

נוער גאה במערכת החינוך: גורמי חוסן ומנגנוני התמודדות עם הומופוביה

אייל בן עמי ורחל ארהרד

מטרת המחקר הנוכחי הייתה ללמוד על החוויה הבית-ספרית של נוער גאה מנקודת מבט סלוטוגנית המתמקדת בגורמים מקדמי בריאות. המחקר הנוכחי מתחקה אחר גורמי החוסן החיצוניים והפנימיים המסייעים לנוער גאה בפיתוח כישורי התמודדות עם בריונות הומופובית בבית-הספר. 20 תלמידים בני 15-18, המגדירים עצמם הומואים, לסביות וביסקסואלים, רואיניו ראינות עומק מובנים-למחצה. הם נשאלו איך הם מתמודדים עם גילויי הומופוביה של קבוצת השווים בבית-הספר. ממצאי המחקר מראים, כי סוכנויות הסיוע הקהילתיות מתפקדות כ"בלמי לחץ" בכך שהן מפחיתות את ההשפעות המזיקות של בריונות הומופובית על הרווחה הנפשית של הפרט ומפתחות מנגנוני התמודדות עם הומופוביה. הממצאים מדגישים את הצורך בהתערבות בית-ספרית ברמה השניונית (גילוי מוקדם וסיוע טיפולי) אשר מטרתה לשפר את יחסי הגומלין הבין-אישיים בין נוער הטרוסקסואלי לבין נוער גאה ולטפח התנהגות פרו-חברתית המאפשרת אינטגרציה של הפרט בקבוצת השווים. התערבות זו עשויה להועיל לנוער גאה להתמודד עם הסטיגמה המוטבעת עליו ולאפשר לשתי הקבוצות להתעמת עם דעות קדומות ולאתגר אותן.

מילות מפתח: נוער גאה, המערכת האקולוגית-חברתית, גורמים מקדמי בריאות, מנגנוני התמודדות, בריונות הומופובית בית-ספרית

מבוא

נוער גאה במבט אקולוגי-מערכתי

מחקר ענף מצביע על שכיחות גבוהה של פסיכופתולוגיה בקרב נוער גאה* בהשוואה לנוער הטרוסקסואלי. נמצאו שיעורים גבוהים של תסמיני דיכאון, חרדה, אובדנות, שימוש בחומרים ממכרים, הפרעות אכילה ויחסי מין ללא הגנה (ראו לדוגמה: Coker, Austin, & Schuster, 2010; Mor, Weinstein, Grotto, Levin, & Chemtob, 2013).

* המונח נוער גאה מתייחס במאמר זה להומואים, לסביות, ביסקסואלים וביסקסואליות.

עם זאת נטען, כי נטייה מינית הומוסקסואלית איננה מחלה (Institute of Medicine, 2011), וכי הפערים במדדי בריאות הנפש בין שתי אוכלוסיות אלו נובעים מהמשימות ההתפתחותיות האופייניות לכל אחת מהן. כמיעוט מיני שמוטבעת עליו סטיגמה חברתית, מתמודד נוער גאה עם משימות ייחודיות בנוסף למשימות ההתפתחותיות האופייניות לגיל ההתבגרות (Meyer, 2007).

מחקרים עדכניים מראים, כי מבני כוח חברתיים-תרבותיים דכאניים בין כותלי בית-הספר מחזקים ומשמרים דעות קדומות, אפליה הומופובית מוסדית, הטרדות, ניצול, הדרה חברתית ובריונות הומופובית, וכפועל יוצא מכך, עשויים לגרום להומופוביה מופנמת, לתחושות של בדידות וחוסר שייכות, לנסיגה חברתית, לדיכאון, להפרעות אכילה ולאובדנות בקרב נוער גאה (Hatzenbuehler, 2011; Hatzenbuehler, 2011; Hatzenbuehler, 2011; Hatzenbuehler, 2011). לפיכך נדרשת התבוננות אינטראקטיבית על האתגרים הייחודיים הניצבים בפני נוער גאה, אשר תאפשר התמודדות והתמודדות האפשריים. שבהם יחסי הגומלין בינו לבין סביבתו החברתית והתרבותית יוצרים קשיים ובעיות, משמרים ומתחזקים אותם, ואף משפיעים על דרכי ההתמודדות והפתרונות האפשריים. גישה זו הנחתה את המחקר הנוכחי שהתבסס על התיאוריה האקולוגית של ההתנהגות האנושית (Bronfenbrenner, 1994), אשר לפיה מצבו הפיזי, הרגשי, החברתי וההתנהגותי של נוער גאה קשור ליחסי הגומלין המורכבים המתקיימים בינו לבין המערכות שבקרבן הוא מתפתח, וההקשרים הרחבים אשר בתוכם משוקעות מערכות אלו (Hong & Garbarino, 2012).

במחקרים העוסקים בתיאוריה האקולוגית נהוג להתייחס למצרך של ארבע תת-מערכות המשפיעות זו על זו בעודן מושפעות זו מזו:

- 1) מערכת המיקרו – רמת החוויה, התהליכים והיחסים התוך-אישיים והבין-אישיים של פרטים בסביבתם היום-יומית, כגון יחסי הגומלין בין תלמידי הכיתה;
- 2) מערכת המזו – יחסי הגומלין בין שתי מערכות מיקרו או יותר, דוגמת היחסים בין הורי התלמידים למחנכי הכיתות;
- 3) מערכת האקסו – סביבה אשר בה היחיד אינו מעורב במישורין אך יש לה השפעה על מערכות המיקרו ועל היחיד, כגון השפעת היחסים בין הבית ומקום עבודתם של ההורים על הנער במקרה של פיטורין;
- 4) מערכת המאקרו – התרבות, החברה והטכנולוגיה המשפיעות על המערכות האחרות והמתבטאות באופני החשיבה ובהתנהגותו של הפרט, דוגמת השפעת התפתחות מדעיות מרחיקות לכת, על מבנה המשפחה ועל חלוקת התפקידים המגדרית, אשר יצרו בשנים האחרונות ריבוי חסר תקדים של אפשרויות הבחירה העומדות בפני הפרט.

המאמר הנוכחי מתמקד ברמת בית-הספר (מערכת המיקרו), שהוא מרכיב מרכזי

בסביבה היום-יומית של כלל בני הנוער. בתי-הספר מזמנים לבני הנוער איך-ספור התנסויות עם קבוצת השווים, שבזיקה אליהן מתגבשת ומתעצבת זהותם האישית על כל היבטיה (Brechwald & Prinstein, 2011; Brown & Braun, 2013). עוד משפיעים על בני הנוער הקבלה המשפחתית, התמיכה החברתית והקבלה העצמית, והם זקוקים להן לשם טיפוח חוסנם הנפשי. התנסויות חיוביות ביחסים בין-אישיים עם דמויות משמעותיות בקבוצת השווים, עם מבוגרים אכפתיים, וגם קבלה הורית, זוגיות בריאה ומספקת ותחושת שייכות חזקה לקבוצת תמיכה גאה, הן תת-מערכות התמיכה הנחוצות לנוער גאה המתמודד באופן תכוף עם רמות גבוהות של עקה (Darwich, Hymel, & Waterhouse, 2012; Eisenberg & Resnick, 2006; Mustanski, Newcomb, & Garofalo, 2011).

בריונות כלפי נוער גאה בתוך כותלי בית-הספר

עדויות מחקריות חוזרות ונשנות מלמדות על שיעורים גבוהים ועקיבים של אלימות מילולית, פיזית ומינית בבתי-הספר בישראל על רקע נטייה מינית וזהות מגדרית (פזמוני-לוי, קמה, לביא, פנחסי ומנחם, 2005; פזמוני-לוי ושילה, 2012; שילה ופזמוני-לוי, 2008). בריונות בית-ספרית מתבטאת באלימות מילולית או פיזית ובאלימות חברתית עקיפה (חרם או הפצת שמועות) המופעלות באופן מכוון ונשנה ויוצרות מערכות יחסים המאופיינות בחוסר שוויון במאזן הכוחות ואשר בהן הנפגע אינו מסוגל להגן על עצמו מפני התוקף או התוקפים (Olweus, 1993). מבין סוגי הבריונות ההומופובית, כינויי גנאי הומופוביים הם השכיחים ביותר בבתי-הספר, בפרט בקרב נערים בגיל ההתבגרות (פזמוני-לוי ושילה, 2012).

מתוך 372 בני נוער בני 12–18 המגדירים עצמם גאים או מתחבטים בזהותם המינית, אחד מכל ארבעה תלמידים הוטרד מינית בבית-הספר בשל נטייתו המינית, ואחד מכל עשרה תלמידים חווה תקיפה פיזית בשל נטייתו המינית (פזמוני-לוי ושילה, 2012). 84% מהמשתתפים במחקר דיווחו על ביטויי גנאי הומופוביים בבית-ספרם בתדירות גבוהה או מאוד, ו-52% דיווחו כי נפלו קורבן להטרדה מילולית על רקע נטייתם המינית. השוואה בין נתונים אלה לבין נתוני סקר ניטור אלימות שנתי שערכה הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך מראה, כי תלמידים גאים מדווחים על אלימות גבוהה יותר בהשוואה לממוצע הארצי (פזמוני-לוי ושילה, 2012). גידופים הומופוביים מקורם בחברות לתפקידי מגדר נוקשים ומובחנים וכן בחיזוקם של מודלים גבריים מאצ'ואיסטיים תוך הפעלת לחץ חברתי של קבוצת השווים על בנות גילם ובני גילם כדי להוכיח קונפורמיות מגדרית (Birkett & Espelage, 2015; Pascoe, 2011). תהליכים אלה מופנמים ומתעצמים בתקופת ההתבגרות המוקדמת ויוצרים אקלים בית-ספרי עוין, במיוחד עבור נוער גאה ומתלבטים (Poteat, Espelage, & Green, 2007).

עם זאת, מחקרי אורך ומחקרי חתך מצביעים על כך שבין הגילים 14–18 עולה באופן ליניארי היכולת להתמודד בהצלחה עם לחץ ופיקוח חברתי של קבוצת השווים בקרב מגוון קבוצות חברתיות-כלכליות ואתניות (Steinberg & Monahan, 2007). בד בבד, הדעות הקדומות כלפי נוער גאה פוחתות בהדרגה ככל שעולה הגיל (Poteat, Espelage, & Koenig, 2009).

