1080/10538712.2016.1153559>.

Andersen, S. L., Tomada, A., Vincow, E. S., Valente, E., Polcari, A., & Teicher, M. H. (2008). Preliminary evidence for sensitive periods in the effect of childhood sexual abuse on regional brain development. *The Journal of neuropsychiatry and clinical neurosciences*, *20*(3), 292-301.‏

Bal, S., Crombez, G., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2009). Symptomatology in adolescents following initial disclosure of sexual abuse: The roles of crisis support, appraisals and coping. *Child Abuse & Neglect*, *33*(10), 717-727.‏

Balter, A. S., van Rhijn, T. M., & Davies, A. W. (2016). The development of sexuality in childhood in early learning settings: An exploration of early childhood educators’ perceptions. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, *25*(1), 30-40.

Bartlett, J. D., & Smith, S. (2019). The role of early care and education in addressing early childhood trauma. *American journal of community psychology*, *64*(3-4), 359-372.

Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. Educational psychology review, 21(2), 141-170.‏

Blakey, J. M., Glaude, M., & Jennings, S. W. (2019). School and program related factors influencing disclosure among children participating in a school-based childhood physical and sexual abuse prevention program. *Child abuse & neglect*, *96*, 104092.‏

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. Developmental psychology, 22(6), 723.‏

Bux, W., Cartwright, D. J., & Collings, S. J. (2016). The experience of non-offending caregivers following the disclosure of child sexual abuse: understanding the aftermath. *South African journal of psychology*, *46*(1), 88-100.

Cederborg, A.-C., Lamb, M. E., & Laurell, O. (2007). Delay of disclosure, minimization, and denial of abuse when the evidence is unambiguous: A multivictim case. In M.-E. Pipe, M. E. Lamb, Y. Orbach, & A.-C. Cederborg (Eds.), Child sexual abuse: Disclosure, delay, and denial (pp. 159–173). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.‏

Charmaz, K. (2014). Constructing Grounded Theory. Sage.

Child Sexual Abuse Statistics. (2015, December 4). Retrieved July 8, 2022, from https:// [www.d2l.org/the-issue/statistics/](http://www.d2l.org/the-issue/statistics/)

Collin-Vézina, D., Daigneault, I., & Hébert, M. (2013). Lessons learned from child sexual abuse research: Prevalence, outcomes, and preventive strategies. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, *7*(1), 1-9.‏

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.‏

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.‏

Director General’s Circular. (2008). *Orchot chaim bmosdot hachinuch [regulations for educational institutions]*. Ministry of Education. https://cms.education.gov.il/ EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/2/2-1/HoraotKeva/K-2009-3b-2-1-11.htm

Domhardt, M., Münzer, A., Fegert, J. M., & Goldbeck, L. (2015). Resilience in survivors of child sexual abuse: A systematic review of the literature. *Trauma, Violence, & Abuse*, *16*(4), 476-493.‏

Englander, M. (2012). The interview: Data collection in descriptive phenomenological human scientific research. Journal of Phenomenological Psychology, 43(1), 13–35.‏

Erickson, C. D., & Al-Timimi, N. R. (2001). Providing mental health services to Arab Americans: recommendations and considerations. *Cultural diversity and ethnic minority psychology*, *7*(4), 308.

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.‏

Feng, J. Y., Chen, S. J., Wilk, N. C., Yang, W. P., & Fetzer, S. (2009). Kindergarten teachers' experience of reporting child abuse in Taiwan: Dancing on the edge. *Children and Youth Services Review*, *31*(3), 405-409.

Feng, J. Y., Huang, T. Y., & Wang, C. J. (2010). Kindergarten teachers’ experience with reporting child abuse in Taiwan. *Child abuse & neglect*, *34*(2), 124-28.‏

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.‏

Figley, C. R. (2002). Compassion fatigue: Psychotherapists' chronic lack of self care. *Journal of clinical psychology*, *58*(11), 1433-1441.

Finkelhor, D. (2009). The prevention of childhood sexual abuse. *The future of children*, 169-194.‏

Fisher, C., Goldsmith, A., Hurcombe, R., & Soares, C. (2017). The impacts of child sexual abuse: A rapid evidence assessment. Independent Inquiry into Child Sex Abuse

Fontanella, C., Harrington, D., & Zuravin, S. J. (2001). Gender differences in the characteristics and outcomes of sexually abused preschoolers. *Journal of Child Sexual Abuse*, *9*(2), 21-40.‏

Fontes, L. A., & Plummer, C. (2010). Cultural issues in disclosures of child sexual abuse. *Journal of child sexual abuse*, *19*(5), 491-518.

