

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

ידע, רגשות ועמדות של נוער במצבי סיכון כלפי
השואה: שינויים בעקבות המסע לפולין

לירז יעקובי זילברברג ושלמה רומי

ידע, רגשות ועמדות של נוער במצבי סיכון כלפי השואה: שינויים בעקבות החסע לפולין

לירז יעקובי זילברברג ושלמה רומי

תקציר

מחקר זה בדק את השפעתם של מסעות נוער לפולין על בני נוער במצבי סיכון. מסעות אלה הם מן האירועים המרכזיים במערכת החינוך בישראל בנושא הוראת השואה. התלמידים היוצאים למשלחות הם בני 16–18, בדרך כלל תלמידי כיתות יא–יב, וביניהם גם בני נוער במצבי סיכון. הנערים והנערות היוצאים למסע עושים כך מתוך בחירה ואף נושאים בעלות המסע. תכנית הנסיעה כוללת הכנה לימודית מפורטת ומקיפה לפני היציאה למסע. במחקר הנוכחי נבדקו שתי קבוצות של נוער בסיכון לפני המסע ואחריו, כדי לבחון את השפעת המסע על ידע השואה ועל רגשות ועמדות כלפיה. מן הממצאים עולה כי העניין שנוצר בקרב קבוצת המחקר לפני היציאה למסע וכן הכנת הקבוצה, ולא רק המסע עצמו כפי ששוער, הם שאפשרו את רכישת הידע הגבוהה בנושא השואה יחסית לקבוצת ההשוואה. כמו כן נמצא שעצמת הרגשות בקבוצת המחקר שיצאה למסע הייתה גבוהה משל קבוצת ההשוואה. במחקר נמצאו שינויים בעמדות ובערכים אצל קבוצת המחקר יחסית לקבוצת ההשוואה, והם יפורטו במאמר. כמו כן יידונו המשמעויות למסעות אלו בקרב נוער במצבי סיכון.

מילות מפתח: נוער במצבי סיכון, לימוד השואה, מסעות לפולין

מבוא

הגדרת נוער במצבי סיכון מתארת מרכיבים אובייקטיביים, כדוגמת נשירה ממערכת חינוכית או תעסוקתית, ומרכיבים סובייקטיביים, כדוגמת מצוקה אישית ומשפחתית. בני נוער בסיכון החיים בסביבה המאופיינת בחסכים והחסרים את הכישורים או הערכים שיעזרו להם להפוך לבוגרים אחראים בקהילה, מאופיינים בתחושות ניכור, חוסר כוח ובדידות חברתית. זהו מצב שבו מערכת הערכים של היחיד אינה עולה בקנה אחד עם זו של החברה. המחקר הנוכחי בחן באיזו מידה עשוי מסע בן שמונה ימים לפולין להשפיע על ידע השואה של בני נוער ישראלים במצבי סיכון ועל רגשות ועמדות שלהם כלפיה.

המסעות לפולין הפכו לתופעה בולטת בחברה הישראלית מאז תחילת שנות התשעים של המאה העשרים. הספרות המחקרית שתואר להלן, מצביעה על כך שלתכניות המסע השפעה רבה על רכישת ידע ושינוי בעמדות של המשתתפים במסע, לעומת אלו שלא השתתפו במסע דומה. בהתבסס על ספרות זו, נבחנו ההשערות

כי עמדותיהם של בני נוער במצבי סיכון ביחס לנושא השואה, ליהדות ולציונות, יהיו חיוביות יותר לאחר המסע, כך שאחרי המסע יגלו הנערים והנערות רמת ידע גבוהה יותר בנושא השואה, יביעו רגשות חזקים יותר כלפי השואה, וביטויי הזהות היהודית שלהם יתחזקו.

הוראת השואה בישראל

הוראת השואה בבתי הספר בישראל מתבצעת על פי תכניות לימודים של משרד החינוך, בשיעורי ספרות והיסטוריה. מטרת-העל של הוראת השואה, ובכלל זה של המסע לפולין, היא להרחיב את הידע על אודות השואה בקרב הנוער היהודי בישראל, להעמיק בנוער את התודעה היהודית ואת הזהות היהודית, להשריש בקרבם את עברו ההיסטורי של העם; זאת מתוך הגברת הזיקה המוסרית של התלמידים ליהודי העולם (לב, 2007). מטרות נוספות הן חיזוק הזהות הציונית וביורור משמעותם של ערכים כלליים בחיי המתבגר כאדם, כיהודי וכישראלי (אורון, 2003). בנדר (1978) מדגישה את הצורך במניעת שואה נוספת בעתיד ומתייחסת להיבטים אוניברסליים של לימוד השואה ולחובותיו המוסריים של האדם בעולם.

ראוי לציין כי מתקופת קום המדינה ועד למשפט אייכמן, בשנים 1961–1962 החינוך הפורמלי לא עסק כלל בהוראת השואה. השואה סימלה את שיאה של הגלותיות, ולפיכך לא הייתה יכולה להיות חלק מהותי מהזיכרון הלאומי שהגישה הממלכתית ניסתה לבנות. השינוי החל רק בשנות השבעים, כתוצאה משינויים כלליים במערכת החינוך הישראלית, שעיקרם שינוי מבנה בתי הספר ויישום האינטגרציה. שינוי זה הביא גם לחשיבה מחודשת על תוכני הלימוד ונושא השואה. השואה חורגת מכל ניסיון אנושי בתולדות העמים, ומשום כך, הוראתה, בעיקר בתחום הפסיכולוגי, כרוכה בהתלבטויות רבות וקשות; זאת בשל החשש לגרום לתלמידים קושי רגשי (משרד החינוך, התרבות והספורט, 1999). הקושי הרגשי לעסוק בשואה קשור בחשיפה לחוויות של אימה, זוועה ואכזריות בממדים שגם לאדם מבוגר קשה לקלוט אותם, ולפיכך גם ללמדם. מאז שנות השמונים של המאה העשרים קיימות שתי מגמות: המגמה האחת מציגה את השואה על פי הנרטיב הציוני. מגמה זו מדגישה את הממד הרגשי החוויתי בשואה, תוך העמדת הסיפור היהודי והציוני במרכז, עם מידה של ניתוק מן ההיסטוריה של המאה העשרים, מן הממד ההיסטורי ומן הממד האקדמי; זאת במטרה להעמיד את השואה במרכז הדיון וליצור הזדהות עמוקה של התלמידים עם קרבנותיה (שפירא, 1997); המגמה השנייה היא המגמה האקדמית, שראייתה אוניברסלית ובסיסה ומוקדה במחקר האקדמי (קרן, 1985).

כיום הוראת השואה בבתי הספר בישראל היא תכנית חובה, הנלמדת בהתאמה לטווח הגילים השונה, מגיל הגן ועד לכיתה יב. לעומתה, המסע לפולין הוא בבחינת תכנית בחירה, המיועדת לתלמידי יא או יב בלבד (משרד החינוך, התרבות והספורט 1999), ואינו חלק מהפעילות הפורמלית והמחייבת של בית הספר; כלומר

ההשתתפות היא חופשית, על פי בחירת המצטרף, אולם מחייבת בתשלום כל אחד מהמשתתפים. בהתחשב בעומק החוויה ובמשמעותה הרבה לבני נוער, נעשה מאמץ מובן לא לחסום את דרכם של המעוניינים לצאת. עלותו הגבוהה של המסע איננה מאפשרת לכלל התלמידים המעוניינים ליטול בו חלק, והשיקולים הכלכליים משפיעים יותר משיקולים אישיים, משפחתיים או אחרים (לב, 2007).

קבוצות הנוער הראשונות יצאו לפולין בשנת 1983, במסגרת האירועים לציון 40 שנה למרד גטו ורשה. כבר עם שובה של המשלחת הראשונה היה ברור שמדובר במהלך חינוכי מורכב ועמוק בעל עצמה רגשית, והוחלט להמשיך במפעל. בהכנת תכנית המסע שותפים חברי ועדת פולין שליד מנהל חברה ונוער במשרד החינוך, מפקחי ומנחי המנהל ונציגי מכונים העוסקים בחקר השואה. התוכנית "את אחי אנוכי מבקש" (משרד החינוך, התרבות והספורט, 1999), מוקדשת למסעות בני נוער לפולין ולצ'יכיה ומוצגים בה עמדת משרד החינוך בנושא מסעות בני נוער לפולין, מטרות המסע, ההכנות הנדרשות לקראתו, עקרונותיו, תכנית המסע והפעילויות החינוכיות שיש לערוך במהלכו.

מסעות – דרך לימוד חווייתית

הדי החוויות של המסעות לפולין ועצמתן חיזקו את ההערכה שהביקור בפולין מזמן לבני נוער חוויה חינוכית משמעותית. המסע לפולין משלב חושים – מגע, ריח, שמיעה וראייה, עם רגשות – חרדה, פחד, פגיעות, התרגשות, הנאה, אמפתיה והתקשרות. המסע מזמן לתלמיד התנסות בתנאים אקלימיים שונים מהאקלים הישראלי ודורש מאמץ מרוכז של פעילות רצופה, הקשבה, הליכה והתארגנות (לב, 2007; Romi & Lev, 2007).

במחקר מעקב שערכו רומי ולב (2003ב), נבדקו ההשפעות שיש למסע לפולין על עמדות קוגניטיביות ורגשיות של משתתפים על ציר זמן של 1–5 שנים לאחר המסע. הצעירים אשר השתתפו במסע חולקו לשתי קבוצות משנה: צעירים אשר השתתפו לאחרונה (1–3 שנים) וצעירים שהשתתפו במסעות לפני זמן רב יותר (3–5 שנים). כמו כן הייתה קבוצת השוואה, של צעירים שלא השתתפו כלל במסעות. ממצאי המחקר מצביעים על יציבות הממצאים כפי שנמצאו במחקר הראשון (רומי ולב, 2003א), היינו נמצא פער בין הצעירים שיצאו למסע לבין אלו שלא השתתפו כלל במסעות – קבוצת השוואה. מחקר נוסף (גרוס, 2000) בדק את השפעת תהליך המסע לפולין על מרכיבי עיבוד השואה, על הידע, ההבנה, הרגשות, העמדות ועל התנהגות התלמידים הנוסעים. המחקר הראה כי חלה עלייה, המשתקפת בתת-משתנה עיבוד השואה, היינו עלייה בהיכרות התלמידים עם התהליכים שהתרחשו בשואה ובהכרה במשמעות הדברים ביחס לחייהם כיום. עלייה זו משתקפת בצבירת ידע, בהבנה ובהתנהגות לאחר המסע לפולין. העצמה של משתנים מסוימים, כגון הגאווה הלאומית, התחזקה לאחר המסע, לעומת עצמת משתנים אחרים, כגון אמפתיה לסבלם של הערבים, שלא השתנתה כלל.