תיאוריות קוגניטיביות וחברתיות מציגות הסברים לממצא זה. לפיהן עם הגיל עולות יכולותיהם של המתבגרים לרפלקציה עצמית, לחשיבה מופשטת, ביקורתית ויצירתית ולגיבוש אסטרטגיות התמודדות עם מגוון מצבים חברתיים (Kuhn, 2009). בנוסף, תקופת ההתבגרות המאוחרת מתאפיינת ביחסי גומלין רבים יותר ומורכבים יותר בין קבוצות חברתיות שונות ובהכניית תפיסות עצמיות חדשות בתחומי חיים שונים (Bigler & Liben, 2006). תהליך התפתחותי זה מאפיין את גיל ההתבגרות של כלל הנוער, לרבות נוער גאה, הרוכש ומשכלל מיומנויות חברתיות שמסייעות לו ליצור מגוון קשרים חברתיים תומכים ולהרחיב את מעגלי ההשתייכות והקבלה שלו (Anderson, 1998; Savin-Williams, 2005).

גורמי חוסן ומנגנוני התמודדות עם הומופוביה

מחקרי האקלים הבית-ספרי הרחיבו את הידע האמפירי על בריונות הומופובית בבתי-הספר בישראל (פזמוני-לוי ואחרים, 2005; פזמוני-לוי ושילה, 2012; שילה ופזמוני-לוי, 2008). עם זאת, מחקרים אלה התמקדו בגורמי סיכון והקדישו תשומת לב מועטה בלבד למשאבי התמיכה של נוער גאה. נוכח פערים בגוף הידע המחקרי הבוחן גורמים מקדמי בריאות, הומלץ באחרונה לאמץ נקודת מבט סלוטוגנית המכוונת לפיתוח חוסן נפשי אצל נוער גאה (Herrick, Egan, Coulter, Friedman, & Stall, 2014). המונח סלוטוגני, שפירושו 'מקור הבריאות', מכוון את המחקר והפרקטיקה לפיתוח מקורות התמודדות אצל הפרט ולזיהוי המשאבים המצויים בסביבתו כדי לחזק את יכולת העמידה שלו במצבי לחץ ומצוקה שהם חלק בלתי-נפרד מחיי אנוש (אנטונובסקי, 1998). המונח חוסן נפשי מתייחס למנגנון סתגלני נורמטיבי הגלום בכל פרט, המאפשר לו להתמודד עם מצבי לחץ ומצוקה המאיימים על רווחתו הנפשית (Masten, 2001; Ungar, 2011). חוסן נפשי קשור הן לחשיפת הפרט לגורמי סיכון, והן לשימוש במשאבי התמודדות המצויים בסביבתו הטבעית (Obrist, Pfeiffer, & Henley, 2010; Ungar, 2011).

על בסיס תפיסה זו מצטברות עדויות מחקריות המראות, כי לנוער גאה יכולת עמידה גבוהה במצבי לחץ ומצוקה (Dewaele, Van Houtte, Cox, & Vincke, 2013; Harper, Brodsky, & Bruce, 2012; Madsen & Green, 2012). יתרה מזאת, מחקרים אודות חוסן נפשי מצאו, שפיתוח תחושת מסוגלות עצמית וקידום הבריאות בקרב

מתבגרים אשר חווים רמות גבוהות של עקה (stress) תלויים במידה ניכרת בזמינות, בנגישות ובאיכות הסובייקטיבית של גורמים מקדמי בריאות ובמידה פחותה בלבד במאפיינים האישיים של הפרט (Lerner, 2006; Rutter, 2005; Schoon, 2007). כמו כן נמצא, כי משאבי התמיכה שנמצאים בסביבתם של בני הנוער החווים עקה מתווכים בין המסוגלות העצמית של הפרט לבין מצבי המצוקה השונים בכך שהם מחלישים את עוצמתו הנתפסת של המשבר ומשפרים כישורי התמודדות עם גורמי סיכון – תופעה הידועה בשם 'אפקט הפיצוי' (Doty, Willoughby, Lindahl, & Malik, 2010; Eisenberg & Resnick, 2006; Fergus & Zimmerman, 2005; Frost, Meyer, & Schwartz, 2016; Mustanski et al., 2011).

בחינה מקיפה של מערכות התמיכה העומדות לרשותו של נוער גאה ברמת מערכת המאקרו של החברה הישראלית מצביעה על עלייה במספרם ובכוחם של ארגוני הסנגור של הקהילה הגאה, הממלאים תפקיד מרכזי במרחב הציבורי בכך שהם מתפקדים כקבוצות לחץ היוצרות קואליציות להובלת שינויים מרחיקי לכת בתחומי חיים שונים (ראו לדוגמה: Kama, 2011). יתר על כן, מערכות התמיכה העומדות לרשותם של בני נוער גאים ומתלבטים נגישות כיום גם בזכות המהפכה הדיגיטלית, כך שבאפשרותם לרכוש בנקל ידע על זהויות מיניות ומגדריות, וגם לקבל תמיכה חברתית-רגשית אנונימית, זמינה ומהירה, ללא תלות במרחק או בנוכחות פיזית. ואכן יש עדויות מחקריות על כך שהשימוש בפורומים ייעודיים מסייע לצעירים גאים בהתמודדות עם האתגרים הייחודיים להם בכך שהם רוקמים יחסי גומלין עם אחרים משמעותיים החולקים תחומי עניין דומים ומטרות משותפות (צ'רני, 2012).

התפתחות נוספת בזיקה לגורמי החוסן של נוער גאה קשורה לממצאי מחקרים המצביעים על שינויים חיוביים והדרגתיים בתגובות ההורים ל'יציאה מהארון' של ילדיהם (Diamond & Shpigel, 2014). נמצא, כי קבלה מצד המשפחה הגרעינית של הזהות ההומוסקסואלית, הלסבית או הביסקסואלית של הנער או הנערה משפיעה באופן ישיר וחיובי על רווחתם הנפשית ועל תהליך הקבלה העצמית שלהם (Shilo & Savaya, 2011). ואכן, גורמים מקצועיים זמינים כיום למשפחה במקרים של דחייה הורית, למשל, במסגרת 'טיפול משפחתי מבוסס התקשרות' שנועד לתקן כשלים במערכת ההתקשרות בין בני נוער גאה לבין הוריהם, לשקם את הקשרים ביניהם ולהגביר את הקבלה ההורית (Diamond & Shpigel, 2014).

נוער גאה במערכת החינוך

אף במערכת המזו ניכרת השפעתן של תנועות חברתיות גאות למן שנות ה-90 של המאה ה-20, על עיצוב מדיניות החינוך המיני בישראל בכלל ועל קידומו של שיח

הומניסטי ופלורליסטי בוועדות החינוך של הכנסת כפרט (פרל-אולשוונג, 2007). בתוך כך, מאז שנת 2000 ואילך, עבודה משותפת של ארגונים קהילתיים ובראשם ארגון חוש"ן (מרכז החינוך וההסברה של הקהילה הגאה בישראל), ארגון הנוער הגאה וכן היחידה למיניות ולמניעת פגיעה בילדים ובני נוער בשירות הפסיכולוגי-ייעוצי (שפ"י), הובילה לתפנית במדיניות משרד החינוך כלפי נוער גאה בבתי-הספר (ידיד, רימון וצימרמן, 2011). בין הפעולות שננקטו: התוויית מדיניות, פיתוח תוכניות ייעוציות וגיבוש כיווני פעולה במשרד החינוך למיגור האלימות כלפי תלמידים על רקע נטייתם המינית וזהותם המגדרית (הכנסת, 2015; ידיד ועמיתים, 2011; משרד החינוך, 2015).

על סמך חוזר מנכ"ל נדרשים היום מנהלי בתי-הספר להנחות את המחנכים בחטיבות הביניים ובתיכונים לקיים פעילויות כיתתיות בנושא 'זהות מינית הומו-לסבית' במסגרת התוכנית ההתפתחותית המנדטורית 'כישורי חיים' ובהדרכת היועצים החינוכיים (משרד החינוך התרבות והספורט, 2010). מטרתה של תוכנית זו, המיושמת מכיתה א' ועד י"ב, ליצור אקלים חינוכי-חברתי מיטבי בבתי-הספר ולקדם את ההתפתחות המיטבית של כלל התלמידים בתחומים הלימודי, הרגשי, הערכי-חברתי, ההתנהגותי והתרבותי-ארגוני (שדמי, אלגרסי ונוי, 2006; משרד החינוך, 2015). זהו חלק משינוי פרדיגמטי המתחולל כבר משנות ה-90 של המאה ה-20 בעבודתם של אנשי המערך המסייע בבתי-הספר, שעיקרו מעבר הדרגתי מן הייעוץ הפרטני הישיר לתלמיד לייעוץ עקיף, רב-מערכתי ויזום לבית-הספר בכללותו כישות אורגנית הנדרשת לעבור שינויים מקיפים. בשינוי זה בולט השימוש התדיר בהיוועצות עם צוות המורים והמחנכים, חברי הנהלת בית-הספר, צוות בין-מקצועי, הורי התלמידים ובעלי תפקידים ברשויות המקומיות (ארהרד, 2014; ברוש, 2009; פרידמן, 2009). מחקרים חלוצים אשר בחנו את עמדותיהן של יועצות חינוכיות ושל מורות כלפי נוער הומו-לסבי בבתי-ספר בישראל מצאו כי למרביתן תפיסות חיוביות כלפיו (זמיר, 2003; פורר-עילם, 2012). נוכח השינויים החברתיים-פוליטיים החיוביים במערך הייעוצי-חינוכי, בזיקה לשוויון זכויות לקהילה הגאה מסתמן כי מתהווים תנאים מיטביים חדשים במארג הישראלי שעשויים להקל על נוער גאה בהתמודדותו עם הומופוביה בית-ספרית.

שאלות המחקר

המחקר הנוכחי מבקש למפות את גורמי החוסן הפנימיים והחיצוניים המסייעים לנוער גאה בפיתוח מנגנוני התמודדות עם הומופוביה בבית-הספר. בהתאם לזאת, שאלת המחקר המרכזית הייתה: באילו אופנים מתמודד נוער גאה עם גילויי הומופוביה בבית-הספר?

נוער גאה במערכת החינוך: גורמי חוסן ומנגנוני התמודדות עם ההומופוביה

שאלות המשנה היו:

1. כיצד מתמודד נוער גאה עם המתח בין נטייתו המינית לבין השיח ההומופובי של קבוצת השווים בבית-הספר?
2. כיצד משפיעה ההומופוביה הבית-ספרית על הרווחה הנפשית של נוער גאה?
3. אילו שינויים רגשיים, מחשבתיים, חברתיים והתנהגותיים מתרחשים אצל נוער גאה הפונה למקורות תמיכה ומסתייע בהם?
4. אילו מבין מרכיבי התמיכה תופס נוער גאה כחיוניים לפיתוח מנגנוני ההתמודדות עם ההומופוביה הבית-ספרית?

