

## חינוך לקבלת השונה: זהות מינית בגיל הרך

ד"ר תמר אשר

We will have to repent in this generation not merely for the hateful words and actions of the bad people but for the appalling silence of the good people (Martin Luther King Jr. Letter from Birmingham Jail. April 16, 1963).

### תקציר

מאמר זה מעלה סוגיה בנושא הכשרת מחנכים ומחנכות לגיל הרך, הקשורה להתפתחות הזהות המינית, תוך התייחסות במיוחד לנושאים הקשורים להומוסקסואליות ולהומופוביה. במאמר ישנה סקירה של המושגים: מגדר וזהות מינית, אוריינטציה מינית, הומוסקסואליות והומופוביה, והשלכות נושאים אלה על חיי הילד והילדה ומשפחותיהם, לתפקיד המחנכת בגיל הרך ולאחריות תכנית ההכשרה של מחנכות לגיל הרך לפעול במודע ובאקטיביות למען צדק ושוויון חברתי בכלל, ולגבי קבוצות מיעוט על רקע העדפה מינית בפרט.

### פתיחה

לפני זמן לא־רב, עשיתי את דרכי הקבועה – ובדרך כלל המהירה – בין בניין ד' לבניין א' שבמכללת דוד ילין, כששמעתי סטודנט שישב על ספסל האבן לצד הבניין קורא לעבר סטודנט אחר שעבר לידנו: "אז מה אתה חושב לך, יא הומו?!". הסטודנט צחקק עם חבריו שישבו לידו, ואילו

---

\* ד"ר תמר אשר – מדריכה פדגוגית ומרצה בחינוך לגיל הרך במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

הסטודנט שכלפיו נשלחה השאלה, המשיך ללכת מבלי לתת תשובה. פעימות לבי הלמו בחוזקה, בעוד רגלי המשיכו להוביל אותי לבניין האחר. ראשי הסתחרר. מחשבות התרוצצו בראשי: האם האמירה הזו הייתה סתם בדיחה? האם היא הייתה מכוונת לפגוע? האם הסטודנט נפגע? האם הוא באמת הומו? האם אני יכולה לעבור על זה בשתיקה? אם אגיד משהו, האם גם אני עלולה להיפגע? עצרתי. חזרתי אל הסטודנט ושאלתי אותו בקול הרגוע ביותר שיכולתי לגייס באותו הרגע: "למה אתה קורה לו הומו? האם הוא הומו? מה בעצם רצית לומר לו?"

הסטודנט הסתכל עליי במבט מבולבל מעט, חייד ואמר: "אני לא יודע". מזה 13 שנים אני חיה בזוגיות לסבית, ואני אם לא-ביולוגית לשני ילדי, שהולידה בת זוגי לחיים. אני עובדת בהכשרת גנות לגיל הרך, ויש לי מחויבות מקצועית גבוהה. השילוב בין חיי האישיים לבין חיי המקצועיים הוא שגרם לי כנראה לחזור אל הסטודנט, להתייחס לדבריו ולא לנקוט בדרך הקלה, ואולי הרוחת יותר, של התעלמות ואדישות. הרצון שלי להשפיע על דעות קדומות וסטריאוטיפים בכלל, ובהקשר להומוסקסואליות בפרט, והשאיפה למגר התנהגות המבטאת הומופוביה כמו זו שתיארתי כאן ושיש רבות כמותה בחיי היום-יום שלנו, הוביל אותי להגיב לסטודנט כמו גם לכתוב את המאמר הזה.

התכניות להכשרת מורים וגנות מדגישות בדרך כלל את חשיבות המודעות למגוון הקבוצות החברתיות ואת חשיבותו של יחס רגיש ומבין לפרטים בקבוצות אלו. השיח החינוכי מדגיש "רגישות רבת-תרבותית"; "שילוב ילדים שיש להם צרכים מיוחדים" או "חינוך לשלום ולדו-קיום". כמו כן, השיח החינוכי בנושא מגדר מדגיש את החשיבות של חינוך נטול סטריאוטיפים מיניים, ואת חשיבות המשחק בבובות לבנים או משחקים פיזיים לבנות. אולם למרות הדגשים אלה, ישנה התעלמות מנושאים הקשורים בהעדפה מינית ובהומוסקסואליות בקרב בנים ובנות ובהקשר למשפחותיהם.

השאיפה במאמר זה להציג את אחריות המחנכת בגיל הרך לצדק חברתי ולשוויון, גם בהקשר של קבוצות מיעוט בתחום המיניות.

חלקו הראשון של המאמר יוקדש להבהרת המושגים הקשורים לנושא כגון: מגדר, זהות מינית, הומוסקסואליות והומופוביה. בחלקו האחר של

המאמר, יורחב הדיון לגבי השפעת ההומופוביה על ההתפתחות החברתית והרגשית של ילדים בגיל הרך, השפעת המחנכת בגיל הרך על התפתחותו של הילד באמצעות חינוך ללא סטריאוטיפים מיניים והכשרת סטודנטים להוראה לשבירת השתיקה הקיימת בשיח החינוכי לגבי הומוסקסואליות. אני סבורה כי כמכללה המכשירה מחנכים ומחנכות עתידיים, מוטלת עלינו אחריות לשמש דוגמה ולחפש דרכים כדי להבטיח לילדים ולילדות הצעירים סביבה חינוכית וחברתית בטוחה ומוגנת ללא הומופוביה וללא חינוך מיני סטריאוטיפי.

## מיניות

### א. מגדר וזהות מינית

"מגדר" או "גינדר" הם מושגים לתיאור תפיסתו של האדם את התפקידים ואת האפיונים של זכר או נקבה בחברה. לחילופין, אפשר לומר כי אלה הם מושגים לתיאור מה שנחשב כהתנהגות נשית לעומת התנהגות גברית (Cass, 1984). התפיסה של מגדר משתנה ומתפתחת בחברה המודרנית, אם פעם זהות מגדרית שימשה סוג של "חוזה חברתי", כיום אפשר לזהות פירוק של תפיסות המגדר המסורתיות והיווצרות דגמים מגוונים יותר לגבריות ולנשיות (Arnot & MacGhail, 2006). עם זאת, כמו בכל תהליך של שינוי חברתי, גם השינוי בתפיסות לגבי מגדר הוא תהליך ממושך, ולכן אפשר לפגוש לא-מעט אנשים ונשים שעדיין נאחזים בתפיסות מסורתיות ובהם גם אנשי חינוך.

