

מסעם לפולין של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית משלחת "השחר"

כרך א

שרית טילוביץ לוי

בהנחיית: פרופ' זהבית גרוס

עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות

לקבלת התואר "מוסמך האוניברסיטה"

בבית הספר לחינוך

אוניברסיטת בר-אילן



מחקר זה נערך בסיוע מענק מחקר מקרן שלם

הקרן לפיתוח שירותים לאדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברשויות המקומיות

2017

קרן שלם/2017/641

עבודה זו נעשתה בהדרכתה של פרופ' זהבית גרוס

מבית-הספר לחינוך של אוניברסיטת בר-אילן.

תמצית

מחקר איכותני זה עוסק במשלחות משרד הרווחה, של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה), למחנות הריכוז וההשמדה בפולין (משלחת "השחר").

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את תופעת מסעם לפולין של אנשים עם מש"ה, מנקודת מבטם של המשתתפים ומנקודת מבטה של החוקרת שהתלוותה למשלחת כ"משתתפת צופה".

לאחר ניתוח הממצאים ניתן לומר כי חברי משלחת "השחר 6", אנשים בוגרים בטווח הרמה הקלה של המוגבלות, עברו מסע משמעותי ומלמד.

נמצא כי כאשר תהליך הלמידה מתבצע באופן חווייתי, רב-חושי, ממחיש ואוטנטי, על אדמת פולין, תוך כדי תיווך, התאמה והבניה, ניתן להקנות ידע בנושא השואה, גם לאנשים בוגרים עם מש"ה וכי הם מצליחים להגשים את מטרות המסע לפולין. הם חווים מסע זה כתהליך למידה חשוב, המתבטא הן בפן הקוגניטיבי והן בפן הרגשי. באמצעות הלמידה הרגשית, הם מצליחים לעבור תהליכים קוגניטיביים ומטה-קוגניטיביים ומצליחים ללמוד ולרכוש ידע בנושא מורכב כמו השואה, בהתאם לגילם ולרמתם.

אמנם למידה חווייתית ורגשית זאת טמנה בחובה קשיים ואתגרים מסוגים שונים, איתם נאלצו להתמודד המשתתפים ובגינם הם נזקקו לתמיכות, אך היא גם הבליטה את הכוחות והחוזקות הטמונים בהם, את יכולתם להתמודד, לצמוח ולפתח חוסן. המסע הקבוצתי והאינטראקטיבי שבו השתתפו קידמה אצלם את הלמידה בנושא השואה והפכה אמצעי לחיזוק זהותם ושייכותם. נמצא כי הם הצליחו לחוש הזדהות עם העם היהודי ושייכות לארץ ישראל, למדינת ישראל ולמשפחת המוצא שלהם.

הבעת תודה

"עבורי, כל שעה היא חסד. אני מרגיש הכרת תודה בכל פעם שאני יכול לפגוש מישהו או מישהי ולראות את החיוך שלו/ה" (אלי ויזל ז"ל 1928-2016, ניצול אושוויץ).

עבודה זאת מוקדשת לזכרם של סבי וסבתי שלמה ורחל טילוביץ ז"ל ניצולי שואה ולזכרם של בני משפחותיהם הרבים שנספו בשואה.

ראשית, ברצוני להודות לפרופ' זהבית גרוס, המנחה של העבודה המונחת לפניכם, שדרבנה ותמכה וכיוונה והאירה את הדרך הארוכה, המפותלת והמרתקת שעברתי.

תודתי העמוקה למרכז סאל ון גלדר לחקר ספרות השואה והוראתה על הפרס ומענק המחקר שזכיתי לו על מנת לערוך מחקר זה. ברצוני להודות באופן אישי למר באס ודניאל ון גלדר על תרומתם.

ברצוני להודות גם לקרן שלם לפיתוח שירותים לאדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית, על המענק הנדיב לו זכיתי ואשר סייע לי רבות בדרכי המחקרית.

תודות מקרב לב מגיעות להנהלת האגף לטיפול באדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית במשרד הרווחה ולקולגות שלי מהאגף, שאפשרו את צאתי למסע ואת ביצוע המחקר שלפניכם.

תודות מיוחדות מגיעות גם לאנשים המיוחדים שהסכימו לקחת חלק במחקר זה ולמלוויהם המסורים.

אבקש להודות מקרב לב לד"ר בלה ליוש, על שהסכימה באדיבותה לייעץ, לתמוך וללוות אותי בדרכי.

תודתי הכנה גם לפרופ' חפציבה ליפשיץ, ראש המגמה ללימודי מוגבלות שכלית התפתחותית בו למדתי, שהגתה את הרעיון העומד מאחורי מחקר זה ועודדה אותי לצאת אל הלא נודע.

אחרונים חביבים, אני מבקשת להודות לכל בני משפחתי ובפרט לבעלי היקר אבי לוי, שללא תמיכתו, עבודה זאת לא הייתה מתקיימת.

בהערכה

שרית טילוביץ לוי

כרך א'

א	תקציר
1	1. מבוא
3	2. סקירת ספרות
3	2.1 מדינת ישראל ויחסה לשואה
4	2.2 תוכניות לימודים
6	2.3 תופעת השואה והוראתה בעולם
7	2.4 התפתחויות בנושא הוראת השואה בישראל
9	2.5 המסע לפולין
10	2.6 המסע לפולין - בעד ונגד
13	2.7 המסע לפולין כתהליך של למידה חווייתית
16	2.8 רגש וקוגניציה במסע לפולין
17	2.9 המטרות החינוכיות של המסע לפולין
18	2.10 השפעות המסע לפולין על פי השדה המחקרי
22	2.11 אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה)
32	2.12 הוראת נושא השואה והנחלת הזיכרון הקולקטיבי, בקרב אוכלוסיות עם מש"ה
34	2.13 המסע לפולין כאירוע בעל פוטנציאל טראומטי
37	2.14 המסע לפולין כאירוע מעורר חוסן והעצמה אישית
38	2.15 חשיפה למוות ואובדן בקרב אוכלוסיית אנשים עם מש"ה
38	2.16 משלחות "השחר" לפולין
40	2.17 משלחת "השחר 6" לפולין
45	3. מתודולוגיה
45	3.1 מטרת המחקר
46	3.2 שיטה
47	3.3 האדם/ החוקר ככלי המחקר- רפלקציה אישית
50	3.4 איתור המשתתפים

51	3.5 משתתפים
52	3.6 כלים
52	3.7 תצפיות
54	3.8 ראיונות
56	3.9 ניתוח הנתונים
59	3.10 תוקף ומהימנות
60	4. ממצאי המחקר
62	4.1 התמה המרכזית- "למידה חווייתית אותנטית, בלתי אמצעית ורב חושית"
86	4.2 קטגוריית "תחושות ורגשות"
105	4.3 קטגוריית "קוגניציה"
122	4.4 קטגוריית "כוחות וחוזקות אישיים, לצד קשיים מסוגים שונים, שימוש במנגנוני הגנה וצורך בסיוע ובתמיכות"
150	4.5 קטגוריית "סוציאליזציה"
163	4.6 קטגוריית "קשרים ושייכות"
172	4.7 קטגוריית "המסע כחוויה מכוננת ומומלצת של פעם בחיים, למול הנכונות לנסוע שוב"
179	4.8 קטגוריית "תהליך שינוי אישי"
182	5. דיון
182	5.1 מבוא
183	5.2 למידה חווייתית אותנטית בלתי אמצעית ורב-חושית
184	5.3 רגש וקוגניציה במסע לפולין
189	5.4 קשיי ואתגרי המסע וצורך בתמיכה
191	5.5 המסע כאירוע בעל פוטנציאל טראומטי
192	5.6 המסע כאירוע מעורר חוסן, המהווה טריגר לשינוי אישי
194	5.7 הזדהות ושייכות
197	6. סכום, מסקנות יישומיות והמלצות למחקרי המשך
201	מקורות

כרך ב' - נספחים

- 1 נספח מספר 1 – תמונות
- 2 נספח מספר 2 - מכתב פניה למנהלים לצורך איתור מועמדים
- 6 נספח מספר 3 - דף הזמנה קבוצתי לפי מסגרת לצורך זימון לראיון אישי
- 8 נספח מספר 4 - דף ראיונות לפולין למועמדי משלחת " השחר 6" – דוגמאות לשאלות מומלצות
- 10 נספח מספר 5 - דף סכום למראיין אודות המועמד
- 11 נספח מספר 6 - אישור הצטרפות למסע
- 14 נספח מספר 7 - אישור הסכמה מדעת להשתתפות במחקר
- 16 נספח מספר 8 - איגרת למדריך מלווה- משלחות "השחר"
- 22 נספח מספר 9 - הזמנה למפגש משפחות
- 23 נספח מספר 10 - רשימת ציוד אישי
- 25 נספח מספר 11 - רשימת ציוד קבוצתי למזוודה של המשלחת – משלחת "השחר 6"
- 26 נספח מספר 12 - הזמנה ליומיים גיבוש בבית יציב ב"ש
- 28 נספח מספר 13 - פניית אחות המשלחת
- 29 נספח מספר 14 - עדכון ביניים להנהלת האגף אפריל 15'
- 32 נספח מספר 15 - הזמנה לכנס מטוס במשרד החינוך
- 33 נספח מספר 16 - תעודת משתתף במשלחת "השחר"
- 34 נספח מספר 17 - מכתב למשפחות שהופיע בפתיחת האתר האינטרנטי של המסע
- 35 נספח מספר 18 - דברי תודה ופרידה משלחת "104" ערב אחרון למסע – מאת ראש משלחת "השחר 6"
- 37 נספח מספר 19 - חלקים מדו"ח מסכם להנהלת האגף
- 41 נספח מספר 20 - "נקודת אור"
- 43 נספח מספר 21-הזמנה לטקס יום השואה והגבורה
- 44 נספח מספר 22 - דברי פתיחה באלבום תמונות שחולק בטקס יום השואה והגבורה למשפחות המשלחת
- 45 נספח מספר 23 - דברי סיום ראש משלחת "השחר 6" לטקס יום השואה והגבורה
- 49 נספח מספר 24 - "נקודת אור" מאי 2016 – טקס יום הזיכרון לשואה והגבורה

52	נספח מספר 25 - מפגש הכנה קבוצתי ראשון למשלחת "השחר 6" (התקיים בהוסטל בכפר סבא בתאריך 19/5/15)
54	נספח מספר 26 - מפגש הכנה קבוצתי שני למשלחת "השחר 6" (התקיים במעון בכפר סבא בתאריך 16/6/15)
55	נספח מספר 27 - מפגש בן יומיים בבית יציב, 23-24/6/15
57	נספח מספר 28 - שיחת סכום לאחר סיור והדרכה במוזיאון "השואה והתקומה" בקיבוץ יד מרדכי 24/6/15
58	נספח מספר 29 - תיעוד תצפיות- יומן מסע (יומן חוקרת) – 11/8/15-17/8/15
88	נספח מספר 30 - שיחת סכום קבוצתית, לאחר הביקור במחנה המעפילים בעתלית, חודש לאחר החזרה ארצה (20/9/15)
94	נספח מספר 31 - ראיונות אישיים, לאחר החזרה ארצה
144	נספח מספר 32 - מתווה שאלות לראיונות אישיים

תקציר

מחקר זה עוסק במסע לפולין של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. מטרת המחקר הנוכחי הייתה לנתח ולבחון את המסע לפולין של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. שאלות המחקר שנבדקו הן:

א. באיזה אופן חווים ומפרשים בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, את המסע למחנות הריכוז וההשמדה מנקודת מבטם ומנקודת מבטה של החוקרת שנלוותה למשלחת כמשתתפת צופה.

ב. האם וכיצד בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית שיצאו למסע לפולין, הצליחו לממש את המטרות החינוכיות והלימודיות כפי שהוגדרו, על ידי משרד החינוך ומשרד הרווחה.

במהלך העשורים האחרונים, לימוד נושא השואה הפך לחלק מתכניות החינוך במספר מדינות בעולם (Bastel, Matzka & Miklas, 2010; Gundare & Batelaan, 2003; Mailes & Cowan, 2003; Utgaard, 2003; Spalding, Savage & Garcia, 2007; 2012). בישראל מסעות בני הנוער לפולין הינה תופעה מוכרת ונפוצה, הנחשבת אחד מהאירועים המרכזיים במערכת החינוך הישראלית לפי (Podoshen, Hunt & Andrzejewski, 2015), סביבה התפתח שיח של מצדדים ומתנגדים. לפי גרוס, השואה מהווה את אחד ממרכיבי היסוד החשובים ביותר בזהות היהודית של צעירים בישראל (Gross, 2010a). בהקשר זה, תופעת המשלחות לפולין הינה תופעה חדשה יחסית בקרב אוכלוסייה עם מוגבלות ועדיין אינה מוכרת דיה. אנשים עם מש"ה¹ נעדרו משך שנים ארוכות מהשיח החברתי-לאומי אודות השואה. תופעה זאת של הוצאת משלחות בוגרים עם מש"ה לפולין, התפתחה על קרקע פורייה, של שינויים בתפיסות ועמדות כלפי אנשים עם מוגבלויות בארץ ובעולם והכוללת שינויים במדיניות ביחס לטיפול בהם (Salvador-Carulla and Bertelli, 2008; Schalock, Luckasson and Shogren, 2007). בשנת 2012 אשררה מדינת ישראל את אמנת האו"ם בדבר זכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות. קידום זכותם לשוויון הזדמנויות, ואף נקיטת פעולות אקטיביות להענקת נגישות לכל תחומי החיים. בין היתר מדובר על הזכות לגישה למוזיאונים, לאתרי הנצחה ולאתרים בעלי חשיבות תרבותית לאומית.

תופעת המסעות לפולין נחקרה בקרב אוכלוסייה עם התפתחות תקינה (לב, 2007, 1998; דוידוביץ וסואן, 2011), אך טרם נחקרה בקרב אוכלוסייה עם מש"ה. מחקר זה נועד לשפוך אור על התופעה כדי לבחון את האופן שבו אנשים עם מש"ה חווים את המסע לפולין.

¹ מוגבלות שכלית התפתחותית- מש"ה

שיטת המחקר

שיטת המחקר שנבחרה למחקר הנוכחי היא הפרדיגמה האיכותנית והאסטרטגיה שנבחרה הינה חקר מרובה מקרים (Stake, 1995). גישה זו מאפשרת בחינה הוליסטית מורכבת לניתוח הממצאים במטרה להשיג תיאור מפורט, מעמיק וכולל של תהליכים ופרשנויות סובייקטיביות, של הנחקרים. המקרה הנחקר הוא משלחת "השחר 6" שיצאה לפולין באוגוסט 2015 והמקרים המשתתפים כוללים 21 חברי משלחת- בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (בטווח הרמה הקלה של המוגבלות). החוקרת במחקר הנוכחי, שימשה כמשתתפת צופה לאורך כל התהליך, החל משלב גיבוש הקבוצה, ההכנה למסע ובמשך המסע עצמו. החוקרת יצאה למסע כראש המשלחת, ערכה תצפיות, ניהלה יומן מסע, תעדה את שיחות הערב הקבוצתיות שנערכו בכל אחד משלבי המסע וראיינה את המשתתפים לאחר שובם ארצה. ניתוח החומרים שנאספו במחקר הנוכחי נעשה על פי גרוס (1995). ההיגדים (המילים), שמשו יחידות ניתוח ונעשה חיפוש אחר נושאים ודפוסים דומים שחוזרים על עצמם במטרה לזהות קטגוריות וקשרים בין הקטגוריות (גרוס, 1995, 2002). בפועל בוצעו מספר שלבים בתהליך ניתוח הנתונים (מיומן המסע, מתיעוד שיחות הערב והראיונות). בשלב הראשון אותרו קטגוריות ראשוניות (ETIC) שהיו מבוססות על תיאוריות קודמות, על פיהם מוינו ונותחו התכנים באופן גלוי (צבר בן יהושע, 1997). בשלב השני נעשה תהליך אינדוקטיבי לאיתור קטגוריות חדשות (EMIC). חומרי הגלם נקראו מספר פעמים לצורך היכרות מעמיקה איתם וניתוח ראשוני בגישת הקידוד הפתוח. תחילה אותרו מילים ומשמעויות מתוך ההיגדים והמילים ובהמשך נבחן הקשר בין המשמעויות שלהם בתוך הטקסט, במטרה ליצור קטגוריות זמניות ראשוניות (קסן וקרומר-נבו, 2010). בשלב הבא נעשה ניתוח ממפה בו נבחנו היחסים בין הקטגוריות לבין עצמן ובין קטגוריות לתת-קטגוריות, תוך זיהוי ואיחוד קשרים ליצירת היררכיה בין קטגוריות (Glaser & Strauss, 1967; Denzin & Lincoln, 2011). לבסוף אותרה קטגוריית על, המשפיעה ומזינה את הקטגוריות האחרות והמוצגת במודל תיאורטי, הקושר בין הספרות המקצועית לתיאוריות ידועות ורלבנטיות למחקר הנוכחי. בתום תהליך הניתוח, הוגדרו שמונה קטגוריות, שאחת מהן נבחרה כקטגוריה מרכזית והוגדרה כ"למידה חווייתית אותנטית בלתי אמצעית ורב חושית". נמצאו קשרים המובילים לשאר הקטגוריות והן: "תחושות ורגשות", "רכישת ידע", "כוחות וחוזקות אישיים לצד קשיים מסוגים שונים", "שימוש במנגנוני הגנה וצורך בסיוע ובתמיכות", "קשרים ושייכות", "המסע כחוויה מכוננת", "שינוי אישי".

ממצאים עיקריים ודיון

ממצאי המחקר תואמים ממצאי מחקרים קודמים שנעשו על אוכלוסיית תלמידים נורמטיבית והמעידים כי המסעות לפולין הינם משמעותיים כאשר מדובר באוכלוסייה ללא מוגבלות (דוידוביץ וקנדל, 2006; דוידוביץ וסואן, 2011; יעקובי זילברברג, 2008; לב, 2007; Bacon & Kimball, 1989; Ewert, 1989; Chan, 2012 Cross, 2002; Berman & Davis-Berman, 1995).

;Cowan & Maitles, 2007 Gross, 2010a; Jacobs, 2014; Pfeiffer & Jones, 1983; Reid,
(2002; Romi & Lev, 2007).

להלן :

א. באשר לשאלה - באיזה אופן חווים ומפרשים המשתתפים הללו, את המסע למחנות הריכוז וההשמדה מנקודת מבטם ומנקודת מבטה של החוקרת, שנלוותה למשלחת כ"משתתפת צופה". נמצא כי בוגרים עם מש"ה חווים את המסע לפולין כהליך למידה חשוב, חוויתי ומשמעותי שהתבטא הן בפן הקוגניטיבי והן בפן הרגשי. המסע הקבוצתי והאינטראקטיבי שבו השתתפו קידמה אצלם את הלמידה בנושא השואה והפכה אמצעי לחיזוק זהותם ושייכותם. בעקבות יציאתם למסע של אנשים עם מש"ה נמצא כי הם הצליחו לחוש הזדהות עם העם היהודי ושייכות לארץ ישראל, למדינת ישראל ולמשפחת המוצא שלהם. במובן הזה, הם אינם שונים מבני נוער ללא מוגבלות, שכן דוידוביץ וסואן (2011), מציינים כי הרוב המכריע של המחקרים שנערכו בתחום העמדות והזהות בעקבות המסע, מצביעים על כך שחויית הנסיעה לפולין משמשת אמצעי לאשרור ולחיזוק הזהות היהודית-ישראלית, הערכים הציוניים והלאומיים, של השייכות יהודית (גרוס, 2000 ; רומי ולב 2003 ; דוידוביץ וקנדל, 2006 ; דוידוביץ וסואן, 2011 ; Podoshen, Hunt & ; 2015 , Andrzejewski).

ב. באשר לשאלת המחקר - האם וכיצד בוגרים עם מש"ה שיצאו למסע לפולין, הצליחו לממש את המטרות החינוכיות והלימודיות כפי שהוגדרו על ידי משרד החינוך ומשרד הרווחה. נמצא כי בוגרים עם מש"ה הצליחו לממש את מטרות המסע באופן הבא :

1. הנבדקים במחקר הנוכחי רכשו ידע, גילו התעניינות והזדהות עם חיי היהודים באירופה לפני ובתקופת השואה. אלו התבטאו למשל בשאלת שאלות, בתגובות לאורך המסע וגם בראיונות שנערכו כעבור פרק זמן לאחר שובם ארצה.

2. נמצא כי רכישת ידע והחוויה האמוציונאלית חברו אצלם יחדיו, הם הצליחו להזדהות עם העם היהודי ועם ערכיו. הדבר התבטא בדיבור על שייכות לעם היהודי ובחיבור לסמלים יהודיים.

3. הנבדקים נחשפו לתכנים של חינוך לציונות, הומאניות ולזכויות אנוש שהתבטאו בהשתתפות פיזית בטקסים ובהתרפקות על סמלים לאומיים כמו הנפת הדגל ושירת התקווה.

4. הלמידה החווייתית והרב חושית באה לידי ביטוי בקרב הנחקרים במסע באופן ויזואלי, אודיולוגי, קינסטטי ובאמצעות חוש הריח.

• **בתחום הוויזואלי- הראייתי**, עולה כי הלמידה דרך ההתבוננות והצפייה היתה מוחשית ועוררה את הדמיון של המשתתפים במחקר, הובילה לתגובות שהתבטאו בדיבור על תובנות חדשות והפנמות של ידע בנושא השואה.

- **התחום האודיולוגי- באמצעות חוש השמיעה**, נמצא כי ההאזנה וההקשבה חוברו לערוץ החזותי וסייעו למשתתפים ללמוד, לקלוט ולהפנים את הדברים, מה. שחיזק את הידע בנושא השואה.
- **בתחום הקינסטטי- המישוש**, נמצא כי המגע הפיזי והבלתי האמצעי, שבהם התנסו המשתתפים בביקור באתרים, עוררו בהם תגובות שזעזעו אותם והתבטאו באופן מילולי רגשי, שניכרו לאורך המסע ואף בדיווחים שלהם.
- **חוש הריח- הריחות היחודיים במחנות ההשמדה**, גרמה למשתתפים לאסוציאציות שהובילו אותם לדבר על תחושות של מוות, גזים ועשן, מה שסייע להם להתחבר רגשית לחוויה הקשה.

הממצאים הללו תואמים את הטיעון של Maitles (2011), כי ביקור במחנות ההשמדה יכול לספק למבקרים הבנה גדולה יותר של היקף האכזריות והטרגדיה שהתרחשה שם ומסייעת להם בתהליך הלמידה וההבנה.

ממצאים אלו תואמים גם את המחקרים הטוענים כי השהייה במקומות בהם התרחשו האירועים עצמם, ההתנתקות מחיי היום יום וההתמקדות בתחום הדעת היחיד תוך הסטת דברים אחרים לשוליים, והתייחסות למימד הרגשי – מאפשרים תנאי למידה מקסימאליים (לב, תש"ע). מדובר במסע חווייתי המאפשר למידה רב – חושית כוללת הפונה אל כל הווייתו של הלומד. חוקרים רבים מדווחים כי למידה חווייתית מסייעת בהקניית ידע, באמצעות החוויה הרגשית ואף עשויה לגרום לשינוי התנהגותי וחברתי. זאת ועוד, החוויה האישית מהווה בסיס ללמידה אצל אוכלוסיות נורמטיביות, כל שכן אצל אוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים (יעקובי זילברברג, Bacon & Kimball, 1989; Berman & Davis-Berman, 1995; Chan, 2012; Cross, ;2008 (2002; Ewert, 1989; Reid, 2002).

לסיכום ניתן לציין כי משתתפי המחקר הנוכחי, אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברמה קלה, נמצאו מתאימים להשתתף במסע למחנות ההשמדה לפולין והמסע משמעותי ומלמד עבורם, כפי שהוא משמעותי באוכלוסייה הכללית. יחד עם זאת ולמרות ההתאמה הגבוהה שנמצאה בין ממצאי מחקרים קודמים שבוצעו על אוכלוסיות ללא מוגבלות, לבין אוכלוסיית המחקר הנוכחי, נמצאו מאפיינים ייחודיים האופייניים לאנשים עם משי"ה בסיטואציית המסע לפולין כמו רמת פחד גבוהה, עוצמת הגעגועים למשפחות והצורך המוגבר בתמיכות חיצוניות (על כל אלו יורחב בהמשך). לפיכך, חשוב להצביע על מספר פרמטרים הראויים להתייחסות ספציפית בעתיד, ביחס להוצאת משלחות לפולין של בוגרים עם משי"ה והם יופיעו להלן בהמלצות.

מסקנות

המסקנה העיקרית העולה ממחקר זה הינה כי היות ונושא השואה הינו חלק מהקונצנזוס הלאומי במדינת ישראל, והיות ולאנשים עם משי"ה הזכות לשוויון זכויות והזדמנויות בכל תחומי החיים,

יציאה למסע לפולין של אנשים עם מש"ה, עשויה להוות עבורם הזדמנות ללימוד נושא השואה, להזדהות עם העם היהודי, להשגת תחושת שייכות לארץ ישראל, למדינת ישראל ולמשפחת המוצא שלהם.

המלצות

לצד יתרונותיו והצלחותיו של המסע כפי שנמצאו במחקר הנוכחי, המסע טומן בחובו מורכבות הכוללת אתגרים פיזיים ורגשיים בעלי פוטנציאל להשלכות שליליות (כמו פציעות, תגובות דחק פוסט-טראומתיות), לפיכך מומלץ:

- לתת את הדעת על מעקב טיפולי אחר הנוסעים עם שובם ארצה מהמסע וכן לליווי מקצועי לנוקדים לכך.
- יש לתת את הדעת על שיפור והתאמת תנאי המסע הפיזיים לאנשים עם צרכים מיוחדים.