שיטת המחקר

כדי להבין את החוויות וההתנסויות של המרואינים ואת המשמעויות השונות שהם יוצקים לתוכן בהקשרים של זמן, מקום, היסטוריה, חברה ותרבות, נבחרה במחקר הנוכחי הסוגה הפנומנולוגית במסגרת המתודולוגיה האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית (Denzin & Lincoln, 2005). סוגה זו מדגישה את טבעה הדינמי, ההבנייתי והמתפתח של המציאות החברתית, ומתמקדת בפרשנויות הסובייקטיביות שמעניקים המרואינים לחוויותיהם (Schutz, 1970). בהתאם לכך, התמקד המחקר הנוכחי בתיאור הגדוש שנתנו המרואינים לחוויותיהם בבית-הספר כהומאים, כלסביות וכביסקואלים כחלק מתהליך דינמי של הבניה אישית ותרבותית של מציאויות חיים.

אוכלוסיית המחקר

גיוס המרואינים נעשה בשיטת כדור שלג (Patton, 1990). ראשית פנו החוקרים לוועדת האתיקה של פורום המחקר של ארגון "נוער גאה" (איגי*) לקבלת הסכמתה לגיוס נוער גאה ומתלבטים, בני 15–18. בתום הליך זה, גייס החוקר הראשון את אוכלוסיית המחקר במסגרת מצעד הגאווה השנתי בתל-אביב. מרחב ציבורי זה הסיר חסמים הנוגעים לסוגיות של זהות מינית ומגדרית והקל על יצירת יחסי גומלין בין החוקר, אשר הציג עצמו כחבר בקהילה הגאה, לבין משתתפי מצעד הגאווה. עובדה זו אפשרה רפלקסיביות ורב-שיח בין החוקר לבין המרואינים, שהם חלק מרכזי בהליך המחקר האיכותני על כל שלביו (Dowsett, 2007). בשלב הראשון הוזמנו 40 בני נוער לריאיון. 23 מתוכם סירבו מסיבות אישיות

* עמותה ללא מטרת רווח אשר נוסדה בשנת 2002 ונועדה לתת מענה חברתי-חינוכי לנערים ולנערות גאים או המתחבטים בזהותם המינית והמגדרית.

או משום שסיימו זה מכבר את לימודי התיכון. שלושה מרואיינים נוספים גויסו באמצעות הרשתות החברתיות של משתתפי מצעד הגאווה. לסיכום, אוכלוסיית המחקר כללה 20 מרואיינים בני 15–18, אשר בעת המחקר למדו בחינוך העל-יסודי. כל המרואיינים ציינו פרטי התקשרות, מילאו טופס הסכמה מדעת להשתתף במחקר וחתמו עליו. המשתנים שנבדקו: גיל, מין, הגדרה עצמית של הנטייה מינית, חשיפת הנטייה המינית, אזור המגורים, זהות דתית, רמת הדתיות, שיוך מוסדי ומעמד חברתי ומצב כלכלי (לוח 1 מסכם את התפלגותם של המרואיינים בין מאפיינים אלה).

הגדרה עצמית של הנטייה המינית. הנטייה המינית הוגדרה על סמך דיווח עצמי. שמונה מרואיינים הגדירו עצמם הומואים; חמש מרואיינות הגדירו עצמן לסביות; מרואיינת אחת הגדירה עצמה ביסקסואלית; ושישה מרואיינים חשו שתיוג המיניות שלהם על סמך קטגוריות חברתיות נוקשות אינו משקף את נטייתם. חמישה מבין המרואיינים שלא תייגו את נטייתם המינית דיווחו שהם נמשכים לשני המינים, ומרואיין אחד דיווח על משיכה לבני מינו בלבד.

חשיפה. תריסר מרואיינים חשפו את נטייתם המינית בפני בני משפחתם ובפני חבריהם הקרובים לספסל הלימודים. מתוכם, שישה דיווחו כי גילוי נטייתם לא הפתיע את הוריהם אלא אימת את חשדותיהם, וזירו אצלם תהליך של קבלת הנטייה המינית של בנם או בתם כמציאות נתונה שיש להתמודד עמה בהדרגה. ששת המרואיינים האחרים בקבוצה זו דיווחו כי הוריהם מתקשים מאוד לקבל את נטייתם המינית, וגילויה גרם להם לטלטלה רגשית ולהשתקת הנושא. שמונה מרואיינים דיווחו, כי לא שיתפו את בני משפחתם או את חבריהם לספסל הלימודים בדבר נטייתם המינית בשל הפחד מדחייה הורית או חברתית וכן מתוך חשש מכריונות הומופובית בבית-ספרם. מרואיינים אלה כן חשפו את נטייתם המינית במסגרת קבוצת תמיכה ייעודית לנוער גאה מחוץ לעיר מגוריהם.

אזור מגורים. 14 מרואיינים היו מאזור המרכז (שניים מהם חיו בערים חרדיות); שלושה מאזור הדרום; שניים מאזור הצפון (שניהם מאזורים כפריים); ואחד מירושלים. *זהות דתית.* על סמך הגדרה עצמית – 11 מרואיינים הם יהודים חילוניים; 4 – יהודים מסורתיים; אחת – יהודייה דתיה לשעבר; 2 – יהודים חרדיים; ו-2 – נוצרים חילוניים.

שיוך מוסדי. כל המרואיינים למדו במגזר היהודי (כיתות ט"י-ב). 15 למדו בבתי-ספר ממלכתיים; 2 – בבתי-ספר פרטיים; מרואיינת אחת – בבית-ספר חרדי לבנות; מרואיין אחד – בישיבה חרדית לבנים; ומרואיין אחד – ביחידה לנוער המצוי בסיכון.

מעמד חברתי ומצב כלכלי. תריסר מרואיינים דיווחו שגדלו במשפחות ממעמד הביניים, ו-8 במשפחות מהמעמד הבינוני הנמוך.

נוער גאה במערכת החינוך: גורמי חוסן ומנגנוני התמודדות עם הומופוביה

לוח 1: סיכום מאפייני המרואיינים

מאפיינים דמוגרפיים	גיל (שנים)	בנים	בנות
התפלגות	18–15	12	8
הגדרה עצמית של הנטייה המינית	הומואים	לסביות	ביסקסואליות
התפלגות	8	5	1
חשיפה	חשיפה וקבלה הורית	חשיפה ודחייה הורית	חשיפה במסגרת קבוצת תמיכה
התפלגות	6	6	8
אזור מגורים	אזור המרכז	אזור הדרום	אזור הצפון ירושלים
התפלגות	14	3	2
זהות דתית ורמת דתיות	יהודים חילוניים	יהודים מסורתיים	יהודים חרדיים
התפלגות	11	4	1
שיוך מוסדי	בית-ספר ממלכתי	בית-ספר פרטי	בית-ספר חרדי
התפלגות	15	2	1
מצב חברתי-כלכלי	מעמד הביניים	מעמד בינוני-נמוך	
התפלגות	12	8	

הליך המחקר וכלי המחקר

הנתונים נאספו בחודשים יוני-אוגוסט 2009 באמצעות ראיונות עומק חצי-מובנים, שערך החוקר הראשון. ראיון מסוג זה מתנהל כשיחה בעלת מבנה ומטרה, המאפשרת לחוקר להתמקד בנושאים כלליים, שמסייעים למרואיינים לגולל את סיפורם האישי ולהציג את משמעותו וכן את דעותיהם ועמדותיהם (Patton, 1990). כל ראיון נפתח בשאלה פתוחה המאפשרת לכל אחד מהמרואיינים לתאר בפתחות ובכנות את חווייתו הייחודית בבית-הספר. בדרך זו מתקבלים הנתונים מכלל המרואיינים באופן שיטתי ובמישרין, ולמרואיינים מתאפשר להשמיע את קולם האותנטי באופן כן, צלול ופתוח (Patton, 1990).

למרואיינים הובטחה אנונימיות מוחלטת (לשם כך נעשה שימוש בשמות בדויים), הראיונות נערכו בהסכמה ובהתנדבות ולמרואיינים ניתנה האפשרות לעזוב את המחקר

בכל שלב. כל ריאיון נערך במפגש אחד בין החוקר למרואיין. כל ריאיון ארך בין שעה לשעה וחצי והתנהל בחדר פרטי במרכז העירוני לקהילה הגאה בתל-אביב או על ספסל ציבורי, לפי העדפותיו האישיות של כל מרואיין. החוקר הראשון הקליט ותמלל את הראיונות מילה במילה.

כל המרואיינים ענו על השאלה הפתוחה הבאה: *איך זה להיות הומו/לסבית/ביסקסואל/ית או מתלבט/ת בבית-הספר שלך? מרבית המשתתפים כללו בתשובותיהם נתונים על שיתוף נטייתם המינית בפני אחרים, בין אם בתוך המרחב הבית-ספרי ובין אם מחוצה לו. במקרים שבהם לא התייחסו להיבט זה, שאל המרואיין במישרין: "האם את/ה מחוץ לארון בבית-הספר?" ולפי תשובת המרואיין, שאל המרואיין: "באיזו מידה את/ה מחוץ לארון בבית-הספר ומחוצה לו?" בהמשך שאל המרואיין שאלות הבהרה כדי להתעמק בתקריות הומופוביות אשר צוינו בקצרה כמענה לשאלה הפתוחה. למשל: "תוכל/י בבקשה לתת לי פרטים נוספים לגבי התקרית שהזכרת קודם?"*

רוב המרואיינים דיברו על בריונות הומופובית בתוך בית-הספר תוך שימוש בזמן עבר בתארם שינויים חיוביים בחווייתם הבית-ספרית במהלך הלימודים בחטיבה העליונה. המרואיין בחן באופן מקיף את השינויים הדינמיים הללו ושאל: "תוכל/י לתת לי פרטים נוספים לגבי מה שהשתנה בתגובותיך לתקריות הומופוביות ולתלמידים הומופובים?" לאחר מכן התמקד המרואיין במקורם של שינויים אלה באמצעות שאלות כגון: "איך התגברת על זה?" או "מה עזר לך לשפר את הרגשתך?" בהמשך שאל שאלות ממוקדות אף יותר: "מי ומה עזרו לך הכי הרבה כשנאלצת להתמודד עם בריונות הומופובית בבית-הספר?" מטרתן של שאלות אלו, אשר כל המרואיינים נשאלו, הייתה לשרטט בקווי מתאר כלליים את הגורמים אשר סייעו למרואיינים לפתח מנגנוני התמודדות עם בריונות הומופובית בבית-הספר.