זהות מינית מושפעת אף היא (כמו תפיסת המגדר) מהבניה חברתית, והיא עוסקת בזהות (identity), ובקשרים עם קהילה ועם חיי חברה בעלי אופי מסוים. ההגדרה של "זהות מינית" מאפשרת בחירה בהשתייכות לקהילה הטרוסקסואלית, הומוסקסואלית או בייסקסואלית שמאופיינת באמצעות מודעות עצמית לגבי מטרות ומקומו של אותו האדם בחברה ובעולם (Cass, 1984).

אליאסון (Eliason, 1995), סוקרת את תהליך התפתחות הזהות המינית, ומציגה ארבעה שלבים:

1. עדיין אין תפיסה ברורה של זהות מינית, אין חקירה וכמובן שאין בחירה בזהות מינית;

2. קבלת המוכתב והמצופה מצד החברה והתרבות, המובילה להנחה שכולם הטרוסקסואלים (assumed heterosexuality);
3. חקירה וחיפוש פעיל אחר זהות, אך עדיין ללא התחייבות או בחירה סופית;
4. התחייבות מודעת ובשלה לבחירה של זהות מסוימת.

במחקרה על סטודנטים, מצאה אליאסון כי רוב האנשים המזדהים בתור הטרוסקסואלים, אינם עוברים את השלב השני, כלומר, אינם מגיעים עד השלב הרביעי. ההנחה היא כי הכוח של ההבניה החברתית והציפיה להטרוסקסואליות, המקובלת ביותר בחברה, היא שגורמת, לרוב, לעצירה בהתפתחות תודעת ההבשלה לזהות המינית. אליאסון גם מצאה שתפיסת העצמי הלא-בשלה הייתה מלווה בתפיסות סטריאוטיפיות לגבי הזהויות המיניות השונות (Eliason, 1995). ממצא זה מרמז שזהות מינית נוצרת בעצם כתוצאה מהמבנה החברתי שאותו המבוגר מגדיר בעבור עצמו ובעבור הילד (Gittins, 1997; Robinson, 2002).

### **ב. הומוסקסואליות: העדפה מינית וזהות מינית**

הדיון לגבי זהות מינית כהבניה חברתית, מלמד כי אדם עם העדפה מינית הומוסקסואלית יכול לחיות עם זהות מינית הטרוסקסואלית, כלומר להיות חלק פעיל ואינטגרלי מן הקהילה ההטרוסקסואלית ואפילו להתחתן כדת משה וישראל. אורח חיים כזה ישקף את הזהות המינית ההטרוסקסואלית שלו, למרות ה"אוריינטציה המינית" שלו, שהיא ההעדפה המינית ההומוסקסואלית. החוקרים מדגישים את ההבחנה הקיימת בין המושגים **זהות מינית והעדפה מינית**. העדפה מינית (או אוריינטציה מינית), קשורה להעדפה של הפרט בעת בחירת הפרטנר לקיום יחסי מין, ולאז דווקא משקפת תמיד את הזהות המינית. נוכח זאת, חשוב להפריד בין שני מושגים אלה (Zucker & Bradley, 1995). גם סבין-ויליאמס (Savin-Williams, 2001), מבהיר את ההבדל בין זהות מינית לבין אוריינטציה מינית. לטענתו, אוריינטציה מינית היא אמת ביולוגית או אמת פסיכולוגית, ואילו זהות מינית היא הבניה חברתית שנגזרת מהקשר ההיסטורי והתרבותי של האדם. עוד טוען סבין-ויליאמס כי החברה מתייחסת להומוסקסואל רק בהקשר להעדפה המינית שלו. אחת הדוגמאות לכך באה לידי ביטוי בתגובות ל"מצעדי

הגאווה", באמירות כגון "אין לי בעיה עם הומוסקסואלים, אבל אין סיבה להוציא את זה לרחוב... מה שהם עושים בחדרי חדרים לא מעניין אותי". מצד אחד, באמירה כזו, מציינים את ההקשר הבלעדי בין הומוסקסואליות להעדפה מינית, ומצד אחר ממליצים על מצב אי-נראות, כלומר על סוג של השתקה. תגובה כזו משמשת מסר של השתקה חברתית והתעלמות מהבעיה הקיימת של דעות קדומות כלפי הומוסקסואלים וסלידה מפניהם. מצעדי הגאווה מתכוונים להעביר בדיוק את המסר ההפוך: הקהילה ההומו-לסבית מאופיינת בזהות המינית והחברתית שלה ולא רק בהעדפתה המינית. לקהילה יש זהות והצהרה חברתית שהיא שאיפה להכרה בשוויון זכויות בעבור הומוסקסואלים ולסובלנות חברתית כלפיהם. תגובה שכזו בעצם מנסה להעלים או להסתיר את זהותם החברתית של הומוסקסואלים בתור חלק מהחברה.

בדיוק כמו הטרנסקסואליות, הומוסקסואליות באה לידי ביטוי גם בהעדפה המינית של האדם, אבל הן כאשר מדובר בהטרנסקסואל והן כאשר מדובר בהומוסקסואל, ההעדפה המינית היא רק חלק מחוויית הזהות המינית של האדם וליתר דיוק היא מתארת את ה"אורינטציה המינית" שלו. חשוב להבין שגם אצל ילדים וילדות בגיל צעיר יש אורינטציה מינית, הטרנסקסואלית או הומוסקסואלית (Corbett, 1993). מכאן, שחשוב לאפשר להם לבחור את הזהות המינית שלהם ללא חשש.

### ג. הומופוביה

למרות הנאורות המודרנית הקיימת בחברה כיום יחסית לעבר, עדיין התגובות החברתיות לילדים בגיל הרך מעידות לעתים קרובות על הומופוביה ועל חוסר סובלנות מבחינה מינית. דוגמה לכך אפשר לראות כאשר החברה מרימה גבה ומסמנת תהייה לגבי זהותם המינית של ילד או ילדה המגלים אפיוני התנהגות המשויכים לבני המין השני, למשל כאשר מבקשים מבנים לנטוש ביטוי רגשות (מלבד כעס) ולהימנע מהתנהגות אמפתית הנחשבת "התנהגות נשית", שמא ייתפסו בתור הומואים (Haeberle, 2006), הילדים והילדות חווים חוויה של ביקורת ואף של דחייה ופוגשים באחד הביטויים של הומופוביה המקובלים בחברה. גיליגן (Gilligan, 1996) מעיר כי גישה חברתית זו היא המקור הראשוני

והאולטימטיבי לאלימות, בין אם היא מופנית כלפי האחר ובין אם היא מופנית כלפי הילד עצמו. אלימות זו היא למעשה התנהגות הומופובית.

