

בין "גוף ראשון" ל"גוף שלישי": דו-ערכיות משולשת של נערות חרדיות בסיכון

תקוה עובדיה

תקציר

מאז שנות השמונים מתפתח מחקר מקיף אודות אוכלוסיות המוגדרות בארץ כנוער בסיכון. במקביל למחקרים העוסקים בנוער בסיכון, מתפתח בעולם הפמיניסטי התחום של לימוד אודות נערות (Girl's studies). גישה זו הניבה מחקרים בתחום של נערות בהיבטים מגוונים ותרמה להבנת תהליכים חינוכיים, חברתיים, פסיכולוגיים ואחרים.¹ מספר חוקרים בישראל התמקדו בנערות לאחר הבנה כי המדיניות החברתית בישראל לוקה בעיוורון אודות הבנת צורכיהן של נערות, וכי לא ניתן להתייחס באופן מוכלל ל"נוער בסיכון" מבלי להבחין בין צורכי נערות במצבי מצוקה מצורכיהם של נערים.² החברה החרדית מסתגרת מפני השתלבות או התבוללות עם קהילות וחברות חילוניות כערך שמטרתו היבדלות לצורך הישרדותה כחברה שומרת מצוות.³ כאנטיזה לתפיסה זו, חלק גדול מהנערות החרדיות בסיכון מתאפיין במוטיבציה להתבולל חברתית בחברות נוספות מלבד החברה החרדית, ברצון להשתלב בחוויות תרבותיות כלל ישראליות, ובחוסר אמון שלהן בהורים ובדמויות חינוכיות.⁴ המחקר הנוכחי מתמקד בהבנת תהליכי בניית זהות עצמית של נערות בסיכון שהתחנכו במסגרות חינוכיות חרדיות דתיות, ומשלים את הפרספקטיבה של הנערה ותפיסתה את עצמה בהקשר הסביבתי והדתי, כפי שהיא מתארת אותה לאחר זמן. המחקר מוסיף למחקרים קודמים את הממצא המרכזי המתייחס לממד "דו-הערכיות המשולשת" של הנערה המתבטא בשלושה ממדים: היבט הזהות העצמית, היחס לצוות החינוך והיחס לקהילה החרדית כחברה שומרת מצוות. סיפורי הנערות נותחו בשלושה שלבים, בהתאם למודל שהגדירה קלי:⁵ שלב התהוות הקשיים, שלב הניכור התגובתי ושלב החיבור הספקני. במאמר אנסה לתאר את דו-הערכיות המשולשת בין ה"גוף הראשון" – הנערה, תפיסתה והגדרתה את עצמה, תפיסתה את ה"גוף השלישי" המייצג את המנכחים, הנורמות בקהילה החרדית המסמלים עבורה סטנדרטים "נסתרים".

מילות מפתח: נערות דתיות-חרדיות בסיכון, בניית זהות

ד"ר תקוה עובדיה, אורנים, המכללה האקדמית לחינוך

¹ ברקוביץ-רומנו, קרומר-נבו וקומס, 2013

² ברקוביץ-רומנו, 2012

³ זיכרמן, 2014; זיכרמן וכהנר, 2012; קפלן, 2007; קפלן ושטדלר, 2012

⁴ אדלר, 2014; להב, 2014; קלי, 2014

⁵ קלי, 2010

מבוא

[...] הוא שם כיפה שחורה כאילו הוא דתי. אם היית רואה אותו פעם איך הרים אותי וזרק אותי [...] חתיכת שיכור. תראי כפרה עליו הוא אבא שלי, אבל בדוק הוא אהבל. מה לו ולמשפחה? ואמא שלי, תראי אותה את מתעלפת, את חושבת היא הרבנית קנייבסקי. ככה הכל צנוע, כל היום מתפללת [...] הם התאהבו, ילדו ילדים מלא מלא ואז ככה הם חיפשו בית ספר לנו בחינם [...] ורק הדתי-חרדי היה ככה [...] אז הם יעני חזרו בתשובה. הבנת? ככה בגדים וזה. שבת הם תמיד שמרו [...] אבל אני מה לי ולזה [...] הם לא דומים בכלל למורות שלי כאילו הם חרדים כאלה אחרים אחרים. (רונית)⁶

במחקר זה אני מבקשת לאפיין את חווית ההתבגרות ובניית הזהות של נערה חרדית בסיכון, בהקשר שהיא מייחסת לזהותה בתקופת התבגרותה, כמו גם יחסה ותפיסתה את הדמויות המחנכות במוסדות החינוך בהם היא מתחנכת, ואת קיום המצוות והחרדיות. המחקר מתייחס לנערות ששהו במסגרות חינוך בגיל התבגרותן, ולא הגיעו לשלב ה"נושרות".⁷

מחקרי מתבסס על סיפורים רפלקטיביים נרטיביים של כ-30 נערות שהתחנכו במוסדות חינוך חרדיים. הפרופיל הטיפולי של המוסדות נע ממוסדות המיועדים לכלל הנערות עד מוסדות המיועדים לנערות בסיכון.⁸ מתוך הסיפורים עלו שלושה פרופילים מרכזיים של הגדרת החוויה האישית והזהות העצמית בתקופת ההתבגרות של נערות חרדיות המוגדרות כנערות בסיכון, כפי שהן מספרות על כך לאחר שנות התחנכותן.

מסיפוריהן עולה כי חוויותיהן בגיל ההתבגרות במסגרות חרדיות לוו בדו-ערכיות בשלושה ממדים: כלפי עצמן ותפיסת הזהות האישית שלהן כנערות מתבגרות חרדיות, כלפי תפיסתן את מסגרות החינוך בהן הן התחנכו, וכלפי התייחסותן לקיום מצוות ולקהילה החרדית וחוקיה. דו-ערכיות כלפי עצמן התבטאה באמצעות המתח שעלה מתיאורן את עצמן כנערות מתבגרות המוגדרות על-ידי הסביבה כחרדיות מחד גיסא, ומאידך גיסא, הן לא מסכימות עם ההגדרה "חרדיות" מפאת מוצאן כבנות להורים חוזרים בתשובה או לא חרדיים, או חרדיים במאפייני תרבות מסוימים אך לא באחרים. בנוגע לדו-ערכיות כלפי מסגרת החינוך, מסגרת חרדית מתאימה להן מכיוון שהן מוגדרות כחרדיות על-ידי הסביבה, אך מאידך לא מתאימה להן מכיוון שהן מזדהות עם תרבות ונורמות הסותרים חרדיות. במקרים מסוימים, נערות שגדלו בילדותן בבית ספר "בית יעקב" לא הסכימו לכנות את מסגרת החינוך הכוללת נערות בסיכון כמסגרת חרדית ואפילו לא דתית. דו-ערכיות לקהילה החרדית ולקיום מצוות באה לידי ביטוי באפיון שייכותן לקהילה החרדית. הוריהן רואים עצמם שייכים או מנסים להשתייך אליה, וגם הן עדיין לא עזבו אותה פיזית, אך במחשבה, ולעיתים אף במעשה, הן נטשו את הקהילה החרדית, במובן המטאפיזי שלה, למרות שלא נטשו

⁶ כל השמות במאמר בדויים.

⁷ "נושרים" הם בני נוער שנפלטו ממסגרות חינוך מקובלות.

⁸ וינקלר, 2014.

לחלוטין את אורח החיים הכולל קיום המצוות. דו-הערכיות תבטאת גם בהגדרות מבלבלות שהנערות ייחסו לעצמן, כגון: "הייתי חרדית שבבניקית"⁹. סיפורי הנערות מוצגים באמצעות שלושה שלבים שהוגדרו במחקרה של קלי:¹⁰ שלב התהוות הקשיים, שלב הניכור התגובתי ושלב החיבור הספקני. השאלות בריאיון כיוונו להבנת הסיפור כשלם וגם להבנה ולזיהוי של המעברים משלב בתקופת החיים אותה תיארו הנערות. ניתוח הסיפורים מתמקד בהתבוננות בנערה כפי שהיא מספרת על עצמה בשלושת ההיבטים שהוזכרו. מתוך הסיפורים התגבשו שלושה פרופילים מרכזיים של סוגי זהות של נערות בסיכון חרדיות. כל פרופיל מייצג קבוצה שסיפרה סיפור בעל מאפיינים דומים. הפרופיל הראשון מגדיר זהות עצמית רעועה, אי אמון בגישתו של הצוות החינוכי כלפיו וניתוק מהדת. הפרופיל השני מגדיר זהות עצמית כ"העתק" של הצוות החינוכי והאדרת הצוות והדת. הפרופיל השלישי מגדיר זהות עצמית מגובשת, לעומת ניתוק מהצוות החינוכי וניתוק מהדת. הגדרת הפרופילים לכשעצמם אינה בהכרח התרומה המרכזית של המחקר, אלא ההבנה שתחושה של דו-ערכיות משולשת היא גורם נוסף, ייחודי לנערה חרדית בסיכון המתחבר לגורמי סיכון נוספים ומקשה עליה את תהליך התבגרותה והתחנכותה לקראת יציאה ממעגל הסיכון.

1. סקירת ספרות

נוער בסיכון הגדרות ומאפיינים

אחת הבעיות מולן ניצבת החברה הישראלית כיום היא מספר רב של מתבגרים שנפלטו ממערכת החינוך הפורמלית ונמצאים בשולי החברה, חלקם מתדרדרים לסמים ולעבריינות, חלקם מחפשים עבודות זמניות שיאפשרו קיום מיום ליום.

בדו"ח מחקר¹¹ שנערך בחסות מכון ברוקדייל, משרד הרווחה ואגף שח"ר, הוגדרו נערים ונערות בסיכון בחברה הישראלית באמצעות האפיונים הבאים: השתייכות לקבוצת מיעוט חברתית, הגירה ואי הסתגלות לארץ החדשה, השתייכות למשפחות חד-הוריות המתקשות לספק צרכים בסיסיים לילדיהם, שייכות למשפחה במשבר, ספיגת חוויות של אלימות, קשיי למידה שאינם מטופלים, הדרה חברתית, וכן נשירה סמויה וגלויה ממוסדות החינוך. מחקרים מהעשור האחרון מכלילים מאפיינים רבים כגורמים וכמשפיעים על מצבי ותהליכי סיכון.