בהתייחס למחקר כמחקר חלוץ, מומלץ להתייחס לתוצאות באופן זהיר ולפתח מערכי מחקר נוספים על מנת להמשיך בהבנת הסוגיה לעומקה כמו: מחקרי המשך שיעמיקו את בחינת השלכות המסע על נחקרים נוספים. זאת באמצעות שיטות מחקר נוספות, כמו מחקרי כמות, מחקרים השוואתיים בין אוכלוסיות, וכן מחקר אורך שיבחן את השפעות המסע על האוכלוסייה לאורך זמן.

1. מבוא

השוואה שינתה את פני ההיסטוריה העולמית ככלל ואת ההיסטוריה של עם ישראל בפרט. מעבר למשמעות ההיסטורית העמוקה שיש לשואה עבור העם היהודי, נראה כי אופייה חסר התקדים של השואה יישא תמיד משמעות אוניברסאלית ויהווה חלק מהחוויה הכלל אנושית. מנקודת מבט אוניברסאלית, היהודים לא היו היחידים שנרצחו. נרצחו גם צוענים, שחורים, הומוסקסואלים, מתנגדי המשטר הנאצי, נכים ומוגבלים. אולם, יש להבהיר כי במהלך השואה נרצחו כשישה מיליון יהודים על אדמת אירופה, כשליש מן העם היהודי בעולם כולו. היה זה רצח עם ראשון מסוגו שהתנהל בצורה תעשייתית, שיטתית ומתוכננת, בהיקפים שאינם נתפסים. 90% מתוך 1.2 מיליון הקורבנות במחנות של אושוויץ היו יהודים ורצח העם של היהודים היה בכל זאת שונה מהרצח של הקבוצות האחרות (Cowan & Maitles, 2011). על פי דוידוביץ וסואן (2011), על אף רדיפות היהודים לאורך כל ההיסטוריה, השואה הייתה יוצאת דופן במתכונתה ובהיקפה. התכנון, היישום, הביצוע והתוצאות, היו בעלי השפעה מכרעת על תולדות העם היהודי באשר הוא. הטרגדיה רחבת ההיקף, שינתה את זהות היהודים בתפוצות. אצטט כאן מדבריו של הרב הראשי לישראל לשעבר, הרב ישראל מאיר לאו, ניצול שואה בעצמו, בדברים שנאמרו על ידיו בראיון שמסר לדוידוביץ (2010) - "לא כל הקורבנות בשואה היו יהודים, אך כל היהודים היו קורבנות". ההיקף העצום של מות יהודים ומספרם הגדול של ניצולים ובני משפחותיהם החיים במדינת ישראל וכן סמיכות הזמנים בין הקמת המדינה לשואה, הפכו את זיכרון השואה למרכיב מרכזי בזהות הישראלית. כשלוש שנים לאחר תום המלחמה קמה מדינת ישראל ומרבית ניצולי השואה היגרו אליה. ניצולי השואה היוו מרכיב דומיננטי בעיצוב זיכרון השואה בישראל ובכל תחומי התרבות, הכלכלה והחברה הישראלית (פלדמן, 2001). השואה הינה חלק משמעותי בזיכרון הקולקטיבי ובהות הלומית של עם ישראל. הוראת השואה בכלל והמסעות לפולין בפרט הינם חלק מרכזי בהווי התרבותי והחינוכי של מדינת ישראל. בעוד נראה כי מדינת ישראל נוטה לשים את הדגש על הפן הלאומי-יהודי של השואה, מרבית המדינות בעולם בוחרות להדגיש את ההיבטים האוניברסאליים הקשורים לשואה. ההדגשים הערכיים השונים עליהם בוחרים לשים דגש בתהליך הלמידה אודות השואה ככלל ובמסעות לפולין בפרט, הם לרוב תוצאה של אוכלוסיית הלומדים ו/או היוצאים למסע. על פי חוזר מנכ"ל משרד החינוך תשס"ה, המסע לפולין מהווה כשיאו של תהליך חינוכי לימודי. בעשורים האחרונים יצאו עשרות אלפי בני נוער לאתרים בפולין שבהם התרחשו הזוועות כלפי העם היהודי. לפי דוידוביץ וסואן (2011), סקירת חוזרי המנכ"ל של משרד החינוך בנושא זה מלמדת, כי בטווח קצר של שנים, אנו רואים שינוי מהותי בערכים. בעוד שבסוף שנות ה-80 הערכים העיקריים שהודגשו היו ערכים יהודיים פרטיקולריים, הרי שבתחילת שנות ה-90 ניתן לזהות תוספת של ערכים הומאניסטיים אוניברסאליים. לפי גרוס (2010), אחד הנושאים המעוררים גם כיום מחלוקת בקרב מחנכים, מנהלים ומומחים לנושא הוא השאלה במה יש להתמקד בהוראת השואה ובמסע לפולין: בחינוך לערכים אוניברסאליים או בחינוך לערכים יהודים פרטיקולריים. מחקרי זהות מראים שזיכרון הוא אחד המרכיבים החשובים ביותר בהבניית זהות, לכן אי אפשר להתעלם מזיכרון או להתכחש לו (Gross, 2010a). במדינת ישראל, השואה היא אחד ממרכיבי היסוד החשובים ביותר בזהות היהודית של צעירים בישראל (גרוס, 2011). מסעות בני הנוער לפולין הינם מהאירועים המרכזיים במערכת החינוך

בישראל סביב הוראת השואה והן הפכו לאחת התופעות החשובות בעיצובו של זיכרון השואה. סביב המסעות לפולין, התפתח דיון ציבורי ואקדמי נרחב והוא חלק בלתי נפרד מהדיון על הוראת השואה ומקומה במערכת החינוך, דיון שהוא עצמו חלק מדיון רחב עוד יותר, על עיצוב זכר השואה בחברה הישראלית בכלל. בשנת 1983, עם ציון 40 שנים למרד גטו ורשה, חודשו משלחות ומסעות של בני נוער לפולין. תופעת המסעות לפולין, נחקרה על אוכלוסיות בעלות התפתחות תקינה, אולם טרם נחקרה בקרב אוכלוסיות עם מש"ה, בין היתר לאור התקופה הקצרה בהן המשלחות הללו קיימות. בכל הנוגע לאנשים עם מש"ה, אמנם הם היו חשופים במידה מסוימת לטקסים ולצפירות בימי הזיכרון, אך מקומם במשלחות הממלכתיות לפולין נפקד ורק בשנים האחרונות הוחלט להכליל אותם במשלחות התלמידים היוצאים לפולין. בשנת 2010, ביוזמת הנהלת האגף לטיפול באדם עם מש"ה במשרד הרווחה והשירותים החברתיים, החלו לצאת לראשונה בתולדות המשרד משלחות ממלכתיות לפולין, של אנשים בוגרים עם מש"ה. מאז ועד היום יוצאת מידי שנה משלחת ממלכתית מסוג זה, העונה לשם "השחר". חשוב לציין כי בתקופת מלחמת העולם השנייה, מצאו עצמם אנשים עם מוגבלויות בעמדה פגיעה במידה רבה מאחרים, כמי שהיוו "איום" על הגזע הארי. הם היו בין הראשונים שנידונו למיתה מתוך תפיסתם כנחותים וכמי שמזיקים לעם הגרמני ולכן יש להשמדם. אציין כאן דבריו של מר אחיה קמארה- נציב שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, שהשתתף בטקס יום השואה המרכזי של משרד הרווחה והשירותים החברתיים, שנערך בסינמטק ירושלים בשנת 2014, ובוצע על ידי אנשים עם מש"ה ממשלחת "השחר", ששבו מהמסע לפולין:

"אנשים עם מוגבלות לא היו שותפים לסיפור המשפחתי והלאומי על השואה. סיפור התמודדותם של אנשים עם מוגבלות בשואה לא סופר והשתתפותם של צעירים עם מוגבלות במסעות ובטקסים לעיתים קרובות לא התאפשר בשל העדר נגישות. לאחרונה נכנסו לתוקף תקנות הדורשות בין היתר הנגשה של טקסי זיכרון וכן נערכים מסעות מונגשים ומותאמים, המאפשרים גם לאנשים עם מוגבלות להתחבר אל הסיפור המשפחתי והאישי שלהם. תורת הגזע הנאצית מבוססת על דחיית השונה...היחס לאנשים עם מוגבלות בתקופת השואה היה קיצוני מאוד ומאות אלפים אף הומתו באופן יזום... אני מקווה כי אנו בדרך הנכונה לחברה שבה אנשים עם מוגבלות יוכלו באמת לקחת חלק, לחברה שמקבלת את השונה".

במסגרת תפקידי כמפקחת ארצית באגף לטיפול באדם עם מש"ה, החלטתי באישור הממונים עליי, לצאת בראש המשלחת שיצאה באוגוסט 2015 לפולין- משלחת "השחר 6" ולחקור אותה כצופה משתתפת. מטרת המחקר הנוכחי הייתה לחקור את תופעת משלחות בוגרים עם מש"ה שמוציא משרד הרווחה לפולין. שתי שאלות המחקר שנבדקו הן:

1. האם וכיצד בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית שיצאו למסע לפולין, הצליחו לממש את המטרות החינוכיות והלימודיות כפי שהוגדרו, על ידי משרד החינוך ומשרד הרווחה.
2. באיזה אופן חווים ומפרשים המשתתפים הללו, את המסע למחנות הריכוז וההשמדה מנקודת מבטם ומנקודת מבטה של החוקרת שנלוותה למשלחת כמשתתפת צופה.

2. סקירת ספרות

2.1 מדינת ישראל ויחסה לשואה

ההגדרה המילונאית של אברהם אבן שושן למילה שואה- "חורבן, הרס, כיליון" והשואה היא "כינוי להרג ההמוני בעם היהודי באירופה בימי מלחמת העולם השנייה, שבו נספו כ-6 מיליון נפש בידי הגרמנים הנאצים ועוזריהם". האירועים הטראגיים, הזוועתיים, האכזריים והבלתי נתפסים שהתרחשו בתקופת השואה, מהווים מאז ועד היום מרכיב חשוב בהבנת המציאות הישראלית. לשואה השפעה מכרעת על חיי החברה במדינת ישראל ועל הזהות האישית והלאומית של אזרחיה היהודים, לאורך השנים והדורות. המחקר הרב תחומי על תודעת השואה בחברה הישראלית מצביע על כך שזיכרון השואה הוא אתוס מכונן בייצוגי התרבות של החברה הישראלית ושמרבית השינויים שהתחוללו ביחסה של החברה לשואה היו קשורים באירועים בעלי משמעות לחיי המדינה והחברה (שגב, 1992; קרן, 1986; עופר, 1996; יבלונקה, 2001). לאורך שנותיה של מדינת ישראל, חלו תמורות בנוגע לתופעת השואה וליחס כלפיה ותמורות אלו הושפעו ממה שהתרחש במדינה באותה תקופה, ממלחמותיה וקורותיה. ישנם חוקרים שנוהגים לחלק את יחסה של מדינת ישראל לנושא השואה לשלבים. גוטויין (1998) זיהה שלוש תקופות עיקריות בתהליך הבניית הזיכרון הקיבוצי של השואה בישראל: תקופת הזיכרון המשוע, תקופת הזיכרון המולאם ותקופת הזיכרון המופרט. גרוס (2010) חילקה את הוראת השואה בישראל ל-4 שלבים מובחנים: שלב ההכחשה וההתעלמות, שלב ההכרה, שלב הקונסטרוקציה- ההבניה של הידע, ושלב הדקונסטרוקציה, שהוא השלב הביקורתי (Gross, 2010a). המחקר על תודעת השואה בחברה הישראלית מצביע על כך שזיכרון השואה הוא אתוס מכונן בחברה הישראלית ומרבית השינויים שהתחוללו ביחס לשואה היו קשורים באירועים בעלי משמעות לחיי המדינה והחברה הישראלית (שגב, 1992; קרן, 1986; עופר, 1996; יבלונקה, 2001; אורון, 2007). האירועים המשמעותיים המוזכרים בספרות כוללים בין היתר את: משפט אייכמן שהתנהל במדינת ישראל בשנת 1961, מלחמת ששת הימים שפרצה בשנת 1967, מלחמת יום הכיפורים שפרצה בשנת 1973, המהפך הפוליטי ב-1977 והסגרת איוואן דמיניוק למדינת ישראל בפברואר 1986. על פי ד"ר מוטי שלם (2002), ששימש כמנהל ביה"ס המרכזי להוראת השואה ביד ושם, השואה כאירוע היסטורי אדיר מימדים, פרץ לתודעה הציבורית והחל להתעצב בזהות הקולקטיבית של העם היהודי רק בעשורים האחרונים. ההתייחסות לשואה לפי ד"ר שלם תובעות מרחק ופרספקטיבה היסטורית. לשיטתו, הביטוי לתופעה זאת הייתה בארץ בדמות התרחבות של המסעות לפולין. מחקרים הבודקים את מיקומה של השואה כאירוע היסטורי חשוב מצביעים על עליה בחשיבות ככל שהשנים עוברות מהאירוע עצמו. זאת, אפילו ביחס לאירועים כמו הקמת מדינת ישראל (הרמן, 1979; אורון, 1993). אורון (2007) סבור כי הזמן שחלף מאז השואה, יצר ללא ספק, תנאים "נוחים" יותר יחסית ואולי כואבים פחות, להתמודדות עם העבר. בראשית ימיה של מדינת ישראל התרכזה המדינה הצעירה בעיקר בענייני קליטת עליה, בניה והקמת תשתיות, כלכלה וביטחון. השואה סימלה את הגלותיות. בתקופה זאת, היקפו הממשי של האסון טרם נודע ואף גורלם של יהודים רבים טרם התברר. בשנים הראשונות שלאחר השואה, השקיעו הניצולים את מירב כוחם, בחזרה לשגרת חיים ובהבטחת עתידם (עופר, 2010). בימי קום המדינה ובשנים שלאחריה, בלטה רתיעה מהנושא וקשר שתיקה (יבלונקה, 2001), מאחוריו הושמעה הדעה כי יש להתנתק מן

השואה, לשכות, להדחיקה ולהתרכז בעתיד. מדובר היה בפצע שטרם הגליד (קרן, 1986). תופעה זאת לא הייתה ייחודית רק למדינת ישראל, אלא גם במדינות אחרות בעולם, שביקשו להותיר את העבר הטרגי במקומו ולהתרכז בבניית ההווה (דוידוביץ, סואן והבר, 2011). יום הזיכרון לשואה נקבע בחוק במדינת ישראל רק בסוף שנות החמישים, כעשר שנים לאחר הקמת המדינה. בפועל, נדרשו כמעט 30 שנה בטרם החלה המדינה היהודית לנבור בפצעה ולהתמודד עם זיכרונות מודחקים (דוידוביץ, סואן והבר, 2011). בכל הנוגע למסעות לפולין, על פי קרן (1995), מדובר בתהליך התבגרות טבעי של החברה הישראלית. הנוער הנוסע בשנים האחרונות לפולין, בני הדור השלישי והרביעי, מתאבל שם על אובדן פרטי וכללי שעליו לא התאבלו בדור הראשון והשני שלאחר השואה.

2.2 תוכניות לימודים

תוכנית לימודים מוגדרת כמכלול של גופי ידע לגיטימיים מבחינה מדעית, מיומנויות, טעמים ומוכנויות נפשיות לפעול ולהגיב, אשר נמסרים במידות שונות של הצלחה על ידי מורים שקדנים המחויבים למשימתם ולתלמידים שונים, תוך שימוש בחומרים מתאימים ובפעולות נאותות. חומרים ופעילויות אלה, המכוונים לאוכלוסיות תלמידים ספציפיות, נבחרו להוראה תוך הסכמה ולאחר שנבחנו בחינה מדוקדקת על ידי מי שמעורבים בחינוכם של תלמידים אלה ומכירים אותם היטב (שרמר, 1993). על פי אלפרט (2002), תוכניות לימודים עוסקות בכוונות, ברעיונות ובתכנים שנחשבים ראויים לחשוף אליהם את הלומדים והם נועדו על מנת להקנות לתלמידים רקע ומושגים בנושאים שונים. לרקע ולגישה של המורים כלפי תוכניות אלו משמעות מכרעת על הטמעת חומרי הלימוד. תוכניות לימודים מבטאות אמונות לגבי מה ראוי שתלמידים ילמדו בבית הספר, לאילו מטרות ומאילו סיבות. בבסיס תוכניות הלימודים עומדות תפיסות ואידיאולוגיות חינוכיות. ישנן תוכניות לימודים בהן ניתנת עדיפות לעקרונות כגון: היבטים חברתיים, גישות ערכיות. בתוכניות הלימודים, ברוב המקצועות אנו מוצאים מטרות בתחום הקוגניטיבי, שעוסקות במושגים, עקרונות יסוד ודרכי חקר, אם כי ברבים מהתוכניות למקצוע מוצעות גם מטרות בתחום הרגשי-ערכי- חברתי, כמטרות שמתכנני לימודים ואנשי מדיניות חינוכית מוצאים אותן חשובות וראויות, על מנת לחתור להשגתן. לשיטתה של אלפרט, בעשורים האחרונים התחזקה התפיסה שהקוגניציה היא תלוית הקשר ומצב ושדרכי הידיעה הן בלתי נפרדות מן העשייה ומן הפעולה. למידה היא תלוית הקשר ובכדי שתהיה משמעותית, עליה להיות קשורה בהתנסויות אותנטיות וממשיות מעולמו ומסביבת החיים של הלומד. תפיסת האינטליגנציה כניתנת למדידה אך ורק באמצעות מדדים מסורתיים, פינתה מקום לתפיסה שיש אינטליגנציות מרובות. לפי תפיסה זאת, אנשים נבדלים ביניהם במאפייניהם, בסגנונות האינטליגנציה שלהם ולפיכך, גם דרכים לייצוג הידע בלמידה ובחקירה, צריכות להיות שונות ומגוונות. בן פרץ (2001) מציינת כי לפי תפיסות פוסט מודרניות, יש לשאוף ליצירת ידע מקומי שמשותפים בו בעלי עניין רבים המייצגים מגוון קולות וכי לכל מורה ולכל תלמיד יש היסטוריה והתנסויות המשפיעות על תפיסת עולמו. מדבריה עולה כי לאידיאולוגיות חברתיות ולזרמים פוליטיים יש השפעה מרחיקת לכת על עולם החינוך. תוכניות הלימודים משקפות השפעה זו. בתחום תכנון הלימודים, כמו בחינוך בכלל, לבודדים ולפרטים יש לעיתים השפעה מכרעת, כדוגמת שרי חינוך שמתווים מדיניות ומכילים

אותה על מערכת החינוך. היסוד המשפטי הבינלאומי והמוסרי להכללת תלמידים עם מש"ה במערכת החינוך הכללית הינו חזק ובמדינות רבות יש חוקים המדגישים כי על התלמידים הללו לזכות בגישה לתכנית הלימודים הכללית (ניסים, עמינדב ושמיס, 2011). במדינת ישראל, בשנת 2002, התקבל תיקון מס' 7 לחוק חינוך מיוחד המכונה "חוק השילוב" ומעגן את הזכות לשילוב ילד עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. חזון החינוך המיוחד של מדינת ישראל מדבר על כך שתלמידים עם צרכים מיוחדים יהיו בוגרים פרואקטיבים בחברה ויכלו למצות את שאיפותיהם בחיים, בהתאם ליכולותיהם ולכישוריהם ולחיות חיים של איכות. בהלימה לחזון זה ובהקשר לתוכניות ההוראה, האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך, מדבר על הלימה מרבית בין תכניות הלימודים בחינוך הרגיל לאלו שבחינוך המיוחד, תוך ביצוע התאמות, שינויים וחלופות, בהתאם למאפייני התפקוד של התלמיד. לפי אבישר (2006), עיקרון הנורמליזציה וגישת השילוב בחינוך מדגישים את השאיפה שגם לומד בעל צרכים חינוכיים מיוחדים יתפקד כבוגר עצמאי בחברה בה הוא חי. התפתחות זו בתפיסת היכולות של לומד בעל צרכים חינוכיים מיוחדים, השפיעה על מהות תוכניות הלימודים בחינוך המיוחד, על התכנים ועל אופני ההוראה. בשנים האחרונות, מערכת החינוך המיוחד בארץ הגדירה מחדש את חזונה ואת מטרותיה והתאימה את תוכניות הלימודים לעקרונות תפיסת איכות החיים. תכניות לימודים המבוססות על מודל איכות החיים, מאפשרות להכין את התלמידים להשתלבות בקהילה כבוגרים וזאת תוך כדי התאמה בין הסביבה לבין צרכיהם, נטיותיהם ורצונותיהם. לפי חזונה של המערכת, כל אדם עם צרכים מיוחדים זכאי להשתתף בחברה באופן פרואקטיבי והשילוב בקהילה הוגדר כמטרת על של החינוך המיוחד. המערכת שואפת לכך שהכנת תוכניות לימודים המתאימות לכל התלמידים, לרבות לתלמידים עם הצרכים המיוחדים, תיעשה בהתאם לגישה של 'עיצוב אוניברסאלי'. אחת האסטרטגיות העיקריות שנועדו להבטיח כי תלמידים עם מש"ה ישותפו בתכנית הלימודים הכללית, כרוכה ביישום עקרונות תכנון הלמידה האוניברסאלי. תכנון הלמידה האוניברסאלי תורם להתקדמות בתוכנית הלימודים הכללית, על ידי הבטחת גישה לכל התלמידים לתכנים הלימודיים, ביותר מאמצעי אחד. גמישות בהצגת המידע והתוכן ניתן להשיג במגוון דרכים לרבות טקסט, גרפיקה או תמונות ואמצעים דיגיטליים ואחרים כמו: שמע, סרטים ועוד. בכל הנוגע להוראה במקרים בהם קיימת מש"ה, ההוראה חייבת להיות מדורגת. על אף שילדים עם מש"ה, שונים בדרכים רבות, יש להם גם נקודות דמיון רבות במאפייני הלמידה והצרכים החינוכיים שלהם. לדוגמא, בין אם יש להם ציוני מנת משכל גבוהים או נמוכים יחסית, ילדים עם מוגבלות שכלית, לעומת בני קבוצת השווים שהתפתחותם תקינה, נתקלים בקשיים בתחומי המיומנויות הקוגניטיביות (כמו זיכרון, קשב, חשיבה מופשטת, חשיבה גמישה, קצב הלמידה), ביכולות החברתיות (כמו יחסי גומלין, נאיביות) ובתקשורת (כמו אוצר מילים והתפתחות שפה) (ניסים, עמינדב ושמיס, 2011). לשיטתו של רונן (1982), האזנה פאסיבית בשיעור מילולי-פרונטאלי כאשר היא מתמשכת ללא צורך, היא בעוכרי החינוך המיוחד. התלמיד המוגבל בשכלו לומד בעיקר באמצעות פעילות ועשייה ויש להשתדל ללמד את הנושא, במקום על הנושא, תוך חלוקה של היחידות הלימודיות למנות קטנות, כאשר כל מנה תוגש ביחידת זמן אחרת. אחד הקשיים הבולטים אצל תלמידים עם מוגבלות שכלית הינו בתחומים של הכללה-המשגה-הפשטה. הם נוטים לפעול ברמה המוחשית-ממשית-קונקרטי. לדבריו, הם יכולים להגיע לרמה מסוימת (אך מוגבלת) של הכללה-המשגה-הפשטה אם נסייע להם. אחד מכלי העזר החשובים הוא ההמחשה. שיעור שהינו מילולי בלבד דורש יכולות

של הפשטה והוא קשה עבור תלמידים עם מוגבלות שכלית. מטרת ההמחשה היא לסייע להם להבין חומר לימודי ברמה שבה הם מתפקדים, גם אם היא קונקרטי, עקב מוגבלותם השכלית. באמצעות ההמחשה יוכל להשיג המלמד למידה מסוימת של הכללה, המשגה והפשטה אצל הלומד. על פי ד"ר רונן המחשה אין פרושה פלקטים, ציורים ותמונות בלבד, אלא גם המחשה שמיעתית, תנועתית, הפעלת חושי הטעם והריח, סיורים וטיולים, שקופיות, מפות ועוד. גם שפת הדיבור של המורה צריכה להיות בהירה, מוחשית- תיאורית ומדויקת (רונן 1982). חשיבות זכות הבחירה מודגשת במיוחד בתוכניות הלימודים, כאשר כל תלמיד מסוגל וצריך לבחור, ללא תלות בגילו או בתפקודו הקוגניטיבי. יכולת הבחירה של היחיד מתבססת על ערכים והעדפות אישיות ויש לעודד יכולת זאת (פן וטל, 2006; טל שביט ופן, 2011).