ניתוח הנתונים

החוקרים ערכו ניתוח תוכן מתמשך, משווה ומפורט של עשרים הראיונות, תוך הקפדה על שמירת נקודות המבט של עשרים המרואיינים (Braun & Clarke, 2006). בשלב הראשון קראו החוקרים שוב ושוב את גוף הנתונים בשלמותו כדי להעמיק את היכרותם הרגשית והקוגניטיבית עם החומר הגולמי על כל היבטיו תוך שהיית עמדותיהם והנחותיהם המוקדמות, כדי להימנע משיפוטיות וכדי להישאר פתוחים וקשובים לנתונים. קריאה הוליסטית מעין זו מאפשרת בחינה נאיבית של הנתונים ומניחה לתיאוריה לצמוח מתוכם (Moustakas, 1994). בשלב השני זוהו יחידות משמעות בסיסיות באמצעות ניתוח תוך-מקרי. הלכה למעשה, החוקרים סימנו על גבי החומר הגולמי היגדים, דימויים, ביטויים ומטפורות

המדגימים מחשבות, התנהגויות ורגשות של כל אחד מן המרואיינים בנפרד בזיקה לגילויי הומופוביה בבית-ספרם. שלב זה הסתיים כאשר הגיעו החוקרים לתחושה של רוויה תמטית (Moustakas, 1994).

בשלב השלישי ניתחו החוקרים את כל הראיונות תוך השוואה מתמדת בין יחידות המשמעות בבחינת הדמיון, השוני והקשרים התוכניים ביניהם, עד לכדי צמצומן וקיבוץ לקטגוריות ולתמות (Moustakas, 1994). שלב זה נערך תוך דיון מתמיד והיוועצות רציפה בין שני החוקרים עד שהתגבשה הסכמה לגבי שבע קטגוריות ושתי תמות מרכזיות שצמחו באופן אינדוקטיבי מתוך הנתונים.

בשלב הרביעי ערכו החוקרים סינתזה של החוויות הבית-ספריות של 20 המרואיינים תוך הבניה של מסגרת תיאורטית ואמפירית אשר מטרתה לתאר ולאפיין את מהותה הבסיסית של התופעה הנחקרת (Moustakas, 1994).

אפשר להתייחס לאמינות המחקר (trustworthiness) על סמך ארבעת התבחינים של החוקרים לינקולן וגובה (Lincoln & Guba, 1985):

1. אמינות (credibility) נקבעת לפי תיאור מדויק של המחקר על כל שלביו והצגתו באופן קוהרנטי ושיטתי, וכן לפי תיעוד מלא ומדויק של 20 הראיונות באמצעות הקלטתם בזמן אמת. הראיונות תומללו ביום עריכתם, מילה במילה, לרבות ציון היבטים לא מילוליים כגון הבעות פנים ומחוות גוף. הפרשנות של שני החוקרים נסמכת על ציטוטים מקוריים המאפיינים את מהותה הבסיסית של התופעה הנחקרת.

2. היכולת לאשש את הממצאים (confirmability) על סמך שני מקורות: (1) יומן המחקר שניהל החוקר במהלך עבודת איסוף הנתונים וניתוחם ובו רשם את הרהוריו אודות גילויים, תובנות, רעיונות, ספקות, אינטואיציות ותגובות רגשיות. מהלך זה מעודד הערכה עצמית פנימית, זיהוי של הטיות החוקר, העלאתן למודעות והבחנה בינן לבין דברי המרואיינים; (2) אימות המרואיינים: המחקר נשלח בשלמותו בדואר אלקטרוני למרואיינים והם הוזמנו לחוות את דעתם עליו. כמחצית המשתתפים השיבו לבקשת החוקר והודיעו כי ממצאי המחקר משקפים נאמנה את אשר אמרו בריאיון ואת חווייתם כהומואים, כלסביות וכביסקסואלים בבית-ספרם.

3. היכולת להתייחס אל המחקר כאל בריהסתמכות (dependability) נובעת מכך שהקטגוריות התיאוריות נוצרו מתוך בחינה מתמדת ודינמית בין פרספקטיבות תיאוריות טנטטיביות לבין הנתונים הגולמיים שנאספו בשדה המחקר. הנתונים שעלו מהראיונות כיוונו את החוקרים לספרות מחקר על חוסן נפשי כמנגנון סתגלני הגלום בכל פרט וקשור הן לחשיפת נוער גאה לגורמי סיכון, והן לשימוש במשאבי התמודדות הנמצאים בסביבתו המאפשרים לו לפתח מנגנוני התמודדות עם הומופוביה (תיאוריית העמידות הקלסית שתיארה מסטן [Masten, 2001], ואשר

אונגר [Ungar, 2011] פיתח לתיאוריית העמידות האקולוגית). לפיכך, הקטגוריות שצמחו מתוך הנתונים נתפסו בעיני שני החוקרים כנותנות את הפרשנות והמשמעות הסבירות ביותר. שני חוקרים נוספים, המומחים בתחומי המחקר הנוכחי, קראו אף הם את הנתונים, ודעותיהם תרמו לעיצוב תהליך הבניית המציאות הנחקרת בטקסט. 4. יכולת ההעברה (transferability) של מסקנות המחקר נובעת מהעושר ומהמורכבות בעולמם הפנימי של המרואיינים, המוצגים במאמר הנוכחי באמצעות התיאור הגדוש והמובאות מדברי המשתתפים. אלה מאפשרים לקוראים להעביר את הממצאים להקשרים נוספים.

ממצאים

מן התיאור הגדוש שסיפקו המרואיינים צפו ועלו שתי תמות מרכזיות על אופני ההתמודדות של נוער גאה עם בריונות הומופובית בין כותלי בית-הספר:

- גורמי חוסן סביבתיים, ובהם שלוש קטגוריות: התמודדות של קבוצת מיעוט; קהילות תמיכה מקוונות לנוער גאה; ו'הטרסקסואלים תומכים' בבית-הספר.
- מנגנוני התמודדות של הפרט, ובהם ארבע קטגוריות: הערכה קוגניטיבית סובייקטיבית של הפרט את התקריות ההומופוביות; תקשורת אסרטיבית; סגור חברתי; והתעלמות טקטית.

גורמי חוסן סביבתיים

בתמה זו רוכזו גורמים מקדמי בריאות במרחב הקהילתי, במרחב הווירטואלי ובמרחב הבית-ספרי. מן המרואיינים למדנו כי שלושת המרחבים, על מגוון האינטראקציות החברתיות המתעצבות בתוכם, העצימו אותם וסייעו להם בפיתוח מנגנוני התמודדות עם הומופוביה בית-ספרית.

1. התמודדות של קבוצת מיעוט

רוב המרואיינים פנו מיוזמתם לקבוצת הנוער של איגי כמקור לעזרה בנושאים הנוגעים להתפתחותם הרגשית-החברתית בכלל, ולזהותם האישית והמינית בפרט. מדבריהם עולה, כי קבוצה זו מזמנת מגוון התנסויות וחוויות למידה מעשירות במרחב בטוח המושתת על הומניזם, על פלורליזם חברתי וערכי, ועל קבלה ללא תנאי. פנייתם של המרואיינים לקבוצת מיעוט נמצאה בזיקה למעשי בריונות שחוו במישרין או בעקיפין במרחב הבית-ספרי על רקע שונות מינית.

חזי, בן 17, המזדהה כהומו בארון, נהג לנסוע בהיחבא מצפון הארץ למרכז כדי

לחבור לחבריו מקבוצת הנוער של איגי. בדבריו הוא ממחיש כיצד חברות בקבוצת השתייכות גאה מהווה חלופה לחבריו לספסל הלימודים, בכך שהיא מאפשרת לו להתמודד בפתיחות עם האתגרים הייחודיים בזיקה להיותו הומו 'בארון' בבית ספרו:

מחוץ לאיגי, אז אף אחד לא יודע. כשאני מרגיש שאני צריך לדבר עם מישהו אז אני מדבר עם החברים באיגי, אני לא פונה למשפחה או משהו כזה... אין לי סיבות לספר לאחרים על הנטיות המיניות שלי וזה גם אף פעם לא בטוח שהם יקבלו, אני גם מעדיף להיות רחוק מהריכולים ופתאום הם יתייחסו אליי שונה, יכול להיות שהיחס ישתנה ולא בא לי על זה... קללות זה בטוח, אתה יודע סתם ללכת במסדרון של בית-ספר ולהגיד יא הומו, יא הומו, ומכות, מכות, אני יודע להתגונן אבל אני חושב שיש כאלה שמפחדים ממכות וגם מהערות... נניח תלמיד שהוא קצת לא חברותי ומופנם, אז אני בטוח שהוא יקבל מכות רק בגלל שהוא הומו.

בהמשך הריאיון מבטא חזי את מרכיבי המשמעות שהוא מעניק ליחסיו עם חבריו לקבוצת הנוער של איגי. מרכיבים אלה נמצאו שוב ושוב גם ב-16 הראיונות אחרים שקיים החוקר הראשון, לרבות עם מרואיינים שהיו 'מחוץ לארון' בבית ספרם:

באיגי הם כמוני, הם יודעים מה עובר עליי, הם יודעים מה אני מרגיש, הם לא שופטים אותי. לפני שהייתי באיגי, הייתי ממש מופנם, כבועה של עצמי, לא תקשרתי עם העולם החיצון, טיפוס ממש עמוק, לא היה לי עם מי לדבר על הנטייה. אבל כשהגעתי לאיגי הכרתי המון אנשים, וזה ממש משחרר כשאתה מדבר על זה, אתה פחות עם עצמך, אתה יותר עם הסביבה וגם הביטחון העצמי עולה לאט, והכל משתנה כך, משתנה בדיבור שלך, בהליכה שלך. מזל שהגעתי לאיגי, זה באמת עזר לי להשתחרר, לקבל את עצמי ולהכיר עוד חברים כמוני.

חזי התוודע למעשי בריונות שהיו מכוונים כלפי תלמידים אחרים בבית-ספרו ובגנים היה מוצף במחשבות ובחששות על נטייתו המינית ועל הסטיגמה החברתית המוטבעת עליה. בשל כך, כמו בני נוער רבים, ניהל אורח חיים כפול, המפריד בין היודעים על נטייתו המינית לבין אלה שלא יודעים. פנייתו לקבוצת ההתייחסות המיועדת לנוער גאה ורקימת יחסי גומלין עם חבריה האחרים יצרו את התנאים שנוזקק להם כדי 'לאוורר' את רגשותיו, לשפר את תפיסתו העצמית, למתן את הסערה הרגשית הפנימית, להגביר את המודעות העצמית ולאפשר לעצמו להיות אותנטי. ניכר, כי קבוצות אלו מספקות סביבה בטוחה ומכילה, המאופיינת ברמות גבוהות של קבלה ובהכרה חברתית וכי הן מזמנות לחבריהן התנסויות בחוויות חברתיות חדשות עם בני נוער גאים ומתלבטים. הסביבה, המותאמת לצרכים הייחודיים של נוער גאה, מספקת לחברי הקבוצה מקורות לחיקוי ואפשרות להתוודע לקווי הדמיון ביניהם תוך הזדהות עם ההתנסויות והחוויות של שאר המשתתפים.

