

- המכללה האקדמית לחינוך 'דוד ילין' -

עבודה סמינריונית בחינוך

בנושא:

חינוך לסובלנות מינית בקרב מתבגרים

במסגרת הבית-ספרית

מוגשת לד"ר ניטה שוחט

מגישה:

גל עיני

דצמבר 2012

1.....	מבוא
4.....	פסיכולוגיה התפתחותית בקרב מתבגרים
4.....	שינויים התפתחותיים בגיל ההתבגרות
6.....	גיבוש הזהות העצמית בקרב מתבגרים
8.....	תפקידי המסגרות החברתיות בתהליך ההתפתחות וגיבוש הזהות בקרב מתבגרים
11.....	התפתחות הזהות המינית והנטייה המינית
12.....	הטרנסקסואליות כברירת המחדל לתפיסת הזהות המינית
14.....	אתגרים בגיבוש הזהות הלהט"בית
21.....	מקומה של מערכת החינוך בפיתוח סובלנות מינית
23.....	מערכת החינוך בארץ
25.....	אפיונם של הפערים במענה מערכת החינוך לצרכי מתבגרים להט"בים
32.....	סיכום
34.....	ביבליוגרפיה

מבוא

גיל ההתבגרות מתאפיין בשינויים משמעותיים בהתפתחות הפיזיולוגית, הקוגניטיבית והרגשית של בני-הנוער. במקביל ומתוך שינויים אלו, נדרשים בני-הנוער להתמודד עם הצורך בהגדרתה של זהות עצמית אחידה וקוהרנטית אשר תואמת את תפיסתם את עצמם ואת האופן שבו הם נתפסים על ידי הסביבה שלהם (סולברג, 1994, 254-260; סרוף, קופר ודהארט, 1998, 606-612). ההתפתחות הפיזיולוגית והקוגניטיבית מעוררת אצל הפרט מודעות לרכיבים בזהותו הנוגעים לנטייתו המינית, שהינה בעלת חשיבות מרכזית בשלב זה בחייו. מתוך כך, לרוב תתעורר בגילאים אלו מודעות של פרטים למרכיבי זהותם המינית- בין אם היא הטרוסקסואלית, ובין אם היא לסבית, הומוסקסואלית, ביסקסואלית או טרנסג'נדרית (להלן: "להט"בית"; סולברג, 1994, 276-279). זהות זו מתעוררת על רקע תפיסה חברתית הטרוסקסואלית חזקה, המציגה את צורת החיים ההטרוסקסואלית כאורח החיים הנכון, הבריא והטבעי היחיד (מתוך הראיון עם אפרת רותם; ענתבי, 2011, 138-140).

בני-נוער אשר מתמודדים עם הכרה בזהותם הלהט"בית על רקע תפיסות חברתיות אלו, נתקלים בקשיים רבים בגיבוש זהות זו והשלמה עימה. הקשיים נובעים מהפנמה של מסרים הטרוסקסואלים הפוסלים את הלגיטימיות של אורח חיים להט"בי. מתבגרים אלו צפויים להחשף לחוסר קבלה וניכור מצד משפחתם וקבוצת השווים שלהם, המתבטאת לעתים קרובות גם באלימות פיזית ומילולית. קשיים אלו בקבלה של הפרט את עצמו וביחס הסביבה כלפיו הופכים מתבגרים להט"בים לבעלי סיכון גבוה להרס עצמי, קורבנות לתקיפה מינית ואלימות, נשירה ממסגרות חינוכיות ואף אובדנות (שביידל, 2011, 126-127, 129; רובינשטיין, 2011, 194-196; שילה וסויה, 2011, 39-41, 53-54; קמה, 2004, 2; McFarland & Dupuis, 2001, 173).

מטרתה של העבודה הינה לבחון את המצב הקיים במערכת החינוך אל מול צרכיהם של בני-נוער להט"בים המתמודדים עם הקשיים השונים בגיבוש זהותם, תוך ניסיון לתת הסבר לפערים במצב הקיים ובהצלחה החלקית של התוכניות הקיימות בצמצום מימדי תופעת האלימות והמצוקה בה נמצאים המתבגרים. מתוך ניסיון להצביע על הגורמים לפערים אלו בחרתי לקיים ראיונות עם ענבר, מחנכת כיתה לסבית בבית-ספר תיכון בהרצליה ועם יו"ר עמותת חוש"ן, מרכז החינוך של הקהילה הלהט"בית בישראל. עמותה זו שמה לה למטרה לשנות את הסטריאוטיפים המופנים כלפי הקהילה הלהט"בית והכשרת אנשי מקצוע לעיסוק בנושא. אמנם, בראון (2004, 297-298) ציין כי קיים קושי בהכללה והסקה מתוך ראיונות בודדים אשר אינם בהכרח מייצגים את הפערים הקיימים במערכת החינוך כולה. עם זאת, ראיונות אלו סייעו בידי לבחון חלופות שונות

למתן הסבר לפערים הקיימים, תוך יצירת ניתוח עומק עם אופן יישומן בפועל של התוכניות השונות במערכת החינוך כיום.

במשך שלושת העשורים האחרונים, מערכת החינוך עברה כפרת דרך בניסיונותיה להתמודד עם הקשיים העומדים בפני המתבגרים. התוכניות מתבססות בעיקרן על שילובם של תכנים שונים הנוגעים ל"קבלת השונה" ופיתוח מודעות בקרב אנשי החינוך לקשיים הייחודיים עמם מתמודדים המתבגרים (ידיד, רימון וצימרמן, 2011, 211-221). נראה כי דווקא תפיסה זו של "קבלת השונה" היא שמשמרת את התפיסה ההטרו-נורמטיבית לפיה נטייה מינית להט"בית מהווה חריגה מן הנורמה המקובלת. בכך, תפיסה זו מגבילה את הפנמתן של הסובלנות והקבלה החברתית אליהן התוכניות שואפות בקרב התלמידים. התפתחות המודעות לזהות המינית רק בגיל ההתבגרות ועל רקע תפיסה כי הזהות הלהט"בית הינה חריגה וסוטה מן הנורמה, מובילה לכך שהמתבגרים עצמם, כמו גם הסביבה הקרובה אליהם, נמנעים מלאמץ את הזהות הלהט"בית כחלופה "רצויה" או למצער שווה בערכה לזהות ההטרוסקסואלית ונמנעים מלממש את הצורך בגיבוש הזהות דרך חקירתה בעזרת קבוצת השווים.

גם צוות ההוראה מתייחס לזהות הלהט"בית כ"שונה" ו"סוטה מהנורמה" ובכך נמנע מלעודד נראות של דמויות ומידע על הזהות הלהט"בית ולהציגה כחלופה קיימת, לגיטימית ושווה ערך, כמו גם מלהגיב להתבטאויות הומופוביות המבטאות את תפיסת השונות של הנטייה המינית (מתוך הראיון עם ענבר). יחס זה משמר את הסודיות, הבדידות והבושה העומדים במרכז המצוקה המאפיינת את המתבגרים הלהט"בים. לבסוף, הימנעות מהגדרת מדדים והתייחסות נפרדת למתבגרים להט"בים במסגרת מדדי האלימות של מערכת החינוך, למרות היקף התופעה דווקא בקהילה זו, מוביל לכך שמסגרות החינוך אינן מפנות משאבים ותשומת לב לתופעה, תוך יצירת סביבה בטוחה ומוגנת עבור בני הנוער.

מטרתם של הראיונות היתה לשפוך אור על התופעות שתיארנו לעיל. עמותת חוש"ן ובראשה אפרת רותם שמות להן למטרה להתמודד ולשנות דפוסי חשיבה אלו. מתוקף תפקידה, אפרת רותם נחשפת לעמדותיהם של מורים, תלמידים ומנהלים כאחד. על-כן, היא יכולה במקרים מסוימים להצביע על הנחות היסוד העומדות בבסיס עמדות אלו. בנוסף, עמותת חוש"ן שואפת להעריך את יעילותם של כלים שונים לשינויין של הנחות היסוד האלו. עם זאת, העמותה פועלת כגוף חיצוני למערכת החינוך, ועל כן מצאתי לנכון לראיין גם איש מקצוע הפועל מתוכה. מחד, ישנו ערך בקיום ראיון דווקא עם איש מקצוע בעל זהות הטרוסקסואלית ולבחון את עמדותיו ככזה. אולם, עולה חשש כי במסגרת הראיון יוצגו עמדות "קורקטיות" שאינן מתארות את המצב

לאשורו. ענבר, כמחנכת כיתה לסבית, יכולה להצביע על המתרחש בפועל במערכת החינוך מתוך נקודת מבט פנימית, הזדהות מסוימת עם המערכת והפנמת תפיסותיה. מאידך, בניגוד למורה הטרוסקסואלית, ענבר הינה בעלת רגישות גבוהה בכל הנוגע לקהילה הלהט"בית בבית הספר ותחשוש פחות להביע את תחושותיה האמיתיות בנוגע למציאות בבתי-הספר.

למרות השפעתן רחבת ההיקף של מסגרות מגוונות ביניהן התא המשפחתי וכלי התקשורת על גיבוש זהותו של המתבגר ושלמותו הנפשית, בשל קוצר היריעה בחרתי להתמקד בתפקידה של מערכת החינוך. בגילאים אלו, מערכת החינוך מהווה מסגרת חברתית מרכזית למפגש של הפרט עם קבוצת השווים, אשר כאמור, הינה מרכזית בגיבוש תפיסתו של הפרט את עצמו. המסגרת החינוכית גם מאפשרת להקנות למתבגרים תפיסות מורכבות יותר לגבי הזהות הנורמטיבית האפשרית והרצויה, תוך ניסיון להתמודד עם הנחות היסוד החברתית ביחס לזהות זו.

בחרתי להתייחס לקהילה הלהט"בית כמכלול, ללא התייחסות לקשיים הנפרדים המאפיינים גברים לעומת נשים, ביסקסואלים לעומת חד-מיניים וטרנסג'נדרים בפרט. בנוסף, קיימים גם קשיים נוספים המאפיינים את מערכת החינוך הממלכתית-דתית, החרדית והערבית. קצרה היריעה מלהתייחס לאתגרים הנוספים המועלים מתוך הבדלים אלו. עם זאת, לעניות דעתי העבודה מציגה את שורש הבעיה המשותפת למגוון האוכלוסיות והתרבויות, כשעל בסיסה נוספים קשיים ואתגרים ייחודיים המאפיינים כל אוכלוסיה.

פסיכולוגיה התפתחותית בקרב מתבגרים

א. שינויים התפתחותיים בגיל ההתבגרות

"בעיני עצמם הם מרכז העולם... ואף על פי כן אין לך עוד גיל מאוחר מזה שהם מסוגלים בו למסירות ולהקרבה עצמית שכזו... הם אנוכיים ומטריאליסטיים ובו בזמן הם מלאים אידאליזם נעלה. הם סגפנים ופתאום הם מטילים עצמם לתוך מתירנות פרימיטיבית ביותר. לפעמים התנהגותם אל הזולת גסה ולא מתחשבת ואילו הם עצמם רגישים עד כדי קיצוניות. מצבי רוחם נעים כמטוטלת..." (פרויד, כנזכר אצל סולברג, 1994, 254).

תקופת ההתבגרות מאופיינת בתנודות חריפות בתגובות האמוציונאליות של המתבגר. לפי התיאוריה הפסיכואנליטית, התגובות הללו נובעות מהתחזקותם של הסתמי ושל הדחפים היצריים כתוצאה מהשינויים הגופניים המלווים את ראשיתה של תקופת ההתבגרות. היציבות היחסית שהיתה קיימת בתקופת החביון, הולכת ומתערערת עכשיו, והמתבגר יצטרך להתמודד כעת עם התעוררות מחודשת של משאלות יצריות חזקות, שמכניסות אותו למצב של חרדה, מתח וחוסר שקט נפשי. הלחצים החזקים מצד הסתמי מצריכים את האני לגייס מנגנוני הגנה מיוחדים כדי לנסות להתמודד עם הקונפליקטים הרבים שתקופת ההתבגרות מציבה בפני המתבגר, כגון שכלתנות וסגפנות (שם, שם).

לעומת אנה פרויד, אריקסון התמקד בדרך שבה המתבגר מתמודד עם המשבר ההתפתחותי של התקופה שבה הוא נמצא. תקופת ההתבגרות עומדת, לפי אריקסון, בסימן חיפוש הזהות העצמית. תחושת הזהות האישית בגיל ההתבגרות מתפתחת באופן הדרגתי על רקע זהויותיו השונות של הילד במהלך ההתפתחות. בשנים שלפני גיל ההתבגרות הילד מזדהה עם דמויות קרובות בסביבתו, כגון ההורה או המורה. עם כניסתו לגיל ההתבגרות, נוצרת אצל הילד יכולת להפריד את תפיסת העצמי שלו מזו של הסובבים אותו, תוך פיתוח היכולת לשלב זהויות שונות בתוך זהות ייחודית ומגובשת משלו. בחברה בת זמננו, מתבגרים חשופים להשפעות רבות מאוד מכיוונים שונים, וכתוצאה מכך לא תמיד קל להגיע לזהות ברורה וחד משמעית, ולא פעם מתעורר צורך להתמודד עם קשיים של זהות מעורפלת (אריקסון, שם, עמ' 254-255). תהליך חיפוש הזהות האישית מהווה ביטוי של משבר התפתחותי נורמאלי וצפוי שלרוב המתבגר מצליח להתמודד איתו בלא חשש לתגובות פתולוגיות מיוחדות.