2.3 תופעת השואה והוראתה בעולם

נכון להיום, הוראת השואה נעשית באופן שונה במדינות שונות ובהקשרים תרבותיים שונים. יום שחרור מחנה ההשמדה אושוויץ נקבע על ידי מדינות רבות כיום זיכרון לשואה. 70 שנה לאחר שחרור אושוויץ, הוראת השואה מעוררת עניין רב במדינות רבות בעולם. על פי דוידוביץ וסואן (2011), הלימודים בנושא השואה אינם ייחודיים עוד למדינת ישראל. סקר שנערך בידי המכון לחקר האנטישמיות של אוניברסיטת ת"א, מצביע על הגידול במספר המדינות המציינות את יום השואה מאז שנות ה-90 מעשרים לכשישים. כן הוקמו מוזיאונים להנצחת השואה במדינות שונות ונערכים טקסי זיכרון בארצות שלא התייחסו לכך בעבר. הנושא תופס מקום בתקשורת, באמנות ובתרבות. בתי ספר שונים בוחרים להדגיש ערכים שונים, מכונים ומוזיאונים להוראת שואה מציעים מגוון רחב של תוכניות לימוד עם דגשים נרחבים וכך "הלכה למעשה לכל אחד פולין שלו". על פי גונדר ושות' (2003), האופי של החינוך בנושא השואה משתנה בהתאם להיסטוריית האנטישמיות של כל מדינה ומדינה (2003 Gundare & Batelaan). ספלדינג ושות' (2007) מדווחים כי במהלך העשורים האחרונים, לימוד נושא השואה הפך בארה"ב לנפוץ, כשחלק מהמדינות כדוגמת פלורידה, ניו יורק וניו ג'רסי, אף מחייבות לימוד נושא זה (Spalding, Savage & Garcia 2007). לפי בסטל ושות' (2010), המצב האוסטרי בתחום זה ובנוגע למקומות זיכרון הקשורים לשואה, שונה מאוד מזה הקיים בגרמניה למשל (Bastel, Matzka & Miklas 2010). אוטגרד (2003) ציין כי החינוך לנושא השואה בחלק מהמדינות התפתח בזמן שבו רוב החברות נתפסו כהומוגניות יחסית וכמחזיקות בניסיון משותף אחיד יחסית. אולם, מאז נכנסו מדינות אלו לשלב חדש שבו הניסיון הינו יותר ויותר פלורליסטי וגלובלי, קיימת מודעות להבדלים הקיימים ולמגוון הולך וגדל של ניסיונות (Utgaard, 2003). על פי מייטלס ושות' (2012) בעידן של שיח גלובלי, החינוך בנושא השואה הינו בעל השפעה מעבר לגבולות הלאומיים, אם כי כפי שחוקרים מציינים, ישנם גורמים ייחודיים שונים לקשר של כל מדינה ביחס לאירועי השואה (2012 Maitles & Cowan). במחקר ייחודי בראשו עמדה גרוס (2011) ועסק בהוראת השואה בכל העולם, התברר כי למרות שהממסד הרשמי ברחבי העולם מעוניין מאוד ללמד את נושא השואה, המורים מתקשים לעיתים ללמד אותו בפועל בשל התנגדותם של התלמידים המגיבים לפעמים בציניות ובהערות אנטישמיות, גזעניות ואנטי-דמוקרטיות בוטות. פעמים רבות עצם

העלאת נושא השואה בכיתה מעורר סטריאוטיפים ודעות קדומות אליהם חשופים התלמידים בבית ובכלי התקשורת. השואה מזוהה עם הסכסוך הישראלי-ערבי, מה שמעורר גל של התבטאויות קשות כלפי מדינת ישראל וכלפי היהודים. המסע לפולין היא אחת הדרכים הייחודיות, אם לא הייחודית ביותר, ללימוד הנושא. בישראל ובמדינות נוספות מאמינים כיום כי הוראת השואה המשמעותית ביותר עשויה להתרחש באמצעות חוויה חושית בלתי אמצעית, ויותר מכל- על אדמת פולין (גרוס, 2011). ההיקפים של המסעות מהארץ והעולם הינם עצומים. לאחר שבשנת 1979 הוכרז המוזיאון ואתר הזיכרון של אושוויץ- בירקנאו כאתר מורשת עולמי של אונסקו, החלו להתארגן לשם ביקורים חינוכיים והוא הפך לאחד המוזיאונים המפורסמים והמבוקרים ביותר בעולם (Cowan & Maitles 2011; Maitles 2011). מנתוני מוזיאון אושוויץ- בירקנאו עולה כי למעלה ממיליון מבקרים פוקדים את האתר מידי שנה, מתוכם כ- 820,000 תלמידים מרחבי העולם (שטריקר, 2010). החוקרים בירן פוריה ואורן (2011) מציינים כי בין האתרים המתוירים האפלים ביותר, ניתן למצוא את אושוויץ, מחנה הנחשב לקצה האפל ביותר של "ספקטרום התיירות האפלה". לשיטתם אתר זה מעניק חוויה חינוכית וחויית מורשת, חוויה שהופכת למשמעותית ורגשית יותר, ככל שמדובר במורשת אישית מצד המבקר.

2.4 התפתחויות בנושא הוראת השואה בישראל

מערכת החינוך במדינת ישראל נדרשה להתמודד עם סוגיית הוראת השואה וחלו בה שינויים מפליגים לאורך השנים. סביבות חינוכיות השתנו, חידושים בתחום המחקר התרבו, כמו גם שינוי בגישותיהם של פוליטיקאים, אנשי ציבור, אנשי חינוך, הורים, תלמידים ואחרים. במסגרת הרפורמה שהוביל שר החינוך שי פירון למעבר לתכנית "למידה משמעותית" שהחלה בשנת הלימודים תשע"ה (2014-2015), הוחלט על הגדלת נתח לימודי מורשת השואה, באופן מחייב, לכלל מערכת החינוך ושכבות הגיל. במסגרת למידה זו נדרשים בתי הספר ללמד ולהתייחס לנושא השואה באופן בית ספרי, קבוצתי ועצמאי. מהלך זה הוביל לכך שהיו מורים להיסטוריה במערכת החינוך שביקרו את החלטת השר פירון וטענו שהמשמעות היא מתן דגש על לימודי השואה, על פני נושאים אחרים. במשך שנים ארוכות, התקשו מורים לעסוק בנושא השואה במסגרת החינוכית. החשש מהוראת פרק מורכב וקשה זה נבע מסיבות שונות כגון: העדר ידע מספיק, מחסור בחומרי לימוד וקושי אישי-אמוציונאלי. על פי לב (2007), בקרב המורים מעוררת הוראת נושא השואה חששות והיא מלווה בהתלבטויות רבות וקשות בתחומים דידקטיים ופסיכולוגיים. מאחר שהשואה אינה חלק מההוויה העכשווית של התלמידים, עלול להיווצר קושי בהבנת האירועים, השיקולים וההתנהגויות של היהודים בתקופת השואה. על פי גולן (1993), מאחר שהשואה היא תופעה חריגה בממדיה ובתוצאותיה, הוראתה כרוכה בבעיות, שעיקרם נובע מן הקשיים הרגשיים והתפיסתיים, הן של המורים והן של התלמידים. על פי ברוטין (2011), הקושי של המחנכים כמבוגרים, להבין ולתפוס את המצבים הבלתי אנושיים ואת הזוועות שבני אדם נאלצו להתנסות בהם בתקופת השואה, מביא לקונפליקט בין הדחיקת הנושא והימנעות מלעסוק בו מצד אחד, לבין ההכרה בחשיבות לימוד הנושא, הפקת לקחים אנושיים, חברתיים ותרבותיים מהתקופה ובכך למנוע הישנותם של אירועי זוועה שכאלו. כבר מראשית קיומה התמודדה מערכת החינוך עם אתגר כפול ביחס ללימוד השואה: מחד דובר בנושא הכרחי שאין המחנך רשאי להתעלם ממנו

ומאידיך הופיעה רתיעה וחוסר אונים ביחס לכושר ההתמודדות עם הנושא הטעון והמורכב. בסופו של דבר נראה כי הקו המנחה במערכת החינוך דאז היה זה המפשר בין 2 הגישות הקוטביות של הדחקה והנצחה, דבר שבא לידי ביטוי בעמדתו של בן גוריון שמצד אחד טען כי "עניין לנו עם גרמניה אחרת" ומצד שני הביא ללכידתו של אייכמן והעמדתו לדין בארץ. עד לשנות ה-70 הנחלת השואה בבתי הספר התבצעה בעיקר באמצעות טקסי זיכרון ביום השואה והגבורה. המידע על השואה הועבר בצורה שאינה שיטתית, עד כדי תחושת ניתוק מההקשר ההיסטורי. אמנם כבר באוקטובר 1953 פרסם משרד החינוך תכנית לימודים בהיסטוריה שנועדה לכיתות ח' וכללה את נושא השואה, אולם נקבע כי לנושא זה יוקצבו 2 שיעורים בלבד. אמנם כבר בשנת 1963, במלאת 20 שנה לגטו ורשה, יצאה לפולין משלחת ראשונה של בני נוער ו-2 משלחות נוספות יצאו בשנים 1965 ו-1966, אך ניסיונות אלה פסקו לאחר מלחמת ששת הימים, מסיבות דיפלומטיות. עופר (2010) מדווחת על כך שבמהלך שנות השישים והשבעים נוצרו קהילות משותפות ללומדים ולחוקרים בתחומים שונים של חקר השואה ועוד בטרם נקבע נושא השואה כנושא חובה בתכניות הלימודים בבתי הספר, החלו באוניברסיטאות יוזמות לעיצוב תכניות לימודים בנושא זה. עוד היא מוצאת כי ספרי הלימוד שפורסמו בשנות השבעים שיקפו את השינוי שחל ביחסם של הישראלים כלפי מושגי הגבורה, ההשמדה והמרד וכלפי מקומם של ניצולי השואה בכל הנוגע לעיצוב הזיכרון. עופר (2010) דיווחה כי המורים בחטיבות השונות, שחלקם הוכשרו ללמד את הנושא וחלקם היו נבוכים בהתמודדות עמו, פנו לעדים שיבואו לכיתה ויספרו על חוויותיהם האישיות. לעיתים הם בחרו לפנות למוסדות ההנצחה שיארגנו למענם יום עיון, ביקור במוזיאון, הרצאות ופגישות עם ניצולים. לדבריה של עופר היה זה פתרון סביר בזמנו, שנתן מענה למצוקותיהם של מורים, שהתקשו להתמודד עם הוראת נושא השואה. התוצאה לשיטתה של עופר הייתה, שהזיכרון האישי וסיפורי ניצולים נעשו למרכיבי למידה מרכזיים בהוראת השואה במערכת החינוך. סיפורי הניצולים המחישו את קורות היהודים בשואה. מרכזיות עדותם בתהליך הלמידה, יצרה עירוב בין הזיכרון האישי והקיבוצי, לבין הקניית דעת. המוזיאונים להנצחת השואה הלכו ותפסו עם השנים מקום מרכזי בכל הנוגע להוראת השואה בארץ. עם גידולן של מספר המשלחות הנוסעות למחנות ההשמדה בפולין, הפכו מוסדות אלה למסגרות המכינות את הנוסעים לקראת המסע וכך התחזק והתרחב מעמדם. למעשה עד לשנות ה-80 נושא השואה נלמד באופן חלקי שאינו מעמיק ורק בשנת 1981 נושא השואה נכנס כחלק מבחינות הבגרות. בשנת 1981 התקבל התיקון לחוק החינוך הממלכתי תשי"ג שקבע את חובת הוראת השואה במערכת החינוך. על פי אורון (2007) ואחרים, התרחבות המחקר האקדמי במהלך השנים, תרמה ליצירת חומרי לימוד ראויים ולהגברת הידע בתחום. חקר השואה הענף שהתפתח בעשורים האחרונים, השפיע על דרכי הוראת הנושא. הוראת השואה נכחה גם בלימודי חטיבת הביניים שבה נלמדה ההיסטוריה ברצף (מהעת העתיקה ועד להקמת מדינת ישראל) וגם בבתי הספר היסודיים שם למדו התלמידים על השואה בזיקה למועדי ישראל (עופר, 2010). לאורך השנים, חומרי הלימוד בביה"ס מותאמים לגילאים שונים ולקהלים שונים ויש בהם חשיבה חינוכית הנותנת מענה לצרכיה של כל קבוצה וקבוצה (אש, תשל"ג). השואה היא נושא הלימוד היחיד במערכת החינוך בישראל שחובת הוראתו מעוגנת בחוק חינוך ממלכתי, תשי"ג-1953 (ספר החוקים 131, עמ' 137) והיא נחשבת לנושא ליבה ברמה ארצית. הוראת השואה בבתי הספר מתבצעת על פי תכניות לימודים של משרד החינוך בשיעורי ספרות והיסטוריה, שני תחומי דעת שהם מעין תעודת זהות חברתית (לב, 2007). כיום הוראת השואה בבתי הספר בישראל היא תכנית חובה, הנלמדת בהתאמה לטווח הגילים השונה, מגיל הגן ועד

לכיתה י"ב. מטרת-העל של הוראת השואה היא להרחיב את הידע על השואה בקרב הנוער היהודי בישראל, להעמיק בנוער את התודעה היהודית ואת הזהות היהודית, להשריש בקרב את עברו ההיסטורי של העם, מתוך הגברת הזיקה המוסרית של התלמידים ליהודי העולם (לב, 2007). מטרת נוספת הן חיזוק הזהות הציונית ובירור משמעותם של ערכים כלליים בחיי המתבגר כאדם, כיהודי וכישראלי (אורון, 2007) כמו גם הצורך במניעת שואה נוספת בעתיד תוך התייחסות להיבטים אוניברסאליים של חובותיו המוסריים של האדם בעולם (בנדר, 1978). השואה מהווה אלמנט משמעותי בהוראה בישראל, למרות שינויים בשנים האחרונות שניתן לייחס למרכיבים פוליטיים, היסטוריים וסוציולוגיים. השינוי העיקרי שחל בהוראת השואה הינה תנועה מהוראה חד גונית להוראה פלורליסטית יותר שנותנת מקום למגוון קולות (גרוס, 2010).

2.5 המסע לפולין

פודושן ושות' (2015) מדווחים כי המסע לפולין הינו חלק משמעותי בתוך הוראת השואה במערכת החינוך בישראל והוא נחשב למסע בעקבות מורשת היסטורית לאומית (Podoshen, Hunt & Andrzejewski, 2015). המסע הפך למקובל עד כדי כך, שההימנעות ממנו נתפסת כהזדהעל-ידי מי שידם אינה מושגת לממן את ההשתתפות בו (דבידוביץ וסואן, 2011). על פי לב (2007), המסעות לפולין הם מהמאפיינים הבולטים של התמודדות בני הדור השלישי, עם זיכרון השואה ולמסע לפולין מרכיבים קוגניטיביים, התנהגותיים, חברתיים ורגשיים. מסע בני נוער לפולין נחשב לאחת מהפעילויות המרכזיות במערכת החינוך בישראל סביב הוראת השואה והוא הפך לאחת התופעות החשובות בעיצובו של זיכרון השואה בסוף המאה ה-20. בסוף שנות ה-80, בסמוך לנפילת המשטרים הקומוניסטים במזרח אירופה, ביקר בפולין מר עוודד כהן, מנהל מינהל חברה ונוער במשרד החינוך, כאורח אגודת קורצ'אק. הוא התרשם עמוקות מהמראות שנגלו לנגד עיניו ועם שובו ארצה, המליץ בפני שר החינוך דאז, לבנות תכנית חינוכית לבני הנוער הישראליים, אשר בשיאה יעמוד הביקור בפולין, שלטעמו עשוי לטמון בחובו פוטנציאל חינוכי עצום. למעשה, רק לאחר מצעד החיים העולמי הראשון, בשנת 1988, בו השתתפו בני נוער יהודים מכל העולם, הוחלט על בניית תכנית למורים ולתלמידים, ששיאה יהיה הביקור בפולין. ואכן בשנת 1988, לאחר שביקר באופן אישי במקום, החליט יצחק נבון, שר החינוך דאז, על הוצאת משלחות בני נוער לאתרי מחנות ההשמדה בפולין מטעם משרד החינוך, וזאת בכדי לחדד בקרבם את ההבנה בדבר חשיבות קיומה של מדינת ישראל ולחזק את תחושת השתייכותם למדינה. פרופ' אמנון רובינשטיין, שהתמנה לתפקיד שר חינוך בשנת 1994, כתב כי "שיעורים פרונטאליים, קריאת ספרות, לימוד מקורות, עיון במפות ובתרשימים, כתיבת עבודות, שמיעת הרצאות, כל אלה חשובים ונחוצים, אך אינם מספיקים" (רובינשטיין 1995). דעתו דאז הייתה כי אין תחליף לביקור ולסיור באתרי ההתרחשות עצמם, שכוונתם לחזק את הלמידה הפורמאלית. פרופ' רובינשטיין טען כי החוויה הרגשית העצומה הכרוכה בביקורים אלה, הינה בעלת חשיבות חינוכית שלא תשווער ובכך, הידיעה הקוגניטיבית והחוויה האמוציונאלית חוברות יחדיו והופכות לחלק בלתי נפרד מתודעתו ומאישיותו של התלמיד. המסעות לפולין הינם אופציה ייחודית לבחירה, כחלק מהתכנית הלימודית על השואה. מאז שנת 1988, יוצאים את גבולות מדינת ישראל בהתמדה

מטעם משרד החינוך אלפי בני נוער, לצורך סיור לימודי באתרים יהודיים ובמחנות ההשמדה. הערכות מדברות על כך שבשנים הראשונות יצאו למסעות מידי שנה כ-10,000 תלמידים ישראלים ובהמשך המספרים גדלו ל-20,000 ואף ל-30,000 תלמידים בשנה. מספר הנוסעים לפולין בין השנים 2003 ל-2007 עמד על 116,936, כ-23,000 בממוצע בכל שנה (וורגן, 2007). למרות העלות הגבוהה לתלמיד ולמשפחתו, מידי שנה חלה עליה במספר המשתתפים. למסע יוצאים בני נוער מכל גווי הקשת החברתית של מדינת ישראל. בני הנוער המשתתפים במסעות הינם בד"כ בגילאי 16-18 ש', דהיינו תלמידי כיתות החטיבה העליונה. הצוות המנהלי של המשלחת כולל את ראש המשלחת וסגנו, רופא, פרמדיק או חובש, ואנשי ביטחון ישראלים ופולנים המלווים את הקבוצה. למשלחות בני הנוער מתלווים בדרך כלל מורים, הנדרשים לעבור השתלמות כהכנה ליציאה למסע, מדריך לפולין שהוסמך בקורס משותף למשרד החינוך וליד ושם, ואם הדבר מתאפשר גם אנשי עדות – ניצולי השואה, המספרים את סיפורם האישי בזמן הנסיעות הארוכות באוטובוס ובאתרים שונים. קרן (1995) מתייחסת לעדויות הניצולים כאל עוגן עבור משתתפי המסעות. על פי הספרות המקצועית ומניסיון של מדריכים מוסמכים לפולין, חשיפת תלמידים לסיפורים אישיים של יהודים מתקופת השואה הינה דרך טובה שהוכיחה את עצמה בכל הקשור להבנת התלמיד את משמעות גודל האובדן. המסע לפולין עשוי להיערך באמצעות משלחת ממלכתית או באמצעות משלחת עצמאית. אין הבדלים גדולים בין שני סוגי המשלחות מלבד זה שבמשלחת ממלכתית משולבים טקסים מרכזיים וערבים משותפים לכלל המשתתפים, מתקיים מפגש בין אוכלוסיות שונות (דתיים וחילונים, משתתפים מהפריפריה ומערים גדולות וכו') ומשולבים באופן מלא בני נוער בעלי צרכים מיוחדים, שהאגף לחינוך מיוחד בוחר. כמו כן משלחת ממלכתית מחויבת לסדר מסע קבוע. במשלחת עצמאית בית-הספר ומדריכיו בוחרים את סדר המסע ואת האתרים שבהם יבקרו, ומנהלת פולין במשרד החינוך אחראית לכך שלא יהיו חריגות מן התוכנית (בר-נתן, 2004). לפי לב (2007), המסע מזמן לנוסעים התנסות בתנאים אקלימיים שונים מהאקלים הישראלי ודורש פעולות גופניות ומאמץ מרוכז של פעילות רצופה, הקשבה, הליכה והתארגנות.

2.6 המסע לפולין - בעד ונגד

לאורך השנים, לרעיון של הוצאות משלחות למסעות לפולין מצדדים ומתנגדים. מצדדי המסעות לפולין, מדגישים את המחויבות של זיכרון, הנצחה והנחלת הידע ההיסטורי לדורות הבאים, דווקא בתקופה בה מתקיימת תופעה של מכחישי שואה, דווקא בתקופה בה גוברת האנטישמיות והניצולים הולכים ומזדקנים, הולכים ומתמעטים. תחושתם של המצדדים היא כי מדובר במעין צוואה להנחיל את הזיכרון מדור לדור כך שזכר השואה ישמר עדי עד בתודעה הלאומית של עם ישראל. מדובר במסע שעשוי לחזק את הזהות היהודית ואת הזיקה למדינת ישראל. המצדדים סבורים כי מדובר בחוויה מעצבת ומשמעותית עבור בני הנוער, שניחנו בחוסן נפשי הדרוש להתמודדות נכונה עם המסע. המצדדים בקיומו של המסע סבורים כי על מנת להנחיל את זכר השואה ולקחיה לדור הצעיר, אין תחליף לביקור במקומות שבהם השואה התרחשה, לרושם שביקור כזה מותיר במשתתפים ולשיפור הידע וההבנה שלהם בנושא. בנוסף, הנסיעה לפולין היא חוויה מעצבת בעבור בני הנוער המשתתפים במשלחות ותורמת רבות לגיבוש זהותם היהודית והישראלית (כהן ובר-און כהן, 2010). עוד נטען כי המסע לפולין מאפשר לתלמידים להכיר את

העולם היהודי ואת החיים היהודיים העשירים שהתקיימו לפני השואה וכן המסע מאפשר מפגש ייחודי בין בני נוער ישראלים ופולנים אשר מסייע בהפרכת סטריאוטיפים ובהבנת השינויים שחלים בחברה הפולנית (Cowan & Maitles, 2007; Jacobs, 2014; Romi & Lev, 2007). לאורך השנים, אל מול מצדדי המסעות לפולין, עומדים מתנגדי המסעות, ששואלים מדוע לא ניתן לבצע תהליכי למידה אודות השואה בדרך אחרת והאם יש לצאת לשם כך מחוץ לגבולות המדינה. בין המתנגדים למסעות, עולות טענות בדבר הפער שבין חוויית ה"טיול" והמרכיב "התיירותי" אצל בני הנוער לבין חוויית ה"מסע" ועל כך שאין התאמה בין המסרים הקוגניטיביים שיש במסע מורכב מעין זה, לבין ההתמודדות הרגשית הנדרשת. מייטלס ושות' (2011, 2012) מציינים בעבודותיהם כי יש המתייחסים לביקורים בפולין כאל "תיירות אפלה" - מבקרים עומדים לפני שלט "העבודה משחררת" באושוויץ ומצלמים זה את זה, קבוצות של תלמידים יושבות על חורבות של הקרמטוריום ואוכלות כריכים וכד' עוד הם סוברים כי ניתן למתוח ביקורת על הקצב המהיר והארגון של המסעות הסקוטיים לאתרי שואה, עקב כך שהמבקרים זקוקים לזמן רב יותר מזה שניתן להם, כדי לקלוט את העניינים הכרוכים בביקור (Cowan & Maitles, 2011, 2012). ד"ר אופיר (1995) שהיה מבין הראשונים שהשמיעו ביקורת נוקבת על עיצוב זיכרון השואה בישראל, ציין כי הנסיעות לפולין הן מפעל כלכלי- דתי מובהק של מדינת ישראל וכי אתרי ההשמדה ובראשם אושוויץ, הפכו לאתרים מעין דתיים של עליה לרגל. לטענתו מדובר בדת שמעוצבת על ידי מוסדות המדינה ומשרתת את מטרותיה הפוליטיות. במאמרו הוא טוען כי הסיורים בפולין מהווים עסק כלכלי לכל דבר ונמכרים כמו כל חבילת תיור אחרת, הנסיעות הפכו למצרך צריכה תיירותי מבוקש וההיצע גדל בהתאם, בניצוחם של סוכני הנסיעות. לטענתו, מדובר בתעשייה, בה מועסקים מאות מדריכים, מורים, סוכני נסיעות ופקידי ממשלה וקהל הצרכנים מתרחב במהירות, כאשר המשקיע הוא משקיע ממשלתי- משרד החינוך. כל זאת, בעוד סביב המסע סובבת הילה רוחנית שדומה במובנים רבים לחוויה דתית, ששיאה במעין אירוע של התגלות- התגלות של אמת פנימית עמוקה ויסודית בה זוכים בני הנוער שהשתתפו במסע. על פי עופר (2010), במסגרת הויכוח הנוקב על עיצוב זיכרון השואה בישראל, לוקחת חלק קבוצה של חוקרים, המייצגת ביקורת רדיקלית על הנעשה בתחום זה בישראל (ביניהם עדי אופיר, עידית זרטל, משה צוקרמן ועוד). לטענת קבוצה זאת, הממסד הפוליטי וסוכני הזיכרון הקשורים בו, עושים בשואה ובזיכרונה שימוש לרעה הבא לידי ביטוי באתרי זיכרון, במוסדות ההנצחה ובמערכת החינוך. לטענתם, העיסוק בשואה נהפך לאובססיה המשרתת את החברה הישראלית בכדי להצדיק את העוולות של המדיניות הישראלית כלפי תושבי הארץ הפלסטינאים ובכדי לשלול את אופציית החיים היהודיים בגולה, שכן מאז מלחמת העולם השנייה, היהודים הם הקורבן האולטימטיבי ואין להם ארץ אחרת מלבד ארץ ישראל. המתנגדים מדברים על כך שהיוצאים למסע הינם קורבנות של הזיכרון הקולקטיבי וכי מדינת ישראל עושה שימוש תדיר וציני בשואה לצרכים שונים. אורון (2007) מציין כי יש המבקרים את הטיפוח המכוון של תרבות הזיכרון הקולקטיבי, שכן לדעת המבקרים, טיפוח הזיכרון באמצעות קיום ריטואלים החוזרים על עצמם מדי שנה, או הקמת אתרי זיכרון, מוזיאונים וכדומה, יוצרים מעין תחליף לדת, מעניקים זהות לחברה שנותרה חסרת זהות ובמקרים רבים נותנת לגיטימציה לאידיאולוגיות שונות שנועדו לשרת את המדינה, כגון האידיאולוגיה הציונית. נסיעות אלו אינן קושרות את הצעיר לעושר רוחני של עבר תוסס ותרבות פורה, אלא לעבר של קורבנות ואומללות, חורבן ומוות. לדעתו של אורון אין לחפש, ולא