2. קהילות תמיכה מקוונות לנוער גאה

המרוואיינים ציינו את רשת האינטרנט כאמצעי טכנולוגי משוכלל אשר הניע אותם לפנות לפורומים המקוונים של הקהילה הגאה ולמאגרי מידע על מיניות הומוסקסואלית, לסביבת וביסקסואלית. דני, נער בן 17, המזדהה כהומו ומתגורר באזור גוש דן, ציין מגוון מקורות סיוע מקוונים:

בני נוער מתלבטים יכולים בקלות להיכנס לאינטרנט ולחפש פורומים של נוער גאה, זה הכי נוח וגם לא יקר, ולקבל תמיכה ממדריכים. אני צ'וטטתי עם הרבה אנשים, גם עם מדריכים של איגי בפורום, שנתנו לי עצות טובות, וגם עם חברים הומואים שהיה להם הרבה יותר ניסיון ממני, והם סיפרו לי את הסיפור שלהם. בעצם, היום יש הרבה אפשרויות להשיג עזרה ולהכיר, זה רק עניין של בחירה אישית, וכל אחד צריך לחפש את מה שהכי מתאים לו.

עידו, נער בן 17 המזדהה עצמו כהומו בארון ומתגורר באזור המרכז, מתאר כיצד רכש ידע על מיניות:

היו לי הרבה שאלות על הנטייה המינית שלי ועל איך לצאת מהארון, ובבית-ספר שלי בקושי התייחסו לחינוך מיני ולא דיברו על הומוסקסואליות. בגלל זה פניתי להדרכה מקצועית באינטרנט, כאילו פורומים של יועצים מהקהילה, גם קראתי הרבה מחקרים ומאמרים, ועכשיו אני יודע הרבה יותר.

מדברי המרוואיינים עולה, כי מקורות התמיכה בקהילה מקוונת של נוער גאה קשורים הן להון האנושי ולאפשרות לצבור ידע על נושאים הנמצאים בזיקה לשונות מינית ומגדרית, הן להון החברתי ולאפשרות ליצור רשתות חברתיות תומכות לנוער גאה ולמתלבטים. בכך פותח המרחב המקוון בפני נוער גאה צוהר לקהילה מקצועית וחברתית כאחת, כזו המזמנת להם מבנה הזדמנויות חדש להעצמה במישור, האישי, הרגשי והחברתי והמעניקה להם מידע, ייעוץ ותמיכה.

3. "הטרוסקסואלים תומכים" בבית-הספר

רוב המרוואיינים העידו על דחייה חברתית של בני גילם ובנות גילם בשל נטייתם המינית בעיקר בתקופת ההתבגרות המוקדמת, כלומר במהלך חטיבת הביניים, אך תריסר המרוואיינים שהצהירו בבית-ספרם על היותם הומואים, לסביות וביסקסואלים זכו במרוצת הזמן – בחטיבה העליונה – ליחס מקבל מצד מעגל החברים הקרוב: גיל, נער בן 17, מסביר את השתלשלות המאורעות מאז יצא מהארון ברשת החברתית פייסבוק:

יצאתי מהארון כשהייתי בכיתה ט', העליתי פוסט לקיר הפייסבוק שלי על הומוסקסואליות שלי, והרבה חברים מבית-הספר קראו את זה. למחרת, החברים הכי טובים שלי שאלו אותי אם זה נכון או סתם בדיחה, ואישרתי להם שאני הומו.

נוער גאה במערכת החינוך: גורמי חוסן ומנגנוני התמודדות עם הומופוביה

אז במשך כמה חודשים, הם ירדו עליי, כאילו עשו קולות של גניחות לידי והייתי ידוע כתלמיד ההומו של בית-הספר ושל העיר כולה. אבל אתה יודע מה, אחרי כמה חודשים, החברים שלי למדו לקבל את זה כי הם הבינו שדבר לא השתנה, ושאני עדיין אותו בחור מצחיק שהם הכירו ואהבו, ועכשיו, בתיכון, הם הרבה פחות הומופובים. אני לא מתחרט על מה שעשיתי, כי בשבילי הקבלה שלהם הייתה חשובה, כי תמיד היינו החברים הכי טובים.

נוי, נערה בת 17 המזדהה כלסבית, מתארת כיצד החברים הקרובים לה שינו את דעתם השלילית ולבסוף קיבלו אותה כלסבית:

אתה יודע, חלק מסוים מהחברים בבית-הספר מיד קיבלו אותי כלסבית בלי שום בעיה, חלק דחו אותי לגמרי, וחלק היו צריכים הרבה יותר זמן כדי לשנות את דעתם. אני אתן לך דוגמה. יצאתי מהארון בפני חבר טוב מבית-ספר כשהייתי בכיתה ז', והוא אמר לי שזה ממש מגעיל אותו שאני לסבית! אבל בגלל שהיינו תמיד בקשרים קרובים, הסברתי לו שאני לא יכולה לשנות את עצמי ושלאבד את החברות שלנו בגלל זה, זה יהיה ממש טיפשי, אבל זו בחירה שלו, כאילו, לא הייתי מטרידה אותו אם הוא היה שומר מרחק. ותנחש מה: הוא למד לקבל אותי, ואנחנו עדיין חברים טובים!

ה'יציאה מהארון' בפני מעגלים חברתיים שונים, לרבות קבוצת השווים בכית-הספר, היא תהליך ספירלי, סימולטני, חוזר ונשנה ובלתי נגמר, המלווה את חברי הקהילה הגאה באינטראקציות היום-יומיות שלהם עם הסביבה לאורך כל מעגל החיים. הואיל וכך, החלטתם של המרואיינים לחשוף את נטייתם המינית בפני מעגל החברים ההטרסקסואלי בבית-הספר משקפת תעוזה וחוסן פנימי הנדרשים להתמודדות עם תגובות שונות, החל מקבלה מיידית ועד להומופוביה גלויה.

קבלת חברים הטרסקסואלים את הנטייה המינית ההומוסקסואלית, הלסבית והביסקסואלית של המרואיינים השפיעה לטובה על רווחתם הנפשית בכך שקידמה את הקבלה העצמית של נטייתם המינית ועודדה אותם לחשוף את נטייתם המינית גם בפני מעגלים נוספים. על סמך עשרים הראיונות נראה, כי גורמי החוסן החיצוניים שנמנו לעיל הניעו תהליכי שינוי ראשוניים לקראת הקבלה העצמית של המרואיינים, ובתוך כך חיזקו את יכולת העמידה שלהם במצבי לחץ ומצוקה הקשורים להומופוביה בית-ספרית. ביטויים מוחשיים לשינויים אלה בלטו בהתייחסותם למצבים חברתיים, לדמויות ולאירועים המשקפים בעיניהם את התמודדותם עם הומופוביה של תלמידים אחרים בבית-ספרם, כמתואר להלן.

מנגנוני התמודדות של הפרט

בתמה זו קובצו מנגנונים שנמצאו יעילים להתמודדות עם הומופוביה בית-ספרית, הנעים על הרצף שבין התמודדות בעלת אופי ריאקטיבי, כגון התעלמות טקטית מכינויי

גנאי הומופוביים של תלמידי בית-הספר, לבין התמודדות בעלת אופי פרו-אקטיבי, כגון סנגור חברתי.

1. הערכה קוגניטיבית סובייקטיבית של הפרט את התקוות ההומופוביות הערכה קוגניטיבית מוגדרת כהליך שבו מעריך האדם אם מפגש כלשהו עם הסביבה רלוונטי לרווחתו הנפשית, ואם כן, באיזה אופן. מונח זה כולל הן הערכה ראשונית, והן הערכה שניונית. הראשונה קשורה לאמונה שיחסי הגומלין עם הסביבה עלולים להעמיד בסכנה את הרווחה הנפשית של הפרט ואילו השנייה קשורה לשליטה במצבי לחץ ומצוקה (Lazarus & Folkman, 1984). עשרה מרואיינים השתמשו בהערכה קוגניטיבית מחודשת כדי להפחית את התגובה הרגשית שעוררו בהם תקוות הומופוביות. כך לדוגמה, מני, נער בן 16 שהוא הומו גלוי, שינה את אופן תגובתו לתקירת הומופובית שאירעה במהלך טיול שנתי, בכך שהפחית מערכם של המעליבים:

אני זוכר את הטיול השנתי. זה היה בשנה שעברה, ורציתי להתקלח, אבל כשנכנסתי למקלחת, חלק מהבנים כבר היו שם והם צעקו עליי להסתלק משם וללכת למלתחות של הבנות, אבל אתה יודע, הייתי בסדר עם זה; אני מתכוון, לא לקחתי את זה יותר מדיי ברצינות כי אתה לא יכול לצפות מהם להיות ידידותיים להומואים; הם תלמידי מב"ר [מסלול בגרות רגיל]. הם מתנהגים כמו כנופיות רחוב והם עוד לא התבגרו, כאילו נמצאים בשלב נמוך יותר, אז אני לא רואה סיבה להתייחס לכל מה שהם עושים כדי להראות שהם כאילו גברים אמתיים ואחרים לא.

ענבר, נערה בת 18 המזדהה כביסקסואלית, יצאה מהארון בבלוג המקוון שלה בעת שלמדה בכיתה ט'. בעקבות חשיפת נטייתה המינית, היה עליה להתמודד במשך תקופה ממושכת עם שמועות שונות שהפיצו חבריה לספסל הלימודים אודות נטייתה:

אף פעם לא דמיינתי שכל כך הרבה תלמידים קוראים את הבלוג שלי, והוצפתי מהתגובות המוגזמות של חלק מהתלמידים בבית-הספר. תלמידים שבקושי הכרתי ניגשו אליי ישירות לשאול אותי אם אני ביסקסואלית! לא היית מאמין מה קרה אחר כך: בחור מכיתה אחרת, אני חושבת שהוא היה צעיר ממני, צעק במסדרון בזמן ההפסקה: יש לנו לסבית בבית-הספר! אתה יודע מה? לא ממש היה אכפת לי כי הוא הראה לאחרים כמה שהוא ילדוטי, והתגובה שלו הייתה הכי טיפשית שיש, בדומה לילד בן חמש. כאילו הוא גילה משהו חדש שלא היה קיים מעולם, או גרוע מזה, כאילו שמשהו לא בסדר איתי אם אני ביסקסואלית.