ברמה הפיזיולוגית, בגילאים אלו מתחילה פעילות הורמונאלית מוגברת של ההיפופיזה שמשררת הורמונים המכוונים את הצמיחה הגופנית והמינית. כתוצאה מכך הילד נמצא בראשיתה של תקופת שינויים גופניים, שמעבירים את הנער והנערה ממצב של חוסר בשלות למצב חדש של בשלות גופנית ומינית. הצמיחה הזו מתרחשת בקצב מהיר מאוד, והיא יכולה להופיע בצורה פתאומית וליצור תחושה בקרב המתבגר שהשינויים המתרחשים אצלו- אינם בשליטתו. כתוצאה מכך אפשר לצפות לשינויים גדולים בהופעתו החיצונית של הילד, בהתפתחות סימני מין ראשוניים ומשניים. השינויים הללו גורמים לא פעם לתחושה של מבוכה ואי נוחות. ברור אם כן, שקיים קשר הדוק בין השינויים הגופניים ובין שינויים מסוימים בדימוי העצמי ובדימוי הגופני המופיעים במהלך גיל ההתבגרות, כמו גם פיתוח מודעות מוגברת לתכונותיו הגופניות והמיניות השונות (שם, עמ' 7-256, 260).

ברמה הקוגניטיבית, פיאז'ה תיאר את תקופת ההתבגרות, כתקופה המציינת את המעבר מהחשיבה המוחשית של הילדות לחשיבה המופשטת והביקורתית של הבגרות: היכולת לחשוב על אפשרויות שונות, חשיבה המבוססת על השערות, תכנון לעתיד, יכולתו של אדם לחשוב על מחשבותיו-הוא (מטה-קוגניציה) וחשיבה מעבר למגבלות העבר (פיאז'ה, שם, עמ' 4-263). פיאז'ה תיאר קפיצה התפתחותית, בעוד שחוקרים אחרים תיארו המשך התפתחות הדרגתית מתקופת הילדות. בכל מקרה ישנה הסכמה כי סביב גילאים אלו מתפתחת יכולת פתרון הבעיות והחשיבה המורכבת הכוללת ראייה לעתיד. במקרים מסוימים, עשויים להיווצר פערים בין ההתפתחות המינית, הרגשית והקוגניטיבית. פערים אלו עשויים לייצר עבור המתבגר דיסוננס וקושי להתמודד עם חוסר האחידות של תפיסתו העצמית (סרוף, קופר ודהארט, 1998, 606-610).

החשיבה המתפתחת מאופיינת בחשיבה מופשטת יותר, המאפשרת לפרט לבחון אפשרויות מגוונות שחורגות מן האמת הממשית, תוך פיתוח מחשבותי של אפשרויות שונות. יתר על-כן, בניגוד לילדים, מתבגרים מפתחים גם יכולת לבצע הקשרים ומניפולציות על מושגים מופשטים אלו. השילוב בין התפתחויות אלו מאפשרת למתבגר לבצע קישורים בין מושגים שונים בחייו, לדמיין מחשבתית תרחישים שונים, לבצע היסקים לוגיים, לתכנן קדימה ואף לנטר את המחשבות של עצמו. בכך מתבגרים מסוגלים לבנות טיעונים לוגיים, כמו גם להבחין בכשלים וחוסר עקביות בלוגיקה של אחרים. בהתאם גם מתפתחת יכולתם לבצע חשיבה היפותטית ודוקטיבית. הכישורים הללו מאפשרים למתבגר להעלות פתרונות היפותטיים לבעיות שונות ולבקר פתרונות מוצעים (שם, עמ' 609-612). פיתוח יכולת החשיבה ההיפותטית גם מאפשרת למתבגרים לדמיין ולחשוב על מושגים בהם אין להם ניסיון ממשי, כגון מיניות וקשרים בין אישיים רומנטיים.

יש לציין כי למרות התפתחות החשיבה הקוגניטיבית, פערים בגיבוש הזהות העצמית הרציפה והאחידה של הפרט מייצרים אצל מתבגרים קושי ביצירת קשר רציף בין העצמי הנוכחי לזה העתידי. יחד עם פערים הדרגתיים בהתפתחות הקוגניטיבית, עולה קושי אצל מתבגרים להעריך נכונה את הסיכונים העתידיים ואת השלכותיהם של מעשים בהווה על עתידם.

ב. גיבוש הזהות העצמית בקרב מתבגרים

המונח "זהות" או "עצמי" אינו מוגדר באופן פשוט וחד-משמעי. תפיסת הזהות לא מבטאת רק מצב קיומי אלא גם מערכת מורכבת של נטיות, כישורים ותפיסות. תפיסת העצמי של הפרט מהווה נדבך משמעותי מהביוגרפיה האישית שלו ומסיפור חייו. גיבוש תפיסת עצמי ברורה מאפשרת לפרט להקנות לעצמו משמעות וצפיות לאורך החיים, כמו גם הבנה והגיון באינטראקציות שלו מול העולם. תהליך גיבוש תפיסת הזהות העצמית תלוי בין השאר ביכולת של הפרט לייצר לראות את עצמו כאדם אחד ונפרד מן הסביבה.

תפיסת הזהות והיכולת להכיל מורכבויות גדולות יותר בתפיסה העצמית מתפתחים לאורך החיים בדומה לכישורים קוגניטיביים אחרים, עד לכדי יכולת ליצור עצמי מגובש ורציף על פני סיטואציות וזמנים שונים. בינקות הפרט יכול לזהות עצמו רק כסובייקט (me), אך לא כאובייקט (I). קיימת יכולת בסיסית בלבד להפריד את העצמי מהסביבה ולפתח דימוי פיזי. בילדות הצעירה מתחילה להתפתח יכולת קוגניטיבית המאפשרת חשיבה סמלית ותפיסה אגוצנטרית של העצמי כאובייקט. עם זאת, ההפרדה אל מול הסביבה נחלשת כך שלדוגמא יתקשו להבין את מגבלת הסביבה בזיהוי של מחשבות ורגשות פנימיים. לכן בתקופה זו תפיסת העצמי אינה יציבה מלבד סממנים חיצוניים כגון שם, מגדר ומקום מגורים. תיאורים אלו אינם יציבים לגמרי בעיני ילדים ויכולים להשתנות בין סיטואציות. רק בגילאים 5-6 ילדים מתחילים להפנים כי המגדר קבוע ולהתחיל להעריך את תגובות הסביבה ביחס להתנהגויות שלהם (Demo, 1992, 308-309). ילדים בגיל זה מפתחים גם יכולת להשוות עצמם לאחרים ולעצמם בעבר, תוך יצירת קשר סיבתי בין ההתנהגות לתגובת הסביבה. בגילאים 9-11 מתפתח הגיון אינדוקטיבי המאפשר לבחון את מורכבות ההתנהגות תוך השוואה לאחרים ואפיון תכונות עצמיות. עם התפתחות יכולת זו גם מתפתחת ביקורת עצמית, זאת במיוחד בשל מתן דגש על הישגים אקדמיים ומראה חיצוני. יתר על-כן, מושם דגש על עמדתם של קבוצת השווים אשר בניגוד להורים גם מספקים פידבק שלילי לעתים קרובות. מתפתח לחץ חברתי להגדרה עצמית, הגדרת תכונות מגדירות ותחילת ביצוע רפלקסיה עצמית. תקופה זו רוויה עבור הפרטים בשינויים ביולוגיים, חברתיים וקוגניטיביים ועל כן נעדרת יציבות בתפיסת העצמי, זאת במקביל להבנה כי הגדרות הזהות הקודמות אינן

מהוות הסבר מספק לרציפות העצמי (שם, עמ' 11-310; Mclean, 2008 245-255; סרוף, קופר ודהארט, 1998, עמ' 227-229). עם תחילת גיל ההתבגרות מתפתחת חשיבה היסקית מורכבת יותר ויכולת לבחון השערות לגבי העצמי מתוך אינטרוספקציה ומודעות העצמית. בשילוב עם פעילות מינית, התרחקות מההורים ושינויים פיזיולוגיים קיצוניים, תקופה זו מאופיינת בביקורתיות רבה והעדר יציבות (Demo, 1992, 311).

בעקבות עמדתו של אריקסון, שוררת הסכמה כי לזהות אישית מגובשת ויציבה יש תפקיד חיוני מאוד בהכוננת המתבגר במהלך חייו. ככל שמבנה 'העצמי' בגיל ההתבגרות מגובש יותר, כך ברורה יותר תחושתו של המתבגר כי הוא אדם בפני עצמו, וכי הוא נושא עימו דבר ייחודי המבדילו מאנשים אחרים בסביבתו. כשקיימת אצל המתבגר תחושה ברורה של זהות אישית, הוא נוטה לראות את עצמו כאדם ייחודי, שיש לו מקום משלו בחברה. לדבריו, זהות עצמית ברורה יוצרת תחושה של שלמות אישית- לא רק מתוך הגדרת שונות מאחרים, אלא תוך התאמה לנטיות ולתחושות אשר מאפיינות את הפרט. בפועל, תפיסת הזהות האישית של המתבגר בנויה על שילוב בין תפיסת העצמי שלו ותחושותיו האישיות לבין הדרך שבה הוא חושב שהסביבה רואה אותו.

בעוד שזהות עצמית ברורה נותנת לפרט מטרה מוגדרת בחיים, זהות עצמית מעורפלת עשויה ליצור תחושה של חוסר כיוון וחוסר יכולת ליצירת מחויבות אישית ביחס לאידאולוגיה מסוימת, תחום לימודי או מקצועי וגיבוש מטרה מרכזית בחיים. מצב של בלבול זהות עלול לגרום לתגובות פתולוגיות או להתנהגות אנטי- סוציאלית ולתופעות שונות של ניכור והרס עצמי, כגון שימוש בסמים ואובדנות (סולברג, 1994, 269-270). אריקסון הצביע על שתי קבוצות של מרכיבים הנחוצות לגיבוש תחושה אופטימאלית של זהות עצמית. הראשונה, מתייחסת לביטחון הפנימי של הפרט בדבר כישוריו ויכולתו להשתלט על מטלות חדשות, כמו גם תחושה של אמון בסיסי, אוטונומיה ויוזמה. אלו נרכשות בתקופות התפתחות קודמות. השנייה מתייחסת להזדמנויות הנקרות בפני הפרט להתנסות בתפקידים חדשים (בדמיון ובמציאות כאחד), תוך תמיכה במאמץ זה מצד ההורים ומבוגרים אחרים (סרוף, קופר ודהארט, 1998, 230-233).

ג. תפקידי המסגרות החברתיות בתהליך ההתפתחות וגיבוש הזהות בקרב מתבגרים

במסגרת תהליך ההתבגרות וגיבוש הזהות העצמית, מתפתח גם מתח של המתבגר ביחסים שלו עם בני משפחתו. הורים בשלב זה לרוב אינם בטוחים כיצד להתייחס אל ילדם- בין אם כילד או בין אם כמבוגר. עובדה זו באה לידי ביטוי גם בבלבול ביחס להליכי קבלת החלטות בנוגע לעתידו של המתבגר, אשר דורש

עצמאות ומאידך עדיין תלוי בהוריו. המתבגר דורש עצמאות, בין השאר על מנת לאפשר לעצמו להתנתק מן התזכורת של מי שהיה בעבר, עובדה המתבטאת בהפגנת כוח כלפי הוריו על מנת שירגישו בשינוי. חוסר הבנה של ההורים את הרקע להפגנות הכוח וצרכיו של הילד בעצמאות, כמו גם התנגדות לעצמאות זו, עשויים להוות מקור נוסף לקונפליקט. שינויים בדרכי החשיבה של המתבגר מאפשרים לו חשיבה ביקורתית אותה הוא מעוניין להביע אל מול הוריו, לעתים תוך ביקורתיות יתר, או ביקורתיות הפגנתית (סולברג, 1994, 281-280).

ככל שהמתבגרים נעשים אוטונומיים יותר מהוריהם, כך הם נעשים תלויים יותר בבני קבוצת השווים, אשר הינה בעלת חשיבות ניכרת בהגדרת הזהות העצמית ובפיתוח מערכות היחסים עם הסביבה. קבוצת השווים מהווה מקור לתמיכה ועזרה, מקור להשוואה ועיצוב של נורמות התנהגותיות. דרגת הקונפורמיות עם קבוצת השווים משתנה בין תקופת הילדות לתקופת ההתבגרות המאוחרת, כשהיא בשיאה בגילאים 12-13. עם זאת, באף שלב השפעת קבוצת השווים אינה מחליפה באופן מלא את השפעת ההורים, אשר משפיעים על עיצובם של אמונות וערכים בסיסים אצל הפרט.

בספרו, סולברג אימץ מודל המתאר חמישה שלבים בהתפתחות מערכת היחסים של המתבגר עם בני גילו: (1) יחסי חברות בתוך קבוצות חד-מיניות (gangs) (2) בחירת חברה טובה/ה בין בני מינו/ה של המתבגר/ת: המהווים עבורו מקור מתמיד של תמיכה, הקשבה והבנה. (3) יצירת קבוצה של "חברה" (crowd) המהווה מקור תמיכה והשוואה של חברים הנמצאים במצב דומה; חלופה להוריו אשר אינם מינים אותו; מקור להתנסויות חדשות, גיבוש תפיסה בנוגע להתנהגות רצויה ומקובלת, והתערות באמצעים להתקדמות חברתית וחומרים בסביבתו. (4) חבורות (clique)- יצירת תפקיד מוגדר וחזק יותר בקשר האישי בין החברים. (5) זוגיות (זיו וקולמן, שם, עמ' 283-286) בעוד שהחבורות מהוות קבוצה סגורה ובלעדית שהינה המבנה השליט, החבורה הינה רחבה יותר וכוללת חברים משני המינים. חבורה זו הינה בלעדית פחות ומאורגנת בקשר רופף יותר ובכך היא מאפשרת טווח רחב יותר של מגעים לא רשמיים. לאורך שנות ההתבגרות, יורדות חשיבותן של קבוצות חברתיות אלו תוך התמקדות בקשרים אינטימיים וזוגיות (סרוף, קופר ודהארט, 1998, 237-245).