ניתן גם למצוא, באפר, בין הכבשנים, את הזהות הלאומית. ביקורת חריפה ספגו מארגני המסעות לפולין, בעיקר מצידם של ניצולי שואה שרצו להניח את הסיוט שעברו מאחוריהם ולחיות חיים נורמטיביים ככל שניתן. ביקורתם התבססה על הטענה כי אין לו לצעיר הישראלי מה לחפש בגיא ההריגה של העם היהודי ולבקר על האדמה בה העם היושב עליה לא שונה בהרבה מהעם שעסק במלאכת ההשמדה השיטתית. מבחינתם גרמניה המערבית הינה יורשת של גרמניה הנאצית. ב-2 במרץ 1998 על רקע פרוץ האינתיפאדה הראשונה ומשפט דמיאניוק, כתב פרופ' אלקנה יהודה מאוניברסיטת תל אביב, ניצול שואה בעצמו, מאמר בעיתון הארץ תחת הכותרת "בזכות השכחה", בו הביע התנגדות חריפה למסעות המעלות קונוטציות לאומניות. במאמר של אלקנה, שעורר פולמוס והתנגדות עזה, הוא טען שעל מנהיגי ישראל, מחנכי הנוער שבה וקובעי הטון בתרבותה להימנע משימת דגש על לקחי השואה כתוכן מרכזי לכל פעולה מדינית וחינוכית ועליהם להפנות משאבים ומקום להסתכלות לעתיד, לקידום העם החי. הוא התקומם כנגד הפרשנות שניתנה לשואה בישראל, אשר הניבה תחושות חרדה עמוקות, מנטאליות של מצור ותסביך קורבן, שהיו, לדבריו, בסיס לעימות של ישראל עם הפלסטינים. עוד טען, שלא ניתן ללמוד מהשואה לקחים חיוביים כלשהם. ישראל חייבת לשכוח כדי להיות לנורמאלית. בשני בנובמבר 1990, דיווח העיתונאי וההיסטוריון תום שגב בעיתון הארץ על רשמיו מנסיעתם של תלמידים ישראלים למחנות ההשמדה בפולין. בכתבתו "מה למדת בטרבלינקה היום" הוא דימה את התופעה למסע של עליה לרגל, עם הפנים אל הגולה, כחלק מפולחן שכולו רגשות וסמלים וסגידה ביזארית לעיתים לזיכרון, למוות ולקיטש (כפי שהוא כינה זאת במקור). בלטמן (1995) מוצא כי המסע לפולין מעורר בבני הנוער רגשות לאומניים ומספק את ההצדקה לתנועה הציונית ולמדינה היהודית. רגשות אלו, עומדים לשיטתו בסתירה לערכים ההומניסטיים ולערכי מוסר קוסמו-פוליטיים. בלטמן רואה את הצעידה ברחובות פולין עם דגלי ישראל מונפים, כפעולה הפגנתית, פרובוקטיבית, פוליטית, שלא לומר פאשיסטית, המתעלמת מרגשותיהם של הפולנים ולכן אין לה מקום. פלדמן (1995, 2001) טוען כי מדובר במסע אידיאולוגי הנושא אופי של "עליה לרגל לבני העולם" במסגרת דת אזרחית. מסע זה משנה את התלמידים והופך אותם לקורבנות, לניצולים מנצחים, לעולים לארץ ישראל ולעדים של העדים, שעליהם מוטלת החובה לספר על מה שראו וחוו במסע ולהגן על מדינת ישראל, המוצגת כתשובה האולטימטיבית לשואה וכאנטייזה לשואה. התלמידים עומדים מעל בורות המוות, עם דגלי ישראל ונרות שהובאו מהארץ מבעוד מועד, שרים את המנון התקווה. מטרתו הסופית של המסע היא לעגן את קדושתה של השואה בחוויית מדינת ישראל החזקה והעצמאית. התלמידים, מנקודת השקפתו של פלדמן, מהווים את החוליה המקשרת בין בורות המוות למדינת ישראל ולסמליה, בין העבר לעתיד. המסעות לפולין הן ביטוי של הדת האזרחית, ומטרתן העליונה של המסעות היא לעגן את קדושתה של המדינה בחוויית השואה. לדעתם של דוידוביץ, סואן והבר (2011), על מנת להגשים את המטרות המוצהרות של משרד החינוך, הכוללות בין היתר חיזוק ערכים ייחודיים ואוניברסאליים, עלינו להתחיל קודם בתוכנו, בישראל. לטענתם, יצוא הזיכרון אל פולין אינו אפקטיבי, יקר, גורם להזנחה ולהדרה של חלק גדול מהאוכלוסייה ומהתלמידים הנותרים בארץ וכן מרחיק אותנו מזיכרון השואה. המסע לפולין הפך לחזות הכול ומשקל רב מידי מושם על החוויה החושית הבלתי אמצעית של מראות השואה. הם מציעים אלטרנטיבה למסע לפולין, באמצעות תכנית קיימת של "בית העדות", שעורכת מסעות בישראל, בהן יועמק הידע בנושא השואה והתקומה, באופן פעיל, באמצעות

השתתפות בסדנאות, צפייה בסרטים, פגישות עם ניצולים, סיורים באתרים, אנדרטאות, מוזיאונים ועוד. תכנית זאת פועלת מאז 2006 והשתתפו בה למעלה מ-2400 בני נוער מלמעלה מ-75 בתי ספר ברחבי הארץ (מספר קטן מאוד בהשוואה למסות הגדולות שיוצאות לפולין מידי שנה).

2.7 המסע לפולין כהליך של למידה חווייתית

למידה חווייתית היא מתודה חינוכית. מדובר בתהליך בו הלומד רוכש מיומנויות וערכים כתוצאה מחוויה ישירה בלתי אמצעית. למידה חווייתית מתחלקת לשני סוגים- הסוג האחד הוא למידה שחוה האדם בעצמו בחיי היום יום שלו ומתוך ניסיון חייו; הסוג השני הוא למידה באמצעות תכניות שתוכננו על ידי אחרים. בזו האחרונה, נדרשת הכנה מוקדמת ועיבוד התהליך בסיומו (יעקובי זילברברג, 2008). האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך (2016) מצדד במתודת הלמידה החווייתית. היסוד התיאורטי לרוב שיטות הלמידה החווייתיות הוא הגישה ההתנהגותית קוגניטיבית, הגורסת ששינוי ברמה הקוגניטיבית עשוי להתחולל תוך כדי החוויה ולהשליך גם על ההיבט ההתנהגותי והרגשי (דוידוביץ וקנדל, 2006). הלמידה כחווייה אקטיבית, מאפשרת ללומד להשתמש בידע באופן מעשי ויישומי ומפתחת בו כישורי חיים (Pfeiffer & Jones, 1983). החל משנות ה-80 המוקדמות, הודגשה ביתר שאת הלמידה החווייתית בהוראה בכלל ובהוראת השואה בפרט. בתחום הוראת השואה, הלמידה החווייתית משלבת בתוכה אמצעי המחשה והפעלה רב חושית, כגון: ביקור במוזיאון, מפגשים עם ניצולים, ציור ויצירה, התבוננות ביומנים בתמונות ומפות, צפייה בסרטים, האזנה לסיפורים, שירים, קלטות ועוד. במסעות לפולין, המהווים חלק מלימוד השואה, קיימים עקרונות של למידה חווייתית ובמסגרתו נערכים ביקורים במחנות ההשמדה, בגטאות, בבתי קברות עתיקים, באנדרטאות, בקברי אחים ובבתי כנסת ששרדו מאותה תקופה. לפי הדברים של נורה (1989), מוזיאונים, אנדרטאות ומקומות שימור, משמשים כארכיונים של העבר, שללא כן, היה עלול להישכח. מדבריו עולה כי הזיכרון מכה שורשים בדברים הקונקרטיים, במרחבים, בתמונות ובאובייקטים. דווקא באמצעות אובייקטים אלו, היסטוריות קשות נזכרות ונשמרות (Nora, 1989). לפי קטס (2005), ייצוגים אומנותיים של הזוועות הינם בעלי השפעה גדולה במקרים מסוימים, יותר מאשר התנסות אחרת. המשתתפים במחקרה גילו שהם צברו ידע בנוגע למחנות, כך שעם כל מחנה חדש, הסיפורים הפכו למוכרים יותר, לאמינים יותר ולנוראים יותר. הליך זה הוסיף ליכולת שלהם לדמיין באופן חזק מאוד, את האימה והפחד של החיים במחנות והמשתתפים סיפרו סיפורים רבים על כך שהם דמיינו את עצמם בנעליו של אדם אחר כתוצאה מחוויות תפיסתיות במחנה. ככל שהאדם ידע יותר או צפה יותר בהוכחות, כך הוא היה מסוגל יותר לדמיין את החוויה של האחר. זאת ועוד, לשיטתה, הכניסה לנעליים של האחר בדרך חזקה ומעוררת כל כך, אפשרה למשתתפים להבין גם משהו חדש בנוגע לעצמם. קטס מזכירה את המונח עדות עקיפה, לפיה כאשר אנשים עומדים אל מול ההוכחה ההיסטורית של טראומה מסיבית כדוגמת השואה, הם עדים לטראומה זו בצורה עקיפה באמצעות תמונות, סרטים, מסמכים ארכיוניים, מצבות זיכרון, שרידי מבנים, יצירות אומנות, סיפורי ניצולים וחפצים פיזיים. מהוכחות אלו, יוצר המוח דמיון של האירוע ההיסטורי. האפקט של שחזור זה כרוך בהתנסות חזקה, שבאמצעותה אנשים סבורים שהם יודעים משהו עמוק מאוד בנוגע לאירוע באמצעות התנסות באורח דמיוני בחוויות של האדם האחר. תופעה זאת היא

התנסות העדות העקיפה. ולצד זאת, על פי קטס, לעיתים המשתתפים יביעו ייאוש בניסיון להבין את סיפור המחנות, כשהם חוזרים ואומרים זה לזה: "אני לא יכול לדמיין את זה", "זה בלתי יאמן", "איך זה יתכן" (Keats, 2005). כהן ושות' (2011) מציינים כי ביקור באושוויץ בירקנאו יכולה לספק למבקרים הבנה גדולה יותר של היקף האכזריות והטרגדיה שהתרחשה שם. עוד הם מדווחים כי המוזיאונים כיום הופכים למתוחכמים יותר מבחינת האופן בו הם מציגים את העבר, הם נוטים לקדם מערכת מוסרית לתיאור אירועים היסטוריים והינם בעלי אופי "שליחותי". לשיטתם, תצוגות ומיצגים במוזיאונים, כדוגמת ערמות המוצגים במוזיאון אושוויץ, יכולים להניע תלמידים להרחיב את הלמידה שלהם בתחום השואה (Cowan & Maitles, 2011). ביים (2007), מדווח כי אתרי זיכרון בנושא השואה, נועדו לעורר תגובות רגשיות חזקות והם מספקים מסגרת חברתית לאינטראקציה עם מיצגי זוועה, כמו גם עם אובייקטים של תרבות זיכרון. באופן דומה, ביקורים באתרי זיכרון של מחנות המשמשים כמעוררי זיכרון, מעוררים רגשות חזקים בקרב הצופים שהופכים לעדים לעבר הנורא (Beim, 2007). חוזרי מנכ"ל משרד החינוך החל משנת 1988, מגדירים מפורשות את התכנים של הלימוד החווייתי במסגרת המסע לפולין. ממגוון התוכניות המוצעות בחינוך הפורמאלי והבלתי פורמאלי, הפכה תכנית הלמידה החווייתית של המסע לפולין, למרכז תשומת הלב ולמרכז הכובד מבחינת התקוות והציפיות שהציבור, אנשי חינוך ומערכת החינוך תולים בה. מטרת המסע החווייתי, כתהליך חינוכי, הינו לעודד חקירה ורכישת ידע, שלא באמצעות שינון. תפקיד המנחך החווייתי הוא לארגן ולאפשר לתלמידים לחוות את התופעה בזמן אמת, מתוך הנחה כי חוויה זו תוביל ללמידה אמיתית, משמעותית ובעלת השפעה מתמשכת. גלסנר (2014) במאמרו על למידה משמעותית טוען כי הלומד חש באמצעות חוש אחד או דרך צירוף או מכלול של חושים. הוא מכנה זאת (שם): הכרה "דרך הרגליים", "עשייה של ממש עם הידיים". התנסויות דרך המחשה ושימוש בחושים אלו מעלים את הסיכוי ללמידה שנצרכת בזיכרון ומשמשת את הלומד. אחת מפרקטיקות ההוראה המרכזיות לקידום למידה משמעותית, הינה הוראה ולמידה בסביבות מגוונות מחוץ לכותלי הכיתה, תוך התנסות בלמידה פעילה, ישירה, מוחשית ורב-חושית (המנהל הפדגוגי תשע"ה). סביבות מגוונות אלו עשויות לזמן מגוון של אינטראקציות, עם תופעות ואנשים בסביבתם הטבעית, בתוך ההקשר האותנטי של התופעות, על שלל גווניו ומורכבויותו ועשויה לזמן למידה משמעותית בכל נושא ומקצוע, בהקשרים אקדמיים וחברתיים. למידה שכזאת דורשת תכנון מקדים לשהייה מחוץ לכיתה בהיבטים שונים לרבות בטיחות, נגישות, מזג אויר וכד' וכן עיבוד לאחר ההתנסות. על פי יעקובי זילברברג (2008), בתהליך ההכנה טרם המסע, יוצאים התלמידים למספר ימי השתלמות באחד המוסדות המנציחים את זיכרון השואה, שם משולבת הלמידה העיונית בלמידה חווייתית, למידה המאופיינת בכך שהלומדים פעילים בזמן תהליך הלמידה ונדרשים לבצע פעילויות גופניות ורגשיות שונות (כגון: הליכה באולמות). יציאה זאת משמשת מעין מיקרוקוסמוס למסע עצמו. המוזיאונים להנצחת השואה הלכו ותפסו עם השנים מקום מרכזי בכל הנוגע להוראת השואה בארץ. עם גידולן של מספר המשלחות הנוסעות למחנות ההשמדה בפולין, הפכו מוסדות אלה למסגרות המכניות את הנוסעים לקראת המסע וכך התחזק והתרחב מעמדם. לב (תש"ע) מצאה כי השהייה במקומות בהם התרחשו האירועים עצמם, ההתנתקות מחיי היום יום וההתמקדות בתחום הדעת היחיד תוך הסטת דברים אחרים לשוליים, תוך התייחסות למימד הרגשי – מאפשרים תנאי למידה מקסימאליים. לב (תשס"ז) מדווחת כי תחילתן של תוכניות לימוד

חוויות הייתה בשנות ה-30 ואחד מחלוציה היה קורט האן. עקרונות תכניתו הדגישו תהליך קבוצתי חווייתי המתרחש בסביבה טבעית במסגרת של זמן מוגבל. הטענה הייתה שעל מנת להשיג השפעה מקסימאלית של התהליך החינוכי על משתתפיו, דרושה שהייה בסביבה בלתי מוכרת (בטבע או בשטח אורבאני) תוך פעילות רצופה. Carver (1996) מציגה הגדרה ללמידה חווייתית כתהליך שבו הלומד בונה ידע, רוכש מיומנויות וערכים כתוצאה מחוויה ישירה. ההגדרה משלבת בתוכה כמה דיסציפלינות: פסיכולוגיה, פילוסופיה, סוציולוגיה, אנתרופולוגיה וחינוך. היא הציעה מודל ללמידה חווייתית הכולל 4 מאפיינים ועקרונות פדגוגיים:

1. אותנטיות- הפעילות יכולה לספק חוויה משמעותית רק כאשר התוכן יהיה קרוב ורלוונטי לחיי הלומד. כך ימצאו הלומדים באופן טבעי סיבות להשתתף בפעילות ויזכו בתגמולים טבעיים בשל הקרבה והרלבנטיות, כגון סיפוק אישי.

2. למידה פעילה- הלומד מחויב פיזית ורגשית לתהליך הלמידה ונדרש להיכנס לתהליך של פתרון בעיות, חיפוש דרכים להבנה, שימוש בדמיון וביצירתיות. תהליך זה מעודד התפתחות חברתית, פיזית, רגשית וקוגניטיבית.

3. הטבעת החוויה הלימודית- התלמידים מודרכים להתבוננות ולעיבוד רגשי וקוגניטיבי של האירועים והתופעות שהם חווים.

4. מתן אמצעים לחוויות מקשרות בעתיד- התלמידים מפתחים הרגלים, מיומנות וידע אשר יהיו שימושיים עבורם בעתיד. התהליך מכין אותם לתפקידים הפוטנציאליים כחברים בקהילה.

מדבריו של פוירשטיין (1998), חלק גדול מהלמידה שלנו כאורגניזם מתרחשת באמצעות התנסויות ישירות וחשיפה בלתי אמצעית לגירויים: "אנחנו שומעים קולות, אנחנו רואים מראות, קולטים אותם, מכירים אותם ומשתנים בעקבות חשיפה זו". לשיטתו של פוירשטיין (שם), למידה מתווכת מתרחשת כאשר בין הלומד לבין העולם מתייצבת דמות בעלת ידע וניסיון, המתווכת לו את העולם, הופכת אותו למובן יותר עבורו ומקנה לו משמעות. כדי להפיק תועלת מהתנסויות, דרוש מתווך אנושי, שיתווך ללומד את הגירויים אליהם הוא נחשף.

אחת הדרכים להטמיע חומר לימוד בקרב אוכלוסיות המתמודדות עם קשיים, הינה באמצעות למידה חווייתית. הלמידה החווייתית נחקרה ונמצאה כמשפיעה על אוכלוסיות המתמודדות עם קשיים שונים כמו: נוער שולים, מתבגרים עם הפרעה נפשית. למידה חווייתית זו משמשת להקניית ידע, למידה רגשית, שינוי התנהגותי וחברתי. המחקרים מוכיחים שהלמידה החווייתית חייבת להיות רצופה ולהמשך לפחות 6 ימים רצופים, זאת בהנחה שרוצים שתתקיים למידה ויתרחש שינוי התנהגותי בעקבותיה (Bacon & Kimball, 1989; Berman & Davis-Berman, 1995; Chan, 2012; Cross, 2002; Ewert, 1989; Reid, 2002).

ניתן להניח אם כן, כי המסע לפולין, הנמשך 8 ימים אינטנסיביים ועונה על הגדרות ועקרונות הלמידה החווייתית, עשוי לחולל תהליכים משמעותיים ורכישת ידע בקרב היחיד המסע לפולין הוא מסגרת חווייתית המשלבת את כל החושים (מישוש, ריח, שמיעה, ראייה) עם רגשות (כגון: הנאה, התרגשות, חרדה, פחד, פגיעות, אמפטיה...), התנסות בתנאים פיזיים (תנאי אקלים,

השקעת אנרגיה פיזית) ותהליך קוגניטיבי (הבניית ידע ואמונות, פתרון בעיות...). במובן זה המסע מאפשר למידה כוללת בפנותו אל כל הווייתו של הלומד (לב, 2007; דוידוביץ וקנדל, 2006). החוויה האישית מהווה בסיס ללמידה אצל אוכלוסיות נורמטיביות, כל שכן אצל אוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים (יעקובי זילברברג, 2008; Berman & Davis-; Bacon & Kimball, 1989; Reid, 2002; Ewert, 1989; Cross, 2002; Chan, 2012; Berman, 1995).

2.8 רגש וקוגניציה במסע לפולין

תכנית המסע לפולין הינה תכנית ייחודית המשלבת את לימוד נושא השואה עם חוויה שיש בה מרכיבים קוגניטיביים ורגשיים. הלימוד מתרחש מחוץ לכותלי ביה"ס, באתרים בהם התרחשו האירועים עצמם והופך ללימוד חווייתי. למידה חווייתית מאופיינת בכך שהלומדים פעילים בזמן תהליך הלמידה ולכן ההנחה היא שתהיה להם מוטיבציה מוגברת, שתוביל ללמידה משמעותית בעלת השפעה מתמשכת. לזרוס (1999) מתייחס לקוגניציה, לרגש ולמוטיבציה כטרילוגיה, אשר ניסיון להפריד בין שלושת חלקיה מהווה ניסיון מלאכותי המעוות את טבע האדם. עוד הוא טוען כי כדי להבין את מגוון הרגשות האנושיים יש לקחת בחשבון את הקשר ההתפתחותי בין המטען הביולוגי האוניברסאלי לבין התרבות הסובבת, אשר ביחד משפיעים על עיצוב אישיות האדם מבחינה רגשית, קוגניטיבית והתנהגותית (Lazarus, 1999). לפי קניאל (2009), טעות נפוצה היא להפריד בין עולם החשיבה לעולם הרגשות ולראות בהם הפכים. בפועל חשיבה ורגש משלימים אחד את השני. רכיבי ידע וחשיבה יכולים להיות "טעונים" ברגשות שונים: יש והם חיוביים כמו אהבה ושמחה, יש והם שליליים כמו חרדה, עצב, כעס, ויש שהם ניטראליים ולא טעונים ברגשות. לשיטתו של קניאל (שם), רכיבי החשיבה אינם כבולים רק לתחום הקוגניטיבי (ההכרתי) אלא משולבים בידע וברגשות באינטראקציה מעגלית, כלומר לא תמיד ברור מה הסיבה ומה התוצאה ("הביצה והתרנגולת"). המחשבות מזינות את הרגשות, המזינים את רכיבי החשיבה, הגורמים להתנהגויות שונות אשר מזינות מחדש את המחשבות והרגשות וחוזר חלילה. לפי פוירשטיין (1998), למערכת הקוגניטיבית תפקיד מרכזי בהתהוותם של רגשות ושל מוטיבציות לפעולה וקיימים יחסים של השפעה הדדית בין האינטליגנציה לרגש. לשיטתו של פוירשטיין (שם), הגורם הקוגניטיבי ממלא תפקיד חשוב מאוד בהתהוותם של רגשות עליונים והבחנות ערכיות ומוסריות עמוקות. על פי פורגס (2000, 1991), בעשורים האחרונים נתפס הרגש כגורם בעל משקל משמעותי בתהליכי עיבוד מידע, בהיותו משפיע על המחשבה, על כושר השיפוט ועל תהליכי קבלת החלטות (Forgas, 1991, 2000). פלדמן (2002) אף טוען כי המשמעות של המסע אינה נוצרת באופן קוגניטיבי, אלא באופן רגשי, העוקף את הקוגניציה (Feldman, 2002). מחקרים הוכיחו כי התנסויות חווייתיות שנלווה להם גירוי רגשי, נמצאו כזכורים באופן המשמעותי ביותר עבור הנחקרים (Christianson & Engelberg 1999). נמצא כי עיבוד מידע המלווה באירוע רגשי מאפשר שליפה מהירה יותר של אותו מידע מהזיכרון, כלומר הרגש משפיע על תהליכים קוגניטיביים (Eich & Macaulay 2000). כמו כן, קיימת טענה שהמידע הלא מילולי תורם אף יותר מאשר התוכן המילולי לתפיסת המסר הרגשי של הסיטואציה (בר לב, 1990). לב (תש"ע),

מציינת במחקרה, כי על פי התיאוריה הקוגניטיבית- התנהגותית, קיומו של תהליך בו ישנה סינתזה בין תהליכים קוגניטיביים לבין רגשות והתנהגות פעילה, יכול לאפשר למידה משמעותית ואף שינוי עמדות. לדבריהם של רטנאו ושות' (1998), גישת הלמידה הפעילה מעשירה את הלמידה הקוגניטיבית ואת הלמידה הרגשית של התלמידים (Rathenow & Weber, 1998). לפי גרוס (2011), מורים ציינו כי באמצעות החינוך החווייתי, הם מעבירים ידע ויוצרים הזדהות עמוקה של התלמידים עם נושא השואה. החינוך החווייתי מאפשר גישה פדגוגית הוליסטית המערבת היבטים רגשיים וקוגניטיביים המאפשרת לתלמידים ולמורים להתמודד בצורה טובה יותר עם נושא השואה. על פי השרות הפסיכולוגי במשרד החינוך, תלמידים נבדלים זה מזה, בהיררכיית הצרכים ובמידת החשיבות שהם מייחסים לסיפוק צרכים שונים-קוגניטיביים; רגשיים; פיזיים; חברתיים וכד'. כמו-כן, כל תלמיד בפני עצמו, בזמנים שונים לאורך המסע, עשוי לבטא העדפה לסיפוק צורך מסוים על פני האחר. על פי דוידוביץ וסואן (2011), במהלך כל המסע מושמים דגשים פדגוגיים חינוכיים ומתקיים ניסיון לעיבוד קוגניטיבי ורגשי של התכנים. מהבחינה הקוגניטיבית השפעות המסע הן רבות ומשמעותיות. השינויים הקוגניטיביים הנצפים, נשענים על מרכיב רגשי משמעותי, ההופכת את הלמידה לבלתי נשכחת. נראה שבניגוד לחוויות הלימוד הפורמאליות, העשויות להשפיע בעיקר על מרכיב הידע, עוצמתה של הלמידה החווייתית ניכרת ולצד היתרונות של מתודת הלמידה החווייתית, קיימת סכנה כי הלמידה החווייתית תהפוך כלי למניפולציה רגשית המאבדת את מטרתה החינוכית ונשארת עם האלמנט הרגשי בלבד. חוויה רגשית, עד כמה שלא תהיה עוצמתית, אין ולא די בה כדי לחולל שינוי ארוך טווח. הלמידה החווייתית, משמעותית ככל שתהיה, אינה יכולה ואינה צריכה להחליף את תהליך הלמידה הפורמאלי, לשיטתם.