מני פירש את סילוקו ממלתחות הבנים כתגובה טיפשית שאין צורך להעמיק בה. אשר לענבר, היא לא ציפתה שתלמידי בית-הספר יכירו את הבלוג שלה על תכניו האישיים, אולם היא עיבדה במחשבתה את המציאות המפתיעה שטפחה על פניה ובדבריה נתנה ביטוי לכך כי הן בעיני עצמה, הן בעיני האחרים, להיות ביסקסואלית

אינו דבר פסול אלא זהות אחת המשולבת במצרף הזהויות שלה. בשל כך, היא תפסה את השמועות בבית-הספר בדבר מיניותה כהתנהגות ילדותית והפחיתה מערכה. אם כן, נראה כי הערכה קוגניטיבית מחודשת של מגוון מצבים חברתיים בבית-הספר מביאה להחלשת עוצמתם השלילית על הרווחה הנפשית של המרואיינים.

2. תקשורת אסרטיבית

תקשורת אסרטיבית מוגדרת כמתן ביטוי ברור לצרכים, לתחושות, לדעות ולדרישות של הפרט מבלי להפר את זכויות הזולת. תקשורת אסרטיבית כרוכה בזכותו של הפרט לערער על יחס אשר לדידו אינו הוגן, וכן בזכותו להעריך בעצמו את רגשותיו ולקבלם כלגיטימיים (Pfeiffer, 2010). עשרה מרואיינים עמדו על זכותם לקבל יחס הוגן והגנו על עצמם מפני בריונות הומופובית מצד תלמידים אחרים בבית-ספרם.

תום בן ה-17, המזדהה כהומו בארון, בחן במבט רטרוספקטיבי את חייו על פני רצף שראשיתו בבית-הספר היסודי, המשכו בחטיבת הביניים ואחריה – שנתו הראשונה בתיכון במרכז הארץ. סיפורו, על רבדיו העמוקים, ממחיש את הזיקות בין מסע פנימי אל קבלה עצמית לבין פיתוח תקשורת בטוחה יותר עם תלמידים אחרים בכיתתו. דינמיקה זו נמצאה גם בתשעה ראיונות אחרים ועיקרה התגלמותם של שינויים תוך-אישיים באינטראקציות הבין-אישיות של המרואיינים עם תלמידים אחרים בכיתתם.

מראיין: איך זה להיות הומו בבית-ספר שלך?

מראיין: זה מחולק לכמה תקופות, להיות הומו ביסודי ובחטיבה, זה יותר קשה לדעתי, מבחינת השלב שאני עברתי, מאשר להיות הומו בתיכון. זה קורה לכל אוכלוסייה, עד שהאדם מוצא את האני הפנימי שלו. ביסודי ובחטיבה, זה לשחק תפקיד, בעצם להסתיר משהו, תמיד ידעתי שיש משהו, כבר בכיתה ד' ידעתי שאני נמשך לבנים.

בהמשך הריאיון תיאר תום איך התרחק הן מהתבוננות פנימית, הן מיצירת קשרים משמעותיים עם הזולת:

בכיתה ח' אני לא מנסה להגדיר שום דבר, אני יושב כל יום ולומד, אני כאילו על מצב שקט, לא מפריע לאף אחד, הייתי כאילו הלא-מתערב ואל תתערכו לי ואז התחלתי באמת להגיד לעצמי מה אני עושה עם החיים שלי. אני לא מוצא את החיבור שלי עדיין, אני מרגיש שזה אני מול כולם, שאני היחיד.

התפנית בקורותיו של תום התרחשה בחופשת הקיץ, לקראת המעבר לתיכון:

גיליתי את הקהילה, בחופש הגדול אחרי כיתה ט'. הגעתי למרכז הגאה, ובאמת דברים השתנו. ביטחון עצמי שופע, חוש ההומור שלי עלה ברמה לא מתוארת, באמת, פתוח יותר. הייתי צריך את הכריזמה הזאתי שהייתה בי, לממש אותה גם

אייל בן עמי ורחל ארהרד

ביום-יום, שאני בא ולוחץ לאנשים את היד בחוזק ולא בחולשה. ובאמת עשיתי שינוי כי הבנתי שזה שאתה הומו לא אומר שחסרה לך גבריות או שחסר לך משהו אחר.

בהמשך מתאר תום כיצד החיבור שלו לעצמו שינה את התקשורויותיו לתלמידים אחרים:

אני בתיכון, אני בוגר, יש חולצה שנראה לי שאם אני אשים אותה, אז אם מישהו רואה את העיצוב אז הוא יכול לחשוד וזה. אם מישהו אומר לי משהו, זה לא מפריע לי כבר! אתה מבין? אני במקום של מה, אני הומו? נו, זאת קללה? תגיד לי את זה כאלו וזהו, אנשים מאוד אוהבים את זה, שאני ככה, חזק עם עצמי, ואת האמת גם עם הגברים-גברים בכיתה שלי הצלחתי למצוא מכנה משותף. הם אוהבים מאוד להיות בחברתי. גם למדתי להגיד לעצמי שאני כן אדם מקסים, כן יש בי אופי וזה. אני חושב שאני יודע יותר מה אני שווה.

מנגנון התמודדות זה מייצג רכישה של מיומנות בין-אישית הבאה לידי ביטוי בעת חשיפה לברינות הומופובית מצד תלמידים אחרים. אכן, עשרה מרואיינים הביעו עצמם בנחישות ובביטחון במגוון מצבים חברתיים, והגנו באומץ רב על זכותם הבסיסית לביטחון פיזי ופסיכולוגי. התקשורת האסרטיבית, כפי שציין תום, עשויה להיות קשורה לשינויים פנימיים המתחוללים אצל הפרט.

3. סנגור חברתי

למונח סנגור חברתי שלושה מרכיבי ליבה: השמעת הקול, ייצוג ומימוש הזכויות. המונח צמח מתוך קבוצות מדוכאות שחוו התעלמות והשתקה. קבוצות אלו טבעו את המונח כדי לבטא עצמן, כדי לוודא שצורכיהן וזכויותיהן נשמעים וכדי לקדם שינויים מערכתיים הקשורים למיצובן החברתי הנמוך (Boylan & Dalrymple, 2009). המרואיינים שעסקו בסנגור חברתי היו אסרטיביים ודנו במיניותם באומץ רב עם חבריהם לספסל הלימודים. בדבריהם הפגינו מחויבות חזקה לשוויון זכויות ולצדק חברתי, מיני ומגדרי. גיא, בן 17 מירושלים המזדהה כהומו, עוסק בסנגור חברתי תוך הבלטת הדמיון בינו לבין התלמידים האחרים בבית-הספר:

יש הרבה בורות לגבי הומוסקסואליות, ואני באמת מנסה לשנות את זה. אני מרגיש שאני מייצג את הקהילה בבית-הספר שלי, אז אני מנסה להשמיע את קולי, להסביר ולסגור עליה, מפני שזו המשימה שלי. אני חייב לעשות את זה. אני לא שחצן, אני לא אומר שאני יותר טוב מאחרים. אני מבקש מאחרים להקשיב לי, ואני אומר להם שאנחנו אותו הדבר. לשנינו יש שתי עיניים, שתי אוזניים ושתי ידיים. אז אני נמשך לבנים ובנים אחרים נמשכים לבנות. זה לא צריך להפריע לאף אחד או לשנות משהו.

נוער גאה במערכת החינוך: גורמי חוסן ומנגנוני התמודדות עם הומופוביה

עדי, נערה בת 17 המזדהה כלסבית, הביעה דאגה לגבי המצוקה הפסיכולוגית של תלמידות אחרות בבית-הספר החרדי לבנות שבו היא לומדת:

אני באמת רוצה לספר לתלמידות על איגי. כשאסיים י"ב, אני אמצא דרך לספר לתלמידות האחרות על האתר של איגי ועל הקהילה, ככה שתהיה לבנות בבית-הספר שלי במה אנונימית לדון בנושאים אישיים שלהן. אם מישהי תמצא את המדבקה של איגי ואז תמצא עם מי לדבר, אני חושבת שעשיתי את שלי.

עדי תכננה להשאיר מדבקות של איגי בשירותים של בית-ספרה, בתקווה שנערות נזקקות ימצאו אותן ויפנו לאחת הקבוצות המיועדות לנוער גאה ולמתלכטים – מעשה הדורש תעוזה רבה נוכח הצביון החרדי של בית-ספרה. גיא פנה במישרין לחבריו לספסל הלימודים והעלה בפניהם את טענתו, כי רב הדומה על השונה בינו לבין הנערים האחרים בבית-הספר. נראה, כי שניהם האמינו ביכולתם לחולל שינוי חברתי בחייהם של בני הנוער ולסנגר על הקהילה, כלשונם. עוד נראה כי מרואיינים אלה הרגישו בצורך לעזור לאחרים על בסיס חוכמת המעשה ובכך הקנו לעצמם חוויה מעצימה המחזקת את דימויים העצמי.

4. התעלמות טקטית

התעלמות טקטית היא אסטרטגיה יעילה של הימנעות הפרט מפעולה באופן מודע נוכח הערות והתנהגויות פוגעניות המכוונות כלפיו כדי לפגוע בו (Hendry, 2010). המרואיינים שחוו בריונות הומופובית בית-ספרית, בעיקר בתקופה שלקראת סיום לימודי התיכון, דיווחו שהתברר להם כי התעלמות טקטית היא תגובה יעילה להערות הומופוביות מצד תלמידים אחרים.

רן, בן 17 המזדהה כהומו, מדגים התעלמות טקטית:

יש תלמידים שכל הזמן צוחקים עליי כי אני הומו. אני הרקדן היחיד בתיכון שלי, ככה שהם קלטו את זה. אבל הם לא שווים את תשומת הלב, הדעות, המחשבות והרגשות שלי. הדבר הכי טוב לעשות הוא להתעלם מהם במודע ובגלוי, כי הם לא חברים שלי ואני גם לא רוצה שהם יהיו חברים שלי. תשמע, לי אין שום בעיה עם מי שאני ועם מה שאני עושה; יש לי את מעגל החברים שלי שמפרגנים לי, אז למה שיהיה אכפת לי שהם קוראים לי "יא הומו"?

כמו רן, גם מרואיינים אחרים ייחסו מנגנון התמודדות זה לתחושה של שלמות פנימית ולקבלה עצמית וחברתית. אלה תוארו כחלק מתהליך ספירלי-מעגלי, התפתחותי והסתגלותי, הכולל התנסויות וחוויות של למידה אישית וחברתית, הן בסביבה מעצימה, הן בסביבה המאופיינת בחשיפה לרמות גבוהות של עקה על רקע בריונות הומופובית. כך זכו לעיתים גילויי הומופוביה בדמותם של לעג

וזלזול להתעלמות מכוונת מצד המרואיינים, בעיקר בתקופת התיכון, וכמיוחד אם מקורם היה בתלמידים אשר הקשר עמם היה רופף ואשר לא הייתה ביניהם הערכה הדדית.