סאליבן (Sullivan, 2003) מגדיר הומופוביה כהתנהגות של סלידה או שנאה כלפי הומוסקסואלים, המלווה בדרך כלל בדעות קדומות תרבותיות ואישיות נגד הומוסקסואלים. רובינסון ודיאז מגדירות הומופוביה כך:

דעה קדומה, אפליה והטרדה או פעולה אלימה נגד מיעוטים כמו הומוסקסואלים ולסביות או כלפי ילדים וילדות וגברים ונשים שתופסים אותם ככאלה, בגלל התנהגותם שאינה תואמת מוסכמות חברתיות מגדריות (Robinson & Diaz, 2006: 182).

ההתנהגות ההומופובית באה לידי ביטוי באמצעות שלוש תופעות עיקריות: אפליה ברמה המוסדית-ציבורית, למשל בקבלת עבודה וביצירת קשרי עבודה, במציאת מקומות מגורים, ביחס מפלה בצבא ובאי-הכרה בזוגיות חד-מינית ובהורות חד-מינית. תופעה נוספת היא תגובות של תוקפנות ביחסים בין-אישיים, תוקפנות שיכולה לבוא לידי ביטוי גם באלימות מילולית וגם באלימות פיזית כלפי הומוסקסואלים ולסביות (Herek, 1991), כפי שחוינו בהתקפה הרצחנית שכוונה כנגד הקהילה ההומו-לסבית בבית האגודה בתל אביב בקיץ החולף (ב-1 באוגוסט 2009).

התופעה הנוספת – שהיא סמויה, אך גם הרווחת ביותר – היא השתיקה: התעלמות מקיומה של ההומוסקסואליות או התעלמות מהתנהגות הומופובית מפלה או אלימה מצד החברה. התופעות המביעות הומופוביה מתחזקות כאשר החברה אינה מקבלת אחריות ואינה מדגישה את חשיבות החינוך לטיפול בהומופוביה. למשל, אין סנקציות על אלה המשתמשים בכינוי "הומו" כשם גנאי, על הלוועים לילד או לילדה על התנהגות שאינה תואמת את המוסכמה המסורתית למגדר. להפך! לעתים קרובות, התנהגויות אלו, שהן למעשה אלימות חברתית, מתקבלות בהסכמה ובשתיקה. תגובות כאלו עלולות לגרום לחששות כבדים בקרב ילדים וילדות ואף עשויות להיות להן השפעות בטוח הרחוק של פגיעה בדימוי העצמי ובביטחון של הילדים. תמיכה לכך אפשר למצוא בסקר שנערך בארצות הברית בשנת 2005. בסקר דווח כי יותר מ-64% מהתלמידים ציינו שהם אינם מרגישים בטוחים ומוגנים בבית

ספרם, בכל הקשור לזהות המינית שלהם או לחילופין של הוריהם (Souto-Manning & Hermann-Wilmarth, 2008). גם קיסן (Kissen, 2003), מצביעה על הנזק שיכול להיגרם באמצעות הטרדה הומופובית ועל השפעתה הקשה על צעירים וצעירות שמזדהים עם מיניות שונה מזו ההטרוסקסואליות. נוסף על כך, הממצאים מראים כי כמעט שליש מהצעירים והצעירות שמוצאים מפלט באלכוהול ובסמים, ואפילו בהתאבדות, מגיבים לחוויות של הטרדה הומופובית (Bochenek & Brown, 2001).

תופעת השתיקה כדוגמה להתנהגות הומופובית קיימת – ומשפיעה – כבר מהגיל הרך. סוגיית ההומוסקסואליות מודרת מהחינוך לגיל הרך. ההשתקה מקבלת לגיטימציה באמצעות שימוש בטענות כגון שהמדובר באי-התאמה התפתחותית, וכי בגיל צעיר אין צורך לחשוף ילדים וילדות לסוגיות הקשורות במיניות. באמצעות הדרת ההתייחסות להומוסקסואליות בגיל הרך, מעודדים את השתיקה ובכך אף מאפשרים, באופן לא-מודע, התפתחות של הומופוביה (Robinson, 2005; Souto-Manning & Hermann-Wilmarth, 2008).

### **השפעת ההומופוביה על ההתפתחות החברתית-רגשית של ילדים בגיל הרך**

ברוב התאוריות בפסיכולוגיה התפתחותית מודגשת ההשפעה הגדולה של המבוגר המטפל בילד או בילדה על התפתחותו הרגשית-חברתית (לדוגמה התאוריות של אריקסון, ביון, וויניקוט). בייקר (Baker, 2002) מסתמך על התאוריה הפסיכו-חברתית של אריקסון, ומתבסס על שלבי ההתפתחות של התאוריה כדי לתאר כיצד התנהגות הומופובית מצד הורה או מטפל כלפי הילד, פוגעת בהתפתחותו הרגשית בשלושת שלבי ההתפתחות הראשונים הרלוונטיים לגיל הרך.

השלב הראשון, שמכונה שלב הינקות (עד גיל שנה וחצי בערך), אריקסון (1979) מתאר את ההתמודדות של התינוק או התינוקת עם בניית אמון אל מול תחושות חשדנות. לפי אריקסון, תחושת האמון בעולם כמקום שבו "הכול בסדר" תלויה באיכות הקשר שנבנה בין התינוק או התינוקת לבין האם. למרות שאיכות היא עניין קשה למדידה, אריקסון מונה התנהגויות אמפתיות, העונות לצורכי התינוק בעקביות, הכוללות יצירת קשר עין

והדדיות. התפתחות יחסי האמון של התינוק או התינוקת עלולה להיפגע אם ההורה מפגין כלפיהם יחס שלילי שיכול לנבוע מהומופוביה. למשל, אם תינוק זקוק יותר לקרבה של אימו או בוכה בתדירות רבה, וההורה מביע אכזבה ממנו (בנים צריכים להיות חזקים, ולא בכיניים), או דורש יותר מגע פיזי – או לחילופין נוטה להדוף קרבה פיזית – והורה מפרש זאת כהתנהגות של חשש או של רתיעה מדברים חדשים, כ"פחדנות", הוא מעביר לילד מסר שהוא אינו עונה על הציפיות ממנו, שמשוהו אצלו אינו בסדר.

בייקר (Baker, 2002) מדגיש את חשיבות בניית האמון אצל התינוק הנוצרת מיחס של קבלה והכלה ללא דעות קדומות של כל ילד וילדה עם הטמפרמנט האישי שלהם ועם כל הייחודיות שבהם. נוקשות בתפיסות מגדריות (מה מתאים לבן ומה מתאים לבת) אפילו בגיל שנה, יכולה לעמוד בבסיס העמדה ההומופובית אצל אנשים מסוימים. כל זה כאמור, יכול לפגוע בבניית האמון ולפתח אצל התינוק או התינוקת חשד בסיסי.