מטרת המסע כתהליך חינוכי היא לעודד חקירה ופיתוח מיומנויות, תוך רכישת ידע, ולא באמצעות שינון מכני (Kolb, 1984). הלמידה החווייתית מספקת כלים, ולא רק חומרים ספציפיים, ולכן היא מאפשרת לתלמיד לרכוש ידע אינטגרטיבי, המקשר בין התאוריה שבחומר הנלמד לחוויות מוכרות. מחקר אשר בדק ממדים קוגניטיביים ורגשיים של התמודדות עם נושא השואה באמצעות המסעות לפולין (רומי ולב, 2003), מראה כי הביטוי הרגשי החזק כלפי נושא השואה לפני המסע, ביטוי שאופייני ברגשות כאב, זעזוע, כעס, חוסר אונים, חולשה ושיתוק, פינה את מקומו לאחר המסע לתחושות של כוח, תקווה וגאווה על עמידתם של היהודים.

המסע לפולין, מסע בן שמונה ימים בסביבה חוץ-בית ספרית, אך עם מורי בית הספר, מנצל עקרונות של תכניות הרפתקה או מסע הישרדות. תהליך המסע משמש מטפורה של החיים, והשתתפות במסע דומה לתכנית הרפתקה או למסעות הישרדות בכך שהיא מחייבת את המשתתף לנטילת אחריות פעילה. במהלך המסע חווה התלמיד למידה משמעותית דרך חוויה אישית או צוותית. כיום, מסעות הישרדות (wilderness programs) הם דרך התערבות חינוכית וטיפולית בסביבות בעלות אופי קיצוני, כדוגמת המדבר, ומטרתם המרכזית היא לסייע לבני נוער בסיכון לפתח מכלול ערכים חברתיים. בתכניות הללו מובאים בני נוער לסביבה בעלת אופי קיצוני ומחויבים להתמודד עם מצבים הדורשים כישורי חיים, כמו: תכנון, עבודת צוות, התמודדות במצבי לחץ, נטילת אחריות על עצמם ועל חבריהם, מנהיגות והתנסות, ובה בעת – להיות מונהגים כחלק מקבוצה (רומי וכהן, 1999; Raines, 2000; Rosol, 2000; Russell, 1985).

מחקרים מלמדים שכדי לחולל שינוי מובהק, חייבת הלמידה החווייתית להימשך שישה ימים רצופים לפחות (Bacon & Kimball, 1989; Berman & Davis, 1995; Ewert, 1989; Reid, 2002; Russell & Hendee, 1999; Vissel, 2004). ניתן אפוא להניח כי המסע לפולין, אשר נמשך שמונה ימים, עשוי להביא לרכישת ידע ולחולל תהליכים רגשיים, חברתיים והתנהגותיים. הצטרפותם של בני נוער במצבי סיכון למסע בתוך המסגרת הקבוצתית או הבית ספרית מאפשרת להם רכישת ידע כבר בשלבי ההכנה. לפני המסע הם מתרכזים בהכנות והופכים להיות חלק מהווייתו המרכזית של בית הספר שבו הם לומדים. האינטנסיביות שבתקופת ההכנה מנתקת אותם במידה מסוימת מההתמודדות עם חיי היום יום. הם משקיעים מאמץ רב מתמיד בהבנת הנושא ובארגון מחדש של הנתונים. הלמידה החווייתית והמרוכזת בתקופת זמן קצרה מביאה לרכישה של ידע משמעותי ומקיף כחלק מחוויית המסע הכללית.

נוער במצבי סיכון

מבדיקת התבחינים, ובכללם: נשירה, מצוקה ופעילויות אנטי-חברתית, קשה לקבוע בבירור מיהו אכן נער במצב סיכון, ומהי מידת המחויבות של הרשויות השונות לטפל בו; היינו, נוכל למצוא נערים או נערות בעלי מאפייני סיכון, שבכל זאת יהיו

בתוך מסגרות חינוך ותעסוקה נורמטיביות. לפיכך יש צורך לברר מה משמעותו של סיכון, כיצד מודדים אותו, ומהו הנוהל שבו הרשויות השונות – החינוכיות, הטיפוליות ואף החוקיות – מאמצות את המרכיבים הללו לצורך התייחסות נאותה לבני נוער אלה (רומי, 2007).

הנחת העבודה הרווחת כיום בשירותים השונים ואף בסקרים שונים היא שההתייחסות לנוער במצבי סיכון נושאת אופי השתייכותי, ומכוונת פחות לתבחינים ברורים ומחייבים. עם זאת על פי רומי (2007) יש מידה גבוהה של סבירות, כי נוער המצוי במסגרות המיועדות לטיפול בנוער במצבי סיכון ובניתוק יאופיין באמצעות התנהגויות סיכון, עזובה וניתוק יותר מאשר נוער במסגרות נורמטיביות.

בהגדרת נוער במצבי סיכון, החוקרים רזניק וברט (Resnick & Burt, 1996) מציינים התנהגויות ועמדות החורגות מהנורמה המקובלת. כפיר (1997) מתארת מרכיבים אובייקטיביים, כדוגמת נשירה ממערכות חינוכיות או תעסוקתיות, ומרכיבים סובייקטיביים, כדוגמת מצוקה אישית ומצוקה משפחתית. התופעה של נשירת תלמידים ממערכת החינוך הפורמלית לפני המועד הקבוע בחוק ותופעת הניתוק החברתי בקרב בני נוער מוכרות בישראל כמו ביתר מדינות העולם. גילם של נערים אלו נע בין 15 ל-18, רובם הגדול אינו עובד או לומד, או שהוא עובד עבודה לא מקצועית ומזדמנת. כאמור קיימים קשיים בכימות המדויק של התופעה, וזאת בשל היותה תופעה מורכבת, ובעיקרה תופעה דינמית המתרחשת על פני רצף של זמן ותהליכים משתנים (בנאו, 1997).

על פי הנתונים של המועצה לשלום הילד, במצב החברתי-כלכלי הקיים במדינת ישראל, למעלה מ-30% מהילדים חיים בעוני (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 1999–2000). המצוקה החברתית והכלכלית דוחפת צעירים רבים אל מחוץ למעגל הלימודים, ומשם – אל הרחוב. מערכת הערכים של בני נוער אלה אינה תואמת את זו של החברה הישראלית הנורמטיבית. בהקשר הישראלי, אפשר למצוא נתונים מדויקים יותר בנושא הזכאות לתעודת בגרות (סבירסקי ושוורץ, 2005): בשנת 2004, 20,100 בני נוער, שהם 17.7% מכלל האוכלוסייה בגילאי 17–18, לא למדו בכיתה יב, מתוכם 6,660 בני נוער (יהודים וערבים) שלא נמצאו בשום מסגרת לימודית. ניתן לומר שמדובר באוכלוסיית נוער הנמצאת על פני רצף התנהגותי: החל במצב של לימודים סדירים, דרך נשירה סמויה או גלויה, עבודה ולימודים במשולב, עבודה בלבד, עבודה לסירוגין (מזדמנת) ושוטטות בטלה וכלה בעבריינות (להב, 1992).

תכניות חינוכיות לנוער במצבי סיכון

רומי (2007) מציג את התפתחות השירותים לנוער במצבי סיכון במערכת החינוך בישראל, כפי שמתאר אותה להב (1993). מוצגים שני סוגי שירותים עיקריים: (א) שירותים שהם חלק ממערכת המשפט. סמכותם של אלה נובעת מהחוק, והמערכת מפנה מטופלים אליהם (לדוגמה: בתי משפט לנוער, שירות המבחן לנוער,

רשות חסות הנוער ופקידי סעד); (ב) שירותים שהם חלק ממערכת השירותים החברתיים (לדוגמה: היחידה לקידום נוער במשרד החינוך והתרבות והשירות לנוער וצעירים במשרד הרווחה). אמות המידה להפניה לשירותים אלה אינן ברורות לגמרי, והנוער המתקבל לטיפול הוא הטרוגני מאוד. בישראל פועלת כיום מניפה רחבה של מיזמים ותכניות למען נוער במצבי סיכון, ואין גורם אחד המהווה מסגרת-על בעלת אחריות כוללת.

נראה כי המאפיינים העיקריים בפעילות, המסייעים להתמודדות עם נוער במצבי סיכון, מצוי במאפייני החינוך הבלתי פורמלי. כהנא (Kahane, 1997) מציין שמונה מאפיינים עיקריים לחינוך הבלתי פורמלי, והבולטים שבהם: הוולונטריות – יכולת בחירה בהשתתפות בפעילות; הסימטריה ביחסי המורה (או המדריך) והתלמיד (או החניך) ושאר השותפים בתהליך; הפיקוח החברי, המופעל באמצעות הסברה ושכנוע, ולא באיסורים; המורטוריום, המאפשר למשתתפים תחום הרשאה רחב יחסית והתנסות במגוון עיסוקים.

ניתן אולי לראות גם בתפיסתו של בורדייה (2005) מקור לשינוי הגישה בטיפול בנוער במצבי סיכון. בורדייה (2005) מפתח את מושג ההביטוס ומשתמש בו על מנת לנתח את הזיקה בין מבנים חברתיים לבין פעולתו של האדם הפרטי. הנחת היסוד שלו היא שהפעולה האנושית אינה מקרית, אלא תוצר של הבניה חברתית, וכי היא מהווה חלק ממודל תרבותי שלם. ההביטוס הוא כעין חוקיות מופנמת, הטמעת מערכת התיווך התרבותית באדם מרגע לידתו ובמהלך חייו, עד שהיא הופכת לבסיס הכרת המציאות שלו המניעה את כל פעולותיו. מערכת זו היא מערכת המוטבעת באדם באמצעות מצבים ספציפיים, ולעולם אינה מערכת חוקים מבנית אובייקטיבית, המתקיימת במנותק מהאנשים הפועלים לפיה. המורה מתייחס למטען התרבותי וההיסטורי שהתלמיד מביא אתו, ורואה בתלמיד חלק מקבוצה חברתית בעלת תרבות, משמעות ומיקום חברתי (גיירו ומקליין, 1986). כמה מגמות באות לידי ביטוי בתהליך זה: הראשונה היא המעבר מתפיסה הרואה את הפגיעה בילדים כהתנהגות עבריינית או פתולוגית לתפיסה הרואה הורים מזניחים או אלימים בהקשר מערכתי וקהילתי, ולכן כאנשים העומדים בפני אתגרים חברתיים מיוחדים; השנייה – ההכרה הגוברת בזכויותיהם של ההורים; המגמה השלישית היא הימנעות מהשמה חוץ-ביתית.

סיכום

המסע הוא מכלול מרכיבים קוגניטיביים, התנהגותיים, חברתיים ורגשיים, ואלה מתפרסים על פני תקופה המתחילה מפעילויות ההכנה למסע, ונמשכת במסע עצמו, מחוץ לכותלי בית הספר, במחנות ההשמדה, באתרים יהודיים ובאתרי תיירות פולניים. השערות המחקר היו, כי בני נוער במצבי סיכון המשתתפים במסע לפולין יגלו רמת ידע גבוהה יותר וביטוי רגשי חזק יותר בנושא השואה, זהות יהודית חזקה יותר והתייחסות ערכית גבוהה יותר מאשר לפני המסע ויותר מנוער במצבי סיכון שלא יצא למסע.