Fontes, L. F. C., Conceição, O. C., & Machado, S. (2017). Childhood and adolescent sexual abuse, victim profile and its impacts on mental health. Ciencia & saude coletiva, 22, 2919-2928.‏ DOI: 10.1590/1413-81232017229.11042017

Goldman, J. D., & Grimbeek, P. (2015). Preservice teachers’ sources of information on mandatory reporting of child sexual abuse. *Journal of child sexual abuse*, *24*(3), 238-258.

Haboush, K. L., & Alyan, H. (2013). “Who can you tell?” Features of Arab culture that influence conceptualization and treatment of childhood sexual abuse. *Journal of child sexual abuse*, *22*(5), 499-518.‏

Hébert, M., Langevin, R., Guidi, E., Bernard-Bonnin, A. C., & Allard-Dansereau, C. (2017). Sleep problems and dissociation in preschool victims of sexual abuse. *Journal of Trauma & Dissociation*, *18*(4), 507-521.‏

Henry, P. (2015). Rigor in qualitative research: Promoting quality in social science research. Research Journal of Recent Sciences, 4, 25–28.

Hornor, G. (2010). Child sexual abuse: Consequences and implications. Journal of pediatric health care, 24(6), 358-364

Iikkaracan, P. (Ed.). (2000). *Women and sexuality in Muslim societies.* Istanbul, Turkey: Women for Women Human Rights.

Israel Central Bureau of Statistics (2022). Population of Israel on the Eve of 2022. <https://www.cbs.gov.il/en/mediarelease/Pages/2021/Population-of-Israel-on-the-Eve-of-2022.aspx>

Jamal, A. (2013). Palestinian citizens of Israel. In J. Peters & D. Newman (Eds.), The Routledge handbook on the Israeli-Palestinian conflict (pp. 278–291). Routledge.

Jenkins, P., & Palmer, J. (2012). ‘At risk of harm’? An exploratory survey of school counsellors in the UK, their perceptions of confidentiality, information sharing and risk management. *British Journal of Guidance & Counselling*, *40*(5), 545-559.‏

Kaplow, J. B., & Widom, C. S. (2007). Age of onset of child maltreatment predicts long-term mental health outcomes. *Journal of abnormal Psychology*, *116*(1), 176.

Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. Psychology in the Schools, 41(2), 247-259.‏

Lambie, G. W. (2005). Child abuse and neglect: A practical guide for professional school counselors. Professional School Counseling, 3, 249–258.

Levi, B., & Loeben, G. (2004). Index of suspicion: Feeling not believing. *Theoretical Medicine and Bioethics*, *25*(4), 277-310.‏

Levkovich, I., & Gada, A. (2020). “The Weight Falls on My Shoulders”: Perceptions of Compassion Fatigue Among Israeli Preschool Teachers. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, *14*(3), 91-112

Loomis, A. M. (2018). The role of preschool as a point of intervention and prevention for trauma-exposed children: Recommendations for practice, policy, and research. *Topics in Early Childhood Special Education*, *38*(3), 134-145:

Lupien, S. J., McEwen, B. S., Gunnar, M. R., & Heim, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature reviews neuroscience*, *10*(6), 434-445.‏

Malone, S. (2003). Ethics at home: Informed consent in your own backyard. Qualitative Studies in Education, 16(6), 797-815.

Mandatory Reporting Act, 368. U. S. S.§.d. (1977).<https://www.nevo.co.il/law_html/law01/073_002.htm#Seif446>

Manheim, M., Felicetti, R., & Moloney, G. (2019). Child sexual abuse victimization prevention programs in preschool and kindergarten: implications for practice. *Journal of child sexual abuse*, *28*(6), 745-757

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.‏

Márquez-Flores, M. M., Márquez-Hernández, V. V., & Granados-Gámez, G. (2016). Teachers’ knowledge and beliefs about child sexual abuse. *Journal of child sexual abuse*, *25*(5), 538-555.‏

Maxwell, J. A. (2005). A model for qualitative research design. In J. A. Maxwell (Ed.), Qualitative research design: An interactive approach (pp. 214–253). Sage.

Maykut, P., & Morehouse, R. (2005). Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide.‏ The Falmer Press

McBride, B. A., Bae, J. H., & Blatchford, K. (2003). Family–school–community partnerships in rural PreK at-risk programs. *Journal of Early Childhood Research*, *1*(1), 49-72.