לפי התאוריה של אריקסון, השלב השני הוא שלב האוטונומיה לעומת הבושה והספק (עד גיל שלוש). הילד והילדה נוטים להתנגד לסמכות הוריהם, מחפשים עצמאות ושליטה על גופם ומשתוקקים להזדמנויות לבחור ולהרגיש שהם משפיעים על עולמם (אריקסון, 1979).

בייקר (Baker, 2002), מציין כי בשלב זה אם ההורים אינם מאפשרים לילד את העצמאות שהוא זקוק לה, דורשים ממנו צייתנות או מביעים התנגדות להעדפות הילדים שאינן תואמות את הסטריאוטיפים המגדריים בבחירת משחקים וחפצים (למשל בנים יבחרו בבובות ובנות במכוניות), בגדים (למשל בנות שמסרבות ללבוש שמלות ובנים שמעדיפים חצאיות) וחברים (בנים המשחקים רק עם בנות או בנות המעדיפות משחק עם בנים), הם עלולים לפתח אצלו רגשות של בושה וספק ובכך יזיקו להתפתחות. התערבות המבוגר שמעבירה מסר שבחירתם של הילד או הילדה אינה טובה או אינה מקובלת, עלולה לפגוע בביטחון העצמי שלהם ובתפיסתם העצמית.

השלב השלישי בתאוריה של אריקסון הוא שלב היוזמה לעומת האשמה (עד גיל שש). בגיל זה, הילד והילדה מעוניינים בפעילות חופשית ונקיטת יוזמה, מפתחים ביטחון עצמי לגבי יכולתם לזום, ומבטאים את עצמם ואת יכולתם דרך משחקי תפקיד ומשחקים של פנטזיה ודמיון.



נוכח זאת, אם הורה מביע עמדה הומופובית לתכנים של משחקי הדמיון, או לחילופין לתפקידים שהילד או הילדה נוטלים במשחקי התפקיד, זה עלול להשפיע על התפתחות רגשי אשמה אצלם (אריקסון, 1979). בייקר (Baker, 2002), מוסיף שבגיל זה קיימת גם השפעה של קבוצת השווים. ילדים שאינם תואמים לסטריאוטיפים מגדריים בהתנהגותם ובמשחקיהם, עלולים להפוך קורבנות ללעג ולדחייה מצד עמיתיהם מה שמשמש מקור נוסף לפיתוח רגשי האשמה. מכאן, שהמחנכת או המחנך בגיל הרך צריכים להכיר באחריותם וביכולתם להשפיע על ההתנהגות החברתית בקבוצת השווים ולמנוע הצקה ולעג כלפי ילדים וילדות שאינם מתנהגים על פי הסטריאוטיפ המגדרי.

### **תפקיד המחנכים והמחנכות**

ההורה אינו המבוגר היחיד הנמצא בדרך כלל בקשר עם ילדים וילדות בגיל הרך. למחנכים הפוגשים את הילדים והילדות במסגרת החינוכית, ישנה גם השפעה על ההתפתחות הרגשית של הילדים ויחסם לזולת. לפי לוי (לוי, 1995), הוכח שגורם המשפיע מאוד על התפתחות הילד והילדה מכל הבחינות, היא האינטראקציה החברתית עם המבוגרים והילדים במעונות יום ובגני ילדים (שם: 29). מחנכים עם נטייה להומופוביה עלולים, למשל, להביע התנגדות להתנהגויות כגון: בכי של בן; הצמדות של בן אל הגננת; התחפשות של בן למלכה; חבירה של בת אל משחקי בנים כמו מכוניות ומלחמות.

נוכח זאת, מחנכים עם נטייה להומופוביה עלולים לפתח אצל הילד או הילדה תחושות חשד ובושה ורגשות אשם (Baker, 2002). לעומת זאת, מחנכים המאפשרים מגוון התנהגויות שאינן קשורות או מתאימות לסטריאוטיפים המגדריים, מעודדים ייחודיות של כל ילד וילדה ללא קשר למינם, ותורמים להתפתחות של רגשות אמון והתנהגות המאופיינת בעצמאות וביוזמה.

המחקרים מראים כי מחנכים ומחנכות הפוגשים בנים או בנות שהתנהגותם אשר אינה תואמת את הציפייה הסטריאוטיפית ההטרסקסואלית, נוטים לעתים להתבלבל, ובמקום לעסוק בשבירת הסטריאוטיפ ההטרסקסואלי (שהרי זהו תפקידם – על פי טענתי במאמר זה) ולראות את התנהגות הילדים בתור ביטוי של דגם גמיש

ומגוון יותר בתחום המגדרי, הן נוטות להעלות תהיות לגבי הזהות המינית המתפתחת שלהם (Lipkin, 2003).

יש לציין, כי התמודדות עם סוגיות אלו קשורה בראש ובראשונה לעמדות חברתיות של המחנכים והמחנכות כלפי התנהגויות בגיל הרך, ואין היא תמיד פשוטה בעבורם, שכן, כאמור הם עצמם, מושפעים מתחושות הומופוביות או שקיים אצלם חשש להתייחס למיניות ולאטרנטיבות של התפתחות הזהות המינית, הנובע מטעמים תרבותיים או דתיים (Haerberle, 2006).

קושי נוסף בהתייחסות להתפתחות זהות המינית, נובע לעתים מהתפיסה הרווחת הנוטה להדגיש את גיל ההתבגרות כחלק דומיננטי בהתפתחות הזהות המינית ולהתעלם מן הנושא בגיל הרך, או לחילופין לטעון כי אינו רלוונטי. גישה זו גרמה לדעת החוקרים להתעלמות של מחנכים ומחנכות בגיל הרך מהתנהגויות הומופוביות והימנעות מלעסוק בנושא זה (Blaise & Andrew, 2005; Grieshaber & Ryan, 2006).

נוכח זאת, בלייס ואנדרו (Blaise & Andrew, 2005) מציעים להפסיק לראות בילדים בגיל הרך יצורים א-מיניים ולהכיר במיניות הקיימת בחייהם. הוניג (Honig, 2000), סבורה אף היא שהנטייה של מחנכים ומחנכות להתעלם מנושא ההתפתחות המינית בגיל הרך, נובע מתוך התפיסה שילדים צעירים אינם אנשים מיניים. היא מדגישה כי לקראת גיל שש, הילדים (בעיקר הבנים) כבר מגבשים תפיסה חברתית נוקשה ובלתי סובלנית לגבי התנהגויות הנחשבת בעיניהם ככאלה שאינן תואמות את הסטריאוטיפים המיניים הקיימים.