חלק מן ההתפתחות הקוגניטיבית נוגעת גם לשינויים בחיברות הקוגניטיבי- שהיא השפעת הסביבה החברתית על ההתפתחות של המיומנות הקוגניטיבית. הסביבה החברתית כוללת את הסביבה הקרובה (הורים, מורים וחברים) כמו גם הקשרים רחבים יותר- כלכלית ותרבותית. מחקרים שונים הדגימו את החשיבות הרבה שיש לשינויים החברתיים ולהתפתחות מורכבות התפיסה החברתית גם על ההתפתחות

הקוגניטיבית של הפרט. פעילות הגומלין הבין-אישית ממלאת תפקיד חשוב בפיתוחן של מיומנויות חשיבה ברמה גבוהה, תוך התנסות בניסוח רעיונות, הערכת טיעונים וכדומה. בית הספר כמוסד המעורר דיונים וניתוח טיעונים, במקביל לעידוד הישגיות ופיתוח מיומנויות למידה, נוטל תפקיד משמעותי בהתפתחות זו. במקביל, ישנה גם חשיבות רבה לגורמים תרבותיים כגון טלוויזיה, פרסומות ומודלים לחיקוי. מחד, אלו מציגים עבור הפרט אידיאל תרבותי. מאידך, פורמט הצגת המידע מדכא חשיבה ביקורתית וקבלת החלטות שקולה. מחקרים אין-ספור מנסים להבין את השפעתם של אמצעי התקשורת השונים ביניהם אינטרנט וריבוי גירויים על הליכי החשיבה וההתפתחות הקוגניטיבית של ילדים ובני נוער. בגיל ההתבגרות, עם היכולת לחשוב גם על מושגים מופשטים יותר, הקוגניציה החברתית משפיעה במיוחד על אופן גיבוש חשיבתם של מתבגרים בסוגיות מוסריות- שהן תהליך החשיבה והשיפוט בנוגע לפעולה הנכונה במצב נתון. עם תחילתו של גיל ההתבגרות, המוסר נתפס כמורכב יותר, מתוך הכרה בקיומן של דעות שונות בנוגע לתקנים מוסריים. האפשרות לשקול בשיטתיות את דעותיהם של אחרים כמו גם את דעתם שלהם, מאפשרת להם להכיר בקיומן של נקודות מבט שונות ולקבל את העובדה שכללי מוסר מבוססים על הסכמה חברתית. גילגן הצביעה על כך שבעוד שנשים מגיבות לדילמות מוסריות על בסיס דאגה לזולת ויחסים בין אישיים, גברים נוטים להתבסס על מושגים מופשטים יותר של צדק ושוויון. לטענתה, הבדלים אלו נובעים מדרכי החיברות השונות של גברים ונשים בתרבות המערבית. טענה נוספת הינה שערכי האינדיבידואליזם המאפיינים את התרבות המערבית המודרנית, אשר שמים את האדם במרכז גם הם משפיעים על התפיסות המוסריות השונות שיאפיינו קהילות ייחודיות (גילגן, כמוזכר שם, 626-627).

מחד, ההתפתחות הקוגניטיבית של הפרט מאפשרת לו להפריד עצמו מסביבתו ולחשוב על מחשבותיו של האחר. בפרט, מתבגרים מפתחים את היכולת לחשוב מה אחרים עשויים לחשוב עליהם. מאידך, עדיין קיימת אצל מתבגרים אגוצנטריות חריפה- המתאפיינת בחוסר יכולת להבחין בין נקודת מבטם לבין תפיסה אובייקטיבית של המציאות. אלקינד התייחס לאגוצנטריות זו בהטביעו את המונח "הקהל המדומה", לפיו המתבגרים מאופיינים בדאגה לא מוצדקת שהם מהווים מוקד לתשומת ליבם של אחרים. דאגות אלו מתמקדות לעתים קרובות בשינויים הפיזיולוגיים והמיניים אותם הם עוברים ומסבירים בין השאר את רצונם של מתבגרים בפרטיות. אגוצנטריות זו גם מסבירה את תחושתם ואמונתם של מתבגרים כי הם מיוחדים במינם ולאיש לפנייהם לא היו מחשבות ורגשות דומים. נושאים שאינם נידונים אל מול מבוגרים, כגון מיניות ורומנטיקה מעצימים את תחושתם של המתבגרים כי מחשבות אלו ייחודיות להם. מתוך כך ישנה חשיבות

רבה לניתוח נושאים אלו אל מול קבוצת השווים ותקשורת עם חברים קרובים (אלקינד, כמוזכר שם, עמ' 615).

היכולת של בני עשרה לפתח הבנה מורכבת יותר של ראיית האחר ומחשבותיו, מאפשר שיפור ביכולת ההבנה ההדדית. בני עשרה רוצים לשתף זה את זה בהתנסויותיהם הפנימיות ובתולדות חייהם. רצון זה בחשיפה עצמית מסביר את השעות הרבות שבני נוער מבילים בשיחה. יחסים אלו מאופיינים באינטימיות הבאה לידי ביטוי בחשיפה עצמית, הבנה הדדית של הרגשות והכרה הדדית של תכונות האישיות וההעדפות המשותפות. עלייה זו באינטימיות מעצימה את תחושת המחוייבות בין בני נוער תוך מתן חשיבות רבה לנאמנות (שם, עמ' 632).

אריקסון סבר שפיתוח הזהות העצמית צריך להיפתר בטרם הפרט מסוגל לייצר אינטימיות אמיתית עם אדם אחר. סאליבן לעומתו טען כי זהות עצמית הינה פועל יוצא של יחסים אינטימיים, שכן רק באמצעות חשיפה עצמית ניתן לפתח תפיסה של ראיית האחר אותנו ואת התאמתה לראייתו של הפרט את עצמו. בכל מקרה, נראה כי ישנו קשר הדוק בין התפתחות הזהות העצמית והאינטימיות.

התפתחות הזהות המינית והנטייה המינית

למרות היותה שגורה בשפה היומיומית ומרכזיותה בקשר בין בני אדם, המילה "אהבה", בניגוד למיניות, כמעט ואינה מוזכרת בספרות הפסיכולוגית. אריקסון התייחס לתפקידה של האהבה בהקשר של זהות עצמית. אהבותיו של המתבגר מהוות ניסיון שלו להגיע להבהרה ברורה יותר בנוגע לזהותו האישית מתוך יצירת אינטימיות ותקשורת עם האחר. ה"אהבה" מאפשרת דרך ביטוי לשאיפה למציאת דמות המשלימה את העצמי, כפי שהוא נתפס על ידי הפרט (אריקסון כמוזכר אצל סולברג, 1994, 276). מיי הפרידה את תחומי האהבה למספר קטגוריות, ביניהן אהבה מינית המבטאת תחושה יצרית חזקה; אהבה כביטוי לצורך לחיי משפחה וילדים; אהבה כגילוי של קרבה רגשית בין אנשים; ואהבת הבריות- המופנית כחסד לכלל (מיי כמוזכר שם, שם).

מתוך ההתפתחות הפיזיולוגית-מינית של המתבגרים, כמו גם מתוך התפתחות מרכזיותם של קשרים חברתיים והצורך בגיבוש זהות העצמי גם מתוך אינטראקציות אינטימיות עם הסביבה, מערכות יחסים, אהבה ומיניות מהוות נושא מרכזי המעסיק את המתבגרים בשלב זה בחייהם. מחד, מתבגרים חשופים לתכנים מיניים רבים במסגרת התקשורת- סרטים ופרסומות רוויים במסרים מיניים. מאידך, התחום המיני מהווה נושא המוסתר ומושתק בסביבה המשפחתית ולרוב גם הבית ספרית. מסרים סותרים אלו עשויים להוביל לקשיים בגיבוש תפיסה ברורה על מערכות יחסים ותקשורת בין אישית-מינית ומאידך התנהגות מתירנית בכל הקשור ליחסים מיניים מתוך סקרנות, התמרדות או לחצים חברתיים (שם, עמ' 277; מייק, 2011, 149-150).

ארהרד התייחס לכך שקבוצת השווים מהווה גורם משמעותי בתהליך הסוציאליזציה בגיל ההתבגרות. המרד נגד ההורים הינו משמעותי בניתוק הקשרים הרגשיים האינטנסיביים של הילדות. בחינת ההתפתחות המינית נתפסת כדרך להגיע לעצמאות ובגרות פסיכולוגית וחברתית. קבוצת בני השווים מהווה עבור הפרט המתבגר מסגרת להגדרת ובחינת נורמות להתנהגות, חיזוקים רגשיים וחברתיים בדרך לגיבוש הזהות העצמית והזהות המינית. בתוך קבוצה זו הפרט מברר את העמדות השונות, המחשבות והרגשות המשותפים (ארהרד כמוזכר אצל סולברג, 1994, 279).

זוגות בתחילת תקופת ההתבגרות נוטים לפעול במקביל לקבוצת החברים והחבורות. בשלבים ראשוניים ישנה הפרדה בין יצירת קשרים זוגיים לבין האינטימיות החברתית של החבורה הקרובה. לכן בשלב זה, הזוגיות נבחנת ונתפסת דרך קבוצת השווים. בהדרגה, האינטימיות עם בן/בת הזוג מהווה תחליף, או לפחות דומה

באופיה לאינטימיות הקיימת בקרב קבוצת השווים ואל מול החברים האינטימיים עד לשלבים המתקדמים (לקראת סוף תקופת התיכון) אז הזוגיות גוברת באינטימיות שלה על חברויות. בשלבים מתקדמים אלו גם שיעור יחסי המין גדל בצורה משמעותית.

הטרנסקסואליות כברירת המחדל לתפיסת הזהות המינית

"... אנחנו חיים בחברה פטריארכלית, ובישראל יש תפיסה מאד מסוימת של גבריות, ברגע שגבר מרשה לעצמו להיות נחדר, כאישה, כי הוא חושק בזה, הוא מוריד את עצמו למעמד של אזרחיות סוג ב', והוא כאילו בוגד במין הגברי. כשיש את הדיכוטומיות האלו, ואתה או פה או שם- או גבר או אישה, אז ברגע שאתה גבר נשי, אתה בעצם לא גבר, ואסור לך להתנהג ככה..." (ראיון עם אפרת רותם, 2012)

בני אדם נוטים לאמץ סכמות קוגניטיביות דיכוטומיות, זאת במטרה להקל על התפיסה וההבנה שלהם את המציאות (טוב-רע; גבר-אישה). מתוך כך גם מתפתחת הנטייה החברתית ליצירת תוויות וקטגוריות ברורות, אשר מקנות לפרט נוחות וממגרות אי-וודאות וחרדה ביחס להבנת הסביבה. עובדה זו מתעצמת בגיל העשרה, אז בין השאר, מתוך ניסיון חיים מצומצם, העולם מתחלק לראייה ברורה של 'שחור ולבן' המגדירים את המקובל לעומת המודר. דיכוטומיות זו מוחלת גם על התפיסה החברתית ביחס לזהות ונטייה מינית, אשר מחולקת לשתי דיכוטומיות מרכזיות- הומוסקסואליות והטרנסקסואליות (ענתבי, 2011, 138).

בני אדם נולדים לתוך מערכת חברתית, אשר מושתתת כיום על דפוס הטרנסקסואלי בלעדי. בחברה כזו, אין דמויות להטבי"יות המהוות מודל לחיקוי או ללימוד דפוסי התנהגות כגון אמנים ופוליטיקאים. בניגוד למיעוטים אחרים אשר לרוב נולדים לתוך קבוצת ההשתייכות, בני נוער להטבי"בים לומדים כי הם כאלו רק לאחר הפנמת נקודת מבט הטרנס-נורמטיבית, אשר מציגה את צורת החיים ההטרנסקסואלית כדרך החיים הנכונה, הבריאה והטבעית היחידה. תפיסה זו גם מגדירה את השיטה החברתית-ארגונית ביחס לאהבה, זוגיות ומשפחה, ובכך גם את ציפיותיה של הסביבה כלפי הפרט ושל הפרט כלפי עצמו, כלפי תפקידו החברתי וכלפי עתידו (קמה 2004, 2; McFarland & Dupuis, 2000, 175, 2001). מתוך כך, נטייה מינית הטרנסקסואלית נתפסת כברירת המחדל, אשר מהווה את הנורמה ממנה יש חריגות. מחקרים אף נמנעים מלחקור את אופן גיבוש הנטייה ההטרנסקסואלית, זאת בניגוד לגיבושן של זהויות להטבי"ביות שונות (ענתבי, 2011, 140; גל, 2011, 171).

בפועל, אנשים בעלי נטייה הטרוסקסואלית מהווים את הרוב שלפיו נקבעות הנורמות להתפתחות מינית תקינה, שהיא אמת המידה החברתית של הפרט לבחינת זהותו. ההורים, קבוצת בני השווים, המורים והתקשורת מייצגים עבור הפרט דמויות משמעותיות בבחינת הזהות ובהשוואה אליה. רובם המוחלט מייצגים ומאמצים כיום מודלים "סטרייטים" הטרוסקסואלים (רובינשטיין, 2011, 195).

בפרט, בחברה הישראלית קיימת עמדה דואלית לפיו מחד מערכת המשפט מביעה עמדה ליברלית תוך סובלנות ופתיחות רבה כלפי נטיות מיניות מגוונות והקמתם של ארגוני תמיכה נרחבים. אל מול עמדה זו החברה בכללותה הינה פטריארכלית, אשר מוזנת מדימויים גבריים וסטריאוטיפים המחזקים בין השאר מתוך המצב הביטחוני במדינה. גם ההישענות על תפיסה דתית אשר מגנה מיניות בין גברים ומחזקת את התפיסה של משפחה דו-מינית כנורמטיבית, מעצימה את התפיסה החברתית ההטרו-סקסואלית הרווחת (שנקמן ושמוטקין, 2011, 64).