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את החוויה הבית-ספרית של נוער גאה מנקודת מבט סלוטוגנית המתמקדת בגורמים מקדמי בריאות (אנטונובסקי, 1998). התפיסה החיובית של בריאות הנפש הובילה אותנו לבחון גורמי חוסן חיצוניים ופנימיים המסייעים לנוער גאה בפיתוח כישורי התמודדות יעילים עם בריונות הומופובית בבית-הספר. נוכח תפקידה של קבוצת השווים כסוכן חברות ראשוני בעל השפעה ניכרת על התפתחותם הרגשית-החברתית של כלל המתבגרים נבחנו יחסי הגומלין ההדוקים והתכופים בין נוער גאה לנוער הטרוסקסואלי במרחב הבית-ספרי (Brechwald & Prinstein, 2011; Brown & Braun, 2013). המחקר מראה, שהחוויה הבית-ספרית של נוער גאה בישראל מתאפיינת לא רק בגורמי דחק ובתחלואה נפשית (פזמוני-לוי ועמיתים, 2005; פזמוני-לוי ושילה, 2012; שילה ופזמוני-לוי, 2008), אלא גם בגורמים מקדמי בריאות וביכולת עמידה גבוהה במצבי לחץ ומצוקה (Dewaele et al., 2013; Madsen & Green, 2012).

מן הראיונות עולה, כי המרואיינים תופסים את הבריונות ההומופובית כגורם דחק רב-עוצמה, בפרט בתקופת ההתבגרות המוקדמת. זאת, על רקע תהליכים של הבניית תפקידי מגדר נוקשים בקרב קבוצת השווים בבית-הספר, לרבות לחץ חברתי המופעל על המתבגרים להוכיח קונפורמיות מגדרית על-ידי אימוץ מודלים גבריים מאצ'ואיסטיים (Birkett & Espelage, 2015; Pascoe, 2011). התקריות ההומופוביות במרחב הבית-ספרי הניעו את המרואיינים להסתייע במערכות תמיכה מסועפות, נגישות, זמינות ומשמעותיות, הן במרחב הקהילתי, הן במרחב הווירטואלי.

נמצא, כי סוכנויות הסיוע הקהילתיות מתפקדות כ"בלמי לחץ" בכך שהן מפחיתות את ההשפעות המזיקות של בריונות הומופובית על הרווחה הנפשית של הפרט בעודן מסייעות בפיתוח מנגנוני התמודדות יעילים בקרב נוער גאה מרקעים חברתיים ואקדמיים מגוונים. בכך תומכים ממצאי המחקר הנוכחי בעיקרון הפיצוי, שלפיו תמיכה חברתית משמשת גורם הבולם את השפעותיה הפסיכולוגיות המזיקות של חשיפה למצבי לחץ ומצוקה (Doty et al., 2010; Eisenberg & Resnick, 2006; Fergus & Zimmerman, 2005; Mustanski et al., 2011; Obrist et al., 2010).

עוד מעידים ממצאי המחקר על מערך יחסים דינמי בין הכוחות הגלומים בפרט

לבין מערכת התמיכה החברתית על רכביה השונים (Masten, 2001; Obrist et al., 2010). הנעתם הפנימית של המרואיינים בולטת בחפשמ מיוזמתם עזרה ממקורות התמיכה העומדים לרשותם בקהילה (Anderson, 1998; Frost et al., 2016; Savin-Williams, 2005), ומתוך כך צפו ועלו שכיחותם ונגישותם של מעגלי השתייכות וקבלה חלופיים במרחב הקהילתי והווירטואלי (צ'רני, 2012; Kama, 2011).

ממצאי המחקר מראים, כי סוכנויות הסיוע הקהילתיות יוצרות מבנה הזדמנויות חדש להעצמה, לצמיחה ולשגשוג עבור נוער גאה בישראל. זאת, בדומה למודלים אקולוגיים שלפיהם ריבוי מעגלי ההשתייכות והקבלה של נוער גאה בחברה, על כל רבדיה, מקל עליו בהשלמת תהליך גיבוש הזהות ומגביר את רווחתו הנפשית (Hong & Garbarino, 2012; Shilo & Savaya, 2011).

ממצאי המחקר עולים בקנה אחד עם מודל הדחק של מיעוט (Meyer, 2007) ומצביעים על שינויים פנימיים מיטיבים בתפיסה העצמית של בני נוער גאה, אשר מוכנים להתמודד עם תהליך מתמשך ודינמי של הערכה ובחינה מחודשת של עמדות ותגובות הומופוביות של תלמידים אחרים בבית-ספרם. לשיטתו של מייר (Meyer, 2007), שינויים אלה נובעים ממודעות הפרט לסטיגמה החברתית המוטבעת עליו ומהאופנים השונים שבהם תופס הפרט סטיגמה זו לאורך מעגל החיים. אכן, המרואיינים גילו מודעות גבוהה לסטיגמה החברתית המוטבעת עליהם בשל נטייתם המינית והעידו על הפחתה ברגישותם לכינויי גנאי הומופוביים מצד התלמידים האחרים בבית-ספרם במשך תקופת הלימודים.

הסבר משלים לשינויים פנימיים מיטיבים בקרב המרואיינים קשור לשינויים ההתפתחותיים המתחוללים בתקופה שבין ההתבגרות המוקדמת להתבגרות המאוחרת ומתבטאים ביכולת הולכת וגוברת של הפרט להתמודד בהצלחה עם לחץ ופיקוח מצד חברי קבוצת השווים ולגבש תפיסת עולם עצמאית (Steinberg & Monahan, 2007). רוב המרואיינים העידו כי בתקופת לימודיהם בתיכון, לעומת תקופת חטיבת הביניים, הושפעו במידה פחותה מהלחץ החברתי שהופעל עליהם לאמץ התנהגויות ועמדות קונפורמיות המחזקות תפקידי מגדר נוקשים ומודלים גבריים מאצ'ואיסטיים. לא זו בלבד שהמרואיינים קראו תיגר על הסטיגמה החברתית המוטבעת עליהם, אלא החלו לבחון באור חיובי את חוויותיהם ותחושותיהם כנוער גאה.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

המרואיינים שיתפו לכל הפחות אדם אחד בנטייתם המינית, בנוסף להסכמתם להיחשף בפני החוקר. 17 מהם אף נמנים עם קבוצות תמיכה לנוער גאה ולקחו חלק במצעד הגאווה השנתי. יש להניח, כי רמת המודעות הגבוהה של המרואיינים לזהותם המינית אינה מייצגת את החוויה הבית-ספרית של כלל התלמידים הגאים בחינוך העל-יסודי

בישראל. מגבלה נוספת במחקר הנוכחי קשורה להתמקדות במגוון יחסי הגומלין בתוך קבוצת השווים נוכח מרכזיותה בחייו של נוער גאה, וגם בתפקידם של סוכני הסיוע הקהילתיים בטיפוח חוסנם הנפשי של בני נוער אלה. מתוך כך, לא נבחנה השפעתה של המשפחה כמערכת אורגנית ראשונית וכגורם חוסן משמעותי עבור נוער גאה ישראלי. בנוסף, במסגרת המחקר לא נכלל נוער טרנסג'נדר, ומכאן ההמלצה, כי מחקרים עתידיים אשר יבחנו את גורמי החוסן הפנימיים והחיצוניים של נוער גאה יכללו גם נוער טרנסג'נדר, שנמצא בסיכון גבוה להיות קורבן לבריונות בית-ספרית (פזמוני-לוי ושילה, 2012).

תרומת המחקר והשלכות מעשיות

בממצאי המחקר הנוכחי יש כדי לסייע לעובדים סוציאליים, ליועצים חינוכיים ולפסיכולוגים, בעבודתם המקצועית עם חברי הקהילה הגאה ועם נוער גאה. כמו-כן, כיוון שצבירת ידע תיאורטי ומעשי אודות הומוסקסואליות, ויצירת קשר ישיר בין הטרור-סקסואלים לבין קבוצות מיעוט מיניות ומגדריות, מפחיתים עמדות שליליות ודעות קדומות כלפי הומוסקסואליות (Eick, Rubinstein, Hertz, & Salter, 2016), עולה הצורך בהתערבות בית-ספרית שמטרתה ליצור ולקדם דיאלוג משמעותי בין תלמידים הטרור-סקסואלים לבין תלמידים גאים בחטיבה העליונה. התערבות זו עשויה להועיל להתמודדותו של נוער גאה עם הסטיגמה המוטבעת עליו ולאפשר לשתי הקבוצות להתעמת עם דעות קדומות ולאתגר אותן. דוגמה לתוכנית המיישמת עקרונות אלה היא 'תוכנית ניר', אשר צורפה למאגר התוכניות הארציות של משרד החינוך ללימוד זכויות התלמיד ומיושמת על-ידי ארגון הנוער הגאה בבתי-הספר ברחבי הארץ (תוכנית ניר, 2015).

מקורות

- אנטונובסקי, א. (1998). המודל הסולטוגני כתיאוריה מכוונת בריאות. מגמות, לט, 170–181.
- ארהרד, ר. (2014). היועצות מעצימה ביערן חינוכי – אמונה ואומנות. בתוך: ע. רביב ור. בולס (עורכים), הייעוץ החינוכי כיום: חומר למחשבה ולמעשה (עמ' 231–262). המרכז ללימודים אקדמיים. אור יהודה: ספריית פועלים.
- ברוש, ז. (2009). הייעוץ החינוכי בתהליך מעבר מהפרדיגמה המסורתית לפרדיגמה המערכתית. עבודת מוסמך במדעי הרוח. אוניברסיטת תל-אביב.
- הכנסת. (2015). תוכניות להכרה וללימוד של זהות מגדרית שונה במערכת החינוך. <http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03729.pdf>
- זמיר, ק. (2003). החינוך יוצא מהארון: עמדות מורים בישראל כלפי הומוסקסואליות ונכונותם לשילוב הנושא בכיתות הלימוד. עבודת מוסמך במדעי הרוח. אוניברסיטת תל-אביב.