ספרות המחקר מראה כי בזמן שרוב המחקרים בתחום של התפתחות זהות המינית והטרדה מינית עוסקים בתופעה של הומופוביה בעיקר בקרב מתבגרים, ישנם מחקרים המראים כי חוויות מוקדמות יותר של הטרדות מילוליות ופיזיות בהקשר המיני, קיימות כבר אצל ילדים בגיל הגן (Denver, Sorenson & Broderick, 2005; Renold, 2002).

בהתאם לכך, תפקיד המחנכים והמחנכות צריך להיות תפקיד פעיל המתמודד עם שלוש תופעות של הומופוביה כפי שצוין לעיל: לפעול כנגד תופעה של דחיית ילדים על רקע התנהגות שאינה תואמת לסטריאוטיפ המיני ולהציג סטנדרטים ברורים כנגד אלימות או לעג.

אמנם, הצבת גבולות ברורים קשורה לפעולה כנגד דחייה, אבל אין היא נעשית רק כתגובה לדחייה, אלא גם כאמירה חינוכית בדרכים שונות, כמו חיזוק במילים ואמירה בקול רם שילדים זכאים לבחור בזהותם המינית ובהתנהגות לא-הטרסקסואלית. כמו כן, הגננת צריכה להשמיע ולשמוע את קולם של השונים ולא להצטרף לתופעת ההשתקה.

מחנכים ומחנכות לגיל הרך צריכים להיות רגישים וקשובים לשתיקה של ילדים וילדות. תפקידם של המחנכים והמחנכות הוא לכבד את רצונם של הילדים לא לגלות סודות או לשמור על פרטיותם (Van Mannen & Levering, 1996). כמו כן, חשוב גם לשים לב האם השתיקה של הילד או הילדה נובעת מרצון להגן על המקומות השקטים, הפנימיים שבתוכם הם לומדים על עצמם (Silin, 2005), או שהשתיקה נובעת מחשש מתגובת הסביבה. השתיקה עלולה להביע פחד ובושה בבניית הזהות המינית שלהם. דפוס תגובה של שתיקה כזו, מאפיין בעיקר התמודדות של ילדים הגדלים בסביבה שאינה סובלנית בתגובותיה ואפילו תוקפנית כלפי התנהגות שאינה תואמת את הסטריאוטיפ המיני (Brod & Kaufman, 1994) וגם ילדים וילדות אשר מתמודדים עם הומוסקסואליות כבר בגיל הרך. כלומר, ילדים המתמודדים עם רגיעה חברתית בגלל השתייכותם למשפחה חד-מינית או בגלל הזדהותם האישית המתפתחת עם הומוסקסואליות. במקרים אלה ייתכן שהילדים למדו מהוריהם ששימשו בעבורם דגם – את החשש והשתיקה, חושש וייתכן שיחששו מחוויות אישיות של דחייה או לעג מצד החברה.

אם קשה לאתר ילדים וילדות הומוסקסואלים בגיל הרך, עוד יותר בולטת השתיקה לגבי בן משפחה או בת משפחה הומוסקסואלים. לעתים קרובות, ילדים וילדות החיים במשפחות חד-מיניות ינצרו זאת בסוד, בדרך כלל במקרים שבהם הוריהם אינם מרגישים בטוחים או מוגנים מספיק בידי המערכת כדי "לצאת מולה מהארון" (Robinson, 2002) (אפשר להשתמש בביטוי "יציאה מהארון" גם לפרט וגם למשפחתו. גם הורה סטרייט של ילד הומו יכול "לצאת מהארון" עם הסיפור של ילדו). ילדים וילדות של הורים כאלה, לא ישמעו את הוריהם מדברים בחופשיות ובביטחון על מצבם המשפחתי, וכך, באופן שאינו מודע, ההורים מעבירים לילד מסר סמוי של הימנעות ושעדיף לשמור פרטים אלה בסוד.

ברוב המקרים, הורים הומוסקסואלים יעדיפו בעבור ילדם מסגרות שמציגות את עצמן בגלוי ובבירור כבעלות גישה חינוכית הדוגלת בפלורליזם חברתי בכל התחומים הרואה חשיבות ואף שליחות במאבק נגד כל סוג של אפליה חברתית על בסיס דת, גזע, מין או זהות מינית.

אולם כאמור לעיל, ישנה חשיבות לשבור את השתיקה הקיימת בנושא בכל גני הילדים. הגננות והמחנכים ומחנכות יכולים לעשות זאת בהזדמנויות שונות כגון: באסיפות הורים, בפגישות אישיות עם הורים, או בהכרזה על הנושאים עליהם הם מתכוונים לעבוד במשך השנה. ההתייחסות לנושא זה באמצעות הדגשת המסר להורים שהם מייחסים חשיבות חינוכית לחנך לכיבוד הזולת ולהכרה בקיום שוני ומגוון חברתי במסגרתם, עשויה לעזור להורים להרגיש מספיק נוח כדי להיפתח בפניהם (Robinson, 2002; Souto-Manning & Hermann-Wilmarth, 2008).

רוב ההורים ההומוסקסואלים עברו חוויות הומופוביות סמויות וגלויות בחייהם, החל מחוויות של בורות ודחייה וכלה חוויות של שנאה ואלימות, והם יעשו כל מה שביכולתם כדי לשמור ולהגן על ילדיהם מחוויות מסוג זה. בשל כך, הם צריכים לדעת בוודאות שהמחנכות והמחנכים שבידיהם הם משאירים את היקר להם מכל, מחויבים להעניק יחס הולם לכל הקשור להומוסקסואליות, ולדאוג לביטחון, לצמיחה רגשית ולצמיחה חברתית של ילדיהם.

תפקיד המחנכים והמחנכות הוא לעזור למשפחות להרגיש בטוחות בדרך שבה הן בוחרות להציג את עצמן. ילדים וילדות הגדלים במשפחות שבהן הורים הומוסקסואליים או לסביות, זקוקים לחוות את הלגיטימיות של המשפחה שלהם, בדיוק כמו בהתייחסות לילדים ולילדות החיים במשפחות הטרוסקסואליות. אין די בכך שתהיה פינה בעבורן בלוח הנושא העוסק ביום המשפחה; החוויה המשפחתית היא יום-יומית, ובאה לידי ביטוי במשחק הדרמטי, ביצירה, בשיח שבין הילדים ובשיח בינם לבין המחנכים והמחנכות.