אתגרים בגיבוש הזהות הלהט"בית

"אני לא מרגיש בטוח מפני ההתעללות בתיכון שלי. אני נרדף בשל היותי הומוסקסואלי. באיזשהו שלב להקשיב מבלי להגיב ללכלוכים על הומוסקסואלים היה יותר כואב מההטרדה שאני מתמודד איתה כרגע. עד עכשיו אוננו בפני בזמן שהייתי בשירותים, זרקו עליי סיגריות, נהגו בצמוד עליי כדי להעיף אותי מהשביל, וקוראים לי בשמות בוטים באופן יומיומי. זה לא סתם משחק ילדים- זו הטרדה ספציפית שמאיימת על הבטחון שלי בלימודים" (Youth Pride, כמוזכר McFarland & Dupuis, 2001, 173).

כאמור, המתבגרים הלהט"בים מפנימים את התגובות וההתנהגויות השליליות, המתבססות על עמדות ורגשות שליליים, ביניהם פחד ושנאה, כלפי התנהגות הומוסקסואלית ("הומופוביה"), כחלק אינטגרלי מתהליך החיברות שלהם. מרבית הלהט"בים למדו לתעב את מיניותם עוד מטרם ידעו זאת על עצמם. בניגוד למיעוטים אחרים, הנוער הלהט"בי לומד כי הוא כזה רק לאחר הפנמת נקודת המבט ההטרוסקסואלית (קמה, 2004, 2; רובינשטיין, 2011, 194; Elia; כמוזכר אצל McFarland & Dupuis, 2001, 173). עובדה זו מובילה לכך שפרטים רבים יימנעו מלכתחילה מלהכיר ולהודות בפני עצמם במחשבות ובתחושות שלהם ועל אחת כמה וכמה לאמץ את מרכיבי הזהות הלהט"בית כשייכים להם. להט"בים העדים לתגובות חבריים על הומוסקסואליות מקישים מכך מה עלול לקרות להם אם ייודע דבר היותם כאלו. כדי להשתייך לקבוצת חברים יש כאלו הנוקטים באסטרטגיה של הבניית זהות כוזבת ובכך הם מכחישים כלפי עצמם וכלפי אחרים את המציאות הרגשית שלהם (קמה, 2004, 3; שביידל, 2011, 127; רובינשטיין, 2011, 196). קאס ביקשה להפריד בין המושג של "בלבול בזהות", המתייחס לכך שמתבגר לא יודע מה הוא מרגיש, לבין מצב שבו מתבגר יודע ומבין את הרגשתו, אולם נוצר פער בין רגשותיו האוטנטיים לבין הרגשות שהוא מצפה להרגיש. הקושי לדבריה הוא בקבלתה של זהות השונה מן הזהות המצופה, בעקבות ההתנגשות בין הציפיות ההטרוסקסואליות לרגשות ההומוסקסואלים (שילה, 2009, 7). מצב זה יוביל להימנעות של מימוש גופני/רגשי של נטייתו עם בני מינו. מתוך כך, תהליך הגילוי העצמי של נטייתם ההומוסקסואלית, יחייב את המתבגרים לעבור תהליך של התאבלות והתמודדות עם תחושת אובדן; אובדן של זהותם הקודמת, אובדן השייכות לעולם ההטרוסקסואלי שבו גדלו, ואובדן של ציפייה לחיי משפחה ואורח חיים "נורמטיבי", ולעתים גם אובדן של חברים וקשרים משפחתיים (קמה, 2004, 4; שביידל, 2011, 127; רובינשטיין, 2011, 196). תהליכים אלו יעוררו אצל הפרט התנגדויות וחרדות רבים, כשבשלבם ראשונים של ההתמודדות ועד להכרות עם בני נוער להט"בי, מתבגרים לרוב יימנעו מחקירת זהותם ומיניותם כנדרש בשלב התפתחות זה, מתוך העדר תמיכה או קבוצת

שוים תומכת שמולה ניתן לבחון את הזהות (שילה וסויה, 2011, 40). החנקת השיח החברתי בנושא מיניות בכלל, ובנושא הזהות המינית הלהט"בית בפרט, מפקיעה מתהליך כינון הזהות את אחד הכלים המרכזיים הדרושים לה. נוצרת מצוקה כתוצאה מחוסר בשיח בין-אישי. כינון זהות שזור תמיד בהתנסויות חברתיות, שבתוכן השיח הוא בעל תפקיד מרכזי כשהפרט נושא ונותן בין הזהויות השונות. הבניית הזהות מתבצעת מתוך ההיזון החוזר של הפרט- מבפנים ומבחוץ. זהויות שונות נוצרות מתוך הקשרים חברתיים ואף מתוך שייכות לקבוצה וחברות בה, או הדרה ממנה. החשיבות של השיח הבין אישי הוא בפיתוח עולם מושגים ודימויים שמאפשר הבנה רגשית וקוגניטיבית. ההמשגה מאפשרת הגדרה ברורה יותר של הזהות (גל, 2011, 167, 169, 176-177). פרט שמזהה את משיכתו לבני מינו נמנע מחקירה של משיכה זו ומשמעותה. במקרים רבים תעלה השאלה "האם אני היחיד בעולם?" תוך חוסר יכולת להבין ולהגדיר את התחושות המתעוררות. אצל בני נוער רגילים, בירור תחושות אלו מתבצע באמצעות בחינה אל מול קבוצת השווים (אליצור כמוזכר אצל שביידל, 2011, 126-127). יתר על-כן, במסגרת השאיפה של המתבגר לעצמאות מן ההורים, קבוצת השווים הינה השותפה למרד. בקרב מתבגרים להט"בים, קבוצת השווים ההטרסקסואלית לא יכולה להיות גורם לתמיכה והזדהות (רובינשטיין, 2011, 195).

תאוריית לחץ המיעוטים (minority stress theory) גורסת כי כלפי מיעוטים מופנים גורמי לחץ פנימיים, ביניהם חוסר קבלה עצמית וחשש מתגובת הסביבה, וגורמי לחץ חיצוניים, ביניהם אלימות ויחס חברתי שלילי. לפי התאוריה, לחצים אלו משפיעים על בריאותם הנפשית של מיעוטים. שינויים בעוצמתם של לחצים אלו יכולים להתבצע באמצעות תמיכה וסיוע חברתי ומשפחתי (שילה וסויה, 2011, 41). בשל כך, נוער להט"בי שמבודד ממשפחתו ומקבוצת השווים סובל מלחצים אלו ומהשפעתם הנפשית ביתר שאת.

עם ההכרה המודעת הראשונית של הפרט בקיומן של מחשבות, תחושות וגילויי עניין הנוגעים לנטייתו המינית, הוא לרוב יימנע מלחלוק את ההתמודדויות הכרוכות עם משפחתו וחבריו. לרוב, דווקא קרוביו של המתבגר, אשר עימם הוא אמור לבחון חלקים בזהותו, הם אלו שמהם יהיה חרד ביותר להסתיר את העובדה ה"מבישה", שעלולה להיות גורם מנכר ומרחיק. לכן, השלב הראשון של כינון הזהות הלהט"בית, יכול להזרה והתנכרות מן הסביבה. תובנה זו עשויה לשנות את אורח החיים של המתבגר, כשהקווים המנחים הקודמים להתנהגות, לגיבוש עמדות ולציפיות לעתיד, שהתבססו על הזהות ההטרסקסואלית- אינם רלוונטיים יותר (קמה, 2004, 2).

בשלב זה, המתבגר מתמודד עם תחושות שונות. בנוסף למשימות הנורמטיביות של גיל ההתבגרות, מתמודד המתבגר המתלבט בשאלת נטייתו המינית בבעיות נוספות. התחושה המרכזית, אשר עשויה במידה מסוימת ללוות את הפרט לאורך כל חייו, הינה **תחושת בושה**, על עצם היותו "כזה". הבושה מהווה מרכיב ראשוני הזהות הנרכשת והנלמדת במהלך השנים (שם, עמ' 3). לא בכדי, אומצה המילה "גאוה" כמילה מייצגת לקהילה הלהט"בית, זאת במטרה להשכיך את תחושת הבושה הנלווית לזהות זו או להצביע על שלב אידיאלי של שלמות עצמית עם הזהות הלהט"בית (שילה, 2009, 6).

אל תחושת הבושה נלווית **תחושת שונות**. סיווג השונות ושיוכה לדבר שלילי, שנוא ומסוכן מובילים ל**בדידות** ול**תחושת זרות** מן הסביבה החברתית הקרובה כאשר השונות נתפשת כדבר סוטה, מעוות ומאיים שאיש לא יוכל לקבל, הצורך הראשוני שעולה הוא להסתירה. בדידות זו מובילה לתחושה תמידיה של פחד מגילוי הנטייה המינית, במיוחד גילוי של אחרים משמעותיים. הפרט, הנוקט בריחוק עלול להתרחק ולהסתגר רגשית מאנשים קרובים, דווקא כאשר הצורך בעזרה גדול במיוחד. הספקות האישיים והקונפליקטים הפנימיים בתקופה זאת נחווים בין הפרט לבין עצמו בבדידות קשה ומתסכלת. בדרך כלל ההורים אינם יודעים כלל מה עובר על ילדיהם, גם משום שהמתבגרים אינם רוצים להכאיב להם, לביישם ולאכזב אותם (פרדס, קובלסקי וכץ, 2011, 23-25). הצורך להסתיר ולשמור על הסוד גורמים להתרחקות פיזית ורגשית ומאלצים את הפרט להבנות חזות כוזבת או שקרית. במקרים מסוימים, זה עשוי להוביל לכדי יחסי מין מזדמנים, באופן בלתי-אישי ולעתים גם לא מוגן (שביידל, 2011, 126-127). במצב כזה התרחקות, הסתגרות והימנעות משיחה ומשהייה במחיצת המשפחה תורמות להקלת המתח הפנימי, אבל בו-זמנית מגבירות את תחושת ההזרה. בניגוד לבני מיעוטים אחרים, להם יש נגישות לבני המיעוט שלהם (ובפרט בני משפחתם), מתוך הסודיות, למרבית הלהט"בים אין אפשרות ליצור מגע בלתי-מתווך עם אחרים הדומים להם, שמן הסתם קיימים בסביבתם אולם לרוב הינם בלתי-נראים כמותם, ולכן בלתי-נגישים. בני נוער להט"בים אשר נמצאים בקשרים חברתיים האחד עם השני תוך השתתפות במסיבות ובאירועים חברתיים, גילו קבלה עצמית של הנטייה תוך הפחתה ברמות החרדה והתגובות הנפשיות השליליות. כיום, קיים שימוש נרחב מאד באינטרנט ליצירת קשרים תוך שמירה על אנונימיות חלקית. למרות זאת, נראה כי שימוש נרחב באינטרנט דווקא נמצא בקורלציה הפוכה לרמת הבריאות הנפשית והקבלה העצמית. עובדה זו קשורה ככל הנראה לכך שבלוגים ורשתות חברתיות מחייבות כיום רמה מסוימת של חשיפה. רמת חשיפה זו נמצאת בקורלציה עם תופעות שליליות כגון קשרים מיניים מזדמנים, וחשיפה להתעמרות ולהתעללות, שגם כן זמינות יותר לתוקפים (שילה וסויה, 2011, 53-54). המתבגר ינסה ליצור עולמות נפרדים, תוך ניסיון לשימור שליטה על גבולות המרחב

החברתי של היודעים על זהותו. המניפולציות שהוא יערוך על אופן התפשטות המידע כרוכות במאמצים נפשיים רבים (קמה, 2004, 3; שביידל, 2011, 129). בנוסף, הפנמת השייכות לקבוצת מיעוט עליה מוטלות סטיגמות מבישות ("הומופוביה מופנמת"), עלולה להוביל ל**שנאה עצמית**. כפועל יוצא מן המצוקות הללו, פרטים עשויים לפתח תגובות פסיכולוגיות נוספות כגון בלבול וקושי בגיבוש הזהות, דיכאון ודימוי עצמי שלילי (קמה, 2004, 4).

חששות וחרדות אלו, במקרים רבים אינן מנותקות מן המציאות. מתבגרים רבים שחושפים את נטייתם מתקשים להתמודד עם הסטיגמה המיוחסת להם כלהט"בים. במקרים רבים צפויים להיות קורבנות לעלבונות, עוינות, סחטנות, התנכלות, תקיפה ואף פגיעה מינית (שם, עמ' 5). מתוך מחקר שערך "ארגון הנוער הגאה" (להלן: איג"י), נחשפים הנתונים הבאים: 26% חשים חוסר ביטחון בבית הספר עקב נטייתם; 52% חוו הטרדה מילולית ו-47% דיווחו שהפיצו עליהם בבית הספר שמועות הקשורות לכך. אחד מכל ארבעה הוטרד מינית, ואחד מעשרה חווה תקיפה פיזית. (פזמונאי-לוי, קמה, שילה, לביא, פנחסי ומנחם, 2005, 20-23)

בארה"ב, דווח על כך ש-25% מהסטודנטים הלהט"בים הינם קורבנות של פשעים, בניגוד ל-9% מהאוכלוסיה הכללית. 97% דיווחו של שמיעת התייחסויות הומופוביות מחבריהם לכיתה ו-53% על התבטאויות כאלו מצד צוות בית הספר. 86% מהתלמידים הצהירו כי יהיו מאד נסערים אם חברי הכיתה שלהם יקראו להם הומוסקסואלים. 80% מן הסטודנטים הלהט"בים חוו אלימות מילולית, 44% אוימו באלימות פיזית, על 33% נזרקו חפצים, 31% דיווחו כי רדפו או עקבו אחריהם ו-17% הותקפו פיזית. 23% השתתפו בתקרית אלימה שחיבה טיפול רפואי זאת לעומת 3% מן הסטודנטים ההטרוסקסואלים (Anderson, Comstock, Remafedi, Carter, Pilkington & D'Augelli, 2001, 172).