שיטה

חדגם

במחקר השתתפו 150 נבדקים, ממסגרות המיועדות לנוער במצבי סיכון, כגון: פנימיות טיפוליות, בתי ספר עמלניים ומסגרות בלתי פורמליות המשתייכות למסגרות המטפלות בנוער בסיכון, בשתי קבוצות (קבוצת המחקר וקבוצת השוואה). מתוך הנבדקים, 78 היו בנים (52%) ו-72 בנות (48%). בקבוצת המחקר היו 102 נבדקים (68%), והם קיבלו את השאלונים לפני הנסיעה ולאחריה. בקבוצת ההשוואה היו 48 נבדקים (32%). מן המשתתפים עולה כי אין הבדלים מהותיים בין קבוצת המחקר השונות. לוח 1 מציג את הנתונים הדמוגרפיים של קבוצת המחקר וקבוצת ההשוואה.

לוח 1: משתנים דמוגרפיים

χ^2 (df)	כלל המדגם (N=150)	קבוצת השוואה (N=48)	קבוצת המחקר (N=102)	
	17.39	17.47	17.36	גיל (ממוצע בשנים)
				מגדר
	78 (52.0%)	26 (54.2%)	52 (51.0%)	בנים
	72 (48.0%)	22 (45.8%)	50 (49.0%)	בנות
				מקום מגורים
	113 (75.8%)	33 (68.8%)	80 (78.4%)	עיר
	6 (4.0%)	1 (2.1%)	5 (4.9%)	מושבה
	18 (12.1%)	10 (20.8%)	8 (7.8%)	מושב
	1 (0.7%)	0	1 (1.0%)	קיבוץ
	11 (7.4%)	3 (6.3%)	8 (7.8%)	אחר
				סוג בית הספר
	74 (50.0%)	30 (63.8%)	44 (43.6%)	ממלכתי
8.757(3)**	62 (41.9%)	17 (36.2%)	45 (44.6%)	ממלכתי דתי
	6 (4.1%)	0	6 (5.9%)	התיישבותי
	6 (4.1%)	0	6 (5.9%)	אחר
				סוג תיכון
	62 (41.6%)	23 (47.9%)	39 (38.6%)	ממלכתי
	19 (12.8%)	5 (10.4%)	14 (13.9%)	ממלכתי דתי
	53 (35.6%)	17 (35.4%)	36 (35.6%)	פנימייה
	15 (10.1%)	3 (6.3%)	12 (11.9%)	אחר
				כיתה
7.013(1)**	90 (73.8%)	20 (57.1%)	70 (80.5%)	יא
	32 (26.2%)	15 (42.9%)	17 (19.5%)	יב
				מה עושים היום
	119 (82.6%)	33 (76.7%)	86 (85.1%)	תלמיד
	3 (2.1%)	3 (7.0%)	0	לא לומד
	3 (2.1%)	1 (2.3%)	2 (2.0%)	עובד
	19 (13.2%)	6 (14.0%)	13 (12.9%)	אחר

χ^2 (df)	כלל המדגם (N=150)	קבוצת ההשוואה (N=48)	קבוצת המחקר (N=102)	דת
	(10.7%) 16	(14.6%) 7	(8.9%) 9	דתי
	(45.0%) 67	(54.2%) 26	(40.6%) 41	מסורתית
	(44.3%) 66	(31.3%) 15	(50.5%) 51	לא דתי
				דת ההורים
	(23.1%) 34	(29.2%) 14	(20.2%) 20	דתי
	(39.5%) 58	(43.8%) 21	(37.4%) 37	מסורתית
	(37.4%) 55	(27.1%) 13	(42.4%) 42	לא דתי
				מיצב העלייה
	(25.2%) 36	(17.8%) 8	(28.6%) 28	עולה חדש
	(25.9%) 37	(28.9%) 13	(24.5%) 24	עולה ותיק
	(49.0%) 70	(53.6%) 24	(46.9%) 46	יליד הארץ
				ארץ לידה
	(47.7%) 71	(51.1%) 24	(46.1%) 47	ישראל
10.785(3)*	(32.2%) 48	(17.0%) 8	(39.2%) 40	מזרח אירופה
	(16.1%) 24	(27.7%) 13	(10.8%) 11	אתיופיה
	(4.0%) 6	(4.3%) 2	(3.9%) 4	אמריקה
				ארץ לידה האם
	(28.3%) 41	(30.4%) 14	(27.3%) 27	ישראל
9.703(4)*	(37.9%) 55	(23.9%) 11	(44.4%) 44	מזרח אירופה
	(19.3%) 28	(30.4%) 14	(14.1%) 14	אתיופיה
	(4.8%) 7	(2.2%) 1	(6.1%) 6	אמריקה
	(9.7%) 14	(13.0%) 6	(8.1%) 8	ארצות אסלאם
				ארץ לידה האב
	(27.0%) 38	(23.9%) 11	(28.4%) 27	ישראל
	(34.0%) 48	(21.7%) 10	(40.0%) 38	מזרח אירופה
	(0.7%) 1	0	(1.1%) 1	מערב אירופה
	(19.9%) 28	(30.4%) 14	(14.7%) 14	אתיופיה
	(3.5%) 5	(2.2%) 1	(4.2%) 4	אמריקה
	(14.9%) 21	(21.7%) 10	(11.6%) 11	ארצות אסלאם
				ארץ לידה הורי האם
	(3.6%) 5	(6.8%) 3	(2.1%) 2	ישראל
14.293(5)**	(42.8%) 59	(29.5%) 13	(48.9%) 46	מזרח אירופה
	(0.7%) 1	(2.3%) 1	0	מערב אירופה
	(18.8%) 26	(31.8%) 14	(12.8%) 12	אתיופיה
	(2.9%) 4	0	(4.3%) 4	אמריקה
	(31.2%) 43	(29.5%) 13	(31.9%) 30	ארצות אסלאם
				ארץ לידה הורי האב
	(2.3%) 3	(2.3%) 1	(2.2%) 2	ישראל
11.747(5)**	(39.8%) 53	(27.3%) 12	(46.1%) 41	מזרח אירופה
	(2.3%) 3	0	(3.4%) 3	מערב אירופה
	(19.5%) 26	(31.8%) 14	(13.5%) 12	אתיופיה
	(3.0%) 4	0	(4.5%) 4	אמריקה
	(33.1%) 44	(38.6%) 17	(30.3%) 27	ארצות אסלאם
				האם היו בשואה
	(25.3%) 37	(17.4%) 8	(29%) 29	כן
	(74.7%) 109	(82.6%) 38	(71%) 71	לא

χ^2 (df)	כלל המדגם (N=150)	קבוצת השוואה (N=48)	קבוצת המחקר (N=102)	מי היה בשואה
	1 (2.7%)	0	1 (3.8%)	הורים
	28 (75.7%)	9 (81.8%)	19 (73.1%)	סבא סבתא
	4 (10.8%)	2 (18.2%)	2 (7.7%)	דודים
	4 (10.8%)	0	4 (15.4%)	קרובים רחוקים
				היכן היה
	11 (32.4%)	2 (20%)	9 (37.5%)	יערות
	13 (38.2%)	4 (40%)	9 (37.5%)	מחנות
	4 (11.8%)	2 (20%)	2 (8.3%)	עבודות כפייה
	6 (17.6%)	2 (20%)	4 (16.7%)	במחבוא

$p < .05^*$ $p < .01^{**}$ $p < .001^{***}$

בלוח 1 מופיעים מבחני χ^2 לבדיקת הבדלים בין הקבוצות. מן המשתנים עולה כי אין הבדלים בין קבוצות המחקר השונות במגדר, מקום מגורים, דת, דת ההורים, מועד עלייה, סוג בית ספר, תעסוקה נוכחית, ארץ לידת האב, היותה של המשפחה בשואה, מי מחברי המשפחה היה בשואה והיכן היה.

מנגד, במבחני χ^2 נמצאה מובהקות בין הקבוצות בסוג בית הספר ($\chi^2(3)=8.75$, $p < 0.01$); הכיתה שבה לומדים המשתתפים ($\chi^2(1)=7.01$, $p < 0.01$); ארץ הלידה ($\chi^2(3)=10.87$, $p < 0.05$); ארץ לידת הורי האם ($\chi^2(4)=9.70$, $p < 0.05$); ארץ לידת הורי האב ($\chi^2(5)=14.29$, $p < 0.01$) וארץ לידת הורי האב ($\chi^2(5)=11.74$, $p < 0.01$). המובהקות שנמצאה במבחני χ^2 מלמדת על קיומו של הבדל מובהק בין הקבוצות בסוג בית הספר שאליו הן שייכות. יש לשער כי ממצא זה יוכל להסביר בהמשך את ההבדלים הגדולים בידע שנמצאו בין קבוצת המחקר, שלמדה על השואה באינטנסיביות לפני הנסיעה, לבין קבוצת השוואה, שלא למדה היסטוריה כלל ועל השואה בפרט, והפגינה רמת ידע דלה משמעותית בהשוואה לקבוצת המחקר.

כפי שניתן להסיק עוד מהממצאים, לא קיימים הבדלים דמוגרפיים בולטים בין קבוצת המחקר וקבוצת השוואה. המובהקות שנמצאה במבחני χ^2 אינה מלמדת על קיומם של הבדלים מהותיים בין הקבוצות, למעט העובדה שבקבוצת המחקר יש נחקרים רבים יותר שארץ המוצא של אמותיהם היא במערב אירופה, ממצא שכדאי להמשיך ולבדוק במחקר נוסף.

כלים

כלי המחקר מורכבים משמונה השאלונים הבאים, אשר פותחו על ידי לב (1998).

שאלון 1: שאלון פרטים אישיים. השאלון מברר פרטים, כגון: מין, גיל, דתיות, מקום מגורים, עיסוק (לומד, לא לומד, עובד), ארץ לידה וכדומה. כמו כן הוא מברר, אם מישהו מבני המשפחה של הנבדק היה בשואה.

שאלון 2: שאלון ידע. השאלון חובר בידי מורים להיסטוריה ובוגרי קורס הדרכה למסעות לפולין, ששימשו לו כשופטים. ועל כן השאלון הוא בעל תוקף תוכן על פי שופטים. השאלון מתייחס לשאלות, כגון: מהו גטו? מהם חוקי נירנברג? מהי סלקציה? ומתמקד במושגים ובאירועים המשמעותיים ביותר הקשורים למלחמת העולם השנייה ולשואה. ציונו של הנבדק נקבע על ידי סיכום השאלות הנכונות. מהימנות השאלון שנמצאה במחקר של לב (2007) היא $\alpha=0.77$

שאלון 3: שאלון מקור הידע: שאלון זה מברר מהו מקור הידע על אודות השואה, מהיכן קובץ המידע ("את הידע שלי על השואה למדתי מסיפורים במשפחה / מסרטים / מעיתונים" וכדומה). כל פריט טופל בפני עצמו – לא ניתן היה לבדוק מהימנות.

שאלון 4: שאלון ערכים ותחושות במסע: השאלון בודק ערכים ותחושות במסע, כגון: ערך חיי אדם, סובלנות ומוסר, גזענות ומניעתה וכדומה, שאותם יש לדרג בסולם 1–4. כל פריט טופל בפני עצמו – לא ניתן היה לבדוק מהימנות.