עם זאת, חשוב לזכור כי זכותם של ההורים והילדים לשמור על פרטיותם ולשתוק לגבי אופי משפחותיהם וסגנון חייהם. לעומתם, המחנכים והמחנכות אינם רשאים לשתוק. עליהם מוטלת האחריות המוסרית והחברתית לדאוג לכך שהסביבה החינוכית שבאחריותם תהיה בטוחה בעבור כל אחד ואחת, ולוודא ששתיקתם של חברי המשפחות האלו באה

מתוך רצון לפרטיות ולא מתוך פחד מתגובות הומופוביות. חשוב ליצור אווירת קבלה וכבוד כלפי כל הזהויות הקיימות בחברה המגוונת שבה אנו חיים, וללמוד איך להגיב ולהתערב במצבים של חוסר סובלנות, לעג ותוקפנות כלפי האחר (Rubin, 1995; Straut & Sapon-Shevin, 2003).

### **הכשרת מחנכות ומחנכים לגיל הרך**

כיום, במציאות הישראלית המשתנה, יש יותר פרטים הבוחרים לחיות מתוך התאמה בין זהותם המינית להעדפתם המינית. בעשור האחרון אפשר למצוא יותר ויותר משפחות חד-מיניות. מספר המשפחות במדינת ישראל שבהן גדלים ילדים וילדות עם אבות הומוסקסואליים או עם אמהות לסביות, עומד על 18,000 משפחות פחות או יותר, לפי דוח מצב המשפחה בישראל משנת 2007 (רוזנבלום ופגל, 2007).

נוכח זאת, ישנה חשיבות רבה להכשרת מחנכים ומחנכות לגיל הרך המודעים למציאות זו והמסוגלים להתמודד עם הקשיים שצוינו בפרק הקודם. תכנית הכשרה צריכה להיערך בהתאם לשינויים החברתיים המתרחשים ולמנוע מצב, כפי שקורה כיום, שבו המחנכים והמחנכות נחשפים לתחושות הומופוביה, של עצמם ושל סביבתם, רק כאשר הם פוגשים ילד או ילדה המתלבטים לגבי זהותם המינית או חיים במשפחה חד-מינית. מעטים הם המחנכים והמחנכות הפועלים מתוך מודעות אישית לקשיים ולחוסר הידע שלהם במצבים אלה ופונים לגופים שונים לשם קבלת ייעוץ ועזרה (Souto-Manning & Hermann-Wilmarth, 2008). לכן, תכנית ההכשרה צריכה לחשוף את הסטודנטיות למציאות הקיימת, להציג תאוריות על התפתחות הזהות המינית, ולתמוך בסטודנטיות ובסטודנטים בהתמודדותם האישית ובהתמודדותם המקצועית עם הדעות הקדומות והתחושות ההומופוביות הקיימות.

מרצים בעלי אוריינטציה הטרוסקסואלית, או העדפה מינית הטרוסקסואלית, העוסקים בהכשרת מחנכים ומחנכות לגיל הרך, עלולים לחשוש לעסוק בנושא ההומופוביה מחשש "הדבקות" בסטיגמה. לעומתם, מרצות לסביות או מרצים הומוסקסואליים עלולים לחשוש מכך שהם ייתפסו כמקדמי "אגינדה" אישית על חשבון התמקדות בתכנית הלימודים (Robinson, 2005). נוסף על כך, שתי הקבוצות יצטרכו להתמודד גם עם הטענה כי בגיל הרך נושא התפתחות

הזהות המינית אינו רלוונטי ולכן אין לו מקום בהכשרת מחנכים ומחנכות לגיל הרך.

הטיפול בנושאים שצוינו במאמר זה ובעיקר בהתמודדות עם ההומופוביה, דורש שילוב ידע מקצועי אקדמי עם מסוגלות אישית ועם אומץ. שטראוט וסאפון-שבין (Straut, & Sapon-Shevin, 2003), מציעות מודל לתכנית הכשרת מורים ובו שלושה מרכיבים:

א. העברת מידע על טרמינולוגיה ועל עובדות דמוגרפיות;  
ב. העלאת המודעות וההבנה לגבי הצורך בטיפול בנושאים אלה בחינוך לגיל הרך, כמו גם האומץ לעשות זאת;

ג. הקניית מיומנויות להקשבה ולניהול שיחות המדגימות לילדים וילדות כבוד לאחרים וסובלנות להבדלים שביניהם.

דוגמה ליישום שלושת השלבים במודל אפשר לראות בקורס שבו אני מלמדת, ה"משפחה חדשה" הנלמד זו השנה השלישית במכללה.

א. **מתן מידע על טרמינולוגיה ועובדות דמוגרפיות:** בקורס מוצג מגוון סוגי משפחות שאינן עומדות בהגדרה המסורתית, ומתמקדים בחוויה של הילד והילדה החיים ב"משפחה חדשה": משפחות חד-מיניות, גרושות, חד-הוריות, משפחות עולים חדשים ומשפחות עם ילד או ילדה שיש להם צרכים מיוחדים.

ב. **העלאת המודעות וההבנה לגבי הצורך לטפל בנושאים אלה בחינוך לגיל הרך:** הדיון במסגרת הקורס מרחיב בסוגיית הסטריאוטיפים המשפיעים על היחס שניתן בחברה למשפחות שונות. במהלך הקורס, מוזמנים אורחים המספרים את סיפורי החיים שלהם ואת סיפור משפחתם. הסטודנטים והסטודנטיות מוזמנים להציג אף הם סיפורי החיים שלהם. ההנחה היא כי היכרות קרובה עם אנשים ונשים החיים במשפחות שונות תעלה את המודעות לדעות קדומות הקיימות בקרב כלנו והגורמות לנו לעתים להתייחס למשפחות אלו בצורה מוגבלת, או אפילו להתעלם מקיומן.

נוכח החסר הקיים בטיפול בנושאים הקשורים בהומוסקסואליות (Lipkin, 2003), מודגש בקורס ההיבט של "המשפחה החדשה". ליפקין (Lipkin, 2003) מציע להזמין בתכניות ההכשרה אורחים שידברו על ניסיונם האישי כהומוסקסואלים. ג'ונסון (Johnson, 2009)

המציגה עצמה כלסבית וכאם לא-ביולוגית, מציינת כי בתור פרופסור לפסיכולוגיה חברתית, היא חושפת את חייה הפרטיים ומצבה המשפחתי בפני הסטודנטיות. לטענתה החשיפה האישית היא דרך המאפשרת קבלה של שוני והתמודדות עם דעות קדומות. היא מציינת שלסיפור האישי יש לעתים קרובות תוצאות פדגוגיות משמעותיות הרבה יותר מאשר לדיון היפותטי ואובייקטיבי. זו גישה שבה גם אני נוהגת. אני משלבת את הסיפור האישי שלי כלסבית, את חי המשפחה שלי במשפחה חד-מינית ואת ההורות שלי. מניסיוני, למדתי כי חשיפה כזו משמשת דוגמה של דמות חינוכית שמחויבת ליצירת סביבה בטוחה ומוגנת בעבור כולם, ובכך מאפשרת גם דיבור חופשי ואמיץ מצד הסטודנטים והסטודנטיות.