המתבגרים גם עשויים למצוא עצמם מודרים מחברת בני גילם. לכך נוספים קשיים משפחתיים הבאים לידי ביטוי בדחייה של ההורים או למצער תגובה של אבל, ניכור וחוסר תמיכה מצד המשפחה. במקרים רבים, תגובות אלו עשויות להוביל לשימוש חריג בסמים ואלכוהול. מתוך המצוקות והעיסוק הפנימי בשל נטייתם המינית, כמו גם בשל היות המסגרת הבית ספרית כר פורה לאלימות ולהתנכלות, מתבגרים רבים נמנעים מלהגיע לבית הספר וסובלים מפגיעה בתפקוד הלימודי. בארה"ב דווח על כך שתלמידים להט"בים צפויים להעדר מהלימודים פי 5 מתלמידים רגילים (קמה, 2004, 5; McFarland & Dupuis, 2001, 172).

אמנם, בני נוער באשר הם חשופים לקשיים נפשיים ואובדנות. עם זאת, אחוזי ניסיונות ההתאבדות, ההתעללות מצד משפחה וחברים, השימוש בחומרים פסיכואקטיביים וההתנהגות המינית המסוכנת גבוהים באופן משמעותי בקרב נוער להט"בי. התעללות פיזית המופנית כלפי מתבגרים להט"בים הינה במקרים רבים שיטתית ולאורך זמן ומבוצעת על ידי קבוצות הטרסקסואליות. במקרים רבים, מתבגרים יימנעו מלדווח על התעללות זו מתוך חשש לחשיפת הזהות וחוסר תמיכה מצד המשפחה וסגל המורים (שילה וסויה, 2011, 39; רובינשטיין, 2011, 195). שפר מצא שקיימים גם שיעורים גבוהים יחסית של הפרעות אכילה בקרב נערים הומוסקסואלים (שפר, 2011, 81).

אחת הסיבות המרכזיות להפגנת אלימות כלפי קהילה הומוסקסואלית הינה מתוך ניסיון לשמר את המעמד ההטרסקסואלי, ובמקרים רבים להפגין גבריות. בארה"ב, תלמידים שמפגינים התנהגות שלילית כלפי מיעוטים לאומיים ואתניים הגיבו באופן חריף אף יותר כלפי הומוסקסואלים. גם נשים נתונות ללחץ לקונפורמיות לסטריאוטיפים מגדריים וחשופות להתעמרות בשל סטייה מכך, אולם באופן פחות משמעותי מגברים. ההומופוביה הרסנית גם כלפי בני נוער הטרסקסואלים אשר אינם עונים על האתוס הגברי הקלאסי, כלפי ילדיהם של זוגות להט"בים ולבסוף גם כלפי התוקפים עצמם וקהילת התלמידים. קהילת התלמידים לומדת כי ישנה לגיטימיות לחוסר סובלנות לגיוון ושונות כמו גם לגיטימיות להקעת השונה. צעירים לומדים לשנוא ולהפגין אלימות על בסיס רגשות אלו במקום וויסות של התחושות ועיבודן. מחקרים שונים על בריונות בבתי הספר הדגימו גם במקרים רבים, מעבר לקורבן, גם התוקף סובל מהפרעות רגשיות חמורות (McFarland & Dupuis, 2001, 173; Hinduja & Patchin, 2010, 206).

שנקמן ושמוטקין השוו את רווחתם הנפשית הסובייקטיבית של בני נוער להט"בים לזו של הטרסקסואלים. רווחה סובייקטיבית מבטאת הערכה אישית של הפרט את איכות חייו. מצב זה מספק אינדיקטורים להסתגלות ובריאות נפשית. ישנה הסכמה על כך שהרווחה הסובייקטיבית מורכבת ממרכיב קוגניטיבי, המהווה הערכה של הפרט את שביעות רצונו מחייו- בהתאם לסטנדרטים שהוא עצמו קובע, וממרכיב רגשי, המשקף מצב עכשווי ותגובה ספונטנית. המרכיב הקוגניטיבי מתבסס על הערכה ארוכת טווח ומנגנונים פסיכולוגיים של הסתגלות. הם מצאו שלמרות שאין הבדל ברווחה הסובייקטיבית הקוגניטיבית, הרי שברמת הרווחה הרגשית נמצאו רגשות שליליים וחיוביים באופן משמעותי יותר. ממצאים אלו מדגימים את אסטרטגיית ההתמודדות של המתבגרים אל מול תרחישי העולם העוין. הם הצביעו על כך שמשתנים כגון קבלה עצמית, זוגיות ומתן משמעות לחיים עוזרות לשמור על רווחה סובייקטיבית כוללת גבוהה לאורך זמן.

נראה אם כך שעיקר ההבדל בין בני נוער הטרוסקסואלים להומוסקסואלים הוא במרכיב הרגשי, אשר הינו פחות מבוקר על ידי כוחות מתקנים ומאזנים לאורך זמן ומושפע יותר מתיגו שלילי ואפליה. עם זאת, יש לציין כי אותרה גם הפעלה משמעותית יותר של מרכיבים רגשיים חיוביים. במצבים מיוחדים שהם דו-ערכיים, חדשים, או בעלי פוטנציאל להשפעה עוינת, הפעלת שתי המערכות מהווה תגובה הסתגלותית, המאפשרת חקירה של סביבות חדשות במקביל לשמירה על ערנות וזהירות מתרחישים עוינים. ניתן להסביר זאת בכך שהמתבגר המכיר בזהותו החדשה הינו חרד וחושש, אך במקרים מסוימים גם סקרן ונרגש. יש לציין, כי המחקר הוחל על מתבגרים להט"בים אשר נטלו חלק בפעילויות של ארגוני נוער גאה, אשר זוכים ליצירתה של קבוצת תמיכה מבני גילם ובכך ככל הנראה מפיגים חלק מן הבדידות והחששות הנלוות לתחילתה של חשיפת הזהות הלהט"בית (שנקמן ושמוטקין, 2011, 61-73).

בישראל, על פניו, ניתן להצביע על שינוי משמעותי במעמד הקהילה הלהט"בית וביחס אליה. עם זאת, יש להפריד בין ההישגים הציבוריים והמשפטיים של הקהילה לבין תהליכים ברובד הפרטני המביעים שינוי ברמה התרבותית המעמיקה. בעבר, ניתן היה להצביע על העדר מוחלט של נוכחות להט"בית במרחב הציבורי הישראלי. מאז תחילת שנות התשעים ניתן להצביע על נוכחות רבה וייצוג הולך ומתרחב של הקהילה הלהט"בית (ובפרט ההומוסקסואלית) בתחומי החברה, האומנות והפוליטיקה. עם זאת, לא ניתן למצוא הבדלים משמעותיים בין להט"בים על בסיס גילם. בניגוד למצופה, לא ניכרת מגמה רווחת יותר של הקלה על המצוקות השונות, זאת בפרט ביחס לחשיפת הזהות כלפי החברה בכלל והמשפחה בפרט. בפועל, נראה כי ההתפתחויות החברתיות טרם באו לידי ביטוי מלא בחייהם האישיים של צעירים ומתבגרים רבים. החברה הישראלית עדיין מתאפיינת בשמרנות רבה, חוסר סובלנות וקשיי קבלה של נטייה מינית להט"בית כחלופה לגיטימית לנטייה ההטרוסקסואלית (קמה, 2004, 6).

העמדה של החברה הישראלית מבלבלת. מחד, מערכת המשפט פיתחה עמדה ליברלית ביותר, והאוכלוסייה החילונית (באזור מרכז הארץ) מביעה סובלנות ופתיחות יחסית כלפי הקהילה. בשלות פוליטית-משפטית זו הובילה לצמיחתם של ארגוני נוער רבים שמספקים קבוצות חברתיות בטוחות ותומכות, כמו גם מידע וכלי התמודדות. מאידך, ברמה הפרטנית החברה הישראלית עודנה חברה פטריארכלית שמרנית, המוונת מאתוסים של גבריות, משפחתיות ודת. סטודנטים בישראל נמצאו הומופובים במידה רבה יותר מסטודנטים אמריקאים הלומדים בישראל. בפועל, נראה כי אין הקלה במצוקות השונות הפוקדות מתבגרים בבואם להתמודד עם השתלבותם וגיבוש זהותם הלהט"בית (שנקמן ושמוטקין, 2011, 64). ב-1.8.2009 התרחש רצח

בבר-נוער בתל אביב, אשר סימל במידה מסוימת (גם אם מוקצנת) את הדואליות שבחברה הישראלית. בר-נוער נועד לשמש מקום מבטחים עבור בני נוער למפגש עם חברי הקהילה הלהט"בית, קבלת מידע וחקר זהותם המינית. הרצח סימל, גם אם באופן מוקצן, את חוסר סובלנותה של החברה הישראלית כלפי נראותה של זהות זו ועצם קיומה.

מקומה של מערכת החינוך בפיתוח סובלנות מינית

תהליך גיבוש הזהות תלוי גם בהקשר התרבותי-חברתי של התקופה. במהלך העשורים האחרונים להט"ביות הוצאה מה-DSM (*The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) כהפרעה נפשית, התבטלה החקיקה ההופכת הומוסקסואליות לעבירה פלילית, ועלתה המודעות לתרבות להט"בית בנוכחות התקשורתית. שינויים אלו אפשרו לקיומו של יותר שיח, אולם בפועל עדיין לא מוגרו החרדות החברתיות ובשלבם של חשיפת הזהות פרטים עודם מבודדים ונמנעים מפנייה לגורמים חיצוניים לתמיכה. הנכחת האפשרות לשיח פתוח ומוגן בנושא הינה לעתים מכרעת. עצם הידיעה על קיומו של שיח ציבורי, או אפשרות זמינה לפנייה, גם אם אינה מנוצלת בפועל, מקלה על תחושת הבדידות וההסתרה (גל, 2011, 170, 191).

בית הספר הוא מסגרת משמעותית עבור מתבגרים- שם הם מבליים חלק משמעותי מזמנם, מתנסים בחוויות רגשיות, חברתיות ואקדמיות משמעותיות ומגבשים את זהותם תוך אינטראקציה עם קבוצת השווים. כדי שמתבגרים יוכלו להתפתח באופן תקין, ליצור קשרים חברתיים תקינים, להתחנך וללמוד, על בית הספר להיות מקום בטוח ומוגן עבור תלמידיו. יצירת סביבה מקבלת ולא אלימה חיונית לתחושת המוגנות ולהתפתחות הרגשית והמוסרית של כל התלמידים- כולל אלו שמתלבטים לגבי זהותם המינית. ביה"ס שמתאפיין באקלים חינוכי מיטבי מאפשר לתלמידים למצות את הפוטנציאל הלימודי, מפתח ומקדם יכולת עמידה במצבי לחץ ומקנה ערכים של סובלנות כלפי השונה ותקשורת בין-אישית כמו גם שייכות לקהילה ולחברה (ידיד, רימון וצימרמן, 2011, 216-215).

10-2 אחוזים מן האוכלוסייה הינם בעלת נטיות הומוסקסואליות. מתוך כך נובע שבממוצע תלמיד אחד מתוך כל עשרים תלמידים צפוי שיהיה בעל נטייה הומוסקסואלית, כך שכמעט בכל פעם שמורה עומד מול כיתה, ישנה סבירות כי תלמיד אחד לפחות יהיה בעל נטייה שכזו. למרות זאת, מתבגרים להט"בים עדיין מהווים קבוצה 'בלתי נראית'. "הומוסקסואליות" נתפסה במקור כסוגיה 'מבוגרת', שאין צורך לעסוק בה בגיל ההתבגרות. מרבית היועצים לא מכירים בכך שיש להם תלמידים הומוסקסואלים או לא חושבים שיש חשיבות בהתייחסות אליהם, זאת למרות הקונפליקטים והקשיים המשפחתיים והלימודיים המתלווים להתמודדות עם חשיפתה של הנטייה המינית העשויים להגיע לכדי הוצאתם מהבית או נשירתם מהלימודים. מורים רבים מעמעמים את העיסוק בנושא המיניות בכלל במסגרת הבית ספרית, והנטייה המינית בפרט (McFarland & Dupuis, 2001, 171-172). גם המתבגרים עצמם יבחרו בחלק גדול מן המקרים לצמצם את

חשיפת זהותם, בפרט בשלבים ראשונים של ההכרה בנטייתם. תלמידים הומוסקסואלים דיווחו כי כאשר דיווחו על הטרדתם, במקרים רבים הופנתה כלפיהם אשמה על כך שלא הסתירו את נטייתם. מתוך כך במקרים רבים יאשימו את התלמיד הנפגע ולא את הפוגע (שם, עמ' 174). גם בקרב מורים בעלי זהות להט"בית, ישנה ציפייה מן הממסד ומטעם ההורים שלא לחשוף את זהותם ואת חיי המשפחה שלהם בפני התלמידים. העדר השיח יוצר קושי באיתור דמויות להזדהות וקבוצת שווים משמעותית בסביבה המיידית. חוסר הנראות הכללית גם גורמת לכך שקיים מחסור במקורות טיפול, תמיכה, חינוך והדרכה (גל, 2011, 167). חוזר ממשרד הבריאות בארצות הברית לא אסר אפליה על בסיס נטייה מינית, אולם קבע כי יש להגן על מתבגרים מפני הטרדה מינית ופעילות היוצרת אווירה מינית עוינת. עצם הבעת התנגדות או ביקורת כלפי נטייתו המינית של המתבגר לא תהווה הפרה של ההנחיות של (McFarland & Dupuis, 2001, 174-175).