להב¹² טוען כי בשני העשורים האחרונים שתי קבוצות עיקריות השפיעו על פרופיל המטופלים במסגרות לקידום נוער בסיכון בישראל, האחת היא העולים ובני העולים מאתיופיה וממדינות חבר העמים לשעבר, והשנייה היא בני החרדים. המשתייכים לקבוצה השנייה חוו תהליכים חברתיים ותרבותיים בחברה החרדית,

⁹ "שבבניק" הוא כינוי בעגה החרדית לנוער שוליים. מקורו במושג הערבי שבאב (נוער) ויש האומרים שאלו ראשי תיבות של מילות הפסוק "שמח בחור בילדותך" (קהלת י"א, ט) ראו לוי, 2012.

¹⁰ קלי, 2010

¹¹ כאהן-סטרבצ'ינסקי, בן סימון וקונסטנטינוב, 2013

¹² להב, 2014

שדחקו אותם לשוליה והביאו אותם למצוקה, לסיכון ולניתוק ממסגרות השייכות של בני גילם. לקבוצה זו יש השפעה גדולה על הנוער המנותק בישראל. אבו לאל וחסיין¹³ הגדירו מאפיינים נוספים לנוער חרדי במצב סיכון: השתייכות למשפחה גדולה, העדר הורה מפרנס, מוגבלות פיזית נפשית או לימודית, נוער שזקוק לאבחון ואינו מאובחן. לטענת מומחים, בטווח גיל ההתבגרות, סביבה לא תומכת, במשפחה או בקהילה, יש בה כדי להפריע למתבגרים להשלים בהצלחה את תהליך החיברות ולפגוע ביכולתם להתמודד עם מצבים חברתיים חדשים או מצבים הדורשים מאמץ.¹⁴ שמאי¹⁵ טוען כי נוער הגדל בתנאי מצוקה מפתח אישיות המאופיינת בתסמינים של סף תסכול נמוך, אימפולסיביות, שליטה עצמית לקויה, קשיים בחשיבה מופשטת, רמת מילולית נמוכה, תחושות של ניכור וחוסר שייכות חברתית, ורמת שאיפות נמוכה לגבי העתיד באשר לאפשרות ניעות חברתית.

תורת העמידות, המגדירה את המושגים "סיכון", "הגנה" ו"עמידות",¹⁶ מתבססת על מאפייני האנשים שהצליחו לגבור על מצבי סיכון ומצוקה שאיימו על התפתחותם התקינה ועל השתלבותם בחברה, וכן על מאפייני המערכות החברתיות שהצליחו לצמצם את השפעת גורמי הסיכון בחיי האנשים שאותם שירתו.¹⁷ בקהילה החרדית, בדומה לקהילה הישראלית, נערות בסיכון מתדרדרות למצבים שיש בהם פוטנציאל לסיכון עצמי והדרה חברתית ממסגרות המתאימות לגידולן והתפתחותן כחלק מהקהילה.

מסגרות חינוך לנערות חרדיות בסיכון

הקהילה החרדית אינה עשויה מקשה אחת, לכן מוסדות החינוך החרדיים מתייחסים לתת-קהילות וזרמים שאינם דומים או זהים זה לזה.¹⁸ עובדה זו עשויה להסביר את היווצרותם ואת אי היווצרותם של בתי ספר או קריות חינוך עבור אוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים בקהילה החרדית. למרות היותה חברה סגורה ומתבדלת, בעשור וחצי האחרון הקהילה נפתחה לקבלת "אחרים" בתוכה. "אחרים" מוגדרים כאנשים שגדלו בתוך הקהילה או בתת-קהילה ומרדו בנורמות של הקבוצה לה השתייכו, ו"אחרים" הם גם כאלה שלא היו שייכים לקהילה ונספחו אליה כתוצאה מחזרה בתשובה, הגירה נכנסת או סיבות אחרות.¹⁹ פתיחותה של הקהילה החרדית להבנת תהליכים המתרחשים בתוכה, הצמיחה מתוכה מנהיגים שקבעו לעצמם מטרה - לטפל בנוער בסיכון והדרה חברתית.²⁰

¹³ אבו לאל וחסיין, 2011

¹⁴ גוטליב ופורת-בריינין, 1987

¹⁵ שמאי, 2014

¹⁶ Werner & Smith, 1992

¹⁷ מור, 2006

¹⁸ זיכרמן וכהנר 2012; פרי-חזן, 2013

¹⁹ קפלן, 2007; שאול, 2012; אלימלך, 2012 בתוך קפלן ושטדלר, 2012

²⁰ קפלן ושטדלר, 2012

מוסדות החינוך החרדיים נחלקים לכאלה שמשרד החינוך מתקצב באמצעות החינוך העצמאי וכאלה שמתוקצבים באמצעות עמותות שנושאות ונותנות עם משרד החינוך בעניין זכויות תלמידיהם.²¹ מוסדות לנערות חרדיות בסיכון צמחו לרוב על רקע של מוסדות חינוך לנערות שהיו מתוקצבים ומפוקחים באמצעות משרד הרווחה והחינוך ההתיישבותי, או כאלה שנוסדו (בשנות ה-50 וה-60 של המאה ה-20) על מנת לקדם נערות עולות חדשות או נערות משכבות סוציו-אקונומיות נמוכות. מוסדות אלו הוקמו בעבר בעיקר באמצעות עמותות חרדיות בעלות חזון לשיקום נוער לכיוון של תמיכה דתית-חרדית. רק בעשור וחצי האחרון נוסדו, באמצעות יוזמות פרטיות וקהילתיות,²² מוסדות לנערות חרדיות בסיכון שיועדו למטרה זו מלכתחילה, ולא היו בגדר הסבה של מוסד מחזון קודם לחזון חדש.

בעבר, כפעולת הגנה של החברה החרדית מפני התופעות הללו של סטייה בקרב חבריה, רווח הנוהג להוציא את הצעיר הסוטה אל מחוץ ל"מחנה", אל מחוץ לחברה החרדית.²³ פעולה זו לוותה בדרך כלל בנייתו של קשר עם הצעיר שסטה.²⁴ כיום, על רקע תהליכים ותמורות שעוברת החברה החרדית, ההופכת מגוונת ופתוחה לסביבה שבה היא חיה, מתפתחת מגמה ביוזמת רבני הקהילה החרדית, המעודדת יותר התמודדות עם תופעת בני הנוער שסטו מן הדרך על-ידי פיתוחם של פתרונות ומענים ייחודיים בתוך המגזר עצמו ומבלי להרחיקם מהקהילה.²⁵ יחד עם זאת, לדברי אדלר, למרות שהמספרים של בני נוער חרדי הסוטים מן הנורמה הולכים וגדלים ומאיימים על הרוב הנורמטיבי, עדיין אין מספיק טיפול מעשי ואמיץ בתופעה.²⁶

התהוות מצבי סיכון בקרב נערות

חוקרים שבדקו את הקשר בין דת לסטייה חברתית מצאו כי לדת בכלל ולמי שמצוי בחיקה בפרט ישנם מנגנוני הגנה של פיקוח חברתי (Social Control), למידה חברתית (Social Learning), ולחץ חברתי (Social Strain), המגינים על המתבגרים בה מפני התנהגויות סיכוניות של נשירה, ניתוק, סטייה, עבריינות, אלימות, סמים ועוד.²⁷ מחקרים מצאו כי הדת מהווה בלם משמעותי למתבגרים מפני התנהגויות סיכון של סטייה ועבריינות.²⁸ על-פי רגנרוס,²⁹ מערכת כזו של חיים בצל הדת ועל-פי חוקיה, מגינה על בנות טוב יותר מאשר על בנים, ועל ילדים צעירים יותר מאשר על מתבגרים. למרות זאת, מתברר כי החיים בחיק הדת אינם מהווים הגנה מוחלטת מפני התנהגויות סיכון וסטייה, ובעיקר על רקע החיים בחברה הישראלית בעלת המאפיינים המערביים.

²¹ פרי-חזן, 2013

²² הורוביץ וכהן, 2014

²³ שלג, 2000

²⁴ פרידמן, 1991

²⁵ פרי-חזן, 2013

²⁶ אדלר, 2014

²⁷ Aurbach, 1998; Akers, 1997; Baier & Wright, 2001; Smith, 2003

²⁸ Pearce & Haynie, 2004

²⁹ Regnerus, 2003

סטארק ורגנרוס³⁰ מלמדים כי ככל שקיימת קרבה גדולה יותר בין התפיסות הדתיות, האמוניות וההתנהגותיות של הורים וילדיהם לגבי החיים, המיגון שלהם חזק יותר והסיכוי לסטייה קטן יותר. כמו כן נמצא, כי ככל שנפתחים פערים אמוניים בין ילדים להורים, בין הורים לסביבה, בין ילדים לסביבה וכמובן בין ההורים לבין עצמם, נסדקת הההגנה שהדת מספקת. פירס והייני מצאו כי ככל שקיים פער בין התפיסות והתובנות הדתיות בין ההורים והילדים, הסיכוי ליצירת מתח וחיכוך ובהמשך סטייה ודחייה חברתית גבוה מאוד.³¹ גם ברזילאי³² מתארת את המצבים הקשים הללו אצל צעירים חרדים, שמצאו עצמם בשולי המחנה ואף מחוצה לו בדרך ליציאה בשאלה בקונפליקט שנוצר בינם לבין הוריהם על רקע של מתח ואי הסכמה על מנהגים וסדרים שונים של החיים.³³ משמעות ממצאים אלה מובילה למסקנה, שהמיגון של ה"דת" מפני תופעות סיכון בקרב צעירים, קיים עד אשר מתפתחים פערים בין-דוריים בינם לבין הוריהם. הורוביץ³⁴ מנתח תהליכי שינוי חברתיים דרמטיים המתחוללים בחברה החרדית, שבסופו של דבר הם גם המשפיעים על הנוער החרדי ועל חשיפתו אל תרבות המודרנה - הרחוב הישראלי. במצבים של הידחקות לשוליים החברתיים של המשפחה והקהילה (מסיבות שונות), הנוער החרדי מחפש את הלגיטימציה, התמיכה ואת הפעילות האלטרנטיבית במועדונים, בפאבים, בבתי קולנוע, במגרשי כדורגל וברחוב החילוני.