שאלון 5: שאלון רגשות. את השאלון חיברו בר-און וסלע (1991) במחקרם על התייחסות למציאות ועל התייחסות לשואה בקרב צעירים ישראלים. לשאלון המקורי התווספו שאלות (לב, 1998). הכלי בודק את תגובותיהם הרגשיות של בני נוער לנושא השואה באמצעות 17 רגשות הרלוונטיים לנושא, כגון: כעס, תחושת כוח, אבל, תקווה, פחד ועוד. בשאלון נעשה שימוש בסולם ליקרט בדירוג 1–4 (1 – "כלל לא מרגיש", 4 – "מרגיש במידה רבה"). ציון הנבדק הוא סכום התשובות שניתן בכל גורם. על השאלון שנערך במחקר הנוכחי, נמצאו באמצעות ניתוח גורמים מסוג Varimax ארבעה גורמים המבחינים בין הרגשות הבאים: (א) חרדה: חוסר אונים, פחד או חרדה, חולשה, שיתוק, כאב, מועקה ומוטרדות (שבעה פריטים); $\alpha=0.63$ אצל לב (1998), $\alpha=0.7$ בשאלון הנוכחי; (ב) אוריינטציה לעתיד ולהתמודדות, כולל תקווה, כוח וגאווה (ארבעה פריטים); $\alpha=0.67$ אצל לב (1998), $\alpha=0.72$ בשאלון הנוכחי; (ג) אבל, כעס, זעזוע ואדישות (חמישה פריטים); $\alpha=0.71$ אצל לב (1998), $\alpha=0.62$ בשאלון הנוכחי; (ד) בושה (פריט אחד).

שאלון 6: שאלון עמדות כלפי השואה. חובר על ידי אורון (1993) במחקרו על יחסם של פרחי הוראה מכל זרמי החינוך ליהדות בת זמננו ולציונות. היגדים משאלונים אחרים התווספו לשאלון המקורי (לב, 1998). הכלי בודק ארבעה מרכיבים של הזהות היהודית-ישראלית: העם, הדת, השואה והמדינה וכן הציונות, בסולם ליקרט בדירוג 1–4 (1 – "כלל לא מסכים"; 4 – "מסכים במידה רבה"); (א) היגדים המתייחסים לשלילה של יהדות התפוצה והאחדות היהודית – הדבק המאחד את חלקי העם החיים כל אחד בסביבתו שלו ובתרבות שונה לחלוטין (שבעה פריטים, כגון "חשוב לי שהיהודים מחוץ לישראל ימשיכו לשמור על יהדותם", "בין היהודים בישראל לבין היהודים בתפוצות יש הרבה משותף" וכיוצא באלה) – $\alpha=0.75$ אצל לב (1998), $\alpha=0.79$ בשאלון הנוכחי; (ב) היגדים המתייחסים לצורך

להילחם באנטישמיות (שמונה פריטים) – $\alpha=0.48$ אצל לב (1998), $\alpha=0.86$ בתת שאלון הנוכחי; (ג) היגדים המתייחסים לאזהרות פוליטיות המתייחסות לשואה (14 פריטים, כגון "הדמוקרטיה וחופש הביטוי צריכים לשמש כערכים העליונים והחשובים ביותר במדינת ישראל", "יש להילחם נגד תופעות אנטי-דמוקרטיות בעולם/בישראל" וכיוצא באלה) – $\alpha=0.31$ אצל לב (1998), $\alpha=0.9$ בתת שאלון הנוכחי; (ד) היגדים המתייחסים ליחסים בין יהודים ומדינת ישראל (שני פריטים) – $r=0.41$, $p<0.01$ במחקר הנוכחי.

שאלון 7: היגדים התומכים במסע לפולין. נבנה על ידי לב (2007) בעקבות מחקר קודם (רומי ולב, 2003). בשאלון היגדים התומכים במסע לפולין, והוא חושף פרמטרים נוספים שהתגלו במהלך המסע: חברים למסע, התייחסות מוקדמת של המשפחה וכדומה. בשאלון נעשה שימוש בסולם ליקרט, בדירוג 1–4 – "כלל לא מסכים"; 4 – "מסכים במידה רבה". במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות $\alpha=0.92$

שאלון 8: סיכום חוויית המסע שלי. נבנה בידי לב, בעקבות מחקר קודם (רומי ולב, 2003). בשאלון היגדים המסכמים את חוויות המסע לפולין. בשאלון נעשה שימוש בסולם ליקרט, בדירוג 1–4 – "לא חשוב כלל"; 4 – "במידה רבה מאוד". במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות $\alpha=0.87$

הליך

קבוצת המחקר נבחרה מתוך אוכלוסיית התלמידים שיצאה למסעות לפולין בחודשים מרץ–יולי 2006, ממסגרות חינוך שנמסרו על ידי מנהלת פולין במשרד החינוך. הבחירה שילבה שיקולים של היכרות מקצועית קודמת של החוקרים עם הצוותים הפדגוגיים של מסגרות אלו. כחודש לפני היציאה לפולין הועברו השאלונים בקרב תלמידים שבחרו לצאת למסע. במקביל הועבר השאלון לקבוצת מתבגרים שלא יצאה למסע, הדומה באפיוניה לקבוצת המשתתפים (להלן: קבוצת השוואה). השאלון הועבר לשתי הקבוצות שנית כחודש לאחר החזרה מהמסע. למשתתפים במחקר הוסברה מטרת המחקר והובטחה להם אנונימיות, אך לצורך התאמת הנתונים של "לפני" ו"אחרי" היה עליהם לציין סימון שיאפשר את זיווגם של שני השאלונים. משך מילוי השאלון נמשך כשעה או עד לסיומו. בגלל אופייה המיוחד של הקבוצה, משתתפיה התקשו למלא שאלון שהוכן במקור עבור בני נוער נורמטיביים. לפיכך, הובטחה לכל אחד מן הנערים מתנה אישית (משקפי שמש) עם סיום מילוי השאלון, והדבר העלה באופן ניכר את המוטיבציה שלהם למלאו. עורכת המחקר הקריאה לרוב המשתתפים את השאלון ואף סימנה עבורם את התשובות שעליהם הצביעו. כמו כן היא נעזרה בעוזרי מחקר דוברי רוסית ואמהרית, שתרגמו בעת הצורך את השאלונים תרגום חופשי בעל פה. בבתי ספר שבהם לומדים גם בני נוער במצבי סיכון וגם בני נוער נורמטיביים, חולקו השאלונים לקבוצות הטרונגניות, ובמחקר נכללו רק השאלונים הרלוונטים (של התלמידים שהצוותים הפדגוגים הגדירו כנערים במצבי סיכון); כאמור, כחודש לאחר חזרת משתתפי המסע לארץ,

השאלונים הועברו להם שנית, ובמקביל – גם לקבוצת ההשוואה. ראוי לציין כי עורכת המחקר מכירה חלק מהנערים וצוותי בתי הספר היכרות מקצועית, ונמצאת עמם בקשרי עבודה שוטפים, מעבר למחקר. עניין זה סייע בביצוע המחקר ובהעברת השאלונים וכן אפשר לעורכת המחקר להוסיף התרשמויות מעבר לנתוני המחקר עצמו, והן תופענה בפרק הדיון.

ממצאים

הבדלים במידת הידע של התלמידים לפני המסע ואחריו: קבוצת המחקר לעומת קבוצת ההשוואה

כדי לבדוק האם קיימים הבדלים ברמת הידע של התלמידים לפני המסע ואחריו בשתי הקבוצות הנחקרות והאם קיימת אינטראקציה בין אפקט הקבוצה לאפקט הזמן, נערך ניתוח שונות דו-כיווני במערך של 2X2, עם מדידות חוזרות. לוח 2 מציג את מבחן הידע לפני המסע ולאחריו, הן בקבוצת המחקר והן בקבוצת ההשוואה.

לוח 2: מבחן הידע לפני המסע ואחריו: ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות

קבוצה	לפני		אחרי		אפקט קבוצה		אפקט זמן		אינטראקציה קבוצה X זמן	
	SD	M	SD	M	F(1,148)	F(1,148)	F(1,148)	F(1,148)	F(1,148)	
ידע מחקר (n=102)	25.34	66.66	21.12	66.66						
	26.83	17.71	25.35	14.58						
השוואה (n=48)	25.34	66.66	21.12	66.66						
	26.83	17.71	25.35	14.58						

p<.05* p<.01** p<.001***

מהממצאים המוצגים בלוח 2 עולה כי לא נמצא אפקט מובהק של זמן על ידע. השערת המחקר הייתה שהידע של קבוצת המחקר על השואה, יגדל לאחר המסע. להפתעתנו, לא נמצא אפקט עיקרי של הזמן ולא נמצאה אינטראקציה בין אפקט הקבוצה לאפקט הזמן. קבוצת המחקר גילתה מידת ידע רבה יותר מקבוצת ההשוואה, ללא קשר לזמן ($F(1,148)=187.97, p<.001, d=1.95$). ייתכן כי ההבדלים הגדולים בידע שנמצאו בין הקבוצות נובעים מכך שקבוצת המחקר למדה על השואה באופן מרוכז קודם לנסיעה, עוד לפני שמילאה את השאלון הראשון, בעוד שקבוצת ההשוואה לא התמקדה בשיעורי ההיסטוריה ובשואה, ולפיכך הפגינה רמת ידע דלה משמעותית, בהשוואה לקבוצת המחקר. ניתן לשער כי העניין שנוצר סביב היציאה למסע בקרב קבוצת המחקר ופתיחותם של התלמידים ללמידה מרגע שנבחרו לצאת למסע ועד לנסיעה עצמה, הם שאפשרו את רמת הידע הראשונית הגבוהה. תובנות אפשריות נוספות העולות מממצא זה יידונו בפרק הדיון.

מבחני post-hoc מסוג Scheffe הצביעו על הבדל מובהק ($p < .05$) בידע של שתי הקבוצות, הן לפני המסע ($M=62.06$) בקבוצת המחקר, לעומת $M=14.58$ בקבוצת ההשוואה) והן אחרי ($M=66.66$) בקבוצת המחקר, לעומת $M=17.71$ בקבוצת ההשוואה), אך לא הצביעו על הבדלים מובהקים בין שתי המדידות אף באחת מהקבוצות.

עצמת הביטוי הרגשי כלפי השואה לפני המסע ואחרי: קבוצת המחקר לעומת קבוצת ההשוואה

כדי לבדוק האם קיימים הבדלים בעצמת הביטוי הרגשי בין שתי הקבוצות לפני ואחרי המסע, נערך ניתוח שונות דו-כיווני במערך של 2×2 , עם מדידות חוזרות, עבור כל אחד מארבעת סוגי הרגשות בנפרד (חרדה, אוריינטציה לעתיד, אבל, בושה). ממצאי ניתוחים אלו מוצגים בלוח 3.