ג. **הקניית מיומנויות להקשבה ולניהול שיחות המדגימות לילדים וילדות כבוד לאחר וסובלנות להבדלים שביניהם:** המשימה המרכזית של הסטודנטים בקורס, היא הכנת חומרי לימוד יצירתיים, המיועדים לטיפול בנושא "המשפחה" בעבודה עם ילדים צעירים והכוללים זוויות שונות ומגוונות של הסתכלות ולמידה על נושא זה. דוגמאות של תוצאות המשימה כוללות לוח נושא פעיל (שאפשר לשנות בו את המרכיבים לפי הצורך), פלקטים, משחקי קופסה (כמו לוטו, משחק זיכרון או רביעיות), לקט של קטעי ווידאו, ספרים, שירים, ועוד. הסטודנטים מציגים את חומרי הלימוד בפני הכיתה, מקבלים משוב לגבי התוכן ולגבי הדרך בה העבודה מוצגת, ושותפים לדיון המתמקד בדרכי עבודה עם ילדים והתמודדות עם שאלות שיכולות לעלות תוך כדי עבודה זו.

במשך הקורס כולו, הושם דגש על מיומנויות הקשבה ותרבות דיבור. כמו כן, נמשכת העבודה על העלאת מודעות לקיום דעות קדומות וסטריאוטיפים המשפיעים על תגובתם של הסטודנטים והסטודנטיות זה לזו.

קורס זה הוא רק דוגמה אחת. חשוב לשלב את הדיון בהומוסקסואליות בתחומים שונים בהדרכה ובהכשרת מחנכים ומחנכות לגיל הרך. כפי שצוין, יש מקום להרחיב את הוראת הקורסים העוסקים בהתפתחות ולהתייחס גם להתפתחות הזהות המינית בכלל ובפרט להתייחס גם

להומוסקסואליות, לבי־סקסואליות ולטרנסג'נדריות כאופציות לגייטמיות של התפתחות מיניות בריאה.

אפשר להתייחס לכך בקורסים העוסקים בניהול כיתה, כשמתקיים דיון על מקרים שבהם ילדים וילדות הופכים לקורבנות ללעג או לאפליה בידי ילדים וילדות אחרים. בקורסים העוסקים בקשר שבין הורים לצוות המסגרת החינוכית, חשוב לדון גם בדרכים המתאימות להתייחסות לאימהות לסביות ולאבות הומוסקסואלים בהבנה שיש מקום לגלות רגישות כלפי הנושאים הייחודיים להורים אלה.

כאמור, המציאות של הרבה אבות הומוסקסואלים ואימהות לסביות כוללת היסטוריה אישית של חוויות של דחייה (או פחד מפני דחייה) ושל אפליה על רקע זהותם המינית. לפני הולדת ילדיהם, הם יוכלו ליצור מרחב מוגן יותר "בתוך הארון", אך ברגע שהם מביאים את ילדיהם למסגרת חינוכית, במוקדם או במאוחר הם יאלצו לצאת מהארון אל העולם שפוטנציאלית יכול לפגוע לא רק בהם אלא גם בילדיהם.

הצעות אלו הן רק דוגמאות ספורות. אני מקווה שהקריאה במאמר זה תוביל למודעות גדולה יותר לחשיבות הנושא ולהרחבת הדיון החינוכי לגבי פיתוח רעיונות נוספים להעמקת ההכשרה בתחומים שהוצגו בו.

## סיכום

המסקנה המרכזית העולה בעקבות סקירת ספרות המחקר במאמר, היא שחינוך לצדק ולשוויון חברתי צריך להתחיל כבר בגיל הרך. במאמר זה ניסיתי להעלות למודעות את הצורך שבהתייחסות מודעת ומכוונת לסוגיות השוויון החברתי בהקשר של מיניות, הומוסקסואליות והומופוביה כבר במסגרות החינוכיות המיועדות לגיל הרך.

נוכח העובדה שמחנכים ומחנכות בגיל הרך נפגשים עם תופעות אלו במהלך עבודתן, קיימת חשיבות שהם יכירו אותן וידעו כיצד להתמודד איתן במסגרת עבודתם. תפקיד תכנית ההכשרה הוא להכין אותם לקראת מציאות זו. טיפול בסוגיות אלו כבר בגיל הרך, ימנע תופעות של חוסר סובלנות והומופוביה בשנים מאוחרות יותר, גם בקרב הילדים והילדות, גם בקרב ההורים וגם בקרב הצוות החינוכי. הימנעות מעיסוק בנטייה מינית הומוסקסואלית ושתיקה לגביה, מעבירים מסר כי המדובר בתופעה לא־לגיטימית, או לכל הפחות לא־רצויה.



מכאן, שישנה חשיבות לכך שמרצות ומרצים העוסקים בהכשרת מורים וגננות יתייחסו בקול רם ובמודע לגייטימיות של התופעה, וכך יעבירו מסר למחנכים ולמחנכות בגיל הרך. ההנחה היא שהדגשת חשיבות המסר החינוכי והחברתי של סובלנות כלפי האחר השונה וכיבודו, יאפשרו לילדים לנהוג בפתיחות כלפי עצמם וכלפי חבריהם. כך גם יוכלו הילדים ליהנות מהזכות לשתיקה, אם יבחרו בה, מתוך בחירה ולא מתוך פחד, או ליהנות מהחופש והביטחון לדבר על זהותם בקול רם ובלי בושה.

המודעות האישית והמודעות החברתית, הן תנאי ליצירת השינוי (Bedford, 2003). מחנכות או מרצות העוסקות בתחום של חינוך לגיל הרך, צריכות להיות מוכנות לבדוק את עצמן ולהתעמת עם העמדות ועם הדעות שנוצרו אצלן במהלך שנים של חינוך והשפעה תרבותית המציגות רק דרך אחת נורמטיבית להתפתחות של זהות מינית ושל מבנה המסגרת המשפחתית.

מכשירות בגיל הרך שיעסקו בסוגיות של זהות מינית והומוסקסואליות בצורה גלויה וברורה, יתרמו ליצירת סביבה חינוכית בטוחה יותר, המאפשרת ביטוי עצמי מלא בעבור כל ילד וילדה ולחברה סובלנית, צודקת ושוויונית יותר.