נוער גאה במערכת החינוך: גורמי חוסן ומנגנוני התמודדות עם הומופוביה

- ידיד, נ., רימון, י. וצימרמן, ש. (2011). מדיניות משרד החינוך בנושא הלהט"בי: בין "קלפים פתוחים" לבין חוזר מנכ"ל כנגד ההומופוביה. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 33, 211–221.
- משרד החינוך (אפריל, 2015). חוזר המנהל הכללי, תשע"ה/8 (ב). ירושלים.
- משרד החינוך, התרבות והספורט (דצמבר, 2010). חוזר המנהל הכללי, תשע"א/4(ב). ירושלים.
- פורר-עילם, א. (2012). "ואני לא ידעתי אם יש לי בכלל את הכלים לעזור לה להתמודד עם זה או להשתתף בסוד הגדול הזה": עמדות של יועצות חינוכיות בישראל כלפי תלמידים/ות הומו-לסביים. עבודת מוסמך במדעי הרוח. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- פזמוני-לוי, א., קמה, ע., לביא, ש., פנחס, ב. ומנחם, מ. (2005). מבט ורוד 2004: מערכת החינוך הישראלית מנקודת המבט של תלמידים הומואים, לסביות, ביסקסואלים וטרנסג'נדרים. תל-אביב: ארגון הנוער הגאה.
- פזמוני-לוי, א. ושילה, ג. (2012). מחקר אקלים בתי ספר 2012: מצבם של תלמידים גאים במערכת החינוך בישראל. תל-אביב: ארגון הנוער הגאה.
- פרידמן, ח. (2009). הפסיכולוגיה החינוכית בישראל: כניסה למאה ה-21: יעוד, פרקטיקה ואתגר. פסיכיאטרית אקטואליה: רבעון הסדרות הפסיכולוגים, 14–18.
- פרל-אולשוונג, ד. (2007). מדיניות החינוך המיני בישראל: התמודדות עם שינויים ומצבי לחץ. חיבור לשם לקבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- צ'רני, ט. ר. (2012). השפעת השימוש באינטרנט על ההון החברתי של בני נוער להט"בים. עבודת מוסמך במדעי החברה. אוניברסיטת חיפה.
- שרדמי, ח., אלגרסי, א. ונוי, ב. (2006). התמודדות עם אלימות במערכת החינוך — מדיניות, יעדים ופעולות. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 23, 121–146.
- שילה, ג. ופזמוני-לוי, א. (2008). סקר אקלים בתי ספר 2008: מצבם של תלמידים גאים במערכת החינוך בישראל. תל-אביב: ארגון הנוער הגאה.
- תוכנית ניר כץ (2015). משרד החינוך, <http://meyda.education.gov.il/files/zchuyot/TochnitNir.pdf>.
- Anderson, A. L. (1998). Strengths of gay male youth: An untold story. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 15, 55–71. doi: 10.1023/A:1022245504871.
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2006). A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice. *Advances in Child Development and Behavior*, 34, 39–89. doi: 10.1016/S0065-2407(06)80004-2.
- Birkett, M., & Espelage, D. L. (2015). Homophobic name-calling, peer-groups, and masculinity: The socialization of homophobic behavior in adolescents. *Social Development*, 24, 184–205. doi: 10.1111/sode.12085.
- Boylan, J., & Dalrymple, J. (2009). *Understanding advocacy for children and young people*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Brechwald, W. A., & Prinstein, M. J. (2011). Beyond homophily: A decade of advances in understanding peer influence processes. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 166–179. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00721.x.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husten & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd Ed., Vol. 3, pp. 1643–1647). New York, NY: Elsevier Science.
- Brown, B. B., & Braun, M. T. (2013). Peer relations. In C. Proctor & P. A. Linley (Eds.), *Research, applications, and interventions for children and adolescents* (pp. 149–164). Dordrecht, Netherlands: Springer.

- Coker, T. R., Austin, S. B., & Schuster, M. A. (2010). The health and health care of lesbian, gay, and bisexual adolescents. *Annual Review of Public Health, 31*, 457–477. doi: 0.1146/annurev.publhealth.012809.103636.
- Darwich, L., Hymel, S., & Waterhouse, T. (2012). School avoidance and substance use among lesbian, gay, bisexual, and questioning youths: The impact of peer victimization and adult support. *Journal of Educational Psychology, 104*, 381–392. doi: 10.1037/a0026684.
- Denzin, N. K., & Lincoln Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). London, England: Sage Publications.
- Dewaele, A., Van Houtte, M., Cox, N., & Vincke, J. (2013). From coming out to visibility management: A new perspective on coping with minority stressors in LGB youth in Flanders. *Journal of Homosexuality, 60*, 685–710. doi: 10.1080/00918369.2013.773818.
- Diamond, G. M. & Shpigel, M. S. (2014). Attachment-based family therapy for lesbian and gay young adults and their persistently nonaccepting parents. *Professional Psychology: Research and Practice, 45*, 258–268. doi: 10.1037/a0035394.
- Doty, N. D., Willoughby, B. L., Lindahl, K. M., & Malik, N. M. (2010). Sexuality related social support among lesbian, gay, and bisexual youth. *Journal of Youth and Adolescence, 39*, 1134–1147. doi: 10.1007/s10964-010-9566-x.
- Dowsett, G. W. (2007). Researching gay men's health: The promise of qualitative methodology. In I. H. Meyer & M. E. Northridge (Eds.), *The health of sexual minorities* (pp. 419–441). New York, NY: Springer.
- Eick, U., Rubinstein, T., Hertz, S., & Salter, A. (2016). Changing attitudes of high school students in Israel toward homosexuality. *Journal of LGBT Youth, 13*, 192–206. doi: 10.1080/19361653.2015.1087930.
- Eisenberg, M. E., & Resnick, M. D. (2006). Suicidality among gay, lesbian and bisexual youth: The role of protective factors. *Journal of Adolescent Health, 39*, 662–668. doi: 10.1016/j.jadohealth.2006.04.024.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health, 26*, 399–419. doi: 10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357.
- Frost, D. M., Meyer, I. H., & Schwartz, S. (2016). Social support networks among diverse sexual minority populations. *American Journal of Orthopsychiatry, 86*, 91–102. doi: 10.1037/ort0000117.
- Harper, G. W., Brodsky, A., & Bruce, D. (2012). What's good about being gay? Perspectives from youth. *Journal of LGBT Youth, 9*, 22–41. doi: 10.1080/19361653.2012.628230.
- Hatzenbuehler, M. L. (2011). The social environment and suicide attempts in lesbian, gay, and bisexual youth. *Pediatrics, 127*, 896–903. doi: 10.1542/peds.2010-3020.
- Hatzenbuehler, M. L., McLaughlin, K. A., Keyes, K. M., & Hasin, D. S. (2010). The impact of institutional discrimination on psychiatric disorders in lesbian, gay, and bisexual populations: A prospective study. *American Journal of Public Health, 100*, 452–459. doi: 10.2105/AJPH.2009.168815.
- Hendry, R. (2010). *Building and restoring respectful relationships in schools: A guide to using restorative practice*. London, England: Routledge.
- Herrick, A. L., Egan, J. E., Coulter, R. W., Friedman, M. R., & Stall, R. (2014). Raising

- sexual minority youths' health levels by incorporating resiliencies into health promotion efforts. *American Journal of Public Health*, 104, 206–210. doi: 10.2105/AJPH.2013.301546.
- Hong, J. S., & Garbarino, J. (2012). Risk and protective factors for homophobic bullying in schools: An application of the social-ecological framework. *Educational Psychology Review*, 24, 271–285. doi: 10.1007/s10648-012-9194-y.
- Institute of Medicine (2011). *The health of lesbian, gay, bisexual, and transgender people: Building a foundation for better understanding*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Kama, A. (2011). Parading proudly into the mainstream: Gay & lesbian immersion in the civil core. In G. Ben-Porat & B. Turner (Eds.), *The contradictions of Israeli citizenship: Land, religion and state* (pp. 180–202). Abdingdon, England: Routledge.
- Kuhn, D. (2009). Adolescent thinking. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed., Vol. 1, pp. 152–186). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer.
- Lerner, R. M. (2006). Resilience as an attribute of the developmental system. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 40–51. doi: 10.1196/annals.1376.005.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Madsen, P. W. B., & Green, R. J. (2012). Gay adolescent males' effective coping with discrimination: A qualitative study. *Journal of LGBT Issues in Counseling*, 6, 139–155. doi: 10.1080/15538605.2012.678188.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227–238. doi: 10.1037/0003-066X.56.3.227.
- Meyer, I. H. (2007). Prejudice and discrimination as social stressors. In I. H. Meyer & M. E. Northridge (Eds.), *The health of sexual minorities* (pp. 242–267). New York, NY: Springer.
- Mor, Z., Weinstein, R., Grotto, I., Levin, Y., & Chemtob, D. (2013). Thirty years of HIV in Israel: Current epidemiology and future challenges. *BMJ Open*, e003078. doi: 10.11.1136.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mustanski, B., Newcomb, M. E., & Garofalo, R. (2011). Mental health of lesbian, gay, and bisexual youths: A developmental resiliency perspective. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 23, 204–225. doi: 10.1080/10538720.2011.561474.
- Obrist, B., Pfeiffer, C., & Henley, R. (2010). Multi-layered social resilience: A new approach in mitigation research. *Progress in Development Studies*, 10, 283–293. doi: 10.1177/146499340901000402.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, England: Blackwell Publishers.
- Pascoe, C. J. (2011). *Dude, you're a fag: Masculinity and sexuality in high school*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Pfeiffer, R. H. (2010). *Relationships: Assertiveness skills*. New York, NY: Growth Publishing.
- Poteat, V. P., Espelage, D. L., & Green, H. D., Jr. (2007). The socialization of dominance:

- Peer group contextual effects on homophobic and dominance attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 1040–1050. doi: 10.1037/0022-3514.92.6.1040.
- Poteat, V. P., Espelage, D. L., & Koenig, B. W. (2009). Willingness to remain friends and attend school with lesbian and gay peers: Relational expressions of prejudice among heterosexual youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 952–962. doi: 10.1007/s10964-009-9416-x.
- Rutter, M. (2005). Environmentally mediated risks for psychopathology: Research strategies and findings. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44, 3–18. doi: 10.1097/01.chi.0000145374.45992.c9.
- Savin-Williams, R. C. (2005). *The new gay teenager*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schoon, I. (2007). Adaptations to changing times: Agency in context. *International Journal of Psychology*, 42, 94–101. doi: 10.1080/00207590600991252.
- Schutz, A. (1970). *On pheomenology and social relations*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Shilo, G., & Savaya, R. (2011). Effects of family and friend support on LGB youths' mental health and sexual orientation milestones. *Family Relations*, 60, 318–330. doi: 10.1111/j.1741-3729.2011.00648.x.
- Steinberg, L., & Monahan, K. C. (2007). Age differences in resistance to peer influence. *Developmental Psychology*, 43, 1531–1543. doi: 1037/0012-1649.43.6.1531.
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81, 1–17. doi: 10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x.