לוח 3: חרדה, אבל, אוריינטציה עתידית ובושה לפני המסע ואחרי: ממוצעים, סטיות תקן וניתוחי שונות דו-כיווניים

קבוצה	לפני		אחרי		אפקט קבוצה	אפקט זמן	אינטראקציה קבוצה X זמן	
	SD	M	SD	M				
חרדה	0.55	2.29	0.53	2.51	$F(1,139)$	$F(1,129)$	$F(3,129)$	מחקר (n=102)
	0.46	1.84	0.53	1.96			1.28	השוואה (n=39)
אבל	0.61	2.65	0.54	2.80	$F(1,139)$	$F(1,129)$	$F(3,129)$	מחקר (n=102)
	0.63	2.12	0.66	2.40			1.32	השוואה (n=39)
אוריינטציה עתידית	0.66	2.30	0.68	2.65	$F(1,139)$	$F(1,129)$	$F(3,129)$	מחקר (n=102)
	0.51	1.79	0.53	1.82			8.40**	השוואה (n=39)
בושה	0.97	1.76	1.00	1.92	$F(1,139)$	$F(1,129)$	$F(3,129)$	מחקר (n=102)
	0.73	1.44	0.73	1.55			0.09	השוואה (n=36)

$p < .001$ *** $p < .01$ ** $p < .05$ *

מעיון בלוח 3 ניתן לראות באופן כללי, כי קיימים הבדלים מובהקים בין הקבוצות בכל אחד ממרכיבי שאלון הרגשות, כלומר קבוצת המחקר ביטאה רגשות חזקים יותר מאשר קבוצת ההשוואה. הבדלים מובהקים אף נמצאו בין שתי המדידות של שלושה מתוך ארבעת סוגי הרגשות שנבדקו, כך שעצמת הרגש שדווחה בהם אחרי המסע נמצאה גבוהה מזו שדווחה לפני המסע.

ב"אוריינטציה עתידית" נמצאו אפקטים עיקריים מובהקים לקבוצה ואף (F(1,129)=11.60, p<.01, d=0.38) ולזמן (F(1,139)=41.96, p<.001, d=1.12) אפקט מובהק לאינטראקציה שבין הקבוצה לזמן (F(3,129)=8.40, p<.01). משמעות ממצא זה היא כי השינוי בעצמת הרגשות הנוגעים לאוריינטציה עתידית, אשר חל בין שתי המדידות, היה משמעותי יותר בקבוצת המחקר מאשר בקבוצת השוואה. ואכן, מבחן post-hoc מסוג Scheffe הצביע על שינוי מובהק סטטיסטית (p<.05) בין שתי המדידות בקרב קבוצת המחקר (M=2.30 לפני המסע, לעומת M=2.65 אחריו), אך לא בקרב קבוצת השוואה. נוסף על כך נמצא כי ממוצע קבוצת המחקר היה גבוה במובהק (p<.05) מממוצע קבוצת השוואה, הן לפני המסע (M=2.30, לעומת M=1.79 בהתאמה) והן אחרי המסע (M=2.65, לעומת M=1.82 בהתאמה).

עמדות כלפי יהדות, ישראליות, דת ומדינה לפני המסע ואחריו: קבוצת המחקר לעומת קבוצת השוואה

כדי לבדוק האם קיימים הבדלים בעמדות כלפי יהדות, ישראליות, דת ומדינה בין שתי הקבוצות לפני ואחרי המסע, נערך ניתוח שונות דו-כיווני במערך של 2X2, עם מדידות חוזרות, עבור העמדות בכל אחד מארבעת הנושאים בנפרד. ממצאי ניתוחים אלו מוצגים בלוח 4.

לוח 4: עמדות כלפי היהדות: ממוצעים, סטיות תקן וניתוחי שונות דו-כיווניים

	אינטראקציה קבוצה X זמן		אפקט קבוצה		אפקט זמן		אחרי		לפני		קבוצה	
	F(3,129)	F(1,129)	F(1,139)	SD	M	SD	M	SD	M			
יהדות	1.97	3.89	24.32***	0.84	3.17	0.60	2.98	0.60	2.98	0.60	2.98	מחקר (n=102)
				0.70	2.48	0.66	2.45	0.66	2.45	0.66	2.45	השוואה (n=39)
שואה	2.40	11.59**	72.06***	0.46	3.43	0.51	3.34	0.51	3.34	0.51	3.34	מחקר (n=102)
				0.63	2.74	0.61	2.52	0.61	2.52	0.61	2.52	השוואה (n=39)
מדינה	0.11	9.51**	54.33***	0.52	3.24	0.55	3.08	0.55	3.08	0.55	3.08	מחקר (n=102)
				0.55	2.53	0.68	2.40	0.68	2.40	0.68	2.40	השוואה (n=39)
ישראליות	1.26	10.62**	39.90***	0.54	3.08	0.56	2.98	0.56	2.98	0.56	2.98	מחקר (n=102)
				0.62	2.50	0.58	2.32	0.58	2.32	0.58	2.32	השוואה (n=36)

p<.05* p<.01** p<.001***

מלוח 4 עולה, כי קיימים הבדלים מובהקים בין שתי המדידות בעמדות כלפי השואה, המדינה והישראליות, ותחושות ההזדהות עם ערכים אלו הן גבוהות יותר אחרי המסע מאשר לפניו. כמו כן, קיימים הבדלים מובהקים בין העמדות של קבוצת המחקר לבין העמדות של קבוצת ההשוואה בכל ארבעת הנושאים, וקבוצת המחקר מדווחת על תחושות הזדהות גבוהות יותר מאשר קבוצת ההשוואה. לא נמצאה אינטראקציה מובהקת בין הקבוצה לזמן בנושאים שנבדקו בלוח זה.

בעמדות העוסקות ביהדות נמצא אפקט עיקרי לקבוצה בלבד ($F(1,139)=24.32$, $p<.001$, $d=0.87$); כלומר תחושות ההזדהות של נבדקי קבוצת המחקר עם עמדות הנוגעות ליהדות היו גבוהות יותר מתחושותיהם של נבדקי קבוצת ההשוואה. בניתוחי post-hoc מסוג Scheffe נמצא כי ממוצע העמדות כלפי היהדות בקרב קבוצת המחקר היה גבוה במובהק ($p<.05$) מממוצע העמדות בקרב קבוצת ההשוואה, הן לפני המסע ($M=2.98$, לעומת $M=2.45$, בהתאמה) והן אחרי המסע ($M=3.17$, לעומת $M=2.48$, בהתאמה). נוסף על כך, נמצא כי קיים הבדל מובהק בין שתי המדידות ($p<.05$) בקבוצת המחקר בלבד ($M=2.98$ לפני המסע, לעומת $M=3.17$ אחריה), כך שניתן לומר כי המסע הגביר בקרב נבדקי קבוצת המחקר את תחושת ההזדהות עם היהדות.

בעמדות הנוגעות לשואה נמצאו אפקטים עיקריים מובהקים הן לקבוצה בלבד ($F(1,139)=72.06$, $p<.001$, $d=1.34$) והן לזמן ($F(1,129)=11.59$, $p<.01$, $d=0.26$); כלומר נבדקי קבוצת המחקר דיווחו על תחושת הזדהות גבוהה יותר עם נושא השואה מאשר קבוצת ההשוואה, ונוסף על כך, תחושת ההזדהות עם השואה גברה אחרי המסע. בניתוחי post-hoc מסוג Scheffe נמצא כי ממוצע העמדות כלפי השואה גבוה יותר במובהק ($p<.05$) בקרב קבוצת המחקר מאשר בקרב קבוצת ההשוואה, הן לפני המסע ($M=3.34$, לעומת $M=2.52$, בהתאמה) והן לאחריו ($M=3.43$, לעומת $M=2.74$, בהתאמה); נוסף על כך נמצא כי ממוצע העמדות כלפי השואה גבוה יותר במובהק ($p<.05$) אחרי המסע מאשר לפניו, הן בקבוצת המחקר ($M=3.34$ לפני המסע, לעומת $M=3.4$ אחריה) והן בקבוצת ההשוואה ($M=2.52$ לפני המסע, לעומת $M=2.74$ אחריה).

המסע השפיע אם כן על עלייה בתחושות ההזדהות עם ערכי היהדות, נושא השואה, המדינה והישראליות. כמו כן נמצאו הבדלים בין קבוצת המחקר לקבוצת ההשוואה – תחושות ההזדהות עם ערכי היהדות, השואה, המדינה והישראליות של קבוצת המחקר נמצאו גבוהות יותר מאלה של קבוצת ההשוואה.

ערכים לפני המסע ואחריו: קבוצת המחקר לעומת קבוצת ההשוואה

הנבדקים התבקשו לדרג ערכים ותחושות במסע, כגון: ערך חיי אדם, סובלנות ומוסר, גזענות ומניעתה וכדומה, לפי סדר החשיבות של כל ערך. המטרה הייתה לבדוק, האם יהיו הבדלים בתפיסה ערכית בין קבוצת המחקר לבין קבוצת ההשוואה לפני ואחרי המסע, וכן, האם קיימת השפעה הדדית בין קבוצה וזמן. עבור כל אחד מתשעת הערכים בוצע ניתוח שונות דו-כיווני במערך של 2×2 , עם מדידות חוזרות,

(לפני הנסיעה ואחריה) על ערכים בקבוצת המחקר ובקבוצת ההשוואה. לוח 5 מציג את הממצאים של כל אחד מהערכים בשאלון בנפרד.

לוח 5: פירוט ערכים במסע: ממוצעים, סטיות תקן וניתוחי שונות דו-כיווניים

אינטראקציה קבוצה X זמן	אפקט זמן	אפקט קבוצה	אחרי		לפני		קבוצה	
			SD	M	SD	M		
F(3,135)	F(1,135)	F(1,139)	0.53	3.72	0.63	3.72	מחקר (n=102)	כבוד וערך חיי האדם
			0.75	3.26	0.82	2.89		
1.16	9.38**	25.49***	0.58	3.58	0.74	3.44	מחקר (n=102)	ערכים אוניברסליים
			0.92	3.05	0.82	2.76		
0.30	0.73	19.98***	0.85	3.26	0.95	3.14	מחקר (n=100)	ערך השייכות לדת היהודית
			0.92	2.54	0.90	2.51		
1.54	6.78*	20.35***	0.46	3.22	0.88	3.13	מחקר (n=99)	ערך השייכות למסורת ולתרבות
			0.90	2.64	0.80	2.38		
0.08	0.18	43.19***	0.91	3.39	0.81	3.35	מחקר (n=99)	גאווה לאומית
			1.03	2.44	0.79	2.42		
0.12	8.29**	15.57***	0.88	3.17	1.02	2.90	מחקר (n=91)	ערבות הדדית
			0.96	2.54	0.74	2.32		
1.68	10.28**	63.90***	0.74	3.80	0.59	3.67	מחקר (n=97)	זיכרון השואה והנצחתה
			0.76	3.10	0.49	2.79		
0.62	26.30***	11.55**	1.03	3.62	1.03	3.16	מחקר (n=102)	גזענות ומניעתה
			1.1	3.11	0.79	2.57		
0.02	8.98**	15.68***	0.96	3.51	0.56	3.22	מחקר (n=102)	קדושת החיים
			0.92	2.90	0.66	2.63		

p<.05* p<.01** p<.001***

הממצאים המוצגים בלוח 5 מצביעים על הבדלים מובהקים סטטיסטית בין קבוצת המחקר לקבוצת ההשוואה בכל אחד מהערכים שנבדקו, ואף על הבדלים מובהקים סטטיסטית בין שתי המדידות (לפני ואחרי המסע) ברוב הערכים; זאת פרט להשפעה ההדדית שנמצאה עבור הערך "כבוד וערך חיי אדם", שבה לא נמצאו אינטראקציות מובהקות בין הקבוצה לזמן בערכים השונים.