תופעה נוספת המהווה זרז לתהליכי סיכון בקרב צעירים חרדים, קשורה בקבוצות שוליים מיוחדות בתוך הקהילות השונות של החברה החרדית. צעירים ובני נוער בקבוצות אלו פעמים רבות אינם מכוילים לדרישות התרבותיות וההתנהגותיות המוכתבות לחברים בקבוצה החרדית אליה הם משתייכים פיזית או ארגונית. תת-הקבוצה הבולטת ביניהם היא של בני הדור השני של החוזרים בתשובה. בסקר מטופלים שנעשה על-ידי החטיבה לקידום נוער בירושלים,³⁵ נמצא כי קבוצה גדולה מבין האוכלוסייה שמגיעה לטיפול של היחידה ומפגינה ניכור, ניתוק וסטייה קיצוניים, מורכבת מבנים ובנות למשפחות של בעלי תשובה. מדובר בבני נוער, שהנם דור שני של חוזרים בתשובה, המשלמים כנראה את מחיר קשיי הקליטה של הוריהם כלא-שווים בתוך הקהילה הדתית חרדית.

קטן³⁶ מתאר שלוש קבוצות של נוער דתי חרדי בסיכון: בקבוצה הראשונה נמצאים אלו שמתחילים למרוד בחוקים בהלכות ובנורמות (המנהגים) המלוות אותם, אך עדיין רואים עצמם כחלק מהמגזר הדתי חרדי. בקבוצה השנייה נמצאים אלו שמורדים לא רק בחוקים אלא גם בנורמות, אבל עדיין "יושבים על הגדר" ואינם

³⁰ Stark 1996 ; Regnerus, 2003

³¹ Pearce & Haynie, 2004

³² ברזילאי, 2004

³³ שם : 27-28

³⁴ הורוביץ, 1996

³⁵ משקובסקי, 2000

³⁶ Cattani, 2001

עוברים אל המחנה האחר - החילוני. בקבוצה השלישית נמצאים כל אלו ש"עברו את הגדר" ועזבו את המגזר החרדי אל עולם זר ומנוכר, שבו הם מתקשים לשרוד, ורבים מהם נוטים להסתבך ולעבור על החוק, אלה מכונים "שבבניקים" - נושרים. מאז 2001 חלו שינויים רבים הן במאפייני נוער זה והן באופן השתלבותו ותפקודו בחברה.³⁷ לא נמצאה ספרות מחקרית העוסקת בחקירת ההגדרה של נערות בסיכון את חייהן דרך התבוננות בהיבטים כגון זהותן העצמית, תפיסתן את צוות החינוך במקום חינוכן, ותפיסתן את קיום המצוות והחרדיות, בזמן בגרותן ובפרספקטיבה של זמן. מחקר זה מנסה להעמיק בסוגיה זו.

תהליך בניית זהות עצמית של נערות מתבגרות

גיל הנעורים כפי שחווה אותו כל נערה מסומן בעידן הפוסט-מודרני, כזמן מועד לסיכון לכל נערה מתבגרת.³⁸ גיליגן בספרה בקול שונה³⁹ מצאה כי נערות מתבגרות עוברות משבר משמעותי כאשר הן מבינות שהן מתבגרות לתוך עולם גברי, ושעל מנת להיות מקובלות עליהן להשתיק את הקול הפסיכולוגי האוטנטי שלהן. בספרה *The birth of pleasure*⁴⁰ מתארת גיליגן עד כמה אופייני לנערות בגיל ההתבגרות לוותר על יכולתן ליצור קשר אותנטי עם הורים, חברים ועם עצמן. לדבריה מדובר בתהליך חניכה לנשיות שהיא מכנה המעבר מאסוציאציה לדיסוציאציה – מחיבור לניכור. במרכז התאוריות המסורתיות ביחס להתפתחות הפסיכולוגית הנורמלית עומדת ההבניה של גיל ההתבגרות כזמן של נפרדות ופיתוח הזהות העצמאית מאחרים.⁴¹ הבנה מחודשת של נקודת המבט הנשית מצביעה על כיווני התפתחות של הזהות הנשית, אשר שונים מכיווני התפתחות הזהות הגברית. בנות ממשיכות לפתח את הזהות שלהן בתוך יחסי קרבה עם האם. יחד עם זאת הן חוות משבר ביחסי הקרבה עם האם כאשר הן מתחילות להכיר בכך שהערכים של קרבה והתקשרות אינם נכללים בזרם המרכזי של התרבות המושפעת מערכי הגבריות. לדברי גיליגן וגור,⁴² הציפיות הקונפליקטואליות האלה מובילות נערות להתכחשות לעצמי, או לבניית עצמי מדומה (false selves) בניסיון להימנע מלהיות מבוקרת או מנודה. בתרבות המערבית המתח בין אימהות ובנות עולה מתוך ניסיונה של הבת להפוך לבוגרת ולאינדיבידואל שונה שאינו תלוי באם. בשל מסרים סותרים (להיות נפרד לעומת להיות מחובר ושייך) בתוך התרבות, הקונפליקט בין אימהות ובנות הינו בלתי נמנע. המתח הישן בין אימהות ובנות מחריף בתקופתנו, ועלול להיות חריף עוד יותר בקהילה החרדית, שכן בקהילה זו, מלבד מצוות כיבוד

³⁷ במחקרה, קלי (2014) שופכת אור הן על תהליך התפתחות קבוצות של נוער בסיכון בחברה החרדית והן אודות דרכי הטיפול שיושמו עד כה ומציעה מודל תלת-שלבי לתיאור התפתחות חייהם של מתבגרים חרדים בסיכון. זיכרמן (2014) מתאר את התופעה בשם "נושרים", ומרחיב את טווח התהוותה לעולם המשפחות והמבוגרים אותם הוא מכנה "אנוסים".

³⁸ גור, 2014

³⁹ גיליגן, 1982

⁴⁰ Gilligan, 2002

⁴¹ לדוגמה התאוריה של אריקסון וקולברג.

⁴² גיליגן, 1982; גור, 2014

הורים על פרטיה ודקדוקיה, יש נורמות אופרטיביות למושג כבוד, שנתפס לכאורה כערטילאי. קונפליקטים בין אימהות לבנות, שאמורים להיות חלק מתהליך התבגרות בריא, לעיתים מתפרשים על-ידי ההורים והסביבה החינוכית כמרידה במצוות ולא כתהליך טבעי הקשור בנפרדות של גיל ההתבגרות. הפער בין הפרשנות של התנהגותן של הנערות, לבין המציאות, מוביל נערות רבות לתהליך הפוך. במקום לבנות עצמי שיש בו נפרדות ואידיאלים שלהן, הן חוות פגיעה וניכור ומפתחות חרדה ותחושת קריעה נפשית ואידיאולוגית, המובילה לניכור מעצמן, מהדת ומהסביבה החינוכית.⁴³ מצבן של נערות בסיכון מכונה בספרות כ"שוליות משולשת". הנערות משתייכות לשלוש קבוצות שוליים: (1) נערות מתבגרות הנמצאות בתקופת מעבר; (2) שוליות מגדרית - השייכות למגדר מופלה (נשים); ו-(3) שוליות כרקע, עקב השתייכותן לסביבה משפחתית או חברתית במשבר ושאינה תומכת רגשית. נערות אלה מודעות לשוליותן, וככל שהן מזהות חוסר במשאבים כלכליים או אישיים, גדלה התלות שלהן במיניות כמשאב.⁴⁴

לפי המחקרים שהובאו בסקירה, ניתן להסיק כי נערה מתבגרת חרדית מועדת לסיכון גבוה יותר לחוות ניכור כלפי עצמה, כלפי הסביבה החינוכית וההורית, אם אלה לא יבינו את תהליך הנפרדות שלה כראוי וכטבעי ולא יתמכו בהיתכנותו, גם אם כלפי חוץ הוא עלול להתפרש כמרידה במצוות כיבוד הורים, או במצוות אחרות.

2. שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 30 נערות בנות 20-28, שלמדו בבית ספר תיכון במסגרת קריות חינוך המוגדרות חרדיות, שהמתווה החינוכי שלהן כולל תקנות משמעת והתנהגות בהתאם לנורמות של החברה החרדית. בראיונות תיארו המשתתפות את סיפור חייהן בקריית החינוך בה התחנכו, במבט רטרוספקטיבי. המרואיינות הופנו אליי דרך מנהלות עמיתות, ואחרות הגיעו בשיטת "חבר מביא חבר". הנערות העבירו ביניהן את המידע אודות המחקר, וגם הפנו אותי לחברותיהן. הנערות תפסו אותי כדמות מקצועית כפולה. מחד מנהלת בפועל של קריית חינוך שבה לומדות נערות בסיכון, ומאידך, חוקרת. האנונימיות שלי עבורן הגבירה את האמון שלהן לספר את סיפור חייהן בפשטות ובטבעיות.

הרעיון לנתח סיפורים במבט העבר מושפע ממחקרה של ספקטור-מרזל.⁴⁵ שם ההנחה התאורטית הייתה כי הנרטיב מבטא ובה בעת מכונן את זהות המספר.⁴⁶ אחד המניעים המשפיעים על האופן שבו יובנה סיפור עצמי הוא הצרכים הפסיכולוגיים של המספר,⁴⁷ ביניהם הצורך בשמירה או בהאדרה של הזהות העצמית,⁴⁸ בהצדקה עצמית⁴⁹

⁴³ קלי, 2010

⁴⁴ קומס, 2006

⁴⁵ ספקטור-מרזל, 2010

⁴⁶ ספקטור-מרזל, 2008

⁴⁷ Lewis, 1997

⁴⁸ Sarbin, 1986

⁴⁹ Greenwald, 1980

או במתן תחושה של אחדות ומטרה לחיים.⁵⁰ זוהי תכלית הסיפור, המסר או הטענה שהמספר מנסה להעביר לשומעיו. כדי להגיע לסיפורים שקיימים בהם המרכיבים הנזכרים, וכדי ליצור אווירה המעודדת שיחה, ראייתני על-פי גישתה של רוזנטל.⁵¹ בשלב הראשון המרואיינת נתבקשה לספר את סיפור החיים שלה בהקשר של קריית החינוך בה התחנכה. בהמשך היו שאלות להרחבת הסיפור שהתייחסו לנקודות המבט של המחקר: חלוקת הסיפור לתקופות וזמנים לפי קריטריונים שהנערה בוחרת, שאלות הממקדות את הנערה בהגדרת הזהות האישית דתית-חרדית שלה, הנערה והתקשרות שלה עם צוות החינוך והקשר שלה לדת לחרדיות וקיום מצוות.