2.9 המטרות החינוכיות של המסע לפולין

מערכת החינוך בישראל התלבטה שנים רבות בהתייחסותה לשאלת היעדים החינוכיים בהוראת השואה. מטרות המסע לפולין הלכו והתגבשו עם השנים. מטרת העל של המסע לפולין נותרה בעינה לאורך השנים והיא מדברת על חיזוק שייכותם של התלמידים לעם ישראל וזיקתם למורשתו ולדורותיו. בשנת 1991 פרסם לראשונה משרד החינוך חוזר מנכ"ל מיוחד אודות מסעות בני הנוער לפולין שהגדיר את מטרותיו המוצהרות של המסע. על פי דוידוביץ וסואן (2011), הדינמיות שבהגדרת מטרות המסע על-ידי משרד החינוך הושפעה בהתאם לתפישת עולמו של שר החינוך המכהן, כך שבהתאם לרוח הזמן היו לעיתים הבדלי ניואנסים עיקריים על-פני הציר של פרטיקולריזם-אוניברסליות. לדוגמא, בתקופתם של השרים רובינשטיין ואלוני מהצד השמאלי של המפה הפוליטית הישראלית, הוחלט לשים דגש על הטעמת הלקחים ההומניסטיים והאוניברסאליים של השואה. החוזר העדכני ביותר נכון להיום הוא חוזר מנכ"ל משרד החינוך תשס"ה ובו מוגדרות מטרות המסע העיקריות, כלליו ודרכי הפעלתו. על פי חוזר מנכ"ל זה (תשס"ה), המטרות העיקריות של המסע לפולין, הן: (1) להכיר את עושרם הרוחני והתרבותי של החיים היהודיים בפולין לפני מלחמת העולם השנייה ואת מלוא היקפם וחיוניותם, דרך ביקור באתרים ומפגש עם שרידי החיים היהודיים הפזורים ברחבי פולין; (2) לחוש ולנסות להשיג את

משמעותם, את עומקם ואת היקפם של החורבן והאובדן של היהודים שנרצחו ושל היהדות שנעקרה; (3) להכיר את עיקרי האידיאולוגיה הנאצית, לעמוד על המניעים והנסיבות שהביאו לעלייתה ולמעשי אכזריות שלא היו כמותם בהיסטוריה האנושית; לעמוד על יסודות המשטר הטוטליטרי שבמסגרתו הכריזה גרמניה הנאצית מלחמת שמד על העם היהודי, רצחה שליש ממנו וביצעה פשעים אחרים נגד האנושות, ולהפיק מכך הן את הלקח הלאומי של הצורך במדינה יהודית ריבונית וחזקה והן את הלקח האוניברסלי של החובה לשמור ולהגן על הדמוקרטיה ולהיאבק נגד כל צורה של גזענות; (4) להכיר ולהעריך את עמידתם האמיצה של היהודים שיצאו להילחם בצורך ובכוונותיו הזדוניות ואת מאבקם חסר הסיכוי; (5) לחזק את הקשר של הצעירים הישראלים עם עברם הקיבוצי היהודי, להעמיק את הזדהותם עם גורלו של העם היהודי ולחזק את הרגשת המחויבות האישית להמשכיות החיים היהודיים ולקיומה הריבוני של מדינת ישראל; (6) להכיר ולהבין את מורכבות היחסים בין היהודים לפולנים לאורך ההיסטוריה המשותפת של שני העמים, על הצדדים החיוביים והשליליים שלהם, ולהבין את תולדות יהודי פולין ואת מורשתם גם על רקע ההיסטוריה והתרבות הפולנית; (7) להביא לליבון ולבירור מחודש של מושגים, של הנחות יסוד ושל דפוסי חשיבה הקשורים לתולדות ישראל, להתנהגות היהודים בשואה, לערכי הציונות, ליחסים בין יהודים לבין מי שאינם יהודים ולקנייני המוסר וההומניזם; (8) לאפשר לבני הנוער לפעול מעשית לשיקום אתרים ושרידיים יהודיים הפזורים ברחבי פולין, לשיפוצם, לניקויים ולשימורם (נבון, 1990).

מטרות אלו עולות בקנה אחד עם הלמידה החווייתית בנושא השואה (Spalding, Savage & Garcia, 2007). על פי משרד החינוך (קפון, 2007) שאישר את הוצאתם של תלמידי החינוך המיוחד לפולין, מטרות המסע לפולין של משלחות התלמידים המיוחדות, הינן זהות לאלו של משלחות התלמידים הרגילות. המטרות המוצהרות בהוצאת משלחות של בוגרים עם מש"ה לפולין, מטעם משרד הרווחה והשירותים החברתיים, נוסחו על ידי בכירים באגף לטיפול באדם עם מש"ה והן מנוסחות במכתב היוצא מידי שנה למנהלי מסגרות. המטרות הינן: (1) העברת מידע, הקניית ידע ותכנים על חיי היהודים באירופה לפני ובתקופת השואה. (2) הבנת האירועים שהתרחשו בתקופת השואה. (3) הידיעה הקוגניטיבית והחוויה האמוציונאלית חוברות יחד לכדי יכולת הזדהות עם העם היהודי לדורותיו ועם ערכים אוניברסאליים כמו: עזרה לזולת, קדושת חיי אדם. (4) חינוך לציונות, לדמוקרטיה ולהומאניות.

2.10 השפעות המסע לפולין על פי השדה המחקרי

מוסדות ישראליים היו חלוצים בחקר השואה והוראתה. בספרות המחקרית, ניתן למצוא מחקרים שונים שנערכו על השפעות המסע לפולין, בעיקר בקרב בני נוער. מחקרים אחרים שבוצעו בתחום החינוך עסקו למשל בחקר הוראת השואה במכללות למורים (פרלמוטר 2003) וביחסו של חיל החינוך בצה"ל לעיצוב זיכרון השואה בקרב חיילים (גנור תשע"ב). לפי מייטלס ושות' (2011), ישנו טווח רחב של מחקר שתומך בתרומה החיובית של החינוך לשואה, לפיתוח ההבנה של תלמידים בנוגע להיבטים הקשורים לאזרחות (Maitles & Cowan, 2011). דוידוביץ וסואן (2011) מציינים כי הרוב המכריע של המחקרים שנערכו בתחום העמדות והזהות בעקבות המסע,

מצביעים על כך שחווית הנסיעה לפולין משמשת כאמצעי לאשרור ולחיזוק הזהות היהודית-ישראלית, הערכים הציוניים והערכים הלאומיים (לב, 1998; רומי ולב 2003; דוידוביץ וקנדל 2006). פרגו (1984) בדק מיימדים רגשיים, הכרתיים והתנהגותיים של נוער לומד כלפי השואה ומצא כי קיימת הזדהות כללית של בני נוער עם קורבנות השואה והיא משותפת לכלל העדות בארץ. לב (1998) בחנה את השפעת המסע על עמדותיהם של מתבגרים ישראליים כלפי השואה. היא מצאה כי בעקבות המסע, הייתה עלייה משמעותית ברמת הידע של המתבגרים. הקשר הערכי לעם ולארץ ישראל התחזק בקרב משתתפי המסע ונמצא כי המסע מחזק את המרכיב הישראלי בזהות היהודית ישראלית. בנוסף, המסע עורר רגשות של כאב, זעזוע וכעס אשר שכחו לאחר זמן. עלתה תחושת חוסר הביטחון של היות יהודי בגולה ועימה גברה חשיבות קיומה של מדינה ישראל חזקה וריבונית, כלקח מהשואה. כן עלה מהמחקר כי השואה היא האירוע ההיסטורי החשוב ביותר בעיני בני הנוער, הם מתעניינים באירועי התקופה וידע זה הינו חלק חשוב בהשקפת עולמם. לב מציינת כי ההתעניינות הגוברת של בני הנוער במסעות לפולין והערכתו כאירוע משמעותי, הופכת את ההשתתפות בו למוערכת ואטרקטיבית. ההשתתפות מאפשרת תוצאה בעלת ערך אישי, משפחתי, חברתי וקהילתי. ברוב המקרים, מעודדת הסביבה הקרובה הצטרפות למסע והמשתתפים בו זוכים לאהדה ולתמיכה. לב מדווחת על שינוי בעוצמת הביטוי הרגשי לאחר המסע. בני הנוער מגייסים כוחות ומנגנונים כדי להתמודד עם קשיי המסע. הם מתרכזים במטרה, אינם מוכנים לקבל את הדברים כמות שהם ולכן חוקרים, שואלים ומארגנים את הנתונים. הם מחפשים תמיכה המסייעת להם בשלבי התהליך. הביטוי הרגשי החזק כלפי נושא השואה לפני המסע, שאופיין אצלם ברגשות כאב, זעזוע, כעס חוסר אונים, חולשה ושיתוק, פינה את מקומו לאחר המסע לתחושות של כוח, תקווה וגאווה. התמקדותם בביטוי רגשות פותחת לאחר המסע וזהו חלק מהתמודדותם עם האבל והכאב. למרות תפיסת ממדי האסון הם חשים כוח ותקווה. אסטרטגיות התמודדות של בני נוער רגילים משתתפי המסעות הוכיחה יכולת התמודדות יעילה ומסתגלת. על פי לב (תש"ע) השייכות איננה מסתיימת בשייכות קבוצתית לחברי המשלחת, אלא משפיעה גם על גזרות נוספות כמו שייכות משפחתית וקהילתית. היא מצאה כי המסע לפולין מממש את מטרתו לחיזוק זהות וערכים יהודיים בקרב בני הנוער היוצאים אליו. היא מציינת כי פיתוח הזהות בזיקה למסע לפולין, מתאפשרת כתוצאה משילוב ייחודי בו חוברים בני הנוער אל עברם ההיסטורי, תוך התייחסות למתרחש אצלם בהווה. בנוסף לכך, יכול המסע לאפשר קיומו של תהליך הפנמה, שכלולים בו חשיבה, עיבוד ידע, רגש ופעולות הנוגעות לקבוצה. במובן זה, המסע לפולין יכול להוות ביטוי משולב, הן להתנהגות של קשר אישי משפחתי ליהדות והן כסממן של תרומה למטרות הקולקטיביות הקשורות בערכי היהדות, בתמיכה בישראל, במעורבות בהנצחת השואה ובהתנגדות לאנטישמיות. למסע יש פוטנציאל לאפשר למתבגר להפנים את הזהות היהודית ולהפכה לחלק מזהותו וממכלול חייו. אסיא ודגני (1991), גילו כי המוטיבציה להצטרפות למסע חזקה יותר אצל בני הדור השלישי. בר און וסלע (1991) מצאו כי בקרב בני נוער, הקשר המשפחתי לשואה תורם ליותר ידע והבנה מעמיקה בנושא. סילברמן ושות' (1999) בחנו את ההשפעה הפסיכולוגית של ביקור במחנות ריכוז פולניים על מתבגרים אמריקאיים בריאים ומצאו כי המשתתפים הפגינו שינויים ניכרים במשך הזמן, מבחינת סימפטומים של מצוקה פסיכולוגית. תלונות סומטיות, חרדה ופוביה היו הגלויים ביותר מיד לאחר החשיפה למחנות הריכוז. אובססיות – קומפולסיות, רגשות בינאישית, סימפטומים פסיכויים ודיכאוניים היו הבעייתיים ביותר שישה חודשים לאחר המסע. החשיפה לגרוי השואה ולמחנות הריכוז, היוותה

גורם מלחיץ דיו, כדי לעורר תגובות הקשורות למצוקה רגשית משמעותית, אך התגובות נמצאו חולפות כעבור זמן. מתבגרים עם סימפטומים קודמים של מצוקה כללית ופסיכיאטרית, נמצאו נתונים בסיכון גבוה יותר לסבול מסימפטומים של הפרעת דחק פוסט-טראומטית (PTSD), לאחר החשיפה לגירוי הקשור לשואה וחוויה זו של ביקור באתרי שואה היתה מלחיצה במיוחד עבורם (Silverman, Singh, Carmanico, Lindstrom, Best & Clearfield, 1999). קטס (2005) ציינה כי במחקר שערכה אודות השפעתה של עדות עקיפה במהלך ביקורים במחנות ריכוז בגרמניה ופולין, משתתפים ציינו כי המסע היה כרוך מבחינתם בסיכונים רגשיים, פיזיים, קוגניטיביים ורוחניים. תגובות רגשיות חזקות כללו פגיעות, כעס, אימה, עצבות, בושה ותדהמה. מבחינה פיזית הם דיווחו על בעיות עיכול, הפרעות בשינה, כאבי ראש ומחלות שנוצרו כתוצאה משישיות רגשיות. כדי להתמודד עם תגובות המתח שלהם, דיברו המשתתפים במחקר של קטס בעיקר על החשיבות של הקבוצה כאבן בוחן לשיתוף בחוויותיהם. החוקרת מכנה תופעה זאת בשם "פיזור טראומה". תופעה זאת של פיזור טראומה וערבובה בעזרת שיח קבוצתי, עשוי להחליש את כוחה השלילי של הטראומה והאדם חולק את חוויותיו הטראומטיות שחווה עם שאר חברי הקבוצה. משתתפי המחקר ייחסו חשיבות גם לפעילויות הפגה כמו אכילה, הומור משותף, צילומים וזמני נסיעות באוטובוס. פעילויות הפגה אלו סייעו להם כאשר הרגישו שהגיעו לרוויה (Keats, 2005). גרוס (2000) בדקה את השפעת 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. העוצמה של משתנים מסוימים, כגון הגאווה הלאומית, התחזקה לאחר המסע, לעומת עוצמת משתנים אחרים, כגון אמפתיה לסבלם של הערבים, שלא השתנתה כלל. פישרמן וקניאל (2004) דיווחו כי המסע מאפשר מפגש של המתבגר עם האני שלו. הם מצאו הבדלים מובהקים בין משתתפי המסע לבין אלה שלא השתתפו בשלוש המדידות (לפני המסע, כחודשיים אחר המסע וכשנה לאחר המסע) ביחס לשני מימדי זהות האני: א. התחייבויות ומטרותיות, המתייחס למידת ההתחייבות המקצועית והאידיאולוגית שחש הפרט ו-ב. משמעותיות – ניכור, המתייחס לתפיסת חייו של הפרט כבעלי משמעות, לתחושות של מעורבות, עניין והשתייכות כפי שנחווית על ידי הפרט, בניגוד לתחושות של זרות וניכור. ההסבר להתגברות מימד התחייבויות ומטרותיות לצד עלייה במימד המשמעותיות הוסברה על ידי החוקרים בכך שמשותפי המסע ערערו על אמיתות רבות, אך חוו חוויות שבמידה מסוימת השפיעו על עמדותיהם כלפי הנושאים האידיאולוגיים. עם זאת, חבריהם שלא השתתפו במסע היו שותפים לחלק מהשאלות, אך לא חוו את מה שחבריהם חוו ולפיכך לא דיווחו על שינוי במימדים אלו. כלומר, ככל הנראה חווית המסע על כל גווניו היא האחראית העיקרית לשינוי במימדי האני (Feldman, 2002, Cowan & Maitles, 2007). ספלדינג ושות' (2007) מצאו כי למרות העובדה שההכנה הלימודית הינה קריטית להבנת נושא השואה, ולמרות העובדה שלמידה חווייתית היא גישה פחות נפוצה להשפעה על ההבנה של תלמידים בנוגע לשונות וצדק חברתי, ההתנסות האוטנטית בשטח נמצאה בעלת ההשפעה הגדולה ביותר על החשיבה של הנוסעים, ביחס לשונות ועל המוכנות שלהם לנקוט בפעולה כנגד חוסר צדק חברתי. למידה יעילה לשיטתם, התרחשה כאשר ידיעת התוכן של השואה, קושרה להתנסות הפיזית של הביקור באתרים

היסטוריים חשובים, כמו אושוויץ ובירקנאו ולאיינטראקציות החברתיות שנוצרו בין המשתתפים. הביקור באתרים נמצא יעיל בהרחבת הידע של המשתתפים בנוגע לשואה ובהגברת האמפתיה שלהם כלפי הקורבנות. זאת ועוד, לדבריהם למידה חווייתית, אפילו למשך פרק זמן מוגבל, נראית כגישה מבטיחה בסיוע לשינוי מתמשך, השפעות הביקור עובדו לאט והן לא דעכו עם חלוף הזמן (Spalding, Savage & Garcia, 2007). המחקר של יעקובי זילברברג (2008) עוסק בשינויים בקרב נוער בסיכון, בעקבות יציאתם למסע. מחקר זה, העלה בניגוד לציפיות החוקרים, כי העניין שנוצר בקרב נוער בסיכון סביב היציאה למסע כמכלול ולא רק המסע עצמו, הם שאפשרו את צבירת הידע בנושא השואה. בכל הנוגע לנוער בסיכון, כבר בשלב ההחלטה לצאת למסע, הופכים התלמידים לחלק מקבוצה אקסקלוסיבית בביה"ס, הזוכה ליחס מועדף מצד הצוות החינוכי. ההכנה שלהם משלבת תהליכי למידה חווייתית, תוך למידה פעילה והם מקבלים שעורים מתוגברים בנושא השואה, שביה"ס לא היה מעניק להם, אלמלא יציאתם למסע. המחקר אודות נוער בסיכון מלמד כי בני נוער אלו לא ירכשו ידע מספק אודות השואה אם לא יצאו למסע לפולין, שכן חלקם הגדול אינם ניגשים לבחינת הבגרות בהיסטוריה ולכן לא ייחשפו ללמידה מסודרת ומשמעותית בנושא זה, כפי שנחשפים בני נוער שאינם בסיכון. המסע לפולין על פי יעקובי זילברברג עורר את רצונם של בני הנוער בסיכון להיות חלק מהזהות הישראלית וחלק מהקונצנזוס הלאומי, כך שלמעשה הוא סייע בעיצוב זהותם העצמית והיווה זרז לשילובם הנורמטיבי בחברה. עוד העלה המחקר כי קיים מתאם מובהק בין ידע ורגשות, כלומר ככל שהידע של בני הנוער במצבי סיכון אודות השואה גדל, כך גדלה תגובתם הרגשית כלפי השואה. בנוסף, תלמידים רבים מצליחים להביא לידי ביטוי כישורים וכישרונות שלא נתגלו במסגרת ביה"ס, כמו: ידע כללי, חוש הומור, יכולת מנהיגות, רגישות לזולת. המסגרת הלא פורמאלית של המסע מאפשרת למידה וביטוי של התנהגויות חדשות, תוך אישיות ובין אישיות, שהן בגדר למידה לחיים. עוד היא מצאה כי עבור נוער בסיכון שהשתתף במסע, הטקסים הקולקטיביים היו משמעותיים ביותר. במישור החברתי הטקס איגד את כולם ואפשר מציאת נחמה בקבוצת החברים שנכחה במסע. בהקשר להיבט הקבוצתי-חברתי, גם ג'קובס (2014) מציין במאמרו כי במחקר קודם משנת 1991, שבוצע על אתר זיכרון של וייטנאם, נמצא כי יש תפקיד לתהליכים האינטראקטיביים ולדינאמיקה החברתית המתרחשת באתר הזיכרון והם מהווים מקור לחיבור, לרגש ולזיכרון (Jacobs, 2014). על פי מחקרים של כהן ובר-און כהן (2010), אמצעי הלימוד היעיל ביותר אודות השואה לדעתם של התלמידים הוא המסע לפולין ושמיעת עדויות מהניצולים. ממחקר זה עולה כי המסע מאפשר הרחבת ידע אודות השואה וחיזוק המחויבות לזיכרון השואה. כהן ושות' (2011) מדווחים שנמצאה הוכחה ברורה לכך שביקור באתרים עצמם, הוביל להוראה ולמודעות מוגברת ביחס לשואה, לגזענות, לזכויות אדם וכן לחיזוק ערכי האזרחות בקרב התלמידים. במחקרם נמצא כי להשתתפות בפרויקט של "לקחים מאושוויץ", הכולל ביקור באושוויץ בירקנאו, השפעות חיוביות והוא תורם באופן משמעותי לפיתוח של אזרחות אישית אחראית, בייחוד בהתייחס לצמיחה האישית של התלמידים ולהיקף הפעילויות בבתי הספר ובקהילות. התלמידים לקחו על עצמם את האחריות לצעדים הבאים בצורה רצינית מאוד וארגנו מגוון של אירועים, עבור בית הספר שלהם וקהילותיהם. הם מציינים כי בהתייחס להתפתחות הרגשית שלהם, התלמידים טולטלו עמוקות מהביקור והחזיקו בזיכרונות חיים של החוויה. במאמר זה ובמאמר הנוסף שלהם, הם מדווחים כי המסעות לפולין משפיעים בצורה עמוקה גם על

המורים והצוות המלווה באופן דומה לצורת ההשפעה על המשתתפים (Maitles & Cowan, 2011; Cowan & Maitles, 2012). במחקר שנערך באוסטרליה אודות זכר השואה מתארים בסטל ושות' (2010) את הקשר ההיסטורי של האוסטרים לפשעי השואה ולפיכך גם לצורך להנחיל זיכרון זה באופן לאומי. החוקרים מדגישים כי בהשוואה לגרמניה, באוסטרליה זכר השואה הינו דל יותר ולפיכך ממליצים להחדיר נושא זה למורשת האוסטרית, בין השאר באמצעות למידה חווייתית (Bastel, Matzka & Miklas, 2010). מחקר זה מצטרף למחקרים דומים לפיהם עמים מנסים להתחקות אחר הטראומה הלאומית של עמים אחרים (Keats, 2005). ויזנפלד (תשע"ד), שבדק שינויים בעמדות של מתבגרים דתיים בעקבות המסע לפולין, מציין שבני הנוער העידו כי בעקבות המסע אליו יצאו, הידע וההבנה שלהם על השואה הפכו לחלק חשוב יותר בהשקפת עולמם. עצם החוויה השפיעה עליהם בצורה משמעותית עד כדי כך שהיא תלווה אותם לאורך שנים. כמו כן המסע חיזק אצל המשתתפים את המחויבות וההזדהות עם מדינת ישראל. בירן ושות' (2011), תומכים במאמרו בגישה החווייתית התופסת את החוויה כהליך אינטראקטיבי. הם מצאו כי ביקור במחנה אושוויץ מעניק חוויית מורשת והמבקרים בו מונעים להגיע לשם בעיקר על ידי השאיפה להשיג חוויה חינוכית ורכישת ידע, או חוויה רגשית והתחברות למורשת אישית. הממצאים הראו שהמניעים לביקור באושוויץ, הם שאיפה למעורבות רגשית והשאיפה לבניית זהות ועיצובה. מחקרם הצביע על שאיפתם של הנוסעים לשמור על הזהות שלהם באמצעות ההתחברות שלהם למורשתם ולעצמם. עוד נמצא כי אלו שתפסו את האתר כאתר המורשת האישית שלהם, הפגינו את המוטיבציה הגבוהה ביותר לבקר באתר. ככל שתפיסת האתר כאתר מורשת אישית חזקה יותר, כך מעוניינים יותר המשתתפים להשיג חוויה רגשית. בעוד שאלו התופסים את האתר כמורשת אישית שלהם, מפגינים עניין רב יותר בחוויה רגשית ובהרגשת חיבור למורשת האישית שלהם, האחרים מחפשים בעיקר את החוויה החינוכית. אלו התופסים את האתר כמורשת אישית, יכולים להיתפס כ"מחזקי זהות", הם מתאפיינים בשאיפה גבוהה להשגת חוויה רגשית וחיבור למורשת שלהם. במקביל להבנת מרחבי מורשת כמרכזיים לבניית הזהות, ניתן להבין חברי קבוצה זו כמעוניינים בשמירה על הזהות הקיימת שלהם, מאחר והם מעוניינים להרגיש קשורים ושייכים אליה ולחוות את המורשת שלהם. לדבריהם, אתרים כמו אושוויץ המציגים מוות, נתפסים כמקום זיכרון, אבל, מרחב לחוויה רוחנית, להפגנת זהות לאומית ולחוויות חינוכיות (Biran, Poria & Oren, 2011). לפי פודושן ושות' (2015), מסעות ליעדים הקשורים לשואה, נתפסים כמקדמים בצורה חזקה את הלאומיות הישראלית ואת הציונות (Podoshen, Hunt & Andrzejewski, 2015).