כיום, תכניות למניעת אלימות כלפי בני נוער להט"בים מדגישות מספר עקרונות בהתמודדות צוות בית הספר עם הנושא. ראשית, ישנה חשיבות לשימוש בשפה מכלילה (inclusive) ולא מדירה. שנית, ישנה חשיבות שלא להעלים עין מביטויים הומופוביים ואף להתעמת ישירות עם התחושות שעולות בנושא ולא להשתקן או להעבירן לסדר היום. בארה"ב מקובל לדרוש את ההשוואה בין החומרה שבה מורים נוטים להגיב לאמירות גזעניות אל מול העלמת עין מביטויים הומופוביים. בנוסף, יש להפוך מידע על נטיות מיניות שונות לויזיבילי ונגיש. בכך, ניתנת לגיטימיות לשיח בנושא ואפשרות להפגת החששות והעמימות הנלווית לו. ביחס לסגל ההוראה, ישנה חשיבות להקצאתו של סגל ייעודי לעיסוק בנושא, כמו גם חינוך של הסגל כולו ביחס להומופוביה והשלכותיה. צעדים אלו צריכים לבוא במקביל לתמיכה בחברי צוות הומוסקסואלים תוך הפיכתם למודל לחיקוי ופנייה עבור הסטודנטים. חשוב לייצר עבור התלמידים, הסגל וההורים מקורות מידע ושירותים תומכים הולמים לקשיים עמם הם נתקלים (שם, עמ' 176-178). צעדים אלו עלולים להתקל בהתנגדות מצד הורים או מורים בעלי רגשות שליליים בעצמם כלפי להט"בים. במקרים אלו חשוב להדגיש את החובות המקצועיים, האתיים והמשפטיים של בית הספר וסגל המורים. במקביל לצעדים אלו, ישנה חשיבות רבה ליצירת מדיניות ברורה הכוללת נטייה מינית בסעיפים למניעת אפלייה. ישנה חשיבות לשבירת השתיקה בבתי הספר והפעלת הליכי ענישה ברורים להטרדות משלל הסוגים. יצירת גבולות ברורים מעניקה עבור כלל אוכלוסיית בית הספר תחושה לפיה בית הספר מוגן ואינו סובל הטרדה (שם, עמ' 176). דרך נוספת ליצירת תחושת הכללה וקבלה הינה שילוב והתייחסות לתכנים להט"בים במסגרת תוכניות הלימוד. אין הפוונה לתוכנית לימודים חדשה אלא לאזכורן של דמויות היסטוריות, ספורטאים, תנועות חברתיות או אף אזכורן

של משפחות להט"ביות במסגרת הלימודים. בכך ניתן גם להתאים את התכנים לגילאים השונים (שם, עמ' 177).

מערכת החינוך בארץ

החינוך הפורמאלי לחינוך מיני, הכולל בתוכו גם התייחסות לזהות ונטייה מינית, נמצא בטיפולה של היחידה לחינוך מיני ולחינוך לחיי משפחה, אשר נוסדה בשנת 1973. היחידה נוצרה בעקבות דיון ציבורי שביקר את ההתנהגות המינית של בני הנוער בישראל שנתפסה כהתדרדרות מוסרית. ועדה שבחנה את הנושא קבעה שאין בארץ מידע ויכולת להפעיל שיקול דעת בוגר בכל הנוגע להחלטות על קיום יחסי מין, כשחינוך מיני נתפס כפתרון מניעתי לכך. שר החינוך אימץ את מסקנות הוועדה ובעקבות כך הוקמה היחידה לחינוך מיני, שהייתה חלק מהמזכירות הפדגוגית במשרד החינוך. לקראת סוף שנות השמונים נערכו שינויים ארגוניים תוך העברת היחידה להיות חלק מן השירות הפסיכולוגי-ייעוצי במשרד החינוך (ידיד, רימון וצימרמן, 2011, 211).

העברת היחידה לשירות הפסיכולוגי-ייעוצי גם סימלה את השינוי בתפיסה את תפקידו של החינוך המיני, ממתן מידע על ההתפתחות המינית, שאלות של דת, מוסר והמערכת המשפחתית, ניתן כעת דגש על הסתכלות על אישיות התלמיד באופן הוליסטי ופיתוח כישורי חיים ובריאות נפשית. בתוך כך ניתן גם דגש על שוויון בין המינים וצריכתם הנכונה של מקורות מידע. הופעתו של נגיף האיידס בשנות ה-80 גרמה להעלתו של הנושא ההומו-לסבי לסדר היום ולתוכנית הלימודים, תוך מתן דגש על התנהגות מינית בריאה. התפיסה בתקופה זו ייחסה קשר חזק בין הומוסקסואליות ואיידס והתייחסה להומוסקסואליות כמחלה שניתן להרפא ממנה (שם, עמ' 212).

בשנת 1996 יצאה החוברת הראשונה בנושא הזהות החד-מינית. לדברי המחברים פיתוח החוברת נתקל בקשיים שונים בשל רגישות הנושא תוך התנגדות של הורים וחברי כנסת מן המגזר החרדי. במקביל, אורחו שני צעירים להט"בים במסגרת התוכנית "קלפים פתוחים" וסיפרו על אורח חייהם. לאחר הצילום והעריכה נקבע מועד לשידור, אך בעקבות לחצים של ח"כ על שר החינוך, האחרון הורה על עיכוב השידור בטענה שפרסום התוכנית יתפרש כמתן לגיטימציה להומוסקסואליות. עתירה בנושא הורתה על שידור התוכנית תוך קביעה כי העידן הנוכחי מטפח את זכויות הפרט והסובלנות כלפי חריגים ומיעוטים, ביניהם להט"בים (שם, עמ' 212-214).

החל מתחילת המאה ה-21, ניתן לזהות שילוב של התייחסות לתכנים להט"בים ומודעות כחלק מן החינוך המיני. פעילות רבה מתבצעת בשיתוף עם עמותות שונות הפועלות להגברת המודעות והחינוך בנושא. ארגונים אלו גם פועלים ליצירת מסגרות חברתיות תומכות. בין הארגונים יש את אגודת ההומואים, הלסביות, הביסקסואלים והטרנזיטורים, ארגון קל"ף, הבית הפתוח והפורום החיפאי, אשר החלו להתאגד תחת "ארגון הנוער הגאה". כיום יש למעלה מ-30 קבוצות הפעילות ברחבי הארץ. בנוסף, גם האינטרנט מהווה פלטפורמה לקיום קשר וירטואלי וקבלת מידע זמין. עמותת חוש"ן שמה לה לדגש לפעול בפן החינוכי, תוך קיום מפגשים של תלמידים עם צעירים להט"בים המציגים מודל לחיקוי, פערי גילאים קטנים ומידע אמין ומדויק (שם, עמ' 213; שילה וסויה, 2011, 41-42).

נכון לשנת 2006, שרת החינוך דאז יולי תמיר התייחסה לתפקידה של מערכת החינוך, בעידוד צעירים ובני נוער, לגלות פתיחות ולקבל את השונה בהבנה ובסובלנות על מנת לאפשר לכל אדם חופש בעיצוב דמותו. היחידה לחינוך מיני פרסמה במקביל תכנית חינוכית ממוקדת בנושא הלהט"בי במשרד החינוך. תוכנית זו זכתה לתגובות נזעמות מצד חברי כנסת ממפלגת ש"ס שהצביעו על הסכנה לאופיה הממלכתי של מערכת החינוך בישראל. במקביל, החל תהליך של השוואת מעמדו של ארגון הנוער הגאה לתנועות נוער אחרות, כשבשנת 2010 הוכרה פעילות של תלמידים ב"איג"י" לצורכי מחויבות אישית (ידיד, רימון וצימרמן, 2011, 214).

בעקבות הרצח בבר הנוער בת"א באוגוסט 2009, הוציא שר החינוך מדיניות ברורה המתנגדת להומופוביה. הוא הצהיר על הצורך בהעמקת החינוך לקבלת האחר והשונה במערכת החינוך, כולל קיום הכשרות למחנכים ומורים וסיוע לבני נוער הסובלים ממצוקה נפשית (שם, עמ' 215).

נראה אם כן, כי מערכת החינוך מאמצת מחויבות עקרונית לחנך את בני הנוער לסובלנות ולאי-אפליה ואלומות כלפי יחידים וקבוצות בחברה. ידיד, רימון וצימרמן הצביעו על מספר עקרונות העומדים בבסיס התפיסה החינוכית של מערכת החינוך: מוגנות- שהיא מחויבות להבטחת שלומם ובטחונם של התלמידים. נקבע כי יש מחויבות להכיל את כל התלמידים תוך התייחסות לשונות של כל תלמיד, וכן פיתוח תקשורת בין-אישית וקשר בין באי בית הספר לעידוד כבוד ואכפתיות תוך תחושת אחידות חברתית. לקיום מטרה זו פועלים על ידי קידום והפצה של תוכניות לימודיות העוסקות ביכולת התלמידים להכיל את השונה והחריג. במקביל ישנו דגש על למידה רגשית וחברתית, תוך שימת דגש על פיתוח סובלנות וסבלנות כלפי האחר והשונה. דיבור כיתתי על נושאים שקשורים בזהות מינית, נטייה חד-מינית וסובלנות כלפי השונה אמורים לייצר אווירה

של לגיטימציה וקבלה. במספר שלבים לאורך תוכנית הלימודים מבצעים חשיפה מסודרת לנושא ולהבעת עמדה, תוך הצפת שאלות לדיון מעמיק סביב הנושא של נטייה מינית, זאת במטרה לחדד את ההבנה שאין להעריך את האדם לפי נטייתו, אלא לפי אופיו ותכונותיו. בהתאם, בהדרגה ישנו גידול בכמות הביקורים של עמותת חוש"ן למתן הרצאות בפני בתי הספר. דגשים נוספים מושמים על יצירת אקלים לימודי ושמירה על מסגרת לימודית לאורך גיל ההתבגרות במטרה לשמר יציבות, וכן על מענה לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים תוך נסיון לייצר כתובות לפנייה. השאיפה הינה להנחות את אנשי הסגל כיצד לפעול במצב שבו תלמיד מביע התלבטות בנוגע לנטייה מינית או חושף את זהותו המינית בפני המורה. המסרים המרכזיים שואפים לצמצם את תחושת הבדידות והבהרה שהילד אינו יחיד וחריג, הדגשת הערך של המתבגר בשל מי שהוא ולא בשל נטייה כזו או אחרת ושמירה על סודיות. ישנו דגש על בחינת יציבותו הרגשית של הילד, והמנעות מהצגתו כמבולבל או כטועה. לבסוף ישנה חשיבות רבה ביצירת יחסי גומלין בין בית הספר להורים ולקהילה, תוך מודעות למורכבות הנוצרת אל מול המשפחות בעת חשיפת הנטייה המינית (שם, עמ' 216-221).

אפיונם של הפערים במענה מערכת החינוך לצרכי מתבגרים להט"בים

למרות הצעדים השונים הננקטים במערכת החינוך, נראה כי בפועל השינויים מצומצמים בהיקפם ואינם מעידים על שינוי כללי במגמה. אמנם, קיימת עלייה מתמדת באחוז התלמידים החשים בנוח לשוחח על נושאים הקשורים לנטייתם המינית עם מורים, יועצים ופסיכולוגים, כמו גם עלייה בכמות בתי הספר המשתפים פעולה עם ארגונים להט"בים, אולם עדיין מדובר באחוזים בודדים (פזמונאי-לוי, קמה, שילה, לביא, פנחסי ומנחם, 2005, 26). יתר על-כן, בתחומים מסוימים נראה כי חלה דווקא עליה בביטויים ההומופובים. כך לדוגמא, ממחקר שערך "איג"י", עולה כי אחד מכל שני בני-נוער להט"בי סובל מאלימות במסגרת החינוכית. 84% מבני הנוער שענו על השאלות ציינו כי הביטויים "הומו" או "לסבית" נאמרו כלפיהם כביטוי גנאי או כקללה. הנשאלים דיווחו גם כי הערות הומופוביות מבוטאות גם על ידי סגל המורים (שם, עמ' 20-23).

"באיזה ב"ס מאד גדול במרכז הארץ היה מקרה של הומופוביה והתלמיד יצר איתנו קשר. מה שקרה זה שהתעללו בו בפייסבוק והקניטו אותו. אז המנכ"לית (של חוש"ן) קבעה עם המנהלת פגישה, והמנהלת אמרה: "מה את רוצה ממני? כל אחד עכשיו שיקראו לו הומו בפייסבוק נתחיל לעשות פה פעילויות בבית ספר?" והיא לא היתה

מוכנה בשום פנים ואופן לשמוע על האפשרות שנבוא לפעילות" (מתוך ראיון עם אפרת רותם).

אמנם, תהליך של הטמעה של שינוי, במיוחד כזה המתייחס לתפיסות עומק של החברה, הינו בבסיסו תהליך הדרגתי. עם זאת, מתוך הראיונות אותם קיימתי, ניתן לעניות דעתי להצביע על מספר פערים מרכזיים. חלקם- מקבלים התייחסות במסגרת התוכניות הקיימות, אולם ייתכן ויש לשים עליהם דגש רב יותר. אחרים- מהווים תפיסות יסוד העומדות בבסיס תוכניות הלימוד. ניתן להצביע על האפשרות כי ללא שינויים, לא יוכל להתרחש שינוי משמעותי בגילויי ההומופוביה במסגרת הבית-ספרית.

האתוס ההטרוסקסואלי עומד בבסיס הקושי הראשוני של המתבגרים להכיר, ראשית כל בפני עצמם, על נטייתם המינית. בנוסף, אתוס זה הוא הגורם לתחושת בדידות ונפרדות של המתבגר מקבוצת השווים לו, כמו גם מקשה על חשיפת הזהות בפני קבוצה זו ובפני המשפחה. האתוס הגברי גם מוביל לראייה של נטייה מינית אחרת כחריגה ונחותה. ככזו היא הופכת למקור לעג ובושה (שם). אחת ההנחיות המקובלות למחנכים הינה שאין להניח מראש שכל קשר זוגי הוא הטרוסקסואלי ויש להשתמש בשפה נייטרלית ככל הניתן בהתייחס למערכות יחסים (ידיד, ח"ת).

אמנם, ישנה התייחסות מסוימת לשילובן של דמויות להט"ביות במערכי השיעור הנלמדים. בפועל, נראה כי הצעה זו אינה מיושמת בפועל. מרבית הדמויות והמודלים המשפחתיים המוצגים לילדים מראשית לימודיהם הינן הטרוסקסואליות כשישנה רתיעה מהצגת מודלים אחרים :

"את מספרת לתלמידים על חיי המשפחה שלך? לא. אני לא חושבת שזה מתאים לערב אותם בחיים הפרטיים שלי. הם לא צריכים לדעת עליי דברים אינטימיים... צריך הפרדה.