ב"ערכים אוניברסליים", כגון: חופש, שוויון, סובלנות ומוסר, נמצא אפקט עיקרי מובהק לקבוצה ($F(1,139)=25.49, p<.001, d=0.79$) ואף אפקט עיקרי מובהק לזמן ($F(1,135)=9.38, p<.01, d=0.23$); כלומר קבוצת המחקר תופסת ערכים אלו כמשמעותיים יותר מקבוצת ההשוואה, וכמו כן, הקבוצות תופסות ערכים אלו כמשמעותיים יותר אחרי המסע מאשר לפניו. בניתוחי post-hoc מסוג Scheffe נמצא כי אכן ממוצע קבוצת המחקר היה גבוה במובהק ($p<.05$) ממוצע קבוצת ההשוואה, הן לפני המסע ($M=3.44$, לעומת $M=2.76$, בהתאמה) והן אחרי המסע ($M=3.58$, לעומת $M=3.05$, בהתאמה). אולם הבדל מובהק בין שתי המדידות ($p<.05$) נמצא רק בקבוצת המחקר ($M=3.44$ לפני המסע, לעומת $M=3.58$ אחריו). ממצא זה מצביע על תרומתו של המסע לקבוצת המחקר ועל השפעתו עליה.

ההבדלים בין הקבוצות בערך "ערבות הדדית" נמצאו מובהקים סטטיסטית ($F(1,139)=15.57, p<.001, d=0.68$), וכך גם ההבדלים בין שתי המדידות ($F(1,135)=8.29, p<.01, d=0.27$). אוכלוסיית המחקר תופסת את ערך הערבות ההדדית כמשמעותי יותר מקבוצת ההשוואה, ונוסף על כך, ערך זה נמצא משמעותי יותר לאחר המסע מאשר לפניו. בניתוחי post-hoc מסוג Scheffe נמצא כי אכן ממוצע קבוצת המחקר היה גבוה במובהק ($p<.05$) ממוצע קבוצת ההשוואה, הן לפני המסע ($M=2.90$, לעומת $M=2.32$, בהתאמה) והן אחרי המסע ($M=3.17$, לעומת $M=2.54$, בהתאמה). אולם הבדל מובהק בין שתי המדידות ($p<.05$) נמצא רק בקבוצת המחקר ($M=2.90$ לפני המסע, לעומת $M=3.17$ אחריו). ממצא זה מלמד אף הוא על השפעתו של המסע על קבוצת המחקר.

עבור הערך "זיכרון השואה והנצחתה" התקבל אפקט עיקרי מובהק לקבוצה ($F(1,135)=10.28, p<.01, d=0.26$) ואף אפקט עיקרי מובהק לזמן ($F(1,139)=63.90, p<.001, d=1.16$); כלומר אוכלוסיית המחקר רואה בזיכרון השואה והנצחתה ערך בעל חשיבות רבה יותר מאשר קבוצת ההשוואה, ונוסף על כך, חשיבותו של ערך זה נמצאה גבוהה יותר לאחר המסע מאשר לפניו. בניתוחי post-hoc מסוג Scheffe נמצא כי אכן ממוצע קבוצת המחקר היה גבוה במובהק ($p<.05$) ממוצע קבוצת ההשוואה, הן לפני המסע ($M=3.67$, לעומת $M=2.79$, בהתאמה) והן אחרי המסע ($M=3.80$, לעומת $M=3.10$, בהתאמה); אולם הבדל מובהק בין שתי המדידות ($p<.05$) נמצא רק בקבוצת ההשוואה ($M=2.79$ לפני המסע, לעומת $M=3.10$ אחריו).

ההבדלים בנוגע לחשיבות הערך "גזענות ומניעתה" נמצאו מובהקים, הן בין שתי הקבוצות ($F(1,139)=11.55, p<.01, d=0.56$) והן בין שתי המדידות ($F(1,135)=26.30, p<.001, d=0.86$).

ואכן, $p < .001$, $d = 0.48$). בנייתוחי post-hoc מסוג Scheffe נמצא כי ממוצע קבוצת המחקר היה גבוה במובהק ($p < .05$) מממוצע קבוצת ההשוואה לפני המסע ($M = 3.16$, לעומת $M = 2.57$, בהתאמה) ואף לאחריו ($M = 3.62$, לעומת $M = 3.11$, בהתאמה); נוסף על כך, הבדל מובהק בין שתי המדידות ($p < .05$) נמצא הן בקבוצת המחקר ($M = 3.16$ לפני המסע, לעומת $M = 3.62$ אחריו) והן בקבוצת ההשוואה ($M = 2.57$ לפני המסע, לעומת $M = 3.11$ אחריו); כלומר קבוצת המחקר תופסת את הערך "גזענות ומניעתה" כחשוב יותר מכפי שתופסת אותו קבוצת ההשוואה, ונוסף על כך, חלה עלייה בחשיבותו של ערך זה לאחר המסע, בשתי הקבוצות.

באופן דומה, נמצאו עבור ערך קדושת החיים אפקטים עיקריים מובהקים לקבוצה המחקר דיווחה על ערך קדושת החיים כבעל חשיבות גבוהה יותר מכפי שדיווחה עליו קבוצת ההשוואה, וכמו כן, ערך זה נמצא חשוב יותר בעיני הנחקרים לאחר המסע, לעומת חשיבותו עבורם לפני המסע. בנייתוחי post-hoc מסוג Scheffe נמצא כי ממוצע קבוצת המחקר היה גבוה במובהק ($p < .05$) מממוצע קבוצת ההשוואה, הן לפני המסע ($M = 3.22$, לעומת $M = 2.63$, בהתאמה) והן אחרי המסע ($M = 3.51$, לעומת $M = 2.90$, בהתאמה). אולם הבדל מובהק בין שתי המדידות ($p < .05$) נמצא רק בקבוצת המחקר ($M = 3.22$ לפני המסע, לעומת $M = 3.51$ אחריו); כלומר המסע העלה את חשיבותו של ערך קדושת החיים בעיני קבוצת המחקר.

עצמת חשיבותן של החוויות השונות במסע

לאחר חזרתם מהמסע, חברי הקבוצה הנבדקת התבקשו לדרג את חשיבותן של החוויות השונות שאליהן נחשפו, באמצעות היגדים המסכמים את חוויות המסע לפולין. כדי לבדוק את סדר החשיבות של ההיגדים השונים, ביצענו ניתוח שכיחות באחוזים. הערכים מסודרים בסדר יורד, מהגבוה לנמוך (לוח 6). יש לציין כי שאלון זה מילאה רק הקבוצה הנבדקת, לאחר שחזרה מהמסע.

לוח 6: דירוג היגדים לסיכום המסע: שכיחות (באחוזים)

בעל חשיבות רבה	ההיגד
98.1	הביקור במחנות ההשמדה
98.1	הטקסים שנערכו במהלך המסע (כולל טקס הקראת השמות)
95.1	המראות, הריחות והקולות
95.1	נוכחות אנשי העדות ניצולי השואה
90.2	הביקורים בבתי הקברות היהודיים
88.3	הביקורים בבתי כנסת
88.2	המפגש עם חסידי אומות העולם
88.2	שילובם של קטעי תפילה בטקסים
87.3	עצם השהייה בארץ שבה התרחשו האירועים

ההיגד	בעל חשיבות רבה
הביקורים באתרי התיירות הפולניים (קרקוב, ורשה וכו')	77.4
נוכחותם של החברים לקבוצה	75.5
תפילת יום השישי	75.5
היציאה במסגרת הבית ספרית	70.6
ההמחשות השונות, כגון: תמונות, מפות וקטעי יומן	69.6
השהייה מחוץ לגבולות מדינת ישראל	66.7
המפגש עם בני הנוער הפולנים	50.0

לוח 6 מראה כי "הביקור במחנות ההשמדה", "הטקסים שנערכו במהלך המסע", "המראות, הריחות והקולות" וכן "נוכחותם של אנשי העדות ניצולי השואה" הם ארבעת התחומים המשמעותיים ביותר במסע.

דין

מטרת מחקר זה הייתה לבחון אם מסע בן שמונה ימים לפולין עשוי להעלות את מידת רכישת הידע בתחום לימודי השואה ולחולל תהליכים רגשיים, חברתיים והתנהגותיים בקרב בני נוער במצבי סיכון, ובאיזו מידה. התוצאות שעלו מתוך שאלוני המחקר שאותם מילאו בני הנוער ואשר הוצגו בפרק הממצאים, מפתיעות באשר לרכישת הידע, לנוכח האפשרות שאכן תהליך זה התחולל בקרב קבוצת המחקר עוד לפני היציאה למסע.

הבדלים במידת הידע של התלמידים לפני המסע ואחריו

הנחת המחקר ביחס לידע התבססה על מחקרם של רומי ולב (2003א), שנערך עם בני נוער נורמטיביים, והצביע על עלייה הדרגתית ברמת הידע בעקבות המסע. רכישת הידע התחילה בשלב ההכנה למסע והתעצמה בעקבות המסע עצמו. במחקר הנוכחי הופתענו כאמור לגלות שרמת הידע הראשוני הייתה גבוהה אצל קבוצת המחקר, וכן שלא הייתה עלייה מובהקת בידע בקבוצת המחקר לאחר המסע.

אפשר לשער בזהירות שהסיבות להבדלים בתהליכי רכישת הידע בין בני נוער במצבי סיכון ובני נוער נורמטיביים קשורים לעובדה שהבחירה לצאת למסע לפולין מאפשרת לנער לפתוח דף חדש. האופי הפתוח והלא מחייב של המסע מעמיק את התחייבות הנער או הנערה הבוחרים להשתתף בו כלפי התכנים וכלפי קבוצת המשתתפים. התהליך שעובר הנער עם עצמו, עם חבריו ועם הצוות המלווה מיד עם ההחלטה להצטרף למסע ממיינת והופכת אותו לחלק מהאוכלוסייה הנבחרת בקרב בני הנוער במצבי סיכון הלומדים באותו בית ספר או באותה מסגרת (כהן, 2007). לפיכך, עצם ההחלטה לצאת למסע לפולין נוטעת בנער מוטיבציה ורצון להוכיח את עצמו בתהליך הלמידה. מצבם הכלכלי של בני נוער אלה הוא בדרך כלל דל (בנאו, 1997), ולפיכך עליהם לעבוד כדי לממן את חלקם בהוצאות; כלומר מלכתחילה הם אינם יכולים להיות פסיביים, ועליהם להתאמץ כדי להשיג את

המטרה. נוסף על כך, המסע לפולין במסגרת בית הספר מזמן להם אינטראקציה חברתית חדשה ומרעננת (חברים למסע, מורים, מדריכים וכו'). בשל הנסיעה אל מחוץ לגבולות הארץ, בית הספר מחויב ליצור קשר עם הבית (כדי לדאוג לאישורי נסיעה, לכרטיסי טיסה וכיוצא באלה). קשר זה מייצר פעמים רבות דו-שיח מעשי וחיובי עם הבית, השונה מהקשר הרגיל של בית הספר עם משפחות לנוער במצבי סיכון, שהוא בדרך כלל על רקע של מצוקה משפחתית או מצוקה כלכלית (או של שתיהן גם יחד) (דורי, 2003). מנתוני המחקר של טאושטיין והרשטיין (2000), עולה כי שותפות בין ההורים והממסד נתפסת כמועילה לילדים, להורים ולחברה. לפיכך, ניתן להניח שהמפגש עם הבית משמש בדרך כלל צעד חיובי ראשון לתהליך כולו.