2.11 אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה)

2.11.1 מוגבלות שכלית- טרמינולוגיה ותמורות

מבחינה טרמינולוגית, המונח מוגבלות שכלית הוטבע לראשונה בצפון אמריקה והוא בא להחליף את המונח פיגור שכלי, אשר צבר קונוטציות שליליות בעשורים האחרונים, במדינות שונות בעולם (Salvador-Carulla and Bertelli, 2008; Schalock, Luckasson, & Shogren, 2007)

במדינת ישראל, הנציבות לשוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות במדינת ישראל, פנתה ל"אגף לטיפול באדם המפגר" דאז, לפעול לשינוי הטרמינולוגיה גם בארץ. לאחר בחינת הנושא, האגף החליף לפני שנים ספורות את המונח "פיגור שכלי" והוא משתמש כיום במונח "אנשים/ אדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית" (ניסים, גורבטוב ובן שמחון, 2012). בינואר 2017, אושרה בכנסת ישראל פה אחד הצעת החוק, לפיה המונחים הפוגעניים "מפגר" ו"פיגור" על הטיותיהם השונות, יוצאו מספר החוקים ולא יעשה בהם עוד שימוש. לשינוי הסמנטי ישנו חשיבות רבה משום שהטרמינולוגיה אינה רק מראה של החברה, אלא היא גם מעצבת עמדות וסטריאוטיפים של האדם כלפי עצמו ושל הציבור כלפיו (Auslander & Gold 1999a, 1999b). המושג "אנשים עם מוגבלות" הטביע טרמינולוגיה חדשה בחברה הישראלית הממוקדת ב"אנשים" ולא ב"מפגרים" (אופיר ואורנשטיין, 2001). על פי קדרי ושירי (2015), יחד שינוי המינוחים והמעבר מהמונח פיגור שכלי למונח מוגבלות שכלית התפתחותית, חלו שינויים בהגדרה ובאבחנה של מש"ה כמו גם בדרכי ההערכה והטיפול. על פי מור (2012), המוגבלות היא תוצר של הבנייה חברתית. מעמדה זו, נגזר על החברה להתאים את עצמה לאנשים הללו, לראות בהם כשוויים ולתת להם מקום בחברה כאנשים בעלי רצון ויכולת לקבל החלטות על חייהם (כדוגמת קבלת ההחלטה על עצם הנסיעה כחבר במשלחת לפולין, מתוך מגוון אפשרויות העומדות לבחירתם). למעשה מדובר ממעבר של שיח המדגיש את הלכות, הנזקקות והתלות בסביבה, למעבר לשיח המדבר על צמיחה, שוויון הזדמנויות וזכויות, כאשר האחריות על עיצוב הסביבה הפיזית והחברתית באופן מכיל, מוטלת על החברה והממסד. עד לשנות השבעים- שמונים של המאה העשרים, את הגישה לאנשים עם מש"ה, הוביל המודל הרפואי המקטלג אנשים על פי סטייתם מהנורמה ומתייחס למוגבלות כאל מחלה חשוכת מרפא. לפי גישה זאת, הלכות טבועה באדם, האדם הלקוי הינו אחראי בלעדי לבעיותיו והוא מהווה גרסה פחות טובה של האדם הבריא. הטיפול שהותאם לתפיסה זו כלל ניסיון לריפוי האדם ושיקומו, תוך הקמת מוסדות גדולים וייחודיים, לעיתים בצורת בתי חולים לאנשים עם מש"ה. תפקידם של מוסדות אלו היה לטפל ולהגן על אנשים עם מש"ה מהחברה ועל החברה מפניהם (רונן 2007, עמינדב וניסים 2009; טולוב וקנטר 2014). החל משנות השבעים-שמונים של המאה העשרים, התפתחה גישה ביקורתית של פעילים עם מוגבלות בארצות דוברות אנגלית ובסקנדינביה, אשר טוענת כי מקורה של המוגבלות איננו רק בפתולוגיה של היחיד, כי אם בפער שבין האדם לבין סביבתו. קבוצה זו קידמה גישה אחרת הידועה כגישה הביקורתית למוגבלויות, שראתה בנכות תוצר של יחסי גומלין בין האדם לבין הסביבה ויחסה אל מאפייניו השונים. הגישה החברתית מעבירה למעשה את הזרקור להבניה החברתית של המכשולים אשר מונעים מאנשים עם מוגבלויות להשתתף באופן פעיל בחברה ולממש את זכויותיהם (טולוב וקנטר, 2014). בנוסף, כחלק מהביקורת על המודל הרפואי, התחזקה ההבנה כי הרפואה לא יכולה לרפא מוגבלות שכלית ומוגבלות שכלית היא איננה מחלה. כתוצאה מכך, התפתח המודל החברתי- אקולוגי לתפיסת המוגבלות, המספק פרספקטיבה של זכויות אדם ומדגיש את הממד החברתי- תרבותי במוגבלות, משמע מחסומים שמציבה החברה בפני אנשים עם מוגבלויות, הם המגבילים העיקריים את תפקודם של אנשים עם מש"ה ולא המוגבלות עצמה (Hahn, 1991). הר (1992) מציין כי בתחום המוגבלות השכלית בארץ, התרחשה בשנות ה-90 פעילות אינטנסיבית למדי של לובי המשפחות לקידום זכויות אנשים עם מוגבלות שכלית, אשר הובילו מאבקים משפטיים וחוקתיים למימוש הזכות לגור בקהילה ולהשתלב בבתי הספר

הרגילים (Herr, 1992). אנשים עם מוגבלויות זכו מאז אמצע המאה העשרים ואילך לזכויות אזרחיות מעוגנות בחוקים ובאמנות בינלאומיות שלהן לא זכו במהלך כל ההיסטוריה האנושית. ברוח זו נחקקו בישראל, בדומה למתרחש במרבית מדינות העולם המערבי, חוקים המעגנים את זכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות, דוגמת חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות 1998 (התשנ"ח), חוק זה עוסק בזכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות. החוק מגדיר אדם עם מוגבלות כאדם עם לקות פיזית, נפשית או שכלית, לרבות קוגניטיבית, קבועה או זמנית, אשר בשלה מוגבל תפקודו באופן מהותי בתחום אחד או יותר מתחומי החיים העיקריים. מטרת החוק היא להגן על כבודו וחירותו של אדם עם מוגבלות, ולעגן את זכותו להשתתפות שוויונית ופעילה בחברה בכל תחומי החיים, וכן לתת מענה הולם לצרכיו המיוחדים באופן שיאפשר לו לחיות את חייו בעצמאות מרבית, בפרטיות ובכבוד, תוך מיצוי מלא של יכולותיו. חוק זה קובע כי אנשים עם מוגבלות שכלית הינם בעלי זכויות שוות לכל אזרח. בשנת 2001 החל באו"ם תהליך, בהובלת ארגוני אנשים עם מוגבלויות מרחבי העולם, לניסוח אמנה לזכויות אדם של אנשים עם מוגבלויות. כעבור חמש שנים התגבש נוסח סופי של האמנה, אשר אומץ על ידי העצרת הכללית של האו"ם ונקרא: "האמנה בדבר זכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות". בשנת 2007 הצטרפה מדינת ישראל לרשימת המדינות החתומות על האמנה. מדובר במסמך ייחודי, המבסס את התפיסה לפיה אנשים עם מוגבלות, זכאים ככל אדם, לחירות, לכבוד ולשוויון בפני החוק. האמנה היוותה פריצת דרך משמעותית בתחום המוגבלות, היא מבטאת גישה אקטיבית ומתווה עקרונות לפעולה בתחומי חיים רבים. אימוץ האמנה מבטא את שינוי הגישה ביחס לזכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות בכל הקשור למקומם בחברה, תוך הבנה כי איכות חייהם תושפע באופן חיובי מתהליך ההכללה והשילוב החברתי. במרכז האמנה עומד עקרון ההכללה (inclusion), שפירושו חברה פתוחה ונגישה לכל, המאפשרת לאנשים עם מוגבלות להיות חלק ממנה. האמנה מדגישה את זכותם של אנשים עם מוגבלות לקבל החלטות עצמאיות בעניין חייהם האישיים. בספטמבר 2012 אשררה מדינת ישראל את אמנת האו"ם בדבר זכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות, המחייבת נקיטת פעולות אקטיביות לקידום זכותם של אנשים עם מוגבלויות לשוויון והענקת נגישות בכל תחומי החיים, לצורך שילוב בחברה. משמעות אשרור האמנה היא הצטרפותה של מדינת ישראל לשאר מדינות העולם, אשר חרטו על דגלן יצירת שינוי בחייהם של אנשים עם מוגבלות. המדינות המאשררות מחויבות לפעול להסרת החסמים המונעים מאנשים עם מוגבלות השתתפות מלאה, תוך פיתוח מדיניות וכלים המאפשרים חיים שוויוניים וחברה מכילה. סעיף 30 באמנה, העוסק בהשתתפות בחיי תרבות, בילוי, פנאי וספורט, כולל בתוכו את הזכות לגישה לספריות, למוזיאונים, לתיאטראות, לאתרי הנצחה ולאתרים בעלי חשיבות תרבותית לאומית. מאז קום המדינה ובשנים האחרונות אם כן, חל שינוי ניכר בתפיסת אנשים עם נכויות ככלל ובעלי מוגבלות שכלית בפרט, בארץ ובעולם המערבי. חלק מהמושגים שנכנסו לשימוש נרחב הם: מימוש עצמי, גישת הכוחות, נורמליזציה, אינטגרציה, אינדיבידואליזציה, האדם ומשפחתו במרכז, מערכות תמיכה מותאמות אישית, שוויון זכויות, תכניות לקדום אישי, סגנון עצמי², איכות חיים (בראון 1996; כהן 2003; חובב ועמינדב 2006; Matsumoto, 2000). מאז ועד היום התפתחה התפיסה כי איכות החיים

² הערת החוקרת: המושג סגנון עצמי מתייחס ליכולת של האדם לדבר או לפעול בעד עצמו, לעמוד על מימוש זכויותיו כאדם, להחליט מה טוב עבורו ולקבל אחריות על החלטותיו. התנועה לסגנון עצמי של אנשים עם מוגבלות צמחה כדי לקדם אנשים עם מוגבלות בכלל ואנשים עם מוגבלות שכלית בפרט, על מנת לשמור ולדרוש את זכויותיהם.

של אדם עם מש"ה עשויה להשתפר דווקא בסביבה טבעית נורמטיבית ולא בתוך מסגרות סגורות. מדיניות זו המכונה 'אל-מיסוד' הדגישה את המעבר מטיפול במוסדות למסגרות בקהילה. הגישות השיקומיות שהתפתחו בעקבות מדיניות זו התבססו על מודלים חברתיים ועל תפיסות כוללניות יותר מאלה המוצעות במודל הרפואי. המודל החברתי, בשונה מהרפואי, שם את הדגש על החלקים הבריאים והמתפקדים, ועל איכות חייו של האדם בסביבת חיים טבעית. מגמה זו, הובילה ליוזמות של שילוב אוכלוסיות עם מש"ה, בתוך אוכלוסיות בעלות התפתחות תקינה, כדוגמת שילוב משלחת של אנשים עם מש"ה לפולין, לצד אוכלוסיות ללא מוגבלות (גולדפינגר, 2012). רוט והוזמי (2014) מציינים כי התנועות ל"אל-מיסוד" ולעיקרון הנורמליזציה הדגישו את זכותם של אנשים עם מוגבלות לחיים מלאים, איכותיים, בסביבה לא-מגבילה המאפשרת בחירה בנוסף, התפיסות המקצועיות כיום מניחות שיש לאדם יכולת לקבוע את רצונותיו, מטרותיו, ולאן הוא חפץ לקדם את חייו כך שיוכל לחיות חיים מלאים ומשמעותיים (חובב ועמינדב, 2006). חזון האגף לטיפול באדם עם מש"ה במשרד הרווחה והשירותים החברתיים, הוא לאפשר חיים עם משמעות לכל אדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית בישראל, לפעול לשיפור מתמיד של איכות חייו, רווחתו וקידומו בהתאם לצרכיו, יכולותיו ורצונותיו ובשיתוף בני המשפחה והקהילה, עם הקפדה על ערכים של כבוד האדם, בחירה אישית, פרטיות, הכללה בקהילה, מקצועיות, חדשנות ויזמות (שלום, בן שמחון וגורן, 2015). האגף לטיפול באדם עם מש"ה, מצהיר כי עקרונותיו המנחים כוללים: הבטחת רצף ומכלול שירותים לאדם ומשפחתו כמו דיור ותעסוקה, מיצוי זכויות של אוכלוסיית היעד, פיתוח תכניות תמיכה התערבות וקדום אישי כמו תוכניות סגור עצמי וחינוך מיני חברתי, שיפור מתמשך ברמת איכות החיים והטיפול, מתן עדיפות לשירותים בבית ובקהילה. לפי ברנס ושות' (2003), למרות השינויים הרבים וההתקדמות המתוארת, בפועל סגנון החיים וההשתתפות החברתית של אנשים עם מוגבלות נותרים חלקיים, שכן ההדרה החברתית של אנשים עם מוגבלות עדיין נטועה עמוק בשורשים המבניים והתהליכים של חברות בנות זמננו (Barnes & Marcer 2003). קיים פער בין ההצהרות על שוויון זכויות ובין חיי המעשה, הנובע בין השאר ממסורת תרבותית ארוכת שנים, המושרשת בעמדות הציבור והממשיכה להפלות לרעה אנשים עם צרכים מיוחדים (רייטר ובריון, 2012). כאשר הושוותה איכות חייהם של אנשים עם מש"ה לזו של האוכלוסייה הכללית, נמצא כי הם חווים רמות נמוכות יותר של איכות חיים ובחירה, כאשר הירידה ברמת הבחירה גוברת ככל שעולה חומרת המוגבלות (National Organization on Disability, 2000; Chubon, Clayton & Vandegriff 1995).

על פי שפרד ושות', לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, יש פחות אוטונומיה והם מקבלים פחות החלטות המתייחסות לחיים שלהם (Sheppard, Johns, Prout, & Klienert, 2005). עם זאת, מחקרים מראים כי כאשר מופעלות תכניות להעצמה אישית ולבחירה, קיימת עליה באיכות החיים הגופנית והנפשית של האדם וכן מדווח על שביעות רצון קיומית (Wells & Taylor, 1991; Wallhagen, Strawbridge, Kaplan, & Cohen, 1994). מנתונים שעובדו עבור נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות בישראל ע"י מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל, בהסתמך על הסקר החברתי לשנת 2015 של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, עולה כי אנשים עם מוגבלות חווים הדרה חברתית ואפליה תעסוקתית המובילות לפערים משמעותיים ביחס

לאוכלוסייה ללא מוגבלות. כמדומני, אחד הביטויים מיני רבים, להזרה חברתית ולקשיים במימוש עקרון שוויון זכויות והזדמנויות לאנשים עם מש"ה, הינו ההזרה מהשיח החברתי ומהקונצנזוס הלאומי אודות חשיבות נושא השואה והעיסוק בו. הוראת השואה בקרב אוכלוסיות עם מש"ה והוצאת משלחות של אנשים עם מש"ה למסע לפולין, הינן תופעות חדשות ומצומצמות יחסית, שעדיין אינן מקיפות את מרבית האנשים שעונים להגדרה של אנשים עם מש"ה.

2.11.2 הגדרת המוגבלות השכלית, רמות המוגבלות ועוצמות התמיכה הנדרשות

מוגבלות הינה תופעה חברתית, אשר אותה מגדירה באופן יחסי כל חברה וחברה, על פי הקריטריונים שהיא מציבה לעצמה, לגבי דרישות וציפיות התפקיד מפרט בחברה (Erikson, 1962). על פי נתוני דו"ח נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות משנת 2015, כרבע מהאוכלוסייה הבוגרת במדינת ישראל הם אנשים עם סוגי מוגבלויות שונות. דו"ח זה, מציג נתונים המעידים על פערים משמעותיים בין אנשים עם מוגבלות, לאנשים ללא מוגבלות, בתחומי חיים נרחבים. מדו"ח סקירת השירותים החברתיים לשנת 2015 עולה כי בשנה זאת היו רשומים במחלקות לשירותים חברתיים ברשויות המקומיות במדינת ישראל 33,927 אנשים עם מש"ה. במדינת ישראל, הגדרת מוגבלות שכלית התפתחותית מעוגנת ב"חוק הסעד (טיפול באנשים עם מש"ה), התשכ"ט –1969". החוק קובע כי: "אדם שמחמת חוסר התפתחות או התפתחות לקויה של כושרו השכלי מוגבלת יכולתו להתנהגות מסתגלת והוא נזקק לטיפול. חולה נפש כהגדרתו בחוק אינו בבחינת מפגר לעניין חוק זה." מדובר בחוק ישן הנמצא כיום בהליכי שינוי. הגדרת החוק הינה אופרטיבית, דהיינו על פיה נקבע בישראל מי יוגדר כאדם עם מש"ה ובהתאם לכך לאילו שירותים ותמיכות יהיה זכאי (רוני, 2005). מוגבלות שכלית התפתחותית הינה מצב אנושי מורכב המוכר מזה כ- 2500 שנה, אולם לאורך ההיסטוריה השתנו ההגדרות של מוגבלות שכלית התפתחותית ובהתאם לכך גם השתנתה ההתייחסות לתופעה ובמיוחד בכל הנוגע לתהליכי האבחון, הסיווג וההתערבות (עמינדב, 2006). על פי החוק, ועדות האבחון של משרד הרווחה, הינן הגוף היחידי המוסמך במדינת ישראל לקבוע מוגבלות שכלית התפתחותית. סיווג אנשים עם מש"ה בועדות האבחון מתייחס לשש רמות תפקוד מדורגות: מש"ה קלה, מש"ה קלה-בינונית, מש"ה בינונית, מש"ה בינונית-נמוכה, מש"ה קשה, מש"ה עמוקה. בעבר התבססו האבחנות על הערכת התפקוד האינטלקטואלי וציוני מנת משכל. הכלי המרכזי ששימש לאבחון היה מבחני האינטליגנציה ובאמצעותם סווגה התופעה על פי רמות חומרה שונות. אנשי המקצוע השתמשו במדדים מספריים שאפשרו לסווג את האנשים בקלות ומבלי להפעיל שיקול דעת נוסף. הם האמינו שמנת המשכל משקפת בצורה אופטימאלית את יכולת הלמידה של האדם וכי אין שינוי ביכולת זו במהלך החיים (עמינדב, 2006). תפקוד אינטלקטואלי כולל יכולות הדורשות הפעלת קוגניציה כדוגמת הסקה, פתרון בעיות, תכנון, חשיבה מופשטת, שיפוט, למידה אקדמאית ולמידה מניסיון. אולם, כיום הנמכה בתפקוד האינטלקטואלי אינה מספקת לצורך קביעת אבחנה של מש"ה. התפיסה היא רב מיימדית ואדם חייב לעמוד בשלושה קריטריונים בו זמנית, על מנת להיות מוגדר כאדם עם מש"ה. נכון להיום, ההגדרה למוגבלות שכלית התפתחותית הרווחת בעולם המערבי ובמדינת ישראל היא זאת של האגודה האמריקאית למוגבלות שכלית ונכות

התפתחותית (AAIDD, 2011) לפיה מוגבלות שכלית התפתחותית ראשיתה לפני גיל שמונה עשרה והיא מתאפיינת במוגבלות משמעותית בתפקוד השכלי ובהתנהגות המסתגלת כפי שהן באות לידי ביטוי בשלושת האשכולות- מיומנויות תפיסתיות, מיומנויות חברתיות ומיומנויות מעשיות. שלושת האשכולות מכילים עשרה תחומי חיים: תקשורת, עזרה עצמית, חיי יום יום, מיומנויות חברתיות, שימוש במשאבי הקהילה, בריאות ובטיחות, הכוונה עצמית, תפקודים עיוניים, פנאי ותעסוקה. להלן יובאו דוגמאות מתוך תדריך עבודה של מרכזי אבחון לאנשים עם משי"ה (טילוביץ לוי, 2016) המפרטות כל אחד מתחומי החיים ומה הוא מכיל:

1. תקשורת/קומוניקציה- היכולת להבין ולבטא אינפורמציה באמצעות תקשורת מילולית- הברות, מילים, משפטים... ו/או בלתי מילולית- לוחות תקשורת, ג'סטות, שפת סימנים, הבעות גוף, בכי... התייחסות לשיבושי היגוי, גמגום, אקולליה, פרסברציה...
2. עזרה עצמית- שתייה, אכילה, לבוש, הנעלה, רחצה, גילוח, שליטה בצרכים, היגיינה אישית, ניידות.
3. חיי יום יום- התנהלות כללית ותפקוד בתוך הבית, ביצוע עבודות משק בית (סידור מיטה וחדר, הדחת כלים, שטיפת רצפה, טיפול בענייני כביסה...), הכנת שתייה וארוחה, שימוש במכשירים ביתיים (כיריים, טלוויזיה, מחשב...).
4. מיומנויות חברתיות- קיום קשרים הדדיים עם הזולת, יזימת ויצירת קשרים חברתיים, פעילות גומלין, זיהוי והפגנת רגשות, זוגיות, יחסים אינטימיים.
5. שימוש במשאבי הקהילה- היכולת להשתמש במקורות קהילתיים, כגון: תחבורה ציבורית, מכולת, קניון, קופ"ח, בית כנסת, בנק, מתקני ספורט, אירועי תרבות ובידור.
6. הכוונה עצמית- היכולת לבחור, לתכנן, לקבל החלטות, לפתור בעיות, ליזום פעילויות מתאימות למצב, לשמור על סדר יום, לחפש ולפנות לעזרה כשזו נחוצה, לא ליפול קורבן לניצול, לפתור בעיות במצבים מוכרים ואחרים, היכולת להגנה עצמית, יכולת השיפוט, סקרנות ומוטיבציה.
7. בריאות ובטיחות- היכולת להביע כאב ולדווח עליו. זיהוי מצב של מחלה, טיפול ומניעה. נטילת תרופות. שמירה על תזונה נכונה. היכולת לדאוג לעזרה ראשונה בסיסית. היכולת להישאר לבד בבית בלא השגחה ולצאת לבד מן הבית ללא ליווי. הקפדה בנושאים מיניים. הימנעות ממצבי סכנה. שיקולי בטיחות וביטחון אישי (פתיחת דלת לזר, חציית כביש...).
8. תפקודים עיוניים- יכולת קוגניטיבית ומיומנויות הקשורות ללמידה פורמאלית הנרכשת במוסדות חינוך (צורות, צבעים, קריאה, כתיבה, חשבון...).
9. פנאי- ניצול שעות הפנאי, תכנים, בחירה אישית ויכולת העסקה עצמית (מועדון חברתי, תנועת נוער, חוגים, חברים, קריאה, משחקים, פעילויות ספורט, טלוויזיה, מחשב, מוזיקה...).

10. תעסוקה- במשרה מלאה או חלקית, בעמדה מוגנת או בשוק הפתוח, מיומנויות נדרשות לתפקיד, שביעות רצון המעסיק, היכולת לקבל מרות וסמכות הממונים, יכולת ללמוד עבודות חדשות ולבצע פעולות מורכבות, יכולת ביצוע פעולות פשוטות, יכולת ריכוז, הבנת הוראות, התמדה בביצוע, טיב המוצר, הבנת משמעות של רווח כספי.

ממסמך הגדרות האוכלוסיה (שמיס, 2016) רמת תפקודו של אדם עם משי"ה, בכל אחד מעשרת תחומי החיים האמורים לעיל, תתייחס לכמות התמיכה שהאדם נזקק לה בכל אחד מהתחומים. בתמיכה הכוונה היא לכמות וסוג העזרה שהאדם זקוק לה, כדי שיוכל לבצע מיומנויות בסיסיות אלו בעצמו או ע"י אדם אחר, שיבטיחו לו סיפוק צרכיו וקיום אורח חייו המסתגלים. בתחום התקשורת למשל, אחד המרכיבים החשובים בתקשורת עם אנשים עם משי"ה, הינה הנגשה לשונית או בשם אחר פשוט לשוני. בהנגשה לשונית הכוונה היא להתאמת המסר המילולי המופנה אל האדם, לרמת ההבנה שלו, תוך התייחסות לכללי הנגשה קוגניטיבית. אנשים עם משי"ה קולטים מידע באופן שונה מאשר באוכלוסייה הכללית והם זקוקים להתאמות על מנת שיוכלו לעבד את המידע באופן מיטבי. מדובר בכלי משמעותי ביותר שמספק תמיכה לאנשים עם מוגבלות שכלית, על מנת שיוכלו להתמודד ולעקוף את אחד הקשיים המרכזיים שלהם (הנגשה לשונית לאנשים עם מוגבלות שכלית: חוברת הנחיות, 2011). אדם עם משי"ה נזקק לתמיכה לאורך השנים, בעוצמה זו או אחרת, בתחומי חייו. ישנן ארבעה סוגי תמיכות המדורגות מהקל לכבד- תמיכה לסירוגין, תמיכה מוגבלת, תמיכה מוגברת, תמיכה תמידית. ככלל, ככל שהמוגבלות קלה יותר, כך סביר להניח שהאדם יזדקק לתמיכות רכות יותר וככל שהמוגבלות קשה יותר, כך יזדקק האדם לעוצמות משמעותיות יותר של תמיכה. יחד עם זאת, אדם עם משי"ה, יכול להזדקק לעוצמות שונות של תמיכה, בהתאם לתחום הנבדק מתוך עשרת התחומים וכן לסיטואציות ספציפיות (למשל בעת משברים/ בעת מעברים, יש להניח שהאדם יזדקק לעוצמות גבוהות יותר של תמיכה מהעוצמות אליהן הוא רגיל). רוט והוזמי (2014) מצאו כי אנשים עם משי"ה ברמות תפקוד נמוכות יותר, הגרים בדיור החוץ ביתי וזקוקים לרמות תמיכה מוגברות, מגלים יחס מבין ואוהד לדמויות סמכות בסביבתם, ככל הנראה משום שדמויות אלה נענות לצרכיהם ומשרות עליהם בטחון. לעומת זאת, דיירים עם משי"ה ברמות תפקוד גבוהות יותר, מביעים ציפייה לרמות גבוהות יותר של אוטונומיה והגדרה עצמית. על פי משרד החינוך (2016), קדום התלמיד מושפע מסוג התמיכות הניתנות לו, מהמידה שבה הן מוקצות לו ומהמבנה ומהציפיות של המערכות הסביבתיות- חברתיות בהן הוא מתפקד. מכלול הגורמים הללו והאינטראקציות ביניהם, יקבעו את מידת עצמאותו, רווחתו, תרומתו, יחסיו והשתתפותו בחיים החברתיים. האגודה האמריקאית למוגבלות שכלית ונכות התפתחותית, מתייחסת למערכות התמיכה כגורם מתווך בתפקודו של האדם. תמיכות הינן משאבים, אסטרטגיות ושירותים, שנועדו לקדם את התפתחותו, חינוכו, רווחתו ותחומי העניין של הפרט ולשפר את תפקודו האישי. ללא תמיכות אלה ובהעדר מערכות תומכות, החסרים ההסתגלותיים עלולים להגביל את תפקודו העצמאי של האדם בסביבות משתנות דוגמת בית, בית ספר, עבודה וקהילה. ההנחה היא כי עם מערכות תמיכה מותאמות לאורך זמן, תפקודו של האדם באופן כללי עשוי להשתפר. האגודה האמריקאית מדגישה את המודל החברתי-אקולוגי של המוגבלות, לפיו אנשים עם משי"ה שונים מהאוכלוסייה הכללית בשל מהותן והיקפן של מערכות התמיכה הדרושות להם, כדי להשתתף בחיי קהילה. על פי אותה הגדרה, קיים משקל משמעותי להזדמנויות הניתנות לאדם עם משי"ה, הזדמנויות שעשויות

להציעדו קדימה (מוגבלות שכלית- הגדרה, סיווג ומערכות תמיכה, מהדורה 11). להלן פרוט סוגי התמיכות:

1. תמיכה לסירוגין – נפוצה יותר ומאפיינת אנשים ברמת תפקוד של מש"ה קלה- במצב זה, הפרט בדרך כלל עצמאי ואינו נזקק לעזרה כל הזמן, אלא באירועים מסוימים או מצבים מסוימים בחייו כמו: משברים בנושאים של תעסוקה, קשרים בינאישיים, אירועים חברתיים, וכדומה. בתקופה שהתמיכה ניתנת היא יכולה להיות רבה מאוד או מועטה בלבד.