הסיפורים נותחו בשיטת ה-End point,⁵² שיטה המתייחסת למנגנוני ברירה, דרכם ניתן להבין את המסר המרכזי שהמספר מעוניין להעביר בסיפורו. מנגנוני הברירה במחקר הנוכחי היו שלושת השלבים שהגדירה קלי⁵³ כמודל התפתחות חיים של נערות בסיכון: שלב התהוות הקשיים, שלב הניכור התגובתי ושלב החיבור הספקני. בסיפורי הנערות היו דיווחים על תחומים שונים של החיים שלהן בקריית החינוך. נבררו מתוכם הרעיונות המייצגים את התפיסה שלהן והפרשנות שלהן לאחר זמן כלפי שלבים בתהליך התבגרותן. הסיפור נותח מבעד לשלושה ממדים מרכזיים בהתחנכות ובבניית הזהות העצמית: תפיסתן את זהותן העצמית-חרדית, תפיסתן את התקשורת הבין-אישית שלהן עם הצוות החינוכי בקריית החינוך, ויחסן לדת, לקיום מצוות ולחרדיות באופן כללי. ההתבוננות מבעד לשלושת הממדים הניבה שלושה פרופילים של הגדרת התפתחות זהות של נערות חרדיות מתבגרות בסיכון, כפי שהן תיארו את עצמן.

3. ממצאים

אני מבקשת להציג שלושה טיפוסים מקרה שגובשו מבין סיפורי הנרטיב שנאספו. הסיפורים מסופרים כפי שהנערה תיארה אותם בפרספקטיבה של זמן לאחור. פרטים שאינם קריטיים למחקר, לא מוזכרים. פרטים חשובים מטושטשים באופן מהותי על מנת לשמור על אנונימיות המשתתפות. מטרת הסיפורים היא להציג שלושה פרופילים שעלו מניתוח סיפורי הנערות, ושיש בהם מרכיבים המתארים ומסבירים את הדו-ערכיות המשולשת. כל סיפור יסופר דרך שלושה שלבים במודל להתפתחות החיים של נוער בסיכון שבנתה קלי.⁵⁴

פרופיל ראשון: זהות עצמית רעועה, אי-אמון בגישתו של צוות החינוכי וניתוק מהדת. פרופיל זה מתייחס לדו-ערכיות בהקשר של שלושת הממדים שהוצגו. במצב זה הנערה לא מצליחה להגדיר לעצמה את זהותה העצמית, וגם לא את רצונה הריאלי בהווה או בעתיד, כמו כן היא רואה באנשי החינוך כממלאים תפקידים סותרים. מחד, הם אמורים לסייע לה, ומאידך, היא לא חשה שהם מסייעים לה. בהקשר של קיום

⁵⁰ McAdams, 1996

⁵¹ Rosenthal, 1993

⁵² ספקטור-מרזל, 2010; ארואס וספקטור-מרזל, 2011

⁵³ קלי, 2014

⁵⁴ קלי, 2010

המצוות והדת, התפיסה הכפולה מתייחסת לחוויות סותרות. במשפחה היא מזהה לעיתים קיום מצוות מלאכותי, ובסביבה החינוכית היא מזהה ערכיות בקיום מצוות. באופן אישי היא לא מרגישה משיכה לקיום מצוות.

פרופיל שני: זהות עצמית כהעתק של הצוות החינוכי והאדרת הצוות והדת. פרופיל זה מציג מצב שבו לנערה לכאורה אין תחושה של דו-ערכיות. היא מזהה את עצמיותה דרך צוות החינוך, וקיום מצוות נראה לה אורח חיים מיטבי, כדי להשיג איכות חיים כדוגמת צוות החינוך אותו היא מאדירה. אך כל התיאור הוא רק לכאורה, מכיוון שהנערה נמצאת במצב דו-ערכי כלפי כל שלושת הממדים. היא חשה אי נוחות ביחס לרקע האישי-משפחתי שלה, ולצוות היא מתייחסת בהאדרה מוגזמת ללא בקרה. מצוות הן דבר חשוב לא רק בזכות חובת קיומן, אלא כי הן מונעות מהידרדרות לפשע.

פרופיל שלישי: זהות עצמית מגובשת, ניתוק מהצוות החינוכי וניתוק מהדת. פרופיל זה מציג דו-ערכיות לכאורה בשני ממדים: הצוות וקיום המצוות. לנערה יש הגדרת זהות לעצמה, היא מגדירה עצמה כחילונית. הצוות החינוכי מזהה אותה כדתייה, זיהוי שאינו עולה בקנה אחד עם תפיסתה את עצמה, ומציאות זו תורמת לתחושת דו-הערכיות שלה.

הסיפורים שיוצגו להלן מתקפים את הגורמים והזרזים שהוזכרו בסקירת הספרות כתורמים להתפתחות מצבי סיכון בקרב נערות. לדוגמה, בסיפור של דנה מתוארת מציאות בה הנערה מוותרת ואינה יוצרת קשר עם מבוגרים. הסיפור מדגים את הקונפליקט של 'להיות נפרד' אך לא לוותר על 'להיות שייך'. דנה מצטרפת לקריית חינוך אך לא מתפקדת מבחינה לימודית וחברתית. היא שייכת לקריית החינוך, אך לא שייכת לאורח החיים המתקיים בה. חוסר התמיכה מצד משפחתה של דנה מגביר את תחושת הניכור שלה ותורם להתפתחותה של הפרעה בחיברות,⁵⁵ ולחוסר קוהרנטיות של ההורים בהתנהגותם הדתית לעומת חינוכם את ילדיהם.⁵⁶ מספר גורמי השוליות שלעיל מביאים את דנה להתנהגות שיש בה אדישות כלפי עתידה עד כדי סיכון עצמי, הרעבה והידחקות לשוליים החברתיים.

מניתוח הסיפורים עולה כי דו-ערכיות משולשת היא גורם סיכון ייחודי לנערות חרדיות, המתווסף לגורמי הסיכון של הנערות כפי שהן הוגדרו כ"שוליות משולשת".⁵⁷ כאשר דו-הערכיות מתבטאת רק בממד אחד או שניים, הסיכוי לצאת ממעגל הסיכון גבוה יותר. כך למשל נערה המאזנת את דו-הערכיות לגבי זהותה העצמית ומגדירה את זהותה בבירור, היא בעלת משאב אישי (זהות מוגדרת לעצמה) יעיל להתמודד עם דו-ערכיות בהקשר של צוות החינוך או בהקשר של קיום המצוות.

⁵⁵ קלי, 2014 ; Gilligan, 2002

⁵⁶ ברזילאי, 2004

⁵⁷ קומס, 2006

3.1. פרופיל ראשון

זהות עצמית רעועה, אי-אמון בגישתו של הצוות החינוכי וניתוק מהדת

סיפורה של דנה

שלב התפתחות הקשיים: דנה היא בת להורים חוזרים בתשובה. האב שחקן ואמן סטנד אפ, והאם מציגה את עצמה כסופרת ועיתונאית. דנה מגדירה את ההורים כחוזרים בתשובה לא יציבים שמקיימים מצוות לפי "ההרגשה". לטענתה הם אינם מכירים את כל ההלכות, בעיקר מתרשמים מהחרדים כקבוצה חברתית ולומדים את התנהגותם. בשיחת ההיכרות לפני הקליטה בקריית החינוך, דנה הקפידה על שיחה רגועה ושלווה, שפתה הייתה דלה מאוד, מעט מילים שחזרו על עצמם (בעיקר כן ולא). ניכר כי לדנה אין יכולת אמתית להביע רצון או אי רצון לשהות בקריית החינוך. בתחילה היא לא רצתה ללמוד בקריית החינוך, ובהמשך נלחמה כדי להישאר בה. עבור דנה נוכחות במרחב קריית החינוך הייתה פסגת ההצלחה שהיא יכלה להשיג ולדרוש מעצמה. דנה לא הצליחה להביא את עצמה לכיתה. מבחינתה, להיות נוכחת היה להיות בעיר. למידה, כתיבת מבחנים והשתתפות בהווי החברתי ובחוגי העשרה לא היו אירועים שהיא בחרה להיות חלק מהם. דנה ביטלה שעות רבות בשינה, והכחישה קשר לבעיית שינה. היא טענה שאין לה סיבה לקום ולכן היא מרבה בשינה. בשיחות עם הצוות החינוכי התגלתה דנה הגבוהה, התמירה והיפה, כנערה שברירת וחרדה. היא לא הצליחה להתבונן יום אחד קדימה אל העתיד, ולא הסכימה לשתף בנככי פחדיה. היא נהגה לומר: "לא יודעת מה אני רוצה"; "לא מסוגלת לחשוב על עוד שעה קדימה, בטח לא על מחר"; "אני רק יודעת לומר שרע לי". היא נהגה להודות על כל ביטוי של תשומת לב שהופנה כלפיה. החל מילדותה המוקדמת דנה סבלה חרפת רעב. ההורים העצמאים היו חסרי משמעת עצמית ולא הצליחו לפרנס את המשפחה.