ומורים הטרוסקסואלים? הם בדרך כלל מספרים קצת יותר. חברה שלי אוהבת לספר לכיתה שלה על הילדים שלה ועל דברים שבעלה עושה. אולי זה עניין של אופי. יש לנו כמה מורות לסביות שיוודעים עליהן בבית הספר, אבל עדיין- קחי לדוגמא, היה לנו מורה אחד, מצטיין ממש שקיבל שבחים והכל. ממש מצטיין. ואז באמצע ישיבת סגל על אחד הילדים שעושים בעיות, אמרו על הילד הזה "הומו", והמורה הזה התעצבן והתנגד לשימוש במילה הזו ככה. אז הוא הביע את דעתו והכל- ופתאום היה ברור שהוא גם

הומוסקסואל. ותוך כמה חודשים הוא פוטר. לא בגלל זה רשמית, אבל את יודעת- הוא היה ממש תותח, מצטיין... אז אני לא יודעת, לא ממש מדברים על זה". (מתוך ראיון עם ענבר).

מורים להט"בים, אשר יכולים לשמש מודלים לחיקוי עבור התלמידים, לרוב מצופים לשמור את זהותם המינית בסוד מפני התלמידים תוך המנעות מהצגת מידע אישי על חיי המשפחה והזוגיות שלהם, זאת מעבר לפרטיות המקובלת ביחס למורים הטרוסקסואלים. תפיסה זו מתבססת לעתים קרובות על חשש "לבלבל" את המתבגרים ו"להשפיע עליהם לרעה", תוך חשש שהם "ידבקו" בנטייה המינית של המורה כדמות לחיקוי.

"אני מבינה את זה שלא רוצים לדבר על זה. זה גיל כל כך רגיש, הם גם ככה כולם מבלבלים. אם אני אספר על עצמי או אדבר איתם על זה יותר מדי- אז אולי זה ישפיע עליהם. כי הם מסתכלים עליי. שיבינו לבד מה הם חושבים ומי הם, שזה לא יהיה כי זה מה שהם ראו ממני" (שם).

תפיסה זו מביעה הנחת יסוד לפיה נטייה מינית הטרוסקסואלית הינה הנורמה הרצויה בעוד שנטייה מינית להט"בית הינה נטייה שונה וחריגה, כלפיה יש להיות סבלנים.

"לפעמים המורות שיושבות בכיתה שואלות שאלות, מעירות הערות, לפעמים התלמידים מתנצלים על השאלות של המורה... זה גם קרה לי, זה היה נורא מצחיק. היה לי מורה אחד, למתמטיקה, שאמר "פעם אנשים נורא התביישו בזה, והיום זה הפך להיות טרנדי כזה, אנשים מנפנפים בזה ברחוב" כאילו, די התקיף אותנו... את רוב ההתנגדויות אנחנו שומעים בפעילויות עם צוות המורים. אז... אנחנו בכלל מאמינים שכדי שיהיה מהלך חינוכי, זה לא אנחנו שבאים לשעה וחצי, זה המורים, הצוות, הוא זה שצריך ליצור שינוי בבית הספר. אם ילדים צורחים על ילד בהפסקה "הומו" אז לעצור את זה, אם זה קורה בכיתה- להפסיק את זה. אלה השינויים האמיתיים, לא אנחנו. אנחנו יכולים רק לעורר משהו, להתחיל משהו, ובגלל זה אנחנו עושים פעילויות חדר מורים. שם הם באמת מאוד פתוחים, מדברים בחופשיות. הם מתחלקים לעקומת פעמון רגילה- מיעוט מתנגד, מיעוט אין לא שום בעיה, לא מבין במה מדובר. לפעמים קורה שיש הומואים ולסביות, והרוב הם באמצע, במה שאני קוראת "פוליטיקת האבל"- זה בסדר אבל שלא יהיה אצלי, זה בסדר אבל... אבל הרבה פעמים מורים מסווים את הדעה האמיתית שלהם,

והם שואלים את זה, מטילים את זה על התלמידים: "אני מפחד שהתלמידים שלי ככה וככה", "אני מפחד שזה יהיה להם יותר מידי" והם לא מבינים שבשביל זה הם פה.

בפעילויות האחרונות שעשיתי בחדרי מורים שמתי דגש על האוירה בתוך החדר מורים. אני לא משאירה את זה אף פעם ברמה של החניכים. כי מבחינתי צריך שחדר המורים יהווה דוגמא אישית לסביבת בית הספר כולה וזה לא המצב. למשל: היתה לי שיחה נורא מעניינת בתיכון בו למדתי. עשיתי פעילות למורים של י"ב, ואחת המורות אמרה לי שהיא לא מבינה למה צריך לדבר על הדברים האלה: "אני בנאדם פרטי, אין בעיה שזה יהיה אבל לא צריך לדבר על זה". ומבחינתי הדבר הכי טוב שיכול לקרות זה שאנשים בתוך הדיון מתחילים לענות אחד לשני. איזו מורה אמרה לה "למשל, כשאני התגרשתי אני לא באתי וסיפרתי" ואז אני קפצתי על ההזדמנות ואמרתי לה שאני מאוד מזדהה איתך, כי אני חושבת שלבוא ולדבר על הגירושין זה דבר שקשה להביא לעבודה ומבחינתי זה מאוד דומה ללצאת מהארון, כי אני לא מה שאני אמורה להיות- אני אישה, אני אמורה להיות סטרייטית אני אמורה להיות נשואה, זה החיים שאמורים להיות לי בתודעה של כולם. אלה לא החיים הרגילים. שאני באה ומודה על החריגות שלי, יש בי פחד של מה יחשבו עליי" (מתוך הראיון עם אפרת רותם).

תפיסה זו מועצמת על ידי הדגש הרב הניתן במרבית התוכניות לערכים של **קבלת השונה**. שיח של "שוונות" מדגיש את הייחודיות והחריגות של הזהות המינית הלהט"בית. קושי זה עשוי לעלות ביחס לכל מיעוט בחברה. עם זאת, נטייה מינית מתגבשת בשלבים מאוחרים יותר בחיים. מתבגרים אינם נולדים לתוך קבוצת שייכות של המיעוט ונאלצים להשלים עם היותם "השונה" בשלב מאוחר יותר בחייהם, ומתוך כך לרוב תוך בידוד מן הקבוצה החברתית של מתבגרים להט"בים (שם).

בכך, מודגשת הזהות ההטרוסקסואלית כברירת המחדל. חריגה ממנה מוצגת כאפשרות אליה יש להתייחס בקבלה ובסובלנות, אך מתוך עמדה מתנשאת ולא מתוך קבלת הנטייה ההטרוסקסואלית כחלופה שוות ערך. חלופה זו עדיין מושתקת בכל הנוגע לדמויות המהוות מודל להערצה וחיקוי ובכך אפשרות זו אינה קיימת כאפשרות ריאלית, מוכרת ובטוחה עבור המתבגרים הלהט"בים כמו גם עבור חבריהם לקבוצת השווים. מערכת החינוך לא מציגה את הנטייה והזהות המינית כנושא שעל הפרט לבחון במסגרת גיבוש זהותו. כאשר

הפרט מגיע לתובנות כאלו בעצמו, בחירה כזו תהיה "נסבלת". אין הכוונה להציג את הנטייה הלהט"בית כאידיאל או כרצוי, אלא כחלופה שהיא שוות ערך ובפרט, כחלופה שקיימת בעולם.

"המסר העיקרי של משרד החינוך לגבי הומואים ולסביות ולגבי בכלל מי ששונה הוא "קבלת השונה"- המושג הזה, הוא מאוד מאוד חזק, ואני מנסה בכל כוחי, בכל מקום שאני נמצאת בו לעקור אותו, כי אני מתעבת אותו. באמת. אני חושבת שהוא בעייתי ברמות... וזה בדיוק על העניין שדיברתי שצריך להחליף את המילה "לקבל". "מקבל" הוא מי שבידו הכוח. זה שיח שאני לא מוכנה שיתנהל. וקבלת השונה זו סיסמא שתחתיה מראים כל מיני סרטים, עושים כל מיני שיחות חינוך ובעיני זה שאנחנו בחוש"ן- זה התרגום של "קבלת השונה"- אנחנו יוצרים אווירה בכיתה שעכשיו השונה הוא בעל הסמכות, אנחנו מנהלים את הפעילות הזו. וההומו, שבדר"כ הוא הבדיחה, הוא פתאום עומד ומספר את הסיפור שלו ומחליט מי ידבר קודם ולמי הוא ייתן לדבר עכשיו. ופתאום הכל משתנה. והרבה מאוד פעמים, הבנים בכיתה לא מסתכלים על ההומו שמדבר, הם מסתכלים על הרצפה. כי אם הם יסתכלו עליו, אולי יגידו עליהם בכיתה שהם הומואים" (מתוך ראיון עם אפרת רותם).

קיימות תיאוריות חינוכיות המתבססות על תפיסה שוויונית של מיעוט מתוך הדגשת הדמיון והמשותף ולא מתוך השוני וסובלנות כלפיו או לחלופין תוך הדגשת קיומן של אפשרויות שונות בפני כל אדם. קצרה היריעה מלפרט תיאוריות אלו גם להכריע ביניהן, אולם כלל התפיסות מתבססות על הנחה שאין הבדל בין החלופה ההטרוסקסואלית להומוסקסואלית מבחינת ערכותן או מעמדן הנורמטיבי, זאת בניגוד לתפיסה העומדת בבסיס התוכניות החינוכיות הקיימות בדבר קבלה של שונות מתוך התפיסה ההטרוסקסואלית הנורמטיבית.

בין השאר, מתן מידע זמין וגלוי לעין על נטייה מינית להט"בית צפוי לתת למתבגר תחושה כי החלופה אכן קיימת והינה לגיטימית. מידע זה יכול להיות מועבר דרך הצגתו על קירות בית הספר, פרסומו בספריה או דרך סגל המהווה דוגמא אישית. ההנחייה למחנכים הינה לייצר אוירה פתוחה במשרד באמצעות מדבקה, פוסטר, ספר או אינדיקציה אחרת להראות שהנושא מדובר (ידיד, ח"ת).

בפועל כאמור, דוגמאות אלו מוצנעות בין השאר מתוך חשש לייצר תמיכה משתמעת או "בלבול" בקרב התלמידים. במחקר שערך איג"י, רק 14% מהמשיבים דיווחו על קיומם של מקורות מידע וספרים

בספריית בית הספר. 10% דיווחו על קיומן של הרצאות אורח של גורמים להט"בים ו-6% דיווחו על שיתוף פעולה של בית הספר עם ארגונים או מועדונים המסייעים לתלמידים להט"בים. משמעות הדבר הינה שהמשאבים העומדים לרשות התלמידים הם אלו שאינם דורשים מעורבות ישירה ו/או השקעה ומיוחדת מצד בית הספר: נגישות לאתרי אינטרנט והרצאות אורח. זאת לעומת ספרים, מקורות מידע ושיתופי פעולה עם ארגונים הכרוכים ביוזמה, מחויבות ארוכת טווח ולעתים עלות כספית. בשלבי ההתבגרות מתעוררות אצל המתבגרים שאלות בנוגע למיניותם ולשינויים הפיזיולוגיים אותם הם עוברים, כמו גם סקרנות ורצון לחקור ולברר נטיות אלו. חוסר היכולת לברר את זהותם ולקבל מידע אמין על שינויים אלו, עלול להוביל למצוקות ומתחים שונים בחייהם של המתבגרים. במקרים בהם מתבגרים בוחרים להתנסות ולבחון את זהותם המינית בחשאי, מתוך חוסר הבנה וידע, עשויות להתעורר סיטואציות המהוות כר לפגיעה מינית. (פזמונאי-לוי, קמה, שילה, לביא, פנחסי ומנחם, 2005, 24-26).

מתוך ההתייחסות אל נטייה מינית להט"בית כחריגה, נוצר רצון של הפרט לעמעם מאפיין זה בזהותו, לפחות בשלבים הראשונים. עובדה זו גם אינה מאפשרת הקמתן של קבוצות חברתיות ועידוד לתקשורת בתוך קבוצת השווים לבחינת הזהות והשגת תמיכה. זו מתאפשרת לפרט רק לאחר שזה כבר גיבש את זהותו וחיפש את ההשתייכות לקבוצה באופן אקטיבי, לרוב מחוץ למסגרות הבית ספריות (קמה, 2004, 4).

לבסוף, לעניות דעתי, המערכת הבית ספרית אינה מצליחה לייצר עבור המתבגרים בטחון פיסי ורגשי לחשיפת זהותם. עובדה זו מתעצמת נוכח התמודדות ותמיכה חלקית בלבד של המערכת עם מורכבות היחסים העלולים להיווצר אל מול הוריהם של מתבגרים להט"בים. חשיפתם של מתבגרים להתעמרות פיזית, מילולית ורגשית, אינה מקנה תחושה של בטחון והתמקדות בלימודים כמו גם לחשיפה של הנטייה המינית. ברי כי בטחון זה בבית הספר הינו תנאי מקדים לפיתוח סובלנות וקבלה מעמיקים יותר. קביעתם של גבולות ברורים, התייחסויות ברורות וחד משמעיות לתקריות הומופוביות כמו גם לכינויי גנאי המייצרים אוירה התומכת בהתעמרות זו במסגרות העוטפות את בית הספר כגון תנועת הנוער והמרחב האינטרנטי, הינם הכרחיים להתפתחות התקינה של המתבגר. במקרים מסוימים, חוסר ההתמודדות נובעת גם מבורות וחוסר הבנה של צוות המורים את מורכבות ההתמודדות של המתבגרים הלהט"בים:

"יש תלמידה אחת בכיתה י"א שכבר יצאה מהארון שנה שעברה בפני כולם. היא כאילו שם דבר בשכבה. ואז היא הגיעה אליי לשיעור הראשון וממש עשתה פוזות. וישר העמדתי אותה במקום. דיברתי על זה עם המחנכת שלה כי לא הבנתי איך הילדה מרשה

לעצמה ככה. אז היא אמרה לי 'עזבי, היא לסבית'. כאילו זה תירוץ להכל ומסביר הכל. כאילו לא צריך להתמודד איתה כמו תלמידה רגילה כי היא לסבית, זה משהו שונה" (מתוך ראיון עם ענבר).