2. תמיכה מוגבלת – נפוצה יותר ומאפיינת אנשים ברמת תפקוד של מש"ה קלה בינונית עד בינונית- במצב זה הפרט צריך בדרך כלל עזרה באופן קבוע, אך לתקופות זמן קצרות בכל מצב שהפרט מצוי בו. הוא צריך עזרה שבלעדיה הוא יתקשה לתפקד כנדרש, אך העזרה קצרת טווח למשל יש להזכיר לו כל בוקר את סדר הפעולות שעליו לבצע בתחומי העזרה העצמית וכדומה.

3. תמיכה מוגברת – נפוצה יותר ומאפיינת אנשים ברמת תפקוד של מש"ה בינונית- נמוכה עד קשה. העזרה מאופיינת במעורבות מתמשכת וקבועה – יומיומית, לפחות במספר סביבות שבהן הפרט נמצא (בית, עבודה, פנאי וכו') והעזרה אינה מוגבלת בזמן.

4. תמיכה תמידית – נפוצה יותר ומאפיינת אנשים ברמת תפקוד של מש"ה קשה עד עמוקה. העזרה קבועה ומרוכזת מאוד בכל הסביבות שבהן מצוי הפרט ובאופייה עוסקת בהבטחת סיפוק צרכים בסיסיים וקיומיים, עבור האדם ובמקומו.

גם הארגון הפסיכיאטרי האמריקאי (DSM-V) (APA, 2013), קבע כי יש לבסס את האבחנה של מש"ה על שלושת הקריטריונים: מוגבלות משמעותית בתפקוד השכלי, מוגבלות משמעותית בהתנהגות המסתגלת ובתנאי שראשית הופעתם של המאפיינים הינה בתקופת ההתפתחות. כאשר מדברים על מוגבלות משמעותית, הכוונה היא לפחות הנמכה של שתי סטיות תקן מתחת לממוצע (בהתחשב בטעות המדידה של הכלי בו נערכה הבדיקה), הן במבחני אינטליגנציה מתוקננים לבדיקת מנת משכל והן במבחני הסתגלות מתוקננים לבדיקת יכולתו של האדם להתנהגות מסתגלת. מוגבלות בהתנהגות המסתגלת משפיעה על חיי היומיום ועל היכולת להתמודד עם שינויים ודרישות סביבתיות. המוגבלות השכלית מתאפיינת בכך שהיא מופיעה לרוב עם אבחנה כפולה ולעיתים עם למעלה משתי אבחנות, כך שאדם עם מש"ה עשוי להציג בנוסף למוגבלות השכלית, ליקויים נוספים, כגון: קושי רגשי- נפשי, נכות פיזית, לקות חושית, אפילפסיה, אוטיזם, התנהגות מאתגרת ועוד (Oeseburg, Jansen, Groothoff, Dijkstra, & Reijneveld, 2010; Polder, Meerding, Bonneux, & Van der Maas, 2002). אנשים עם מש"ה נמצאים בדרך כלל בסיכון מוגבר לבעיות בריאות ומקובל על כולם ששיעור הפסיכופתולוגיה על רקע מוגבלות שכלית גבוה יותר בקרב אוכלוסייה זו מאשר בקרב האוכלוסייה הכללית (סטבסקי 2006).

2.11.3. מאפיינים של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברמה קלה

אנשים עם מש"ה, לרבות אנשים עם מש"ה ברמה קלה, משתייכים לקבוצה אחת של אנשים עם מש"ה. חוויית החיים עם יכולות הסתגלותיות ושכליות פחותות, יוצרת פגיעות המשותפת לבני קבוצה זו. השימוש במערכות סיווג שונות כדי לחלק את הקבוצה לחלוקות משנה, מוביל לדרכים שונות במקצת להבנת אנשים עם מש"ה ברמה קלה וצורכיהם. גרוסמן (1983) מציין כי אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברמה קלה הינם בעלי יכולת רכישת מיומנויות אקדמיות הקשורות לקליטת קריאה, כתיבה וחשבון, הינם בעלי יכולת לרכוש עצמאות בחיי היום-יום שלהם ומנת המשכל שלהם, כפי שהיא נמדדת במבחני אינטליגנציה, עשויה לנוע בטווח שבין 55 ל-69 IQ (Grossman, 1983). אנשים עם מוגבלות שכלית עם ציוני מנת משכל גבוהים יותר, מהווים אחוז ניכר מסך כל האנשים המאובחנים עם מוגבלות שכלית. האנשים הללו עומדים בפני דרישות החיים ובפני אתגרים משמעותיים מאוד שמציבה להם החברה, בכל תחומי החיים הבוגרים. מבחינה פיזית לא תמיד ניתן להבדיל בינם לבין האוכלוסייה הכללית, אין להם מאפיינים התנהגותיים ברורים והם שונים במידה רבה זה מזה באישיותם, בדומה לכל בני האדם. על אף שרבים מהם יזדקקו למערכות תמיכה, חלקם מסוגלים לחיות חיים עצמאיים, לפחות חלק מהזמן במרבית תחומי החיים וכאמור היקף ועוצמת התמיכה הנדרשת להם היא לרוב תמיכה מסוג "לסירוגין", כלומר תמיכה נקודתית ובעיקר במצבי שינוי או משבר. במובנים מסוימים, האתגרים העומדים בפני אנשים עם מוגבלות שכלית המתפקדים ברמה גבוהה על רצף המוגבלות, הינם שווי ערך ולעיתים אף גדולים ותובעניים יותר מהאתגרים הניצבים בפני אנשים עם מוגבלות שכלית משמעותית יותר וציוני מנת משכל נמוכים יותר. המטלות הניתנות להם תובעניות יותר בשל הציפיות הגבוהות מהם. השיפוט החברתי שלהם אינו מלא וההתייחסות למציאות היא בעלת אופי מוחשי. קיימת אצלם נטייה בולטת לרצות דמויות סמכותיות, במטרה לשאת חן בעיני אחרים, להתקבל על ידם ולהתחבב עליהם. אחת התכונות המזוהה לעיתים קרובות כמאפיין מרכזי בקרב אנשים עם מש"ה, היא שהם חסרי בשלות, נוחים להשפעה, נוטים לתת אמון באחרים, גם כאשר מרמים אותם או פוגעים בהם ובשל תמימותם הם עלולים להיות מולכים שולל בקלות ועלולים ליפול קורבן לניצול. האנשים עם המוגבלות השכלית הקלה מתקשים בתכנון, בפתרון בעיות, בחשיבה מופשטת, בהבנת רעיונות מורכבים ובלמידה. הם נמצאים בסיכון גבוה לבדידות ובסיכון גבוה לפתח בעיות התנהגות. טיב התזונה והכושר הגופני שלהם ירודים ביחס לאוכלוסייה הכללית ויש להם נטייה מוגברת להשמנת יתר. הם מתקשים להשתלב בתעסוקה, לממש את זכויותיהם ועוד (ניסים, עמינדב ושמס, 2011). בכל הנוגע להפעלת שיקול דעת חברתי, אנשים עם מוגבלות שכלית עם ציוני מנת משכל גבוהים יותר, פגיעים לסיכונים הנובעים ממערכות התגובה, המיומנות הבין-אישית, שיקול הדעת החברתי או כישורי קבלת ההחלטות המוגבלים שלהם. לאנשים עם מש"ה יש לעיתים קרובות מודעות מסוימת למגבלותיהם, ביחס לאחרים והם חזורי מוטיבציה להתקבל בחברה. אותם אנשים נראים ניוחים ומצליחים יותר בסביבות צפויות מראש ומוכרות (Greenspan 2006) בתוך ניסים, עמינדב ושמס, 2011). אנשים עם מש"ה פגיעים ונמצאים למעשה במצב של מאבק מתמיד בסטיגמות חברתיות. סיננסון דיווח כי אנשים עם מגבלה פעמים רבות מודעים לתפיסה השלילית של הסביבה אותם ולעיתים אף משתפים פעולה עם ההערכות השליליות כלפיהם (Sinanson,)

1992). אנשים רבים עם משי"ה המתפקדים ברמות הגבוהות יותר על הרצף התפקודי של המוגבלות, טרם הפנימו והשלימו עם קבוצת ההשתייכות שלהם והם משתדלים להסתיר, להכחיש או למזער את מוגבלותם, כלומר מנסים "להתחזות לנורמאליים" "לפלס לעצמם דרך לחברת הרגילים" (רוט והוזמי, 2014; ניסים, עמינדב ושמיס, 2011). המשפחה עבור האדם עם המוגבלות, מהווה גרעין בסיסי וראשוני של קרבה והשתתפות (גלעד, 2007). לפי בראדוק ושות' (2001), רוב רובם של הילדים וכמעט מחצית מהבוגרים עם משי"ה, חיים עם משפחתם ולא לבדם או עם אחרים (Braddock, Emerson, Felce, & Stancliffe, 2001). אנשים עם משי"ה נוטים לחוות הגנת יתר מצד מקורות התמיכה וההשתייכות הראשוניים והמשניים (לוי-שיף ושולמן, 1998). להגנת יתר ולתמיכה עודפת, השלכות על הדימוי העצמי של הפרט (רוט והוזמי, 2014). ליכטבראון (2000) במחקרה אודות דימוי עצמי והתנהגות מסתגלת אצל אנשים עם משי"ה המשתתפים בפעילות פנאי עם אנשים ללא מוגבלות, מצאה כי שביעות הרצון מן הדימוי העצמי בקרב אנשים עם משי"ה המשתתפים בפעילות פנאי עם אנשים רגילים, נמצאה גבוהה יותר מאשר אצל אנשים עם משי"ה המשתתפים בפעילות פנאי עם אנשים עם משי"ה בלבד.

2.11.4 יכולת השתנות קוגניטיבית ומטה-קוגניציה

על פי המודל של אריקסון (1962), אנשים עם מוגבלויות עלולים להתקשות בהשלמת משימות התפתחותיות שונות, בהתאם לשלבי הגיל השונים. לאור זאת, עלול להופיע עיכוב בהשגת זהות אישית בוגרת בגיל המצופה ובמאפיינים אישיותיים שונים כגון בשלות רגשית. תיאורטיקנים כמו בלום (Bloom, 1964) ופיאז'ה (Piaget, 1970) טענו שהגיל הוא גורם מכריע לגבי יכולת ההשתנות של היחיד, הזמן הקריטי שבו ניתן לשפר ליקויים קוגניטיביים הוא בגיל הצעיר. ליפשיץ-והב (2011, 2015) תומכת במודל התיאורטי של "הגיל המפצה" וטוענת שאצל אנשים עם משי"ה אמנם חל עיכוב בהתפתחות בשנות הילדות המוקדמות, אולם הפיצוי לעיכוב מופיע בשנים מאוחרות יותר, בגילאים הבוגרים דווקא. לשיטתה (שם), הבשלות, ניסיון החיים התנסויות חינוכיות ותיווך, תורמים להתפתחות היכולות שלהם, בדגש על רכישת ידע, למידה, יכולות של השתנות קוגניטיבית ומטה-קוגניטיבית, בגיל המבוגר. מטה-קוגניציה, או "חשיבה על חשיבה", מתייחסת לידע של האדם על החשיבה שלו ולוויסות ולשליטה בתהליכי חשיבה (Fillavell, 1976). בן דוד (2009) במאמרה על מטה-קוגניציה בהוראה ובלמידה, מציינת כי אחד האמצעים לזימון התנסויות קוגניטיביות ומטה – קוגניטיביות, הן שאילת שאלות מסוגים שונים מצד המלמד (כמו שאלות פתוחות, שאלות מערערות, שאלות טעונות, שאלות מסדר גבוה). בן דוד מדברת על סוגיית "העברה" – כלומר היכולת להעביר אסטרטגיות חשיבה שנרכשו בהקשר מסוים, וליישמן בהקשר חדש בתחום הלימודים או בחיי היום יום. חוקרים סבורים כי לחוויות ולהתנסויות מטה-קוגניטיביות, תפקיד חשוב ביותר בקידום תהליכים ויכולות קוגניטיביות בתחומים שונים. זאת ועוד, התנסויות וחוויות מסוג זה, משפיעות באופן חיובי ביותר על התחום הרגשי של הלמידה, כגון: מוטיבציה, עניין, יעילות, דימוי עצמי (בן דוד, 2009). על פי תיאוריית כושר ההשתנות הקוגניטיבית של פוירשטיין (2003), האורגניזם האנושי מעצם טבעו הוא מערכת הפתוחה להשפעה סביבתית ועל ידי התערבות סביבתית-חינוכית ניתן להביא לשינוי קוגניטיבי מבני מעבר

לשלושה מכשולים עיקריים: גיל, אטיולוגיה וחומרת המגבלה (Feuerstein, 2003). פוירשטיין ורנד (1974, 1977) טענו כי במקרים רבים, ההתערבות יעילה דווקא בגיל מבוגר מאחר שאז ניתן לגייס גורמים שאינם אינטלקטואליים טהורים, הקשורים לאישיותו של הפרט, כמו מעורבות אישית ומוטיבציה (Feuerstein & Rand, 1974; Rand & Feuerstein, 1977). עמדה זו נתמכת גם על ידי לופטינג (1987) שטען שהבשלות וניסיון החיים של מבוגרים עם מוגבלות שכלית מסייעים להם ללמוד ולרכוש מיומנויות קוגניטיביות חדשות, ביחס לצעירים במצבם (Lufting, 1987). פוירשטיין (1998) סבר כי האדם הוא יצור משתנה, המסוגל לשינויים במבנה החשיבה שלו. לשיטתו הפרט מסוגל לרכוש לעצמו לא רק כמויות של ידע או מיומנויות, אלא גם מבנים קוגניטיביים חדשים שבאמצעותם נפתחים לפניו תחומים שלא נכללו במאגר הידע והיכולות שלו קודם לכן. השינויים הללו נותנים אופי אחר להתנסויות של האדם ומאפשרים לו להבין את החוויות שלו ולחוות את עולמו באופן שונה ואחר. בשינוי מבני הכוונה היא שינוי שהוא עמוק ואף דינמי. לשיטתו של פוירשטיין (שם), בזכות השקעה מרובה, תיווך ותוכניות להתערבות, קיים כושר השתנות לאותו אדם, גם אם הוא מוגבל בשכלו.

2.12 הוראת נושא השואה והנחלת הזיכרון הקולקטיבי, בקרב אוכלוסיות עם

מש"ה

הלבוואצ'ס (1992) הוא שתבע את המושג זיכרון קולקטיבי, תוך התייחסות לאופנים בהם חברה זוכרת את עברה המשותף ובתוך כך מייצרת תודעה וזהות קיבוצית. האדם כאינדיבידואל מקבל זיכרונות קולקטיביים כחלק מסט הכלים החברתיים המסייעים לו במבנה החברתי אליו הוא משתייך. הזיכרון הקולקטיבי מחלחל באמצעות נרטיבים ואלו באים לידי ביטוי במיתוסים, שהרי מיתוס הינו חלק בלתי נפרד מהזיכרון הקולקטיבי (Halbwachs, 1992). ביים (2007) מדגיש את האופי האינטראקטיבי של הזיכרון הקולקטיבי, תוך התמקדות על הדרך שבה הזיכרון והמשמעות נובעים מתוך הביקור של האדם במקומות של זיכרון קולקטיבי, כולל אתרי זיכרון ואנדרטאות (Beim, 2007). לשיטתו של ביים, באמצעות אינטראקציה באתרי זיכרון, האובייקטים התרבותיים שאתרים אלו כוללים, יוצרים את הבסיס לסכימת זיכרון שבאמצעותה אנשים מארגנים באופן קוגניטיבי את אירועי העבר, מנסים להבין אותם ומפרשים אותם. בהתייחס לאתרי שואה בייחוד, מרחבי זיכרון לאומי, קבוצתי ואישי אלו כוללים ספקטרום רחב של סימני זיכרון שדרכם ניתן הן לפרש והן להרגיש בצורה עמוקה את אירועי העבר. בחברה הישראלית, אחד המיתוסים המכוננים היו זיכרון השואה והתקומה, בהיותם נושאים מרכזיים של הזיכרון הקולקטיבי. בוגרים ובני נוער שהתפתחותם תקינה, לוקחים חלק פעיל באופן שוטף, בזיכרון הקולקטיבי של מדינת ישראל ושל העם היהודי, אודות נושא השואה. בכל הנוגע לבוגרים ולבני נוער עם מש"ה, נראה כי החלק שלהם בזיכרון הקולקטיבי בכל הקשור לנושא השואה הינו מצומצם יחסית ביחס לאוכלוסייה ללא מוגבלות. חלקם חשופים במידה מסוימת לטקסים ולצפירות בימי הזיכרון, אולם ישנן מסגרות לאנשים עם מש"ה שאינן מציינות באופן מיוחד את יום הזיכרון לשואה ולגבורה. רק בשנים האחרונות, תלמידים עם מוגבלויות נכללים במשלחות

התלמידים היוצאים מטעם משרד החינוך לפולין. נכון להיום, אחד מכל 20 אוטובוסים היוצאים מידי שנה לפולין, הוא של תלמידים בשכבה הבוגרת של החינוך המיוחד, להם מתאים משרד החינוך תכנית שתהלוך את יכולותיהם ותתחשב בצרכיהם המיוחדים. לפי הנחיות משרד החינוך הורים אינם מצטרפים למסע, במטרה לאפשר לתלמידים חוויות אישיות חזקות יותר ללא נוכחות ההורים. השוני בין התכנית של תלמידי החינוך הרגיל לתכנית של תלמידי החינוך המיוחד מתבטא במספר המלווים המוגדל וההתאמות הנדרשות לכל אחד מהמשתתפים על פי מוגבלותו. כאמור, על פי הצהרת משרד החינוך, מטרת המסע לפולין של המשלחות המיוחדות, הינן זהות לאלו של המשלחות הרגילות וכוללות מוטיבים כגון: רכישת ידע, בניית זהות לאומית, חיזוק הקשר וההזדהות עם העבר היהודי. על פי משרד החינוך, מורים ומחנכים רבים, במיוחד בחינוך המיוחד, חוששים מהוראת נושא השואה בין היתר מאחר שהוא עלול לעורר אצל התלמידים תגובות קיצוניות, כגון חרדות. יכולתם להתפתחותית, הקוגניטיבית והרגשית של התלמידים חייבת להילקח בחשבון ולפי הנחיות משרד החינוך, המורים מחויבים לנקוט באסטרטגיות הוראה הולמות, על מנת שתלמידיהם לא יחוו מאוימים מהנושא. עליהם לשקול בהכרח את המידה הראויה לחשיפת אירועים ותיאורים קשים. עליהם לעודד את התלמידים לשאול שאלות ולחקור. מחד יש להציג את הדברים כך שתתרחש חוויה לימודית ורגשית ומאידך יש להתחשב בצרכים המיוחדים של התלמיד ולהימנע מיצירת זעזוע עמוק ופחדים אצל התלמיד, שעלולים לערער בו את תחושת הביטחון העצמי והיציבות. תלמידים עם הפרעות התנהגות למשל, עלולים להיסחף רגשית ולהעצים את הסיטואציה. מצופה כי הוראת השואה במערכת החינוך ככלל ובחינוך המיוחד בפרט, תבצע כהליך מתפתח, הדרגתי, מאוזן, מותאם ומתוכנן, תוך הפעלת גישה תומכת כלפי התלמידים ותוך שמירה על בריאותם הנפשית. הוראת השואה, כרוכה בהתלבטויות רבות וקשות, בשל החשש לגרום לתלמידים קושי רגשי (חוזר מנכ"ל משרד החינוך 1999). מחקרים קודמים מצאו כי תלמידים עם מוגבלות שכלית הינם ברמת פחד גבוהה מזו של האוכלוסייה הרגילה (Ramirez, Morgan, Manns & Welsh, 2000). בהקשר להוראת השואה, גולן (1993) הדגישה כי יש לבחור בקפידה את הגשת החומר, בהתאם לגיל הלומדים ורמתם ההתפתחותית, אם רוצים שההוראה תשיג את מטרותיה ולא תפגע לרעה בלומדים. יש להגדיר מטרות לטווח הקצר והארוך, שכן חשיפה מוקדמת ובלתי מבוקרת עלולה לפגוע בלומד, עד כדי סכנה של פגיעה נפשית בלתי הפיכה. ד"ר שלם (2002) סבור כי לימוד השואה, המזמן התמודדות עם תכנים קשים במיוחד, תובע מן המלמדים רגישות מיוחדת וצורך להבטיח שהעיסוק בנושא לא יגרום נזק נפשי ללומד או יביא אותו לאטום את עצמו ולהתנתק מהנושא. העיסוק בנושא מחייב את המורה לשמור על רגשות הלומדים ועליו לבחור בקפידה אמצעים דידקטיים שימנעו פגיעה רגשית, דתית או אחרת בלומד. ההתאמה של תכני הלימוד והכלים הדידקטיים לקהל היעד היא עניין רגיש ומורכב, התובע מיומנות ויכולת אישית מצד המלמד. המלמד ותכנית הלימודים הם הגורמים המתווכים בין הלומד ובין האירוע שהתרחש והעולם שהיה וככל שיהיו אלה רגישים יותר ואחראים יותר, יהיה ערכו החינוכי של תהליך הלמידה רב יותר. מדבריו של שלם עולה כי בחירה נכונה מוקפדת ואחראית של חומרי הלימוד ומינונים נכונים, דרושים והכרחיים, על מנת שלא יגרם נזק ולא תתקבל תגובה אנטי-חינוכית. עקב המורכבות והטעינות הרגשית של התכנים אותם לומדים בני הנוער בהוראת השואה, ייתכן וקבוצות מסוימות באוכלוסייה עלולות להתקשות באופן מהותי בהתמודדות אל מול תכנים אלו

(McBride, Haas & Berson, 2014; Silverman et al., 1999). בעקרונית עבודה שפורסמו על ידי האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך (2016), מצוין כי אין לפסול מראש תוכן לימודי מחשש לאי התאמה ללקות מסוימת.