## רשימת המקורות

- אריקסון, א' (1979). *ילדות וחברה*, תל אביב: ספריית פועלים.
- לוי, ג' (1995). *לומדים בגיל הרך: על הלמידה הלא-פורמאלית*, קריית ביאליק: אח.
- רוזנבלום, א' ופלג, ע' (2007). *דו"ח מצב המשפחה בישראל 2007* – משפחות חד מגדריות. אוחזר מן האינטרנט ב-26 באוגוסט 2009, מאתר משפחה חדשה – הארגון לקידום זכויות המשפחה: [www.newfamily.org.il](http://www.newfamily.org.il)

Arnot, M. & MacGhail, M. (Eds.) (2006). *The Routledge Falmer Reader in Gender and Education* (pp. 2–6). UK: Routledge.

- Bedford, T. (2003). Queer Developments in Teacher Education: Addressing Sexual Diversity, Homophobia, and Heterosexism. In R.M. Kissen (Ed.) *Getting Ready for Benjamin*, (pp. 133–143). New York: Rowman & Littlefield Publisher, Inc.
- Baker, J. M. (2002). *How Homophobia Hurts Children: Nurturing Diversity at Home, at School and in the Community* (pp. 31–44). Haworth Press.
- Blaise, M. & Andrew, Y. (2005). How “bad” can it be? Troubling gender, sexuality, and early childhood teaching. In N. Yelland, (Ed.) *Critical Issues in Early Childhood Education* (pp. 49–57). England: Open University Press, McGraw-Hill House.
- Bochenek, M. & Brown, A.W. (2001). *Hatred in the Hallways: Violence and Discrimination against Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Students in U.S. Schools*. New York: Human Rights Watch.
- Brod, H. & Kaufman, M. (Eds.) (1994). Masculinity as Homophobia: Fear, Shame and Silence in the Construction of Gender Identity. In *Theorizing Masculinities*, 5, 119–141, Sage Publications.
- Cass, V.C. (1984). Homosexual Identity Formation: Testing a Theoretical Model, *Journal of Sex Research*, 20(2), 143–167.
- Corbett, S. (1993). A Complicated Bias. *Young Children*, 48(3), 29–31.
- Denver, M.T., Sorenson, B. & Broderick, J. (2005). Using Picture Books as a Vehicle to Teach Young Children about Social Justice. *Social Studies and the Young Learner*, 18(1), 18–21.
- Eliason, M.J. (1995). Accounts of Sexual Identity Formation in Heterosexual Students, In *Sex Roles: A Journal of Research*, June 1995.
- Gilligan, J. (1996). *Violence: Our deadly epidemic and its causes*, New York; Putnam.
- Gittins, D. (1997). *The Child in Question*, London, Macmillan.

- Grieshaber, S. & Ryan, S. (2006). Beyond Certainties: Postmodern Perspectives, Research, and the Education of Young Children. In B. Spodek & O.N. Saracho, (eds.) *Handbook of Research on the Education of Young Children*. (2<sup>nd</sup> ed., pp. 533–554). UK: Routledge
- Haerberle, E.J. (2006). Children and Sex, Part II: Childhood Sexuality, In: *Human Sexuality: an Encyclopedia*. Originally published by V. Bullough & B. Bullough (Eds.) (1994). New York: Garland Publishing Company.
- Herek, G.M. (1991). Stigma, Prejudice, and Violence against Lesbians and Gay Men, In J.C. Gonsiorek & J.D. Weinrich (Eds.) *Homosexuality: Research implications for public policy* (pp. 60–80). Newbury Park, CA: Sage.
- Honig, A. (2000). Psychosocial Development in Infants and Young Children, *Young Children*, 55(5), 70–77.
- Johnson, S. (2009). Between a Rock and a Hard Place, In *Feminism & Psychology* 19(2), 186–189. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore & Washington D.C.: SAGE. Retrieved from the internet at August 26, 2009, from: <http://fap.sagepub.com>,
- Kissen, R.M. (Ed.) (2003). *Getting Ready for Benjamin* (pp. 2–4). New York: Rowman & Littlefield Publisher, Inc.
- Lipkin, A. (2003). The Challenges of Gay Topics in Teacher Education: Politics, Content, and Pedagogy, In R.M. Kissen (Ed.), *Getting Ready for Benjamin* (pp. 13–19). New York: Rowman & Littlefield Publisher, Inc.
- Renold, E. (2002). Presumed Innocence, In *Childhood* 9(4), 415–434.
- Robinson, K. (2002). Making the invisible visible: gay and lesbian issues in early childhood education, *Contemporary Issues in Early Childhood* 3(3), 415–434.
- Robinson, K. (2005). Doing Anti-Homophobia and Anti-Heterosexism in Early Childhood Education: Moving beyond the Immobilizing Impacts of “Risks”, “Fears” and “Silences”. Can We Afford Not to? In *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(2), 175–188.

- Robinson, K. & Diaz, C. (2006). *Diversity and Difference in Early Childhood Education: Issues for Theory and Practice*, England: Open University Press.
- Rubin, S.A. (1995). *Children who Grow up with Gay or Lesbian Parents: How are Today's Schools Meeting this Invisible Group's Needs?*, unpublished paper.
- Savin-Williams, R.C. (2001). Differential developmental trajectories, In Savin-Williams, R.C. (Ed.), *Mom, dad. I'm gay. How families negotiate coming out*, (pp. 7–21). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Silin, J.G. (2005). Who Can Speak? Silence, Voice and Pedagogy. In Yelland, N. (Ed.) *Critical Issues in Early Childhood Education* (pp. 81–95). England: Open University Press, McGraw-Hill House.
- Souto-Manning, M. & Hermann-Wilmarth, J. (2008). Teacher Inquiries into Gay and Lesbian Families in Early Childhood Classrooms. *Journal of Early Childhood Research*, 6(3), 263–278.
- Straut, D. & Sapon-Shevin, M. (2003). But No one in the Class is Gay: Countering Invisibility and Creating Allies in Teacher Education Programs. In R.M. Kissen (Ed.) *Getting Ready for Benjamin* (pp. 29–43). New York: Rowman & Littlefield Publisher, Inc.
- Sullivan, M. (Ed.). (2003). Homophobia, history, and homosexuality: Trends for sexual minorities. In M. Sullivan (Ed.), *Sexual minorities: Discrimination, challenges, and development in America* (pp. 1–13). Binghamton, NY: The Haworth Social Work Practice Press.
- Van Mannen, M. & Levering, B. (1996). *Childhood's Secrets: Intimacy, Privacy, and the Self Reconsidered*. New York: Teachers College Press.
- Zucker, K.J. & Bradley, S.J. (1995). *Gender Identity Disorder and Psychosexual Problems in Children and Adolescents*. NY: Guilford Press.



שער שני

הכשרה כחוויה –  
מעבר להוראה  
הפורמאלית