הפיגוע בבר הנוער העלה את המודעות הציבורית ואת המודעות של מערכת החינוך, אך בפועל בסקרי האקלים הבית ספרי שעורך משרד החינוך אין התייחסות פרטנית לאלימות על רקע נטייה מינית. בסקר של איג"י ניתן לראות פערים משמעותיים בין האלימות הרגילה בבתי הספר לזו המופנית כלפי הנוער הלהט"בי (פזמונאי-לוי, קמה, שילה, לביא, פנחסי ומנחם, 2005, 23, 40). התמודדות ראשונית עם יצירת אקלים חינוכי מיטיב עבור מתבגרים להט"בים מחייבת המשגה, תיעוד והתייחסות נפרדת מטעם משרד החינוך (שם, עמ' 5). התייחסות נפרדת גם תעודד את בתי הספר להתמודד עם תופעה זו של אלימות באופן נפרד. מן המחקר של איג"י עולה כי ברוב הפעמים ההתבטאויות ההומופוביות נאמרות בנוכחות מורים. ב-61% מן המקרים המורים אינם מתערבים. רק חמישית מן המשיבים ציינו כי המורים נוזפים או מפעילים סנקציה אחרת על מנת להפסיק את האמירות (שם, עמ' 22). במסגרת המחקר, התלמידים גם נשאלו באיזו מידה מהווה צוות בית הספר משאב תמיכה לתלמידים להט"בים. במרבית המקרים עלה כי תלמידים מרגישים נוח יותר לדבר עם בעלי תפקידים "אחרים" כגון: אב הבית, מדריך, חונך, מוכר בקיוסק, מזכירה ונהג. לאחר קבוצה זו, נמצאים יועצים, פסיכולוגיים ומורים. התלמידים אינם מרגישים בנוח לדבר עם מנהל/ת בית הספר (שם, עמ' 24-25).

נראה אם כן, כי למרות שגברה המודעות לקשיי הקהילה הלהט"בית בכלל והמתבגרים הלהט"בים בפרט, בפועל התוכניות המוצעות אינן מתייחסות לייחודיות העומדת בבסיס ה"שונויות" של הקהילה הלהט"בית ביחס למיעוטים אחרים ולאתגרים העומדים בפני מתבגרים הנאבקים לגיבוש זהותם על רקע שונות ייחודית זו. התוכניות המוצעות אינן מגדירות יעדים נפרדים להתמודדות עם אלימות על רקע הומופוביה ואינן מתבססות על שינוי הנחת היסוד ההטרו-נורמטיבית לפיה הטרוסקסואליות הינה האפשרות המועדפת וחריגה ממנה מהווה חריגה מהנורמה לעמדה נחותה אותה יש "לקבל", ולא כחלופה לגיטימית ושווה ערך.

סיכום

מתבגרים להט"בים, עם פיתוח מודעות לזהותם זו, נמצאים בסכנה מוגברת למצוקות רגשיות חריפות, אשר באות לידי ביטוי בהעדרויות רבות מהלימודים, דיכאון והתנהגות הרסנית העשויה להגיע לכדי אובדנות. המתבגרים גם חשופים לקשיים חברתיים והתמודדות עם גילויי הומופוביה המתבטאת באלימות פיזית ומילולית וחוסר קבלה על ידי קבוצת השווים ובני המשפחה.

תגובות אלו מצד הסביבה, כמו גם הפנמה של ההומופוביה והאתוס ההטרוסקסואלי עליו גדלו, מעוררים קושי של המתבגרים לבחון את זהותם ולגבש אותה באופן תקין. המתבגרים מתקשים להשלים עם זהותם, מתביישים להכיר בה בפני עצמם ונמנעים מלחקור את מיניותם. בכך, הליך גיבוש הזהות המאפיין את גיל ההתבגרות נפגם ומתבגרים להט"בים מוצאים עצמם נאבקים בתחושות קשות של בושה, בדידות וביקורת עצמית.

ההומופוביה, החיצונית והמופנמת כאחת, מתבססת בין השאר על התפיסה ההטרו-נורמטיבית ביחס לזהות המינית ההטרוסקסואלית. לפי תפיסה זו, הנורמה החברתית מאופיינת באתוסים של דיכוטומיה ברורה בין גבריות ונשיות ומבנה המשפחה הפטריארכלית. במסגרתה, מתבגרים מתקשים לדמיין ולשקול קיומן של חלופות לנטייה המינית ההטרוסקסואלית, שכן אלו נתפסות כחורגות באופן קיצוני מהנורמה.

בשנים האחרונות, גברה המודעות והנראות החברתית של הקהילה הלהט"בית בציבורי הישראלי. במקביל, גברה גם במערכת החינוך ההכרה בקשיי המתבגרים הלהט"בים ובאלימות אליה הם חשופים. מתוך כך, גובשו תפיסות חינוכיות ותוכניות שונות ליצירת סביבה לימודית מיטיבה בבתי הספר. תוכניות אלו אימצו מודלים קיימים של סובלנות וקבלת השונה. למרות שינויים אלו, לא ניתן לזהות שיפור משמעותי בהיקפם של גילויי ההומופוביה או המצוקה הרגשית אליה מתבגרים אלו נחשפים במציאות.

תפיסה בסיסית של "קבלת השונה" משמרת את התפיסה הקיימת בדבר עליונותה הנורמטיבית של הנטייה המינית ההטרוסקסואלית ואינה מאפשרת פתח לאימוץ הזהות הלהט"בית על ידי המתבגרים כחלופה שוויונית ובוודאי שלא כחלופה חיובית ורצויה. תפיסה זו גם מובילה לדיכוי נוכחותן של דמויות להט"ביות ומודלים אלטרנטיביים לחיי משפחה בעולמם של התלמידים, מתוך שהם נתפסים כאיום על הזהות ההטרוסקסואלית ה"רצויה". מתוך תפיסות אלו, גם עולים פערים בהפנמתם של המסרים החינוכיים וקבלתם של המתבגרים הלהט"בים מצד הצוות החינוכי, אשר במקרים רבים מביע רתיעה מנראות של סממנים

להט"בים ונמנע מלהתמודד באופן אקטיבי עם גילויי הומופוביה. על רקע זה, מתבגרים להט"בים חשים בדידות וחריגות בזהותם. הם מתביישים בה ומתקשים לקבלה. הם נותרים מבודדים בזהותם ונעדרים את קבוצת השווים ההכרחית לצורך פיתוח עצמאות וחקר הזהות המינית.

במסגרת עבודה זו, עולה כי קיים פער בין ההכרה ההולכת וגוברת בצרכים ובקשיים המאפיינים את המתבגרים הלהט"בים, לבין ההתאמה של הפתרונות המוצעים לקשיים אלו ויעילותם. חשוב לציין, כי קיימת מורכבות רבה בבחינת תפיסתם ומעמדן של קהילות מיעוטים. עבודה זו מציעה הסברים סיבתיים לפערים הקיימים מתוך אפיון צרכי המתבגרים, אולם אינה מתיימרת להוכיחם. הוכחות אלו טעונות מחקרים אמפיריים רחבי היקף כמו גם התייחסות נרחבת יותר להשפעות של גורמים נוספים ביניהם אמצעי התקשורת, תפיסות דתיות-מסורתיות ואוירה ציבורית נרחבת. עם זאת, בשל חשיבותה הרבה של מערכת החינוך והמסגרת הבית ספרית בשלבי עיצוב וגיבוש זהותם של מתבגרים, ישנה חשיבות רבה להתאמתן של תוכניות החינוך השונות לצרכים אלו ולבחינת יעדיהן אל מול קשיים אלו. נראה אם כן, כי "חינוך לסובלנות מינית בקרב מתבגרים במסגרת הבית-ספרית", מחייב בראש ובראשונה דווקא את זניחתה של תפיסת הסובלנות הקיימת, אשר משמרת את הנחות היסוד הנורמטיביות הקיימות ואינה מקנה פתח לנוכחותן של זהויות שונות במציאות חייהם של המתבגרים.

ביבליוגרפיה

בראון, דן. (2004). "סיפורי חיים כחקירה מדעית". **בין הפחד לתקווה; סיפורי חיים של חמש משפחות ניצולי שואה, שלושה דורות במשפחה**. תל אביב: בית לוחמי הגטאות והוצאת הקיבוץ המאוחד, עמ' 289-298.

גל, נעם. (2011). "שימוש בכלי שיח תוך-אישי ובין-אישי בנרטיבים של כינון זהות מינית לסבית". עורך: גידי רובינשטיין. **מפגש י"ט (33)**. ירושלים: עמותת "אפשר", עמ' 167-191.

ידיד, נטע, יעל רימון ושוש צימרמן. (2011). "מדיניות משרד החינוך בנושא הלהט"בי: בין "קלפים פתוחים" לבין חוזר מנכ"ל כנגד ההומופוביה". עורך: גידי רובינשטיין. **מפגש י"ט (33)**. ירושלים: עמותת "אפשר", עמ' 211-221.

ידיד, נטע. (ח"ת). "עצות למחנכים להפחתת ההומופוביה בסביבה חינוכית". **מתוך אתר השירות הפסיכולוגי ייעוצי**, נכון לתאריך 15.12.12.

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/Hitpatchut/miniyut/EtzotLehafchatatHomofobia.htm>

מייק, חן. (2011). "ניתוח תהליך הגיבוש של זהות מינית לסבית דרך סיפוריהן של חמש נשים". עורך: גידי רובינשטיין. **מפגש י"ט (33)**. ירושלים: עמותת "אפשר", עמ' 149-155.

סולברג, שאול. (1994). **פסיכולוגיה של הילד והמתבגר - מבוא לפסיכולוגיה התפתחותית**. הוצאת ספרים "מאגנס", האוניברסיטה העברית, ירושלים.

סרוף, אלן, רוברט קופר וגאני דהארט. (1998). **התפתחות הילד, טבעה ומהלכה**. האוניברסיטה הפתוחה.

ענתבי, נדב. (2011). "מושג הנזילות המינית כנקודת מבט חדשה על המיניות האנושית". עורך: גידי רובינשטיין. **מפגש י"ט (33)**. ירושלים: עמותת "אפשר", עמ' 137-140.

פזמונאי-לוי, אורן, עמית קמה, גיא שילה, שרי לביא, בתיה פנחסי ומאיר מנחם. (2005). **מבט ורוד 2004 - מערכת החינוך הישראלית מנקודת המבט של תלמידים הומואים, לסביות, ביסקסואלים וטרנסג'נדרים: דו"ח מחקר**. תל אביב: ארגון הנוער הגאה.

פרדס אליענר, שירלי קובלסקי ואילה כץ. (2011). "ההורים כבסיס בטוח למתבגר בתהליך ה"יציאה מהארון" בראי תאוריית התקשרות". עורך: גידי רובינשטיין. **מפגש י"ט (33)**. ירושלים: עמותת "אפשר", עמ' 17-25.

קמה, עמית. (2004). "היבטים פסיכו-חברתיים וסיפוק צרכי מתבגרים הומו-לסביים", **קובץ מאמרים 1 - ארגון נוער גאה**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

רובינשטיין, גידי. (2011). "הומופוביה מופנמת מנקודת מבט פסיכודינמית: מקרה פרטי של הזדהות עם התוקפן". עורך: גידי רובינשטיין. **מפגש י"ט (33)**. ירושלים: עמותת "אפשר", עמ' 194-196.

שביידל, זאב. (2011). "מתלבטים עם בחירה: דילמות ודרכי התמודדות של בני נוער הומוסקסואלים בציבור הציוני-דתי בישראל". עורך: גידי רובינשטיין. **מפגש י"ט (33)**. ירושלים: עמותת "אפשר", עמ' 126-129.

שילה, גיא. (2008). "גיבוש נטייה מינית בקרב נוער הומו-לסבי: בחינת מימדים סביבתיים המשפיעים על גיבוש נטייה מינית והשפעתם על בריאותם הנפשית של בני הנוער". עבודה לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת תל אביב.

שילה, גיא וריקי סויה. (2011). "קשרים חברתיים, בריאות נפשית וגיבוש הנטייה המינית בקרב בני נוער וצעירים לסביות, הומואים וביסקסואלים". עורך: גידי רובינשטיין. **מפגש י"ט (33)**. ירושלים: עמותת "אפשר", עמ' 39-54.

שנקמן, גבע ודב שמוטקין. (2011). "מרכיבי רווחה סובייקטיבית בקרב נוער ובוגרים צעירים הומו-לסבים: מחקר עם קבוצת השוואה הטרוסקסואלית". עורך: גידי רובינשטיין. **מפגש י"ט (33)**. ירושלים: עמותת "אפשר", עמ' 61-74.

שפר, אורי. (2011). "הפרעות אכילה בקרב נערים הומוסקסואלים". עורך: גידי רובינשטיין. **מפגש י"ט (33)**. ירושלים: עמותת "אפשר", עמ' 81-92.

Demo David. (1992). "The Self-Concept Over Time: Research Issues and Directions" **Annual Review of Sociology** 18 303-326.

Hinduja, Sameer. & Justin Patchin. (2010). "Bullying, Cyberbullying, and Suicide" in **Archives of Suicide Research** 14, 206-221.

McFarland, William and Martin Dupuis. (2001). "The legal duty to protect gay and lesbian students violence in school" **Professional School Counseling** 4(3), 171-179.

McLean Kate. (2008). "Stories of the Young and the Old: Personal Continuity and Narrative Identity" **Developmental Psychology** 44, 254-255.