שלב הניכור התגובתי: דנה לא הצליחה להפגין נוכחות ולהתמיד בלימודים, וכתוצאה מכך לא היו לה הישגים לימודיים כלשהם, ויחד עם חוסר הרצון שלה ללמוד היא גם לא הצליחה להשתלב מבחינה חברתית עם בנות גילה. הצוות החינוכי דן עם דנה בשיחות אישיות אודות דרכי טיפול חינוכיות עבורה. באחת הפעמים התערבה מפקחת בשיחה. התערבות גורם הפיקוח בתהליך קבלת החלטות הניב תוצאה הפוכה. המפקחת ניהלה עם דנה שיחה קשה אודות אי תפקודה בלימודים ואיימה עליה בהרחקה מקריית החינוך. דנה התלהמה ושילבה בשפתה מילות התנגדות ובזו למפקחת ואף איימה על המפקחת שתפנה לשר החינוך ותבקש שיפטר אותה בטענה שהמפקחת לא צריכה לעבוד עם תלמידים: "את לא מבינה עולמות של תלמידים". מאותו יום דנה התלהמה והטיחה אשמה בכל אדם. היא איבדה אמון בצוות החינוכי, דיברה בגסות ובעטה בקיום מצוות, גם במעט שקיימה עד כה. דנה נטשה בתחילה כל מה שיש בו סממן חרדי. למשל: שמה הפרטי היה שם מקובל בזרם אליו השתייכו ההורים, היא החליפה אותו לשם מודרני כעשווי וחילוני. בהמשך הפסיקה לקיים מצוות מלבד שמירה על כשרות המזון, מפני שהחליטה שזו מצווה חשובה ובריא. בהמשך התדרדרה להרעה עצמית, אושפזה מספר פעמים בעקבות התמוטטות גופנית ונפשית ואובחנה כלוקה בדיכאון בינוני. היא

חזרה לעצמה חלקית לאחר שנה כשנעזרה בטיפול מקצועי, כדי שדנה תחוש אמון באנשים, הצוות החינוכי ברובו המעיט בהערות ביקורת על לבושה או התנהלותה, והעלים עין ממעשים שלה שלא עלו בקנה אחד עם תקנון ההתנהגות של קריית החינוך. שלב החיבור הספקני: בשנה הרביעית לשהותה בקריית החינוך, המאמצים נשאו פרי. דנה התקדמה בלימודיה, היא האמינה שהצוות מתכוון להיטיב עמה ויזמה יותר בקשות ושיחות עם הצוות. דנה אזרה עוז לדבר על העולמות שלה שהיו מודחקים עד כה, ביקשה שיעורים פרטיים, עזרה תרופתית, ציוות לחברות ללמידה משותפת ועוד. בשנה השישית דנה עזבה. היא החלה ללמוד במוסד אחר לפי בחירתה, ועברה לגור עם חברות בהוסטל (כדבריה) שהיא יזמה. היא השאירה מכתב תודה לאחת מנשות הצוות. ובין היתר כתבה: "לא אשכח לעולם כל מה שעשית למעני, וראית אותי ואת מה שאני מרגישה וידעת מה שטוב לי ומה רע לי, וכמו שמחללים שבת על מי שבסכנה את חיללת הרבה מצוות כדי שקודם כל אני אחיה" (מתוך דבריה בריאיון). דנה חלקה מקום מגורים עם חברות, התמסרה לעבודה שמצאה והגדירה את עצמה שומרת מצוות לא חרדית: "החרדים צריכים שכולם ילמדו עד סוף י"ב גם מי שעני, וגם מי שטיפש. אני לא יכולה".

ניתוח סיפורה של דנה

אנתח את הסיפור שזיהיתי בו שלושה ממדים. הראשון הוא זהות אישית. דנה סבלה בילדותה חרפת רעב, וחווה קונפליקטים עם הוריה, בעיקר עם האם. ייתכן ומצוקה זו תרמה לחוסר פְּנִיּוֹת שלה לחשוב על עצמה, על רצונותיה ועתידה בטווח הקצר או הארוך. כשדנה מתארת את הגעתה לקריית החינוך היא מתייחסת לאירוע כנובע מבעיותיה עם ההורים בבית, כחלק מניסיון לתכנית הבראה שיזמו ההורים. דנה זוכרת שלמרות שלא היה לה טוב בבית, היא לא שמחה לעזוב אותו ולהתמסר לחיי פנימייה מגבילים, אך לרצון שלה לא היה מקום בקבלת ההחלטות במשפחה. דנה מציינת שהיא כיבדה את המשפחה והסתירה מפני הסביבה את העוני וההזנחה שההורים היו אחראים לו למרות שסבלה מכך. דנה הדגישה כי לאורך תקופה ארוכה בה שהתה בקריית החינוך היא התנכרה לעצמה, לא ידעה מה טוב לה, לא חשבה מה היא רוצה לעשות, ולא הייתה מסוגלת להתבונן לעבר עתידה, אף לא יום אחד קדימה. דנה מודעת במבט לאחור לאי גיבוש זהותה כנערה בעלת מוטיבציה להצלחה לימודית או חברתית או אחרת בשנים הראשונות. כמו כן היא מודעות למפנה שחל בה בתקופה בה ניסתה להבין מה מניע אותה לביצוע פעולות יומיומיות שגרתיות שהיו מחוץ לתחום פעילותה בשנים הראשונות בקריית החינוך. דו-הערכיות של דנה כלפי זהותה התבטא בפער שבו היא מדברת על עצמה כנערה מבית חרדי לכאורה אך היא לא מייחסת לו הגדרה של חרדיות. בנוסף, היא מביעה דו-ערכיות בהקשר להוריה. היא מרגישה צורך לכבד אותם ולהסתיר את התנהגותם הלא אחראית, ומאידך, היא מרגישה חוסר כבוד להתנהגותם כלפיה. כמו כן, היא הביעה דו-ערכיות בקשר של זהותה העצמית כתלמידה. מחד היא מתארת את החידלון כבטלה ואי עשייה ומאידך טוענת שאי אפשר היה לעשות משהו אחר.

תפיסת הצוות החינוכי: בתחילת דרכה דנה זיהתה את הצוות החינוכי כולו כעוין. המפקחת נתפסה בעיניה כדמות מזיקה וחסרת הבנה בחינוך נערות. לא אחת כשהיו מעירים לדנה היא הייתה אומרת: "אהה זה עושה לכם בושות הבגדים שלי? אתם רוצים שכולם יראו שאצלכם הכל בסדר?" דנה יודעת לציין את נקודת הזמן בה חשה כי הצוות החינוכי התעלם לעיתים קרובות מהתנהגות אנטי דתית ואנטי חרדית שהיא החצינה, ובלבד שהיא תחלים ותצליח להשתלב בחיי הקריה ובשגרת הלימודים.. דו-הערכיות של דנה מתבטאת בכך ששנים לא האמינה בכולם כמסוגלים ומונעים להיטיב עמה.

קיום מצוות והשתייכות לקהילת החרדים: כעסה של דנה כלפי החרדים כקבוצה החל מכעסה כלפי הוריה משום שאימצו סמלים חרדיים עוד טרם הכירו את ההלכות. האם נתפסה בעיניה כחסרת יציבות דתית חרדית. דנה תיארה אותה כמשתייכת מדי פעם לזרם חרדי אחר, משנה לבוש, קודים חברתיים ועוד. כמו כן דנה לא ראתה באם דמות המקיימת מצוות כערך. כשדנה מספרת את הסיפור במבט לאחור היא מציינת שהכי טוב לה לא להיות חרדית, אלא פשוט לקיים מצוות שהיא מבינה את חשיבותן. דנה קושרת בין עזיבתה את קריית החינוך ובין העולם החרדי. דו-הערכיות שלה בקשר לקיום המצוות מתבטא בכך שהיא מאמינה בקיום מצוות, אך לא מאמינה בנורמות של חרדים: "חרדים לא רוצים בקהילה חברים שאינם ממושמעים לנורמות". דו-הערכיות מתבטאת גם ברעיון, מדוע לקיים מצוות אם הן לא מסייעות לאדם להיות מקובל בחברה החרדית? שהרי קיום מצוות ללא יישום של נורמות חרדיות אינו מספיק על מנת להתקבל בקהילה החרדית.

3.2. פרופיל שני

זהות עצמית כהעתק של הצוות החינוכי והאדרת הצוות והדת

סיפורה של בתיה

שלב התהוות הקשיים: בתיה גדלה בבית שבו האב והאחים שהו לסירוגין בבית הכלא. האם הייתה דתית מסורתית, האחים כולם למדו במסגרות דתיות, ואת בתיה החליטה האם לשלוח לפנימייה חרדית, כדי להרחיק אותה בוודאות מפשע. בתיה סיפרה בטבעיות בפגישת ההיכרות עם הצוות החינוכי שהיא בת 12 והיא בת ואחות לאסירים, היא לא רוצה להיות פושעת, ולא מבינה איך ייתכן שהם משתחררים ונכלאים שוב. היא העידה על עצמה שהיא ילדה טובה. בתיה גדלה בבית של מעשנים, לא ראתה בעישון בעיה והסבירה שתמיד היו בבית סיגריות, גם כשלא היה אוכל, ומי שהיה רעב עישן.

שלב הניכור התגובתי: בתיה למדה בקריית החינוך שש שנים. היא עזבה פעמיים לתקופה של כמה חודשים ושבה לקריה. היא נשברה כמה פעמים מהמציאות שבה האם חווה חיי בדידות ומתח, ונשארה בבית לתמוך באם. כל עזיבה כזו השאירה את בתיה מהורהרת מאוד על מהות החיים ותכליתם, ותהתה האם יש בכוחה להשפיע על התפתחות חייה, או שעתידה כבר נקבע מראש. כשבתיה חזרה לקריית החינוך היא ניסתה לבנות לעצמה חלום. היא חלמה להיות חרדית שחיה באושר עם בעל חרדי,

מגדלת ילדים מתוקים לבושים בקפידה ומטופחים להפליא. החלום היה כל כולה. בתיה כמעט לא הצליחה לראות את עצמה בהווה. רק בעתיד. מאחר ובתיה חיה את ההווה כצפייה לעתיד, היא לא השקיעה מאמצים בשגרת הלמידה, לא הקפידה על מראה חיצוני ולא התעניינה בחיים העכשוויים, כך סיפרה.

שלב החיבור הספקני: הצוות הטיפולי בנה עבור בתיה תכנית טיפול שכללה שיחות, שיעורים פרטיים במטרה לקדמה בלימודים והצבת יעדי התפתחות בטווח קצר וארוך. בתיה השתתפה ברצינות בתכנית שנבנתה עבורה, ולדבריה הבינה שהתכנית משמשת כגשר לקראת מימוש ה"חלום הגדול" שלה. השתתפותה בתכנית קידמה אצלה אחריות וחיבור למשימות לימודיות וחברתיות שהיו חלק ממחויבות חיי ההווה בקריית החינוך. בתיה הפסיבית הפכה למנהיגה הפילוסופית של הכיתה, כולן התווכחו אתה, נועצו בה וברעיונותיה. בהזדמנות היא רשמה לאחת הדמויות החינוכיות:

למי [...] שלי שהיא גם אמא שלי, רציתי להודות לך על כל מה שעשית למעני [...] לא יודעת אם מישהו בחיי עשה זאת כמוך [...] בזכותך סוף סוף אני אני! למדתי ממך מהי חברות, בביקורי בביתך ראיתי עדויות לאימהות, חולמת לזמן שגם אני אהיה אמא, עד אז אני אני.