התלמידים היוצאים למסע משתתפים בשיעורים מיוחדים לקראת הנסיעה. ניתן להניח כי בשלבי הלמידה הראשונים, המערכת (מורים, תלמידים, הורים, מדריכים) מצפה מתלמידים אלה לתפקד באופן סביר כתנאי ללמידה וליציאה למסע. ציפייה זו היא אחד הגורמים המשפיעים להערכתנו על תלמידים בכיתה להתנהג בדרכים הגורמות להרגשה טובה (התעניינות, אכפתיות, קרבה ואינטימיות) ויוצרים פניות רבה יותר לתהליך הלמידה. השיעורים מתאפיינים באווירה פתוחה, שבה גולשת השיחה מהתבנית הפורמלית לחיי הנערים ולנושאי אקטואליה. היחסים בתוך הקבוצה נוטים להתבסס על כבוד הדדי וערכים אוניברסליים, ולא על חשש מניפה (כהן, 2007). השבירה הלא שגרתית של הסדר המדרגי, אשר נוצרת על ידי דו-שיח בין המורה והתלמיד ויצירת סמכות לא פורמלית, יוצרת העצמה של התלמידים.

כמו כן, אפשר אולי להסביר את הפער הראשוני בין רמת הידע של קבוצת המשתתפים לקבוצת ההשוואה בכך שקבוצת המחקר היא מלכתחילה קבוצה איכותית יותר, המאגדת את השכבה החזקה של המסגרות השונות של בני נוער במצבי סיכון; כלומר אל תהליך היציאה למסע הצטרפו באופן טבעי תלמידים בעלי מוטיבציה גבוהה יותר, ממרכז הקונצנוס החברתי של בית הספר.

לשלב ההכנה יש יתרונות נוספים; הוא כולל קבוצות למידה קטנות, המאפשרות סיוע אישי תוך חיזוק כישורי למידה, תכנית לימודים הבנויה ממטרות למידה ממוקדות הנלמדות בטווחי זמן קצרים, ומפגש חברתי שמעלה את תחושת הביטחון העצמי של התלמידים. הלמידה חווייתית עוסקת בנושאים בעלי השלכות לחיים, כגון: התגובות השונות של בני האדם למצבי מצוקה ומשמעותן, המשמעות לכוחו של האדם, המשמעות של מנהיגות, ערכי הנתונה, תפיסת ערכים חומריים בממדים מציאותיים ועוד. חומרי הלימוד בכיתה ובמוסדות להנצחת השואה ("ייד ושם", "משואה" וכדומה) מותאמים לבני נוער במצבי סיכון ואינם מתבססים על ידע קודם (אהרוני, 2005). כל אלה מפחיתים התנגדויות ומאפשרים רכישת ידע עוד לפני המסע עצמו.

אירוע היציאה למסע כולו הוא חווייתי, מעצים ומרחיב ידע. למרות ממצאי המחקר שמצמצמים את משמעות המסע בעניין הידע, מההיבטים הנוספים וגם משיחות, עולה שדווקא הנסיעה עצמה נתפסת על ידי קבוצת הנבדקים כמשמעותית ביותר, ולפיכך היא כפי הנראה הגורם המכונן לתהליך כולו. אחת הנערות ציינה: "המסע בעבורי היה חשוב מאוד. הוא הוסיף לי עוד מידע על העבר של העם היהודי. לשמוע על כך ולראות זה לא אותו דבר". עדות נוספת: "לאחר המסע הרגשתי שאני יודעת הרבה מאוד על השואה לעומת מה שידעתי לפני". רצוי לציין כי לאורך כל התהליך, התוכן הלימודי איננו המרכז, כי אם תוצר המתלווה לכלל ההכנות ולמסע עצמו, קרי לחוויה עצמה.

עצמת הביטוי הרגשי כלפי השואה לפני המסע ואחרי

ממצאי המחקר מצביעים על הבדלים מובהקים בעצמת הביטוי הרגשי בקרב קבוצת המחקר אחרי המסע; כלומר בעקבות המסע עצמו התחזקו בקרב המשתתפים תחושות של כוח ותחושות גאווה ותקווה, לצד תחושות אבל ואף חרדה.

מחקר זה מצביע על כך שבני נוער במצבי סיכון שנחשפים לנושא השואה רק באמצעות תכניות טלוויזיה המשודרות אחת לשנה, בדרך כלל ביום השואה, עסוקים בעיקר בבעיות היום יום הפוקדות אותם, ומתקשים להזדהות עם סבלו של העם היהודי ככלל ובתקופת השואה בפרט כמו קבוצת המחקר שהשתתפה במסע. בקבוצת המחקר, החשיפה המרוכזת והבלתי אמצעית לנושא השואה אפשרה לחבריה להביע הזדהות גבוהה יותר והגבירה את רגישותם לכאבם של אחרים. חלק מהתלמידים ביטאו את זווית הראייה הייחודית שהעניק להם המסע ביחס לעצמם: "לפעמים הרגשתי כאב ואפילו מעט פחד, אבל לדעתי ניתן לי יותר ביטחון עצמי", "אחרי שעברתי את המסע למדתי להעריך יותר מה שיש לי ולהגיד תודה שאני במצב כזה". ההתמקדות בעשייה סביב המסע לפולין וההתרחשות בסביבה הטבעית היוו זרז ייחודי לשינוי.

ממצאי המחקר מעידים כי בני נוער במצבי סיכון היוצאים למסע לפולין, מביעים רגשות כלפי השואה בעצמה רבה יותר מבני נוער במצבי סיכון שלא יצאו למסע. בני נוער במצבי סיכון אשר יצאו למסע מדווחים על תחושות גאווה וכוח חזקות יותר לאחר המסע. השינוי בעצמת הביטוי הרגשי לאחר המסע נמצא גם במחקר של לב (1998), בקרב בני נוער נורמטיביים. מחקרים נוספים שמדדו השפעה של תכניות אתגר ומסעות הישרדות בקרב בני נוער במצבי סיכון (רומי וכהן, 2007; Bacon & Kimball, 1989; Berman & Davis-Berman, 1995; Ewert, 1989; Raines, 1985; Reid, 2002; Russell, 2000; Vissel, 2004), דיווחו על תחושות גאווה, מסוגלות ואמונה. גאווה היא תחושת ערך של אדם לעצמו, לתכונותיו, למעשיו ולעתים גם לכל חברי הקבוצה שאליה הוא משתייך ושעמה הוא מזדהה. כוח, במקרה זה, הוא תחושת מסוגלות, פיתוח האמונה של האדם בעצמו וביכולתו, אמונה המבוססת על למידה ועל התמודדות עם מצבים חדשים ובלתי מוכרים.

במצבים אלה אנשים מפתחים מוטיבציה להצליח ולהשיג, וזו משפיעה על רמת התפקוד הקוגניטיבי ועל רמת העצמאות שלהם.

עמדות כלפי יהדות, ישראליות, דת ומדינה וערכים לפני המסע ואחריו

ממצאי המחקר הצביעו על כך שהמסע השפיע על עלייה בתחושות ההזדהות עם ערכי היהדות, נושא השואה, המדינה והישראליות. כמו כן נמצאו הבדלים בין קבוצת המחקר לקבוצת ההשוואה – תחושות ההזדהות עם ערכי היהדות, השואה, המדינה והישראליות של קבוצת המחקר היו גבוהות יותר מאלה של קבוצת ההשוואה.

מחקרים מראים כי בני נוער במצבי סיכון מאופיינים בקשיים ובהיעדר חיבור עם החברה וערכיה, דבר המביא אותם להסתגרות בתוך עצמם ולווייתור על הרצון להשתלבות (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד 2001; להב, 2000; רומי, 2007; Resnick & Burt, 1996). במחקר הזה, ניתן לקבוע כי המסע סייע ליצירת שינוי אצל קבוצת המחקר שהשתתפה במסע. ממצאים אלה נמצאים בהלימה עם ממצאי המחקר שערכה לב (1998) בקרב בני נוער נורמטיבים. נראה כי המסע לפולין מעורר את הרצון של בני נוער במצבי סיכון להיות חלק מהזהות היהודית-ישראלית.

עוד נמצא כי בני נוער במצבי סיכון, בקבוצת המחקר ובקבוצת ההשוואה, ביטאו הזדהות רבה יותר עם ערכים בעקבות המסע ואמצו לעצמם סולם ערכים ונורמות ההולמים את אורח החיים בחברה הדמוקרטית בישראל. ניכר כי העניין האישי שמגלים נערים ונערות במצבי סיכון במסע, מתאפיין ברצון ללמוד, באוריינטציה לשליטה, בסקרנות ובהתמדה במשימות המתבקשות מתוך ההשתתפות במסע. הם מגלים אחריות אישית, עניין, תחושת אתגר ומאמץ להגיע למטרות הנחשבות בעיניהם משמעותיות ובעלות ערך (Shor, 1992). בני נוער במצבי סיכון שלא יצאו למסע עדיין מציגים סולם ערכים מרוחק מסולם הערכים הנורמטיבי של החברה הישראלית. אמנם חלק מהם אינם יוצאים למסע מסיבות אובייקטיביות (כלכליות, משפחתיות ועוד), אך ייתכן כי ההבדלים האלה נובעים גם מהעובדה כי בני נוער במצבי סיכון היוצאים למסע לפולין, מוכנים במודע להיות חלק מהקונצנזוס הישראלי ולהצהיר על עצמם כחלק ממנו, לעומת אלה שאינם יוצאים למסע.

מתוך השאלון הבודק את הנימוקים התומכים במסע לפולין, עולה כי נערים ונערות במצבי סיכון רואים חשיבות רבה מאוד ביציאה למסע, וזאת בשל השליחות שהם חשים כלפי הדורות הבאים ותחושת הכבוד שהם רוחשים כלפי ניצולי השואה. בהמשך, הם תופסים את המסע כהזדמנות לרכוש ידע ולגבש השקפת עולם. לעומת זאת, הם אינם רואים במסע הזדמנות להתחקות אחר שורשי משפחותיהם, וגם אינם רואים בו הזדמנות לטיול משעשע או הזדמנות להכיר את פולין. אחת הנערות שהשתתפו במחקר ציינה: "אני מציעה לכל בני הנוער בישראל לעשות את המסע החשוב הזה".