Morse, J. M. (2015). Critical analysis of strategies for determining rigor in qualitative inquiry. Qualitative Health Research, 25(9), 1212-1222.‏ https://doi.org/10.1177/1049732315588501

Nassar‐McMillan, S. C., & Hakim‐Larson, J. (2003). Counseling considerations among Arab Americans. *Journal of Counseling & Development*, *81*(2), 150-159.‏‏‏

Okur, P., Van Der Knaap, L. M., & Bogaerts, S. (2015). Prevalence and nature of child sexual abuse in the Netherlands: Ethnic differences? *Journal of Child Sexual*

*Abuse*, 24, 1–15. doi:10.1080/10538712.2015.971925

Oplatka, I., & Eizenberg, M. (2007). The perceived significance of the supervisor, the assistant, and parents for career development of beginning kindergarten teachers. *Teaching and Teacher Education*, *23*(4), 339-354.‏

Oplatka, I., & Stundi, M. (2011). The components and determinants of preschool teacher organisational citizenship behaviour. *International Journal of Educational Management*, 25, 223-236.

O’Toole, R., Webster, S. W., O’Toole, A. W., & Lucal, B. (1999). Teachers’ recognition and reporting of child abuse: A factorial survey. *Child abuse & neglect*, *23*(11), 1083-1101.‏

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research and evaluation methods. Sage.

Phasha, T. N. (2008). The role of the teacher in helping learners overcome the negative impact of child sexual abuse: A South African perspective. *School Psychology International*, *29*(3), 303-327.‏

Putnam, F. W. (2003). Ten-year research update review: Child sexual abuse. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *42*(3), 269-278.‏

Shimoni, R., & Baxter, J. M. (1996). Working with families: Perspectives for early childhood professionals. Addison-Wesley.‏

Sigad, L. I., & Tener, D. (2022). Trapped in a maze: Arab teachers in Israel facing child sexual abuse among their pupils. *Journal of interpersonal violence*, *37*(11-12), NP9446-NP9468.

Simsar, A., & Çapar, B. (2022). Prospective Preschool Teachers’ Views on Sexual Education and Child Sexual Abuse in Early Childhood Education. *Yaşadıkça Eğitim*, *36*(2), 339-357.‏

Sivis-Cetinkaya, R. (2015). Turkish school counselors’ experiences of reporting child sexual abuse: a brief report. *Journal of child sexual abuse*, *24*(8), 908-921.

Sjöberg, R. L., & Lindblad, F. (2002). Limited disclosure of sexual abuse in children whose experiences were documented by videotape. *American Journal of Psychiatry*, *159*(2), 312-314.‏

Smith, P., & Sgarzi, J. M. (2003). Major problems facing victims of child abuse. In J. M. Sgarzi & J. McDevitt (Eds.), Victimology: A study of crime victims and their roles (pp. 89–100). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Stoltenborgh, M., Van IJzendoorn, M. H., Euser, E. M., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2011). A global perspective on child sexual abuse: Meta-analysis of prevalencearound the world. *Child Maltreatment*, 16(2), 79–101. <https://doi.org/10.1177/1077559511403920>.

Tejada, A. J., & Linder, S. M. (2018). The influence of child sexual abuse on preschool-aged children. *Early Child Development and Care*.‏

Tener, D., & Katz, C. (2021). Preadolescent peer sexual abuse: a systematic literature review. *Trauma, Violence, & Abuse*, *22*(3), 560-570.

Tener, D., & Sigad, L. (2019). “I felt like I was thrown into a deep well”: Educators coping with child sexual abuse disclosure. *Children and Youth Services Review*, *106*, 104465.‏

Touma-Suliman, A. (2006). Cultural, national minority and the state: Working against the “crime of family honor” within the Palestinian community in Israel. In

L. Welchman & S. Hossain (Eds.), *“Honor” crimes, paradigms, and violence*

*against women* (pp. 181–198). London, England: Zed Press.

Van Duin, E. M., Verlinden, E., Vrolijk-Bosschaart, T. F., Diehle, J., Verhoeff, A. P., Brilleslijper-Kater, S. N., & Lindauer, R. J. (2018). Sexual abuse in very young children: a psychological assessment in the Amsterdam Sexual Abuse Case study. *European Journal of Psychotraumatology*, *9*(1), 1503524:

Van Roode, T., Dickson, N., Herbison, P., & Paul, C. (2009). Child sexual abuse and persistence of risky sexual behaviors and negative sexual outcomes over adulthood: Findings from a birth cohort. *Child abuse & neglect*, *33*(3), 161-172.

Vrolijk-Bosschaart, T. F., Brilleslijper-Kater, S. N., Widdershoven, G. A., Teeuw, A. R. H., Verlinden, E., Voskes, Y., ... & Lindauer, R. J. (2017). Physical symptoms in very young children assessed for sexual abuse: a mixed method analysis from the ASAC study. *European journal of pediatrics*, *176*(10), 1365-1374.‏

WHO, Report of the consultation on child abuse prevention, Geneva, World Health Organization, 1999, p. 15.

Wurtele, S. K. (2009). Preventing sexual abuse of children in the twenty-first century: Preparing for challenges and opportunities. *Journal of child sexual abuse*, *18*(1), 1-18.‏