ניתוח סיפורה של בתיה

אנתח את הסיפור דרך דו-הערכיות. זהות עצמית: כשבתיה מתארת את חוויית ההתבגרות בקריית החינוך היא מדגישה את ההצלה שהייתה בהימצאות במקום לעומת ההימצאות בבית. היא מדגישה את הסיכוי שהיה לה, ליפול קורבן לחיי פשע, למרות שלא ברור לה כיצד היא הייתה עלולה להיות מעורבת בפשע. הפשיעה מרתיעה אותה מאוד מבלי שהיא מצליחה להגדיר האם הבינה או ידעה מהם מעשי פשע, וכיצד נקלעים לסביבה פושעת. יחד עם רצונה של בתיה להישאר בקריית החינוך כ"עיר מקלט", היא מדגישה את הקושי להתמיד, ומרחיבה על העזיבה הכפולה על מנת לתמוך באם. דו-הערכיות של בתיה התבטאה בכך שהיא ידעה בבירור שנערה שגדלה בבית שיש בו פושעים לא יכולה להיקרא נערה חרדית.

תפיסת הצוות החינוכי: בתיה מספרת כי בתחילת ההיכרות עם הצוות בקריית החינוך, היא האדירה אותו. היא מציינת כי לא ערכה אבחנה והבדלה בין הדמויות, כולן נתפסו כחיוביות מאוד בעיניה. היא מתארת את הדמויות החינוכיות כנשים חרדיות, יפות, נעימות, שתמיד טוב להן, מגדלות משפחה וילדים וכל צורכיהן מסופקים בזכות חיי הדת שהן מנהלות. לדבריה, רק בהמשך, כשהעמיקה בהבנת החברה החרדית, הבחינה בהבדלים בין נשות הצוות, ההאדרה פחתה והיא כבר לא חשבה עליהן כך "באופן אוטומטי". דו-הערכיות של בתיה בהקשר לצוות התבטאה בהאדרה שלו ללא הבנה או חקירה בתחילת הדרך על עצם השתייכותו לקבוצה שהיא חולמת להיות חלק ממנה. יחד עם זאת היא חששה שהחברה החרדית אותה היא מאדירה לא תקבל אותה לתוכה, רמז בדבריה מלמד כי החשש מפני מחשבות ניכור מצד החרדים הביא את בתיה להאדרה. "הייתי חוזרת על כך בכל הזדמנות שאני רוצה להיות בדיוק בדיוק כמותן, בבגדים, בדיבור בכלי".

קיום מצוות והשתייכות לקהילת החרדים: לבתיה לא הייתה התנגדות לחיי הדת או החרדיות. ההפך, היא ראתה בקיום מצוות גורם מציל מפני הדרדרות לפשע. גם מציאות זו היא בעייתית, שכן בתיה לא בנתה עם עצמה את הזהות שלה בהקשר של קיום מצוות. בתכנית ההתערבות בתיה נחשפה לספרי הגות, השקפה, לספרים כלליים וגם תורניים. החלום העתידי להשתייך לחברה החרדית נצבע בצבעים אישיים רצינוליים, ולא היה רק תמונה סתמית של "להיות כמו". דו-הערכיות של בתיה מתבטאת בחשש להתעמת עם מציאות שבה היא לא מתקבלת לעולם החרדי, גם כאשר הבינה את הקושי שלו להכיל אותה. בהמשך היא השלימה כדבריה עם השתייכות לתת-קהילה של חרדים חוזרים בתשובה.

3.3. פרופיל שלישי

זהות עצמית מגובשת, ניתוק מהצוות החינוכי וניתוק מהדת

סיפורה של ג'ודי

שלב התהוות הקשיים: ג'ודי היא בת להורים אמריקאים שעלו לארץ וירדו ממנה שלוש פעמים עד הגיעה לגיל 16. היא חוותה עקירה וניתוק ואף פעם לא הרגישה מספיק שייכת. בנוסף, ג'ודי לא הצליחה להבין האם הוריה דתיים, מסורתיים או חרדים, ההתנהגות בבית גרמה לה לבלבל. אביה אינו חרדי, הוא לובש בגדים "רגילים", ומאידך הוא מקיים את כל המצוות. הוא חובב קולנוע מושבע, וכשג'ודי ביקשה להצטרף אליו הוא נענה לה ברצון.

שלב הניכור התגובתי: בביקורה בקולנוע ג'ודי חוותה חוויות שרצתה להרגיש אותן לא רק מול המסך אלא גם בחיים. מאחר ומשאלה זו לא הייתה מעשית במסגרת הנורמות שהיו נהוגות בבית, היא החלה לברוח בלילות מהבית ולצאת עם חברים למועדוני לילה. ג'ודי ביקשה מהוריה את הבנתם והסכמתם להיות חילונית ונתקלה בתגובה מבוהלת של הוריה, האם יותר והאב פחות. האב ניסה לשכנע את האם שזה בלבול של גיל ההתבגרות וג'ודי תחוה חילוניות ותחזור בתשובה. האב האמין כך בשל ניסיון דומה שעבר עליו בשנות נעוריו, אם כי לא באופן גלוי. למשך תקופה ארוכה בנערותו הוא היה חילוני בלב, והמשיך ללבוש בגדי זהות חרדיים, וכשהתבגר הבין שהוא צריך לבחור ברצינות את דרכו ואת זהותו, והוא בחר בעולם החרדי כפי שהוא החליט לחיות אותו. ג'ודי מאוד אהבה את רעיונותיו של האב ופחות את אלה של האם, עקב קונפליקטים שהתגלעו עם האם על רקע דתי, והם סיכמו ביניהם הדדית שהיא תעזוב את הבית לטובת חינוך בחיי פנימייה.

שלב החיבור הספקני: ג'ודי הייתה בת 16 כשהגיעה לאחת מקריות החינוך בארץ. ג'ודי האמינה שבפנימייה היא תיטיב לבנות לעצמה חיים של חופש המחשבה והמעשה. ג'ודי בחרה בפנימייה חרדית בנימוק שהצוות שם תמים ולא יצליח להבין לעולם מה מסתתר לה בראש. היא השתלבה יפה בחיי החברה בפנימייה, שמרה על תקנון התנהגות מחד, אך לא הסתירה את דעותיה נגד החברה החרדית שלא מאפשרת בילויים והתפרקות, מאידך. ג'ודי הצהירה שהיא מאמינה בקיום מצוות אך לא מאמינה

בתרבות החרדית. לאחר כשנה וחצי בפנימייה ג'ודי נשברה והחליטה לעזוב, מכיוון שהיא אינה רוצה לחיות חיים כפולים הכרוכים בהסתרה. ג'ודי חזרה לבית משפחתה וחיפשה עבודה. בזכות האנגלית השגורה בפיה היא התקבלה לחברה מכובדת העוסקת בתרגום. תוך שנתיים התקדמה שם לתפקיד בכיר, שכרה בית משלה וחיה חיים עצמאיים. נפגשתי עם ג'ודי כחמש שנים אחרי עזיבתה ושמעתי ממנה את סיפורה. ג'ודי התחננה שצוות החינוך לא יהיה סלחן וסובלן למי שלא מיישר קו עם ההוראות:

מי שלא הולכת בתלם, מסוכן לה להיות שם. תוציאו אותה. היא לא רואה אתכם. היא כל הזמן עסוקה בלהדחיק את המסגרת והרעיונות שלה ולהעצים לעצמה את עצמה בדרכים שהיא מוצאת לנכון והדרכים האלה מאוד מסוכנות. אתן המחנכות באופן מתמיד הייתן עסוקות בלראות אותי, ולקבל אותי כפי שאני ולהאמין שהשטויות שלי קטנות ולא משמעותיות. לא יכולתי לשאת את הרמאות הזו, אני בכלל לא עשיתי שטויות קטנות, זה מה שאתם ראייתם.

ניתוח סיפורה של ג'ודי

אנתח את הסיפור דרך דו-ערכיות. זהות עצמית: ג'ודי מתאימה להגדרה של "טראנס יוצאים" המבטאת שייכות לקבוצה שעדיין לא איבדה לגמרי את אמונתה הדתית אך עיצבה אותה באופן מתון יותר.⁵⁸ כשהצוות השתתף ב"משחק" שלה וראה אותה כפי שהציגה כלפי חוץ, "חרדית", היא לא יכלה לטענתה להמשיך לחיות חיים כפולים בתוך המסגרת. מסיפורה של ג'ודי מתברר שהיא לא יכלה לשאת את השבר שלה כלפי עצמה ואת השבר שלה כלפי הסביבה. לכאורה, ג'ודי לא הייתה דו-ערכית בקשר לזהותה. היא תפסה את עצמה כלא חרדית, ובמודע הזדהתה כנערה חרדית רק בהיבט החיצוני. המציאות שבה הצוות מיצב אותה כחרדית נתפסה בעיניה כדו-ערכית, מבלבלת וכוזבת. תפיסת צוות החינוך: בסיפור ג'ודי לא מתארת ניכור כלפי הצוות. ההפך הוא הנכון. היא תופסת את הדמויות כקריטיות למניעת סיכון. לטענתה צוות חינוך לנערות בסיכון צריך שיזהה נערות שחוות דו-ערכיות בהקשר לדת ולתרבות החרדית, ויוציא אותן מהמסגרת. התעלמות של הצוות ממעשים לא הולמים, גם אם היא נובעת מרציונל של ניסיון לחיבור עם הנערה ומניעת ביקורת כאסטרטגיה זמנית, אינה אסטרטגיה נכונה. דו-הערכיות של ג'ודי כלפי הצוות מתבטאת באמונתה בו כגורם מונע סיכון מחד, ומאידך היא תפסה כי האסטרטגיה של הצוות חינוכי היא בעצם התעלמות מביקורת. ההתעלמות כאסטרטגיה נתפסת בעיניה כמזרזת סיכון ולא מונעת אותו ואולי אפילו מהווה "חממה לעבריינות". כשג'ודי נשאלה אם ההכלה הועילה לשלוות נפשה, או לנרמול של תחושות הניכור כלפי הדת, או לבחירות פחות מסוכנות לאורך הזמן, היא השיבה בוודאות בחיוב. התחושה שהצוות החינוכי עומד לצידה השרתה עליה שלווה מסוימת שהביאה אותה לבחור במעשים של הצלחה (לתפיסתה) ולא במעשים של תבוסה. כהוכחה לכך היא מציינת שעזיבתה את המסגרת הייתה לצורך עבודה במסגרת מכובדת, ולא לצורך שוטטות ברחוב וסיפוק מאוויים ודחפים רגעיים.