משאלון סיכום המסע עולה כי נוכחותם של הניצולים ועדויותיהם היו בעלי החשיבות הגבוהה ביותר עבור קבוצת המחקר. ממצא זה נתמך במחקר של רומי ולב (2003) שבו נמצא כי אנשי העדות ממלאים תפקיד חשוב במסע. דור הניצולים חווה חוויות קשות מנשוא, וגם בהגיעם לארץ ישראל נתקלו ביחס מתנכר של החברה. יש מקום להביא לידיעת הניצולים עד כמה חשוב תפקידם זה במסעות ולעודד אותם לדבר יותר, דווקא באוזניהם של בני נוער במצבי סיכון, על תהליך ההשתלבות בחברה הישראלית עם הגעתם לארץ, וכמובן על הקורות אותם בתקופת השואה. ניתן לשער כי בקרב בני הנוער האלו קיימת מידה לא מבוטלת של הזדהות עם מלחמת ההישרדות של הניצולים, לא רק בתקופת השואה, אלא גם עם ראשית ההתמודדות שלהם בארץ, כעולים שהתקשו להתמודד עם היחס המתנכר של החברה הישראלית.

ביקורים במחנות ההשמדה נמצאו גם כן משמעותיים ביותר. אותו סדר חשיבות בדיוק מופיע במחקרם של רומי ולב (2003) על אודות בני נוער נורמטיבים שיצאו למסע לפולין. אחד האירועים שצוין כמשמעותי במיוחד עבור אחת המשלחות היה הפגנה של נאו-נאצים בעיר העתיקה בוורשה. אירוע זה גרם למרבית הנערים לתחושת הזדהות. אחד מהם ציין: "באירוע זה הרגשתי כמו היהודים שהיו בתחילת המלחמה".

סיכום

בני נוער במצבי סיכון אשר בוחרים לצאת למסע לפולין, נחשפים ישירות ובעקיפין לקורות העם היהודי בתקופת השואה. ניכר כי החוויה תורמת להם להבנה רבה יותר של האירועים ויש לה השפעה מסוימת על עיצוב זהותם.

במשך כל המסע נדרשים התלמידים לפעולות שונות, מעבר להקשבה. עליהם לעמוד בזמנים, לסייע בפעולות ארגוניות, ליטול חלק בטקסים ולהיות פעילים ביצירת אווירת המשלחת. ניכר כי העניין האישי שמגלים נערים ונערות במצבי סיכון במסע, איננו מתייחס למערכת תגמולים חיזונית, כמו כסף או פחד מעונש, אלא מתאפיין ברצון ללמוד, באוריינטציה לשליטה, בסקרנות ובהתמדה במשימות הנדרשות. הם מפגינים אחריות אישית, עניין, תחושת אתגר ומאמץ להגיע למטרות הנחשבות בעיניהם למשמעותיות ובעלות ערך. המפגש עם תלמידים חושף היבטים נוספים של המסע, שלא באו לידי ביטוי במילוי השאלונים. תלמידים רבים מצליחים להביא לידי ביטוי כישורים וכישרונות שלא נתגלו במסגרת בית הספר, כמו: ידע כללי, יכולת מנהיגות, חוש התמצאות, חוש הומור, אמפתיה ותמיכה, סיוע ורגישות לזולת. המסגרת הלא פורמלית של המסע מאפשרת למידה וביטוי של התנהגויות חדשות, תוך-אישיות ובין-אישיות, שהן בגדר למידה לחיים. נראה שצריך לבחון כיצד לשלב את סגנונות ההתמודדות שנמצאו יעילים בתהליך המסע לפולין כדי לסייע לבני נוער אלה להמשיך במסע החיים ולהתמודד עם המערכת המוסדית.

מקורות

- אהרונג, ח' (2005). **ספר הפרויקטים. יזמות ופרויקטים בשדה העבודה החינוכית-סוציאלית**. עמותת "אפשר" והשירות לנוער וצעירים במשרד הרווחה. ירושלים: אדוואנס.
- אורון, י' (1993). **זהות יהודית ישראלית: מחקר על יחסם של פרחי-הוראה מכל זרמי החינוך ליהדות בת זמננו ולציונות**. תל אביב: ספריית פועלים.
- אורון, י' (2003). **מכאוב הדעת – סוגיות בהוראת השואה והג'נוסייד**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- בורדייה, פי (2005). **שאלות בסוציולוגיה**. תל אביב: רסלינג.
- בנאו, מ' (1997). נשירת תלמידים במערכת החינוך – התופעה וההתמודדות. בתוך א' פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן** (עמ' 144–150). תל אביב: רמות.
- בנדר, ש' (1978). בעיות פדגוגיות ודידקטיות בהוראת השואה והמתודיקה ללימוד הנושא בכיתות הגבוהות: הרצאה שהוצגה בסמינר למחנכים ישראלים וגרמנים. בתוך י' אילוני (עורך), **דיאלוג ותוכחה** (עמ' 120–127). תל אביב: עמותת המחנכים למלחמה באנטישמיות וגזענות.
- גירו, ה' ומקליין, פי (1986). הכשרת מורים והחינוך לדמוקרטיה. בתוך נ' גובר וא' זמרן (עורכים), **להתנסות מחדש בשגרתי בדרכים לא שגרתיות**. ירושלים: המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.
- גרוס, ת' (2000). **השפעת תהליך המסע לפולין במסגרת משרד החינוך על עיבוד השואה. עבודת מוסמך**. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (1999–2000). **שנתון סטטיסטי לישראל**. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- טאוטשטיין, ג' והרשטיין, ה' (2000). פרויקט הורים יודעים. **מניתוק לשילוב, 10**, 77–73.
- כהן, א' (2007). "החוויה הישראלית": חקר מקרה בתרבות הנוער. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמאלי במציאות משתנה** (עמ' 517–541). ירושלים: מאגנס.
- כהן-נבות, מ', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' וריינפלד, ת' (2001). **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער: דוח מחקר**. ירושלים: ג וינט-מכון ברוקדייל.
- כנסת ישראל (1953). **חוק זכויות התלמיד ס"ח התשי"ג**. ירושלים, עמ' 137.
- כפיר, ד' (1997). נוער מנותק. בתוך י' קשתי, מ' אריאלי ושי' שלסקי (עורכים), **לקסיקון החינוך וההוראה** (עמ' 289–290). תל אביב: רמות.
- לב, מ' (1998). **השפעת מסע בני נוער לפולין על עמדותיהם כלפי השואה בתחום הקוגניטיבי ובתחום הרגשי**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- לב, מ' (2007). מסעות הנוער לפולין: מסע אל זיכרון השואה. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמאלי במציאות משתנה** (עמ' 433–449). ירושלים: מאגנס.

- להב, ח' (1992). **התפתחות הטיפול בנוער מנותק בישראל – תהליכים ותמורות בטיפול בנוער מנותק יהודי, במסגרת מערכת החינוך הבלתי פורמלי בישראל בשנים 1935–1990**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- להב, ח' (1993). **התפתחות השירותים לטיפול בנוער מנותק בישראל בין השנים 1935–1990. מניתוק לשילוב, 5, 6–18**.
- להב, ח' (2000). **נוער בסיכון התופעה בפרספקטיבה. מניתוק לשילוב, 10, 93–102**. משרד החינוך, התרבות והספורט (1999). **מסעות בני נוער לפולין ולצ'כיה: "את אחי אנוכי מבקש", בתוך חוזר מנכ"ל מס' 7: חינוך חברתי וחינוך בלתי פורמלי (עמ' 14–17)**. ירושלים.
- סבירסקי, ש' ושוורץ, א' (2005). **זכאות לתעודת בגרות לפי יישוב 2003–2004**. נדלה ב-5 בפברואר, 2006. זמין באתר http://www.adva.org/ivrit/edu_tochen.html
- קרן, נ' (1985). **השפעות דעת הקהל מחד-גיסא ומחקר השואה מאידך-גיסא על תולדות הוראת השואה בבתי הספר הממלכתיים העל-יסודיים ובחינוך הבלתי פורמלי בישראל בין השנים 1981–1948**. עבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- רומי, ש' (2007). **קידום נוער: התפתחות וסוגיות מרכזיות**. בתוך ש' רומי ומי שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה (עמ' 453–467)**. ירושלים: מאגנס.
- רומי, ש' וכהן, י' (1999). **"מסעות-הישרדות": עקרונות, דרכי יישום והשפעתם על הערכה עצמית ומסוגלות אישית של נוער מנותק בישראל: השתמעויות ליועץ החינוכי. הייעוץ החינוכי, 8, 69–98**.
- רומי, ש' ולב, מ' (2003א). **בתחום הקוגניטיבי ובתחום הרגשי: מחקר ומעקב**. תל אביב: מכון מופ"ת ומכללת בית ברל.
- רומי, ש' ולב, מ' (2003ב). **ידע, רגשות ועמדות של בני נוער ישראלים כלפי השואה: שינויים בעקבות המסע לפולין. מגמות, מב(2), 219–239**.
- שפירא, א' (1997). **יהודים חדשים, יהודים ישנים**. תל אביב: עם עובד.
- Bacon, S. B., & Kimball, R. (1989). The wilderness challenge model. In R. Lyman, S. Prentice-Dunn & S. Gambel (Eds.), *Residential and inpatient treatment of children and adolescents* (pp. 115–144). New York: Plenum Press.
- Berman, D. S., & Davis-Berman, J. (1995). *Outdoor education and troubled youth*. Charleston: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools (Eric Document Distribution Service No. ED385425).
- Ewer, A. (1989). *Outdoor adventure pursuits: Foundations, models, and theories*. Worthington, OH: Publishing Horizons.
- Kahane, R. (1997). *The origins of postmodern youth: Informal youth movements in a comparative perspective*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Raines, J. T. (1985). *The effect of the adventure activity of rappelling on the palmer sweat and state anxiety of fifth grade pupils under student-centered leadership*. Doctoral dissertation. Indiana university, Bloomington (University of Oregon Microfilm Publicatins No. BF723.A5 155.412).
- Reid, C. (2002). The effects of an adventure education program on perceptions of alienation and personal control among at-risk adolescents. *The Journal of Experiential Education*, 25, 247–254.
- Resnick, G., & Burt, M. R. (1996). Youth at risk: Definitions and implications service delivery. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66(2), 172–188.
- Romi, S. & Lev, M. (2007). Experiential learning of History through youth journeys to Poland: Israeli Jewish youth and the Holocaust. *Research in Education*, 78, 88–102.
- Rosol, M. (2000). Wilderness therapy for youth-at-risk. *Parks and Recreation*, 35(9), 42–49.
- Russell, K. C. (2000). Exploring how the wilderness therapy process relates to outcomes. *The Journal of Experiential Education*, 23, 170–176.
- Russell, K. C., & Hendee, J. C. (1999). Wilderness therapy as an intervention and treatment for adolescents with behavioral problems. In A. E. Watson, G. Aplet & J. C. Hendee (Eds.), *Personal, societal, and ecological values of wilderness: 6th wilderness congress proceedings on research management and allocation* (Vol. II) (pp. 207–217). Ogden, UT: U.S. Department of Agriculture.
- Shor, I. (1992). Critical teaching for social change. in Llonda Schiebinger (Ed.), *Empowering education* (pp. 85–111). Chicago: The University of Chicago Press.
- Vissel, R. (2004). *Effects of wilderness therapy on youth at risk's concept of self and other: A deeper understanding of the journey*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Ph.D., Institute of Transpersonal Psychology, Palo Alto, CA.