⁵⁸ ברזילאי, 2004

קיום מצוות והשתייכות לקהילת החרדים: גיודי לא בחרה בחיי דת, גם בתקופת ההתחנכות וגם לאחריה. דו-הערכיות של גיודי בהקשר של החרדיות מתבטאת ברצון שלה, בתחילת דרכה, לחוות חוויות שאינן מתאימות לנורמות של קהילה חרדית כגון בילויים ליליים במועדונים ובקולנוע. גיודי מנסה לכפות על החרדיות נורמות חדשות, ולטעון שאינה נוטשת את קיום המצוות אלא רק מאמינה שאין סתירה בין בילויים לקיום מצוות. בהמשך גיודי עזבה את קיום המצוות: "אני מגדירה את עצמי כחילונית שמאמינה בקיום מצוות אבל לא מוצאת הסדר חיים המתאים לשילובן בחיי".

4. סיכום ומסקנות

שתי תובנות מרכזיות עלו מן המחקר הנוכחי. האחת מתייחסת לגורם סיכון ייחודי לנערות חרדיות והוא "דו-ערכיות משולשת", גורם המתווסף לקבוצת ה"שוליות המשולשת"⁵⁹ והופך אותה ל"שוליות מרובעת". למרות שהצלע השלישית של שוליות משולשת הוא שוליות רקע, וניתן אולי למצב את הדת כגורם רקע, בכל זאת אני טוענת כי דו-ערכיות משולשת היא צלע נוספת נפרדת ואינה שוליות רקע. בחברה בה הזהות העצמית והיחס למחנכים ולדת חייבים להיות חד-ערכיים, מצב של דו-ערכיות בהקשר שלהם מייצרת קבוצת שוליים לחווים אותה. תובנה שניה מתייחסת לאופן שבו נערות חרדיות בסיכון מגדירות את תהליך התבגרותן בחברה החרדית. התפיסה של הנערות את דו-הערכיות המשולשת, התפלגה לשלושה פרופילים ייחודיים שחזרו אצל הנחקרות, ושיש בהם משום חידוש כי יש בהם פוטנציאל ללמידה אודות חינוך וקידום נערות בסיכון בקהילה החרדית.

דו-ערכיות משולשת

הממצא המרכזי של המחקר מתייחס להבנת שלושה סוגים של פרופילים של נערות כפי שהן מתארות את חייהן בדיעבד, תוך כדי רפלקציה ואינטרפרטציה על חייהן. כל פרופיל שופך אור על מאפיינים של זהות עצמית של הנערה בהקשר שלה עם עצמה, עם הסביבה החינוכית וההורית ועם קיום מצוות וחרדיות.⁶⁰

שלושת הפרופילים מדגישים דו-ערכיות בהקשר של שלושת הממדים. בכל אחד משלושת הפרופילים מסתמן מעבר ממצב של ניכור תגובתי, המתאפיין באי יצירת קשר עם דמויות חינוכיות, או יצירת קשר עוין עם הצוות החינוכי, או ניכור כלפי ההורים, עד למצב של חיבור ספקני. החיבור הספקני מתחיל עם חלק מצוות החינוך במקום ההתחנכות, לעיתים הוא עם אחד ההורים, לעיתים הוא מתבטא גם בהנעה להשתלבות לימודית, שמבטאת חיבור לזהות עצמית. המצב מניכור תגובתי לחיבור ספקני בדרך כלל מקטין את דו-הערכיות מממד אחד או יותר שלה. מסיפורי הנערות

⁵⁹ קומס, 2006

⁶⁰ שון (Schön, 1983) טוען כי לרפלקציה לאחר פעולה יש משמעות רחבה, והיא מסייעת לאדם המשקף לעצב את התחושות, הרגשות והרעיונות.

עולה כי ככל שהדו-ערכיות כוללת מספר מצומצם יותר של ממדים, כך מצטמצמים גורמי הסיכון.

מהבנת שלושת הפרופילים עולה כי בחינוך וטיפול בנערות חרדיות בסיכון יש להגדיר מחדש את מה שייחשב כהצלחה בתהליך חינוכו. מהסיפורים ניכר כי מחנכי הקהילה החרדית צריכים להסתגל להגדרות חדשות של המושג הצלחה. נערות חרדיות נורמטיביות נחשבות לעצמאיות ומצליחות כאשר הן לומדות, משתלמות ומשיגות, ובהמשך מתפתחות לקראת חיי נישואין. לעומתן, נערות בסיכון שאינן משתייכות לקהילה החרדית מתאפיינות בפסיביות בהקשר של פעילות לימודית, הישגיהן ממוצעים ומטה גם אחרי מאמץ כולל רב, והן מתקשות לקבל החלטות עצמאיות בהקשר של חייהן וגורלן. לפי סיפורי הנערות ניכר כי הגדרת טווח ההצלחה, לדעתן, הוא לאורך שנים. כל הנערות מספרות ומדגישות מפנה מסוים שחל בחייהן תוך כדי התבגרותן ותוך כדי שהייה במסגרת החינוך. לטענתן המפנה המשיך ואף התפתח לאחר עזיבתן את המסגרת החינוכית.

תרבות חרדית לעומת חיי דת וקיום מצוות

בעוד שהמושג "חיי הדת וקיום מצוות" מתייחס לקיום יומיומי של מצוות התורה שהנערה גדלה על קיומן מגיל צעיר, המושג "חרדיות" הוא מושג משתנה. ה"חרדיות" במהותה כוללת היבדלות מכל מה שמייצגת ה"חילונית". עבור נערה, להיות חרדית פירושו להיות במצב של שינוי מתמיד (כל מה שמתחדש או מתקדש בצד החילוני הופך למוקצה בצד החרדי) שבו היא ערה לקהילה החרדית על כל הוראותיה ונורמותיה המתעדכנות, המבדילות מהחברה החילונית.⁶¹

נערות במצבי סיכון לא מבחינות בין מצוות להתנהגות או מאפיינים תרבותיים, ייתכן עקב בלבול אידיאולוגי חינוכי בבית או במוסד החינוכי, שאינו יוצר אבחנה ברורה בין השניים. מהסיפורים עולה כי בשלב שהנערות מצהירות על חד-ערכיות בהקשר של יחסן ותפיסתן את קיום המצוות והחרדיות, הן בוחרות לעזוב הכל. גם את קיום מצוות וגם את הנורמות התרבותיות של החברה החרדית. לאחר העזיבה הן פנויות יותר לנסות ללמוד ולהבחין מהן מצוות, ומהם הסטנדרטים של הקהילה החרדית. רוב הנערות שזיהו את הסטנדרטים כתרבותיים-חברתיים ולא כמצוות, הביעו חוסר רצון לקיימן. הסטנדרטים החרדיים מזכירים לנערות את מקור הפגיעה. מבחינתן, הקהילה החרדית שהדירה אותן, שהעמיסה עליהן נורמות, יחד עם הוריהן שהצטרפו אליה בעל כורחן של הנערות, הם מקור הפגיעה שלהן. הנערות מזהות בדת את אחד המקומות הפוגעים.⁶²

⁶¹ החרדיות כוללת את כל ה"תקנונים" שהחברה יצרה כסייגים, כגדרות וכחומות מפני השפעות חיצוניות, תרבותיות ואחרות, שעלולות לפגוע בקיום המצוות. ה"חרדיות" היא "תוצר" שנוסד כנגד התפתחות המודרנה במאה הקודמת כדי לא לאבד את חיי הדת וקיום המצוות שהם העיקר ביהדות (קפלן וטדלר, 2012).

⁶² קלי, 2014

אבחנה זו בין תרבות חרדית לקיום מצוות, מצריכה מודעות של אנשי חינוך. במסגרות חינוכיות של נערות בסיכון, על הצוות החינוכי לבחור מספר מצומצם של ערכים מרכזיים להטמעה. במסגרות שנועדו לנערות בסיכון, לא ניתן לחנך "מחדש" באופן הדומה או זהה בו התחנכו הנערות בעבר ופרקו עול. מצב עדין זה אמור להוביל את הצוות החינוכי לחשיבה ובחירה לחנך לכדי יישום של אחד משני המושגים "חרדיות" או "קיום מצוות". אם ההחלטה היא לבחור בערכים מרכזיים לחינוך, ודאי שחינוך לקיום מצוות חשוב יותר מנורמות תרבות חרדית. כתוצאה מבחירה זו, החינוך צריך להחזיר לנערות את האהבה והחוויה החיובית סביב קיום המצוות ופחות להתעסק בערכים, נורמות והתנהגויות תרבותיות חרדיות, שאינם קשורים לקיום המצוות. השקפה זו נובעת גם מהעובדה שסממנים של חרדיות הם לעיתים פעולות או ערכים שהנערות נלחמו בהם בחוזה כדי לנטוש את הדת, והן מזהות אותם לעיתים כגורמים ל"צרות" שפקדו אותן. על-פי תפיסה זו, צוות החינוך אמור לסייע לנערה לבחור בקיום מצוות ולחזור לכך בהשתוקקות ומוטיבציה פנימית, יחד עם לקיחת הסיכון שהנערה לא תחזור לקהילה החרדית.

ניכור תגובתי כערך לקראת חיבור ספקני

שלושת הסיפורים שנבחרו לייצג את מצבן של נערות חרדיות בסיכון, מציגים תנועה מתיאור שלב התהוות הקשיים אל שלב של ניכור תגובתי וממנו - שלב החיבור הספקני. לא ברור מסיפורי הנערות האם באופן מודע ומוצהר, בשלב הניכור התגובתי, הצוות החינוכי התנהג אל רובן בסבלנות ובהמתנה או כתבוסה התעלמות ויאווש. אך ברור כי מכל הסיפורים עולה שקבלה של הניכור, הן על-ידי הצוות החינוכי והן על-ידי המשפחה, הבנה של הלגיטימיות של קיומו לאור נסיבות החיים של הנערות הקטין את עוצמתו, או אפילו איזן את דו-הערכיות כלפי הצוות החינוכי. כאשר פחתה דו-הערכיות כלפי הצוות או המשפחה או שניהם יחד, התחיל להתפתח שלב החיבור. אכן, החיבור מתחיל מספקנות, ולא תמיד מתפתח למקום שהצוות כיוון כיעד (כדוגמת עזיבתה של ג'ודי) אבל התפתחותו היא קריטית לקראת יציאה ממעגל הסיכון. מסיפורי הנערות עולה המסר כי הנערות זקוקות ל"ותצב אחותו מרחוק לדעת מה יעשה לו" כמו מרים אחות משה שהשגיחה מרחוק על התיבה אך הייתה ערנית להתפתחות. הנערות זקוקות, למישהו שיביט בהן מרחוק, יזהה שהן לא מרחיקות לכת, ויקבל אותן ואת תהליך הניכור שהן מפגינות. הניכור הוא תנאי והכנת התשתית לשלב החיבור.⁶³

שיח של הצטלבות מיקומי שוליים

התייחסות לשיח כמבטא ממדים רבים בו זמנית, מכונה בספרות "שיח של הצטלבות מיקומי שוליים".⁶⁴ שיח זה מנסה להבין את מצבי החיים מתוך זיהוי מיקומי השוליים וניתוח הקשרים ביניהם. מנגנוני השוליות כגון: דת, מגדר, אידיאולוגיה, גיל, עוני,

⁶³ מור, 2006

⁶⁴ ברקוביץ-רומנו, קרומר-נבו וקומס, 2013

הגירה, הדרה חברתית ואחרים, הם מנגנונים שאינם מקבילים אלא מצטלבים ויוצרים מצבי שוליות ייחודיים שהשפעתם גדולה יותר מהשפעת סכום מצבי הסיכון. במחקר הנוכחי נמצא כי נערו חרדיות בסיכון ממוקמות בשוליות של חברה, שוליות של מגדר, שוליות של דת, הגירה עוני ועוד. בניתוח הסיפורים ניסיתי לבחון את מיקום ההצטלבות של גורמי השוליות, לנתח ולהבין את המציאות שהנערה חווה ולהנכיח אותה. המחקר הנוכחי יצא מנקודת הנחה שהנחקרות הן סובייקט בעל כוח, שניתן באמצעותן ללמוד על כוחותיהן, על הקונפליקטים שמולם הן מתמודדות, החלומות, הפחדים, אזורי החיים בהם הן מרגישות שליטה, והתנאים הנדרשים כדי לאפשר להן לממש את הסובייקטיביות שלהן. במחקר הנוכחי, גוף הידע נוצר באמצעות קולן של הנערות.

רשימת מקורות

אבו לאל, ר' וחסיין, ט' (2011). **מצבי סיכון בקרב ילדים ובני נוער: איתור ומיפוי במסגרת התוכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון**. דו"ח התוכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון. ירושלים: מאיירס-גיוינט-מכון ברוקדייל. משרד הרווחה והשירותים החברתיים.

אדלר, ח' (2014). **נוער במצבי סיכון במשך שנות דור: פרספקטיבה של חוקר**. בתוך: ע' גרופר ושי רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל: תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

ארוס, א' וספקטור מרזל, ג' (2011). יכולתי להיות הרבה יותר טובה - ניתוח סיפורי בית ספר באמצעות מנגנוני הברירה הסיפורית. **שבילי מחקר**, 17.

ברזילאי, ש' (2004). **לפרוץ מאה שערים – מסע אל עולמם של היוצאים בשאלה**. תל-אביב: ידיעות אחרונות, ספרי חמד.

ברקוביץ-רומנו, א' (2012). **על העיוורון המגדרי. מדיניות חברתית בישראל כלפי נערות במצוקה**. עבודה לקבלת תואר מוסמך. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

ברקוביץ-רומנו, א', קרומר-נבו, מ' וקומס, מ' (2013). גוף הידע המחקרי בישראל על נערות במצבי מצוקה: סקירה היסטורית מפרספקטיבה פמיניסטית. **חברה ורווחה**, (לג1), 39-7.

גוטליב, א' ופורת-בריינין, א' (1987). **תכניות שיקום לנוער מנותק, האם הן יעילות?** ירושלים: המכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית.

גור, ע' (2014). הסרסור שלי לא היה צריך ללמד אותי כלום. אבא לימד אותי הכל בבית: גילוי עריות כגורם מרכזי בהתדרדרות של נשים ונערות לזנות, סמים ופשע. בתוך: צ' זליגמן וז' סולומון (עורכים), **הסוד ושברו: סוגיות בגילוי עריות** (עמ' 457-482). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

גיליגן, ק' (1982). **בקול שונה: התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האישה**. תל-אביב: ספריית פועלים.

הורוביץ, נ' (1996). **החרד הלאומי והחרדלניק – דמויות חדשות בפוליטיקה הישראלית**. **מפנה**, 14, 30-25.

וינקלר, מ' (2014). מהותו הפילוסופית של המעשה החינוכי-טיפולי: גישת הפדגוגיה החברתית. בתוך: ע' גרופר ושי רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל. תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

- זיכרון, ח' (2014) **שחור כחול לבן: מסע אל תוך החברה החרדית בישראל**. תל-אביב: ידיעות אחרונות, ספרי חמד.
- זיכרון, ח' וכהנר, ל' (2012). **חרדיות מודרנית: מעמד ביניים חרדי בישראל**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ', בן סימון, ב' וקונסטנטינוב, ו' (2013). **השירות לשיקום נוער: מאפיינים וצרכים של אוכלוסיית המפתנים והמית"רים**. ירושלים: מאיירס-גיוינט-מכון ברוקדייל. משרד הרווחה והשירותים החברתיים.
- להב, ח' (2014). פרופיל של הנוער המנותק בישראל. בתוך: ע' גרופר ושי' רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל. תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- לוי, א' (2012). **חרדים**. תל-אביב: כתר.
- מור, פ' (2006). **לראות את הילדים. מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון**. ירושלים: אשלים ומשרד החינוך והתרבות.
- משקובסקי, ב' (2000). נוער חרדי בסיכון. **מניתוק לשילוב**, 10, 94-104.
- ספקטור-מרזל, ג' (2008) **צברים לא מזדקנים: סיפורי חיים של קצינים בכירים מדור תש"ח**. ירושלים: הוצאת מאגנס.
- ספקטור-מרזל, ג' (2010). מנגנוני בררה בטענה של זהות סיפורית: מודל לניתוח נרטיבים. בתוך: ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **שיטות לניתוח נתונים איכותניים**. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.
- פרידמן, מ' (1991). **החברה החרדית – מקורות, מגמות ותהליכים**. ירושלים: המכון לחקר ישראל.
- פרי-חזן, ל' (2013). **החינוך החרדי בישראל: בין משפט, תרבות ופוליטיקה**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- קבוצת מיקוד עובדי קידום נוער חרדי (2004). **נער חרדי בסיכון – בפרספקטיבה של עובדי קידום נוער חרדי** (נייר עבודה, 29.3.04). ירושלים: מכון מנדל למנהיגות חינוכית.
- קומס, מ' (2006). **חיפוש וקבלת עזרה אצל נערות שברחו מהבית**. חיבור לקבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- קלי, ע' (2010) **בין ניכור לחיבור: מתבגרים במצבי מצוקה וסיכון בחברה החרדית - מחקר אקולוגי עם היבטים פסיכולוגיים וסוציולוגיים**. עבודת לקבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- קלי, ע' (2014). מאפייני סיכון דת ומגדר במתבגרים חרדיים- מודל אקולוגי. בתוך: ע' גרופר ושי' רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל. תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה** (עמ' 190-212). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קפלן, ק' (2007). **בסוד השיח החרדי**. ירושלים: מרכז זלמן שז"ר לתולדות ישראל.
- קפלן, ק' ושטדלר, נ' (2012). פניה המשתנות של החברה החרדית בישראל: מהישרדות לנוכחות, התחזקות וביטחון עצמי. בתוך: **מהישרדות להתבססות. תמונות בחברה החרדית בישראל ובחברה**. ירושלים: מכון ון ליר; תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- שלג, י' (2000). **הדתיים החדשים: מבט עכשווי על החברה הדתית בישראל**. ירושלים: כתר.
- שמאי, ש' (2014). הפנימיה החינוכית בישראל: מנוף לשיקום ערכי. בתוך: ע' גרופר ושי' רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל. תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

- Akers, R. (1997). *Criminological theories: Introduction and evaluation* (2nd Ed.). NY: Routledge.
- Baier, C.J., & Wright, B.R. (2001). If you love me, keep my commandments. *Journal of Research in Crime & Delinquency*, 38(1), 3-21.
- Cattan, N. (2001). *Orthodox rehab programs: Too much of a good thing? Flaws seen in treatment of 'At-Risk' Kids*. Forward (17) News: flows seen in treatment of at – risk kids.
- Gilligan, C. (2002). *The birth of pleasure*. NY: Knopf, Borzoi Books.
- Greenwald, A.G. (1980). The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*, 35, 603-618.
- Lewis, M. (1997). *Altering fate: Why the past does not predict the future*. NY: Guilford.
- McAdams, D.P. (1996). Narrating the self in adulthood. In: J. Birren, G. Kenyon, J.E. Ruth, J.J. Schroots & J. Svendsen (Eds.), *Aging and biography: Explorations in adult development* (pp. 131-148). NY: Springer.
- Pearce, L.D., & Haynie. D.L. (2004). Intergenerational religious dynamics and adolescent delinquency. *Social Forces*, 82(4), 1553-1572.
- Regnerus, M.D. (2003). Linked lives, faith and behavior: Intergenerational religious influence on adolescent delinquency. *Journal for the scientific study of religion*, 42, 189-203.
- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life-stories: Principles of selection in generating stories for narrative interviews. *Narrative Study of Lives*, 1, 59-91.
- Sarbin T.R. (1986). The narrative as root metaphor for psychology. In: T.R. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (pp. 3-21). New York: Praeger.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Smith, C. (2003). Theorizing religious effects among Americans adolescents. *Journal for the Scientific of Religion*, 42, 17-30.
- Stark, R. (1996). Religion as context: Hellfire and delinquency one more time. *Sociology of Religion*, 57, 163-173.
- Werner, E., & Smith, R.S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca: Cornell University Press.
- Yabrov, Z. (1999). Children on the fringe & beyond. *The Jewish Observer*, November. .