2.13 המסע לפולין כאירוע בעל פוטנציאל טראומטי

המגדיר האמריקאי של הפרעות נפשיות (ה-DSM), מגדיר אירוע טראומטי כאירוע שבו הייתה, או שהאדם חשב שיש, סכנה ברורה לחייו, לשלמותו או לבריאותו הפיזית או הנפשית שלו עצמו או של מישהו קרוב אליו. התחושה הזו התעוררה בעיצומו של האירוע (גם אם לאחר מכן הסתבר שלא הייתה קיימת סכנה אמיתית), והובילה לתגובות פיזיולוגיות, התנהגותיות או רגשיות. בספרות המחקרית מבדילים בין אירוע טראומטי אקוטי המתרחש באופן חד פעמי, לבין סדרה של אירועים טראומטיים המתרחשים באופן רציף. הצטברות של מספר אירועי חיים טראומטיים עלולה ליצור פגיעות גבוהה יותר לאירועים שליליים עתידיים, שבמסגרתה יופיעו סימפטומים פוסט-טראומטיים באופן מהיר וחמור יותר לעומת אנשים שחוו מספר מצומצם יותר של אירועים טראומטיים בעברם (Krupnick, 2004). לפי רוטבאום (1992), מי שנחשף לאירוע טראומטי צפוי לחוות תגובת דחק טראומטית, המאופיינת בעוררות גופנית מוגברת, בתחושות של אימה, פחד, חרדה, בחוסר אונים ובתחושה חזקה של פגיעות ואובדן שליטה (Rothbaum, 1992). טורנר ושות' (2004) אף מצאו כי אירועי חיים טראומטיים מגבירים את הסיכון גם להפרעות אחרות, כגון דיכאון ושימוש בסמים (Turner & Lloyd, 2004). חרדה היא אחת מהתגובות שעלולות להיגרם כתוצאה מחשיפה לאירוע טראומטי. חרדה הינה למעשה תגובת חרום טבעית של הגוף כדי להתגונן מפני סכנה. להבדיל מתחושת פחד שהינה ממוקדת לאירוע מסוים שהינו לרוב בר התמודדות, בחרדה קשה יותר להגדיר את המקור המדויק שלה. בחרדה טבעית, כאשר הסכנה או האיום חולפים, גם החרדה נעלמת והאדם שב למצב של רגיעה. לעומת זאת, במצב של חרדה פתולוגית, תגובות החרדה של האדם אינן פרופורציונליות לסכנה שהאדם חווה. לחרדה ישנם גם ביטויים פסיכולוגיים ופיזיולוגיים. ביטויים פסיכולוגיים, כגון: שיתוק, ניתוק מהעצמי ואף תחושה או חשש למוות ושגעון. ביטויים פיזיולוגיים כגון: דפיקות לב מואצות, יובש בפה, מתח שרירים מוגבר, עליה בלחץ הדם, הסמקה, הזעה, שלשול, תכיפות בהטלת שתן, קשיים בבליעה, כאבים בחזה, קוצר נשימה וגלי חום או קור (אליצור ועמיתים 2010). ינון ורודניקי (2003) סבורים כי רמת התגובה החרדתית של האדם, תלויה במבנה האישיות שלו, בתמיכה שהוא מקבל ובעוצמת המשבר. במאמרם של מימוני בלוך ועמיתים (2013), מתואר סקר שנערך בקרב חמישים פסיכיאטרים ישראלים עם התמחות בילד ונוער (לדברי הכותבים מדובר במחקר תיאורי עם מספרים קטנים ולא בוצעו בו בדיקות סטטיסטיות). מדובר במחקר חלוצי שנערך בקרב פסיכיאטרים ומתמחים בישראל, אליהם הופנו בני נוער ששבו מהמסע לפולין ואחרים. מטרת המחקר הייתה להתחיל לבחון את ההשלכות הפוטנציאליות הקליניות הרלוונטיות על בריאות הנפש של מסע הזיכרון, ובייחוד ביחס להופעת PTSD (הפרעת דחק פוסט טראומטית). המשתתפים נשאלו בנוגע לנוער השב מהמסע ונתבקשו גם להשוות את המקרים הללו לאירועים פוטנציאליים טראומטיים אחרים, כולל טיולים עם לינה מחוץ לבית. על פי

הסקר, מסע הזיכרון של המתבגרים עורר מגוון של בעיות בתחום בריאות הנפש, כולל פסיכוזה, אך תואר רק מקרה אחד של הפרעת דחק פוסט טראומטית (PTSD). תואר שיעור גבוה יותר של בעיות בתחום בריאות הנפש מיד לאחר המסע, זאת בהשוואה למצב לאחר טיול שנתי. מסקנת הכותבים היתה, שלמרות העובדה שהמסע לפולין עלול רק לעתים קרובות להוביל להפרעת דחק פוסט-טראומטית, הרי שהוא יכול להוות גורם מלחיץ מרכזי עבור חלק מבני הנוער המשתתפים בו. מימוני בלוך ועמיתיה הדגישו כי התמיכה שהמתבגרים מקבלים לפני, במהלך ואחרי החשיפה לגורמים המלחיצים הצפויים, עשויה להשפיע על התוצאות הפסיכולוגיות שלהם. על פי רומי וכהן (2007), בזמן המסע נעשה שימוש בטכניקות פסיכו-דינאמיות כגון שיחות קבוצתיות ופרטניות. אלה, בשילוב שהייה בשטח, פועלים כזרזים לתהליכים. תפקידה של הקבוצה בהקשר זה הוא בין היתר לתמוך בפרט. קטס (2005) ציינה כי במחקר שערכה אודות השפעתה של עדות עקיפה במהלך ביקורים במחנות ריכוז בגרמניה ופולין, משתתפים ציינו כי המסע היה כרוך מבחינתם בסיכונים רגשיים, פיזיים, קוגניטיביים ורוחניים. היא דיווחה כי עדות עקיפה באתר של מחנה ריכוז, הותירה את המשתתפים עם תחושה פיזית מתמשכת של טראומה במשך פרק זמן מסוים, אולם לשיטתה, כאשר הביקור נעשה בקבוצה, מתרחשת תופעה של "פיזור" – התמונות המרוכזות של הטראומה נכנסות לתוך הקבוצה, החוויה מתערבבת באמצעות דו שיח בין המשתתפים, המשתתפים חולקים ביניהם זה עם זה את החוויות המעציבות ודבר זה עשוי להחליש את הכוח השלילי של הטראומה ולפזר את הצער האישי על פני כל הקבוצה. קבוצת המשתתפים לשיטתה, הפכה למקום של בטחון, הבנה, השתייכות ואחריות חברתית. כאשר הקבוצה הנחקרת חזרה הביתה מהביקור במחנות, חבריה רצו להיות מוסרי מידע פעילים (Keats, 2005). בהקשר לרגשות שליליים, לב (תשי"ע) מציינת כי המפגש הישיר והבלתי אמצעי במסע, מפגיש את הנוער עם סיפורים ועובדות המקפלים בתוכם אכזריות ורוע אנושי, שעלולים להעלות רגשות שליליים של כאב, פחד או חרדה. אולם, ממצאי מחקרה, בדומה למחקרה של קטס, מלמדים כי התהליך המתרחש בקבוצה והתמיכה החברתית הנרקמת בין חבריה, מסייעים לפרט להתמודד עם התכנים והמראות הקשים. לנוכחותם של החברים תפקיד חיוני בהתמודדות עם המידע והמראות, בחיזוק החוויה הלימודית ובמתן תמיכה להתנסות הרגשית במסע. ואן דר קולק (1996) מתייחס לחוויה הראשונית, החושית והגופנית והוא טוען כי זיכרונות טראומה חזקים נחווים בתחילה כשברים של המרכיבים התחושתיים של האירוע: כתמונות ויזואליות, כתחושות הקשורות לחושים כמו ריח או שמיעה. הוא תומך בתפיסה לפיה, כאשר לא ניתן לשלב זיכרונות ברמה סמנטית לשונית, הם נוטים להיות מאורגנים ברמות פרימיטיביות יותר של עיבוד מידע, כדוגמת תמונות ויזואליות או תחושות סומאטיות. כך, הזעזוע של אירוע טראומטי מגולם: הגוף תופס, מגיב, מארגן וזוכר (Van der Kolk, 1996). באשר לזיכרון, גלסנר (2014) במאמרו על למידה משמעותית, מדווח כי הסיטואציה או הנלמד ממנה, בין אם נעימה, קשה, או אפילו טראומטית, נחקקים בזיכרון. בחוברת שהופקה בשנת 2006 על ידי השרות הפסיכולוגי, בשיתוף מנהל חברה ונוער, מצוין כי בשנת 2001 החלה ההבנה בדבר הצורך של אנשי בריאות הנפש, להיות מעורבים בתהליך המסע לפולין, החושף את הפרט לחוויות קשות. עוצמתו הרגשית של המסע מאפשרת צמיחה וגדילה מחד, אך עלולה לגרום לסיכון מאידך. באתר האינטרנטי של השרות הפסיכולוגי מוסבר כי יש מקום להתערבות אנשי המקצוע הטיפוליים, בהכנת המשלחת, בליווי בפולין ובחזרתה ארצה כחלק מתפקידם כמובילי תהליכים לקידום צמיחה (רגשית, חברתית וקוגניטיבית) של כלל

אוכלוסיות התלמידים, תוך התחשבות בשונות ובצרכים מיוחדים, כדי להבטיח התפתחות אישית חברתית תקינה של התלמידים. המסע, מצריך את המשתתף בו, להתמודדות צפופה ומורכבת, עם מגוון מטלות, ברמה התוך-אישית וברמה הבינאישית-חברתית, וזאת במקביל ובנוסף להתמודדות עם המפגש המורכב עם תכני השואה. לא בכדי, מושם דגש על שלב ההכנה למסע ועל תהליכי עיבוד תוך כדי המסע עצמו ולאחריו. יחד עם זאת, על פי השרות הפסיכולוגי, הקשיים במסע עלולים להתעורר עקב סיבות רבות, אשר לעתים אינן צפויות מראש, גם אם תהליכי ההכנה יהיו מדוקדקים ומקיפים. כך למשל, עלולים להיווצר קשיים בעקבות החשיפה לתכנים ולמראות קשים הקשורים בשואה, קשיים אחרים עלולים לעלות נוכח הצורך בהסתגלות חברתית גמישה ומהירה, קשיים מסוימים עלולים להתגבר נוכח נסיבות חיים וחוויות אישיות של המשתתפים במסע (גירושין במשפחה, אבל, מחלות גופניות ו/או נפשיות) ו/או חוויות כלל-חברתיות (מלחמה, טרור וכד'). כמו כן, לעיתים נוצרת במהלך המסע, דינאמיקה בינאישית- חברתית מורכבת אשר עלולות להיות לה השלכות על התנהלות המסע, בהיבטים שונים. לאור האמור, השרות הפסיכולוגי במשרד החינוך מתייחס למסע לפולין כפרויקט חינוכי, הכולל היבטים נפשיים-רגשיים-התנהגותיים, משמעותיים ביותר, המחייבים התייחסות הולמת על ידי אנשי מקצוע מתחום בריאות הנפש. המסע מעביר את המתבגרים היוצאים אליו תהליך משמעותי החופן בחובו גורמי לחץ ועומס רגשי והימצאותם של אנשי השרות הפסיכולוגי יכולה להפחית ולהקל את ההתמודדות עם גורמי לחץ אלה. הרציונל התומך בכניסת משאב של אנשי השרות הפסיכולוגי ומעורבותם בתהליך, נובע מחשיבות איתור תגובות חריגות והתערבויות בסמוך לאירוע, אשר מהווה תרומה משמעותית במניעת תגובות פוסט טראומטיות בעקבות המסע לפולין. לפי פרנק (2014), ההנחה הבסיסית היא שאנשים עם משי"ה חווים טראומה כמו כל אחד אחר, אך רמת העיבוד והתגובות שלהם יכולה להיות שונה והיא תלויה בתהליכי העיבוד הקוגניטיבי והרגשי, הבנת מסרים מילוליים, מצבים חברתיים ותגובות התנהגותיות בסביבה, מגבלות חושיות ומוטוריות וטווחי קשב וריכוז מצומצמים. אנשים עם משי"ה מתקשים לעיתים להבין את משמעות האירועים או לתכלל מיידעים. הם חשים את המתח והלחץ הסביבתי, לעיתים בלי יכולת להבין מה קורה – מצב העלול לגרום לחרדה רבה. תחומי החולשה עלולים להפוך אותם לפגיעים עוד יותר במצבים מאיימים - ברמה הרגשית, הקוגניטיבית וההתנהגותית והם עלולים להימצא ברמת סיכון גבוהה יותר לתגובות דחק וחרדה. הניסיון איתם בשטח מלמד כי ניתן לצפות אצלם בתגובות גרסיביות, הימנעות, דריכות מוגברת ושינויים התנהגותיים כגון חוסר שקט, פרצי כעס וסערה או להיפך- אדישות, אפתיה וכד'. ההמלצה של פרנק (2014) היא כינוס האנשים, יצירת שותפות ושיח קבוצתי, המותאם לאנשים הללו, לאחר חשיפה למצבי טראומה. על השיחות להיות פשוטות, ספציפיות, קרובות ככל שניתן להתרחשות, תוך מתן לגיטימציה להשמעת מגוון של רגשות ותמיכה הדדית. אספלר (2012), מציינת במחקרה על אנשים עם משי"ה במצבי חרום, כי חשיפה לאירועים טראומטיים ובפרט חשיפה לאירועי טרור ומלחמה, עלולה ליצור השלכות שליליות על ההתפתחות הפסיכולוגית, על התפקוד האישי והמשפחתי של הפרט. אוכלוסיית אנשים עם משי"ה, נחשבת לבעלת יכולת מוגבלת לדווח על מצבים של לחץ ומצוקה נפשית. במצבים כאלה הם עלולים להגיב באי שקט, עד כדי הפרעות בהתנהגות. ממצאי מחקרה של אספלר העלו כי במצבי חרום, הכנת אדם עם משי"ה מורידה את רמת החרדה שלו ומעלה את רמת המוכנות שלו למצב החרום. עוד מצאה אספלר כי ההנגשה הקוגניטיבית והפישוט הלשוני שבוצעו

עבור אוכלוסיית האנשים עם משי"ה, יצרו רמה גבוהה יותר של אוטונומיה תפקודית ועצמאות בקרב אנשים אלו במצבי חרום והחלישה את התלות הגבוהה שלהם בבני משפחותיהם.

2.14 המסע לפולין כאירוע מעורר חוסן והעצמה אישית

בעוד שחלק מהמחקרים מצביעים על כך שאירועי חיים טראומטיים מובילים לפגיעות של הפרט, קיימות בספרות המחקרית עדויות גם לתהליכי העצמה אישית של אנשים בעקבות חשיפה לאירועים מסוג זה. ממצאי מחקרים אלו מציעים גישה נוספת המכונה "גישת העמידות/גישת החוסן (resilience) לפיה חשיפה מוקדמת לטראומה וללחצים גורמת לחיסונו ולשיפור עמידותו של הפרט כנגד טראומה עתידית ומאפשרת לו להתמודד ביעילות רבה יותר עם טראומה חדשה. על פי גישה זאת, הניסיון הנצבר בעקבות חשיפה מוקדמת לטראומה, תורם ליכולת ההתמודדות, ההחלמה והיציאה מלחץ ומטראומה אצל הפרט (Tedeschi, Park and Calhoun, 1988). המושג חוסן מתייחס לתהליך דינאמי המכיל בתוכו הסתגלות חיובית בהקשר של מצוקה משמעותית (Luthar, 2000). לפי גרין (2002), המחקר סביב מושג החוסן ניסה לעסוק בהבנות בנוגע לאיך אנשים מצליחים להתמודד בצורה מוצלחת עם טראומות, סכנות וקשיי החיים (Greene, 2002). המונח "חוסן האגו" (ego resiliency) מצוי כבר בכתביהם של פרויד ואריקסון ומתאר את משאבי האינדיבידואל תחת לחץ, או מצבי טראומה (Klohen, 1996). במהלך שנות החמישים והשישים, גדלה ההתעניינות ביחס להבדלים בין אנשים בדרך ובאופן ההתמודדות בסביבה בה הם חיים ובדגש על אירועי חיים מתוחים ולחוצים (Rutter, 1990). מחקרים על תפקוד האדם באירועים ומצבים קיצוניים מצאו, כי האדם מסוגל להתגבר ולהציג התמודדות חיובית. תופעה זו של פיתוח מנגנוני התמודדות מיטיבים והסתגלותיים, הוגדרה כחוסן (Werner & Smith 1992). על פי רביב וכצנלסון (2005), אנשים בעלי חוסן נפשי מאופיינים בתחושת שליטה על אירועים בחייהם, תחושת מעורבות ומטרה בחיי היומיום וגמישות ביכולת להסתגל לשינויים בלתי צפויים. כמו כן, אחד הגורמים המרכזיים הקשורים בחוסן הנפשי הוא תחושת יעילות עצמית- אמונתו של האדם כי הוא מסוגל לבצע פעולות שיקדמו אותו לעבר המטרה אשר הציב לעצמו. חוסן נפשי אינו תכונה מולדת אלא יכולת נרכשת המתפתחת לאורך השנים ומושפעת מגורמים כמזג איתו נולד האדם, האווירה המשפחתית בה גדל ורשת התמיכה הקיימת בילדות ובבגרות. על פי שמוטקין (2003), הצמיחה האישית וההתפתחות לאחר חוויית הטראומה, עשויה לנבוע בין היתר גם ממתן משמעות לטראומה, קבלת פרספקטיבה חדשה לחיים, פיתוח פילוסופיית חיים ורכישת סגנונות התמודדות מסתגלים יותר. בוננו ומנסיני (2012) מדגישים במאמרם את עדיפותה של הגישה המתייחסת לנתיבים שונים של התמודדות עם טראומה על פני גישה הומוגנית ודיכוטומית. גישתם לוקחת בחשבון את השונות הקיימת באוכלוסייה, כולל השונות הקיימת במידת העמידות והפגיעות של אנשים שונים, ואת אלמנט הזמן והשינויים אשר חלים באופן טבעי ככל שהאירוע בעל הפוטנציאל הטראומטי הולך ומתרחק.

2.15 חשיפה למוות ואובדן בקרב אוכלוסיית אנשים עם מש"ה

המפגש עם האובדן והמוות עולה בעוצמה רבה במהלך הנסיעה לפולין ועלול לזמן מצב לחץ אצל כל אדם, באשר הוא אדם, בין נער ובין מבוגר, כל שכן אצל המוגבלים בשכלם. על פי הררי וברזון (תשס"א), חוקרים רבים מציינים כי תהליכים קוגניטיביים מהווים תנאי הכרחי להתפתחות מושג המוות באופן בוגר. לגיל ולבשלות קוגניטיבית משקל מכריע בהמשגת המוות. מכאן, שאדם מוגבל בשכלו, החווה פגיעה בתהליכים הקוגניטיביים, כולל קשיים בתהליכי הפשטה והמשגה, עלול להתקשות גם בהמשגת המוות בצורה בוגרת ועשוי לגלות דפוס שונה ממושג המוות בקרב בוגרים עם התפתחות תקינה. הקשיים שהן מצביעות עליהם הם בעיקר סביב תפיסת סיבתיות המוות, אי הפיכות של המוות והכרחיות המוות כתופעה אוניברסאלית ובלתי נמנעת. ממחקרה של הררי (1997) אודות תפיסת מושג המוות של אנשים מבוגרים עם מוגבלות שכלית, עולה כי מושג זה אינו זר לנבדקים בכל רמות המוגבלות וכי קיימת היכרות עם המושג, גם אם הבנתו איננה מלאה. בד"כ מדובר במושג חלקי וברמת בשלות בינונית- נמוכה, בהשוואה לבוגרים תקינים. על פי אותו מחקר, נמצא כי עם העלייה בגיל המוגבלים בשכלם, מתקבל אצלם מושג המוות באופן בשל יותר וכך גם בנוגע לסוגיית הרמה התפקודית של הנבדק- ככל שרמתו של הנבדק הייתה גבוהה יותר, כך התקבל מושג המוות באופן בשל יותר. למעשה, המשתנה רמת התפקוד, הוא הגורם המרכזי שהשפיע על תפיסת המושג מוות בקרב נבדקי מחקרה של הררי. ממצא לא צפוי במחקר זה היה כי בקרב הנשים שנבדקו, מושג המוות היה בשל באופן מובהק מזה שנמצא בקרב הגברים המוגבלים בשכלם. הררי וברזון (תשס"א), מציינות במאמרו כי מושג המוות של הנבדקים מושפע מהרמה התפקודית של האדם עם המוגבלות השכלית, כמו גם מניסיונות חייו וכי עולה חשיבות הסבר תופעת המוות לאוכלוסייה זאת. בהמלצותיהן הן מציינות את הצורך של הסביבה להכיר בזכותו של אדם עם מש"ה לדעת את המציאות ולהתאבל במצבים של מוות ושכול, למרות מוגבלותו. לשיטתן, יש לסייע לו באמצעות הסבר מותאם ליכולתו האישית, הסבר נכון ומהימן לתופעה. עוד הן מדווחות כי בהקשר לתגובות אבל, חוקרים רבים מצביעים על אוכלוסיית האנשים עם המוגבלות השכלית, כאוכלוסייה הנמצאת בסיכון גבוה להתפרצות של בעיות רגשיות ושל סימפטומים לנסיגה התנהגותית והיא עלולה לפתח בעיות פסיכיאטריות בעקבות חשיפה למוות.

2.16 משלחות "השחר" לפולין

בנושא הוראת השואה, כפי שמערכת החינוך הושפעה מאירועים מרכזיים אקטואליים ומתהליכים חברתיים, נדמה כי גם הרעיון החדשני והטרי של הוצאת משלחות של אנשים בוגרים עם מש"ה לפולין מטעם משרד הרווחה והשירותים החברתיים, לא התרחש באופן מקרי, אלא התפתח על קרקע פורייה של שינוי עמדות חברתיות ושינוי מדיניות, בכל הנוגע לאנשים עם מוגבלויות. לאורך השנים, לנושא המורכב של השואה, לא הייתה מדיניות סדורה במסגרות של משרד הרווחה, בהם שוהים ומקבלים שירותים שונים, אנשים עם מש"ה. בחלק ניכר מהמסגרות שבחסות משרד הרווחה, אוכלוסיות של אנשים עם מש"ה, נעדרו כמעט לחלוטין מהשיח הציבורי- חברתי- לאומי. ישנן מסגרות שבחרו להזכיר מעת לעת את נושא השואה, כגון השתתפות ועריכת

טקסים ביום השואה והגבורה, אולם המסגרות הללו היו מועטות והדבר נעשה באופן וולונטרי ומקומי, אם בכלל. בשנת 2010, ביוזמת הנהלת האגף לטיפול באדם עם מש"ה במשרד הרווחה והשירותים החברתיים, החלו לצאת לראשונה בתולדות המשרד משלחות לפולין, של אנשים בוגרים עם מש"ה. מדובר היה בזמנו בפריצת דרך מפתיעה, כאשר מאז ועד היום יוצאת מידי שנה בשנה משלחת ממלכתית מסוג זה, העונה לשם "השחר", הממונת כולה על ידי משרד הרווחה והשירותים החברתיים, ללא כל דרישה להשתתפות כספית של הנוסעים. לפי המוצהר באתר האינטרנטי של משרד הרווחה, המשלחות מהוות דגל וסמל לעוצמתם ולזכותם של אנשים עם מש"ה להיות, לחוות ולהתמודד עם זיכרון השואה כמו כל אחת ואחד, ולהיות חלק מתולדות ומורשת העם היהודי. יצוין כי במשרד הרווחה והשירותים החברתיים, אין כיום אגפים נוספים המוציאים משלחות והנושא ייחודי וחדשני, לאגף לטיפול באדם עם מש"ה. משלחות "השחר" יוצאות למסע שאורכו 8 ימים, באמצעות מנהלת פולין מטעם משרד החינוך, תוך חיבור למשלחות הנוער הממלכתיות הרגילות. עם כל 4 משתתפים עם מש"ה יוצא מדריך מלווה צמוד וכן יוצאים מלווים מתחומים טיפוליים (לרוב עובדים סוציאליים), איש רפואה (רופא או אחות) ומדריכת מסע לפולין שמאושרת על ידי משרד החינוך. תכנית המסע של משרד הרווחה, כמו המסעות היוצאות מטעם משרד החינוך, מורכבת משלושה חלקים: הכנה למסע, המסע עצמו ועבודה לאחר המסע. כלל החלקים יחד מהווים את תכנית המסע השלמה וחשובים כמעט באותה מידה למימוש מטרות המסע. בהתאם להנחיות משרד החינוך, מסעות של תלמידים כוללים הכנה מפורטת ומקיפה לפני היציאה לפולין ואף תלמיד אינו משתתף במסע מורכב זה, מבלי שעבר הכנה מוקדמת. ההכנה היסודית והרצינית כוללת בין היתר שיעורים בביה"ס, ימי עיון, סמינריונים, הרצאות מומחים וסיפורי ניצולים. המסע עצמו מהווה למעשה שיאו של תהליך חינוכי ארוך ומתמשך. בהתאמה להנחיות משרד החינוך ובהתאמה לדבריה של אספולר (2012) האמורים לעיל, אודות חשיבות ההכנה והמוכנות, גם במקרה של משלחות "השחר", מושם דגש על שלב ההכנה, שהינו משמעותי ביותר. יצוין כי בשל מאפייני האוכלוסייה, השלב שקודם למסע, דהיינו איתור ומיון המועמדים וההכנה למסע הינו משמעותי, אינטנסיבי וממושך מאשר בחינוך הרגיל ואורכו כשנה שלמה. כאמור לעיל, על פי הספרות ומניסיונם בשטח של מדריכים מוסמכים לפולין, חשיפה לסיפורים אישיים ועדויות, הינה דרך טובה ללמידת והבנת נושא השואה ולכן מידי שנה מקפידים בשלב ההכנה, להפגיש את משלחות "השחר" עם איש עדות שמספר להם את סיפורו וכן מבקשים ממשתתפים המעוניינים בכך, להכין סיפורים אישיים לקראת המסע, בהם יצטיידו בזמן המסע. ההשתתפות במסע כחבר במשלחת "השחר", בהיותו אירוע עם פוטנציאל לקדום אישי מחד ולאירוע טראומתי מאידך, כולל מכלול של מרכיבים נדרשים – פיזיים, קוגניטיביים, התנהגותיים, רגשיים, הסתגלותיים. קיומם של מרכיבים אלה נבדק מראש, באמצעות מסמכי רקע בכתב שקיימים אודות המועמדים, באמצעות ראיונות אישיים וכן תוך כדי ההכנה והגיבוש בארץ, טרם היציאה למסע. כמו כן נבדקת המוטיבציה של המועמד לנסיעה. בהתאם לדבריה של פרנק (2014) האמורים לעיל, על חשיבות השיח הקבוצתי המשותף קרוב ככל שניתן לזמן האירוע הטראומטי וכן על פי השרות הפסיכולוגי של משרד החינוך, לשיחות הערב במהלך המסע לפולין, ערך חשוב ביותר. שיחות הערב הללו מאפשרות זמן ומקום לעיבוד חוויות היום ויתרה מכך, מספקות חוויה של ארגון והכלה רגשית, בסביבה בטוחה, קשובה ותומכת. גם במקרה של משלחות "השחר" לפולין, מושם דגש על שיחות הערב הקבוצתיות. הדינאמיקה הקבוצתית

מתקיימת בהנחייתו של איש טיפול כגון עובד סוציאלי וקיימת חובה לקיים ולהשתתף בשיחות ערב מסוג זה, בסוף כל יום בו המשתתפים ביקרו באתרים טעונים רגשית, כמו מחנות הריכוז וההשמדה. לרעיון הייחודי של הוצאת משלחות אנשים עם מש"ה (כמו גם למשלחות האחרות של אוכלוסיות ללא מוגבלות), מצדדים ומתנגדים. בעוד המצדדים מדברים בד"כ על עקרון הנורמליזציה, שוויון זכויות והזדמנויות, האדם עם המוגבלות כחלק מהקולקטיב שיש לחזק את זהותו והוא בעל כוחות, המתנגדים מדברים על כך שנדרשת יכולת רגשית ובשלות אינטלקטואלית למסע מסוג כזה, שלוקות בחסר אצל אנשים עם מש"ה.

2.17 משלחת "השחר 6" לפולין

2.17.1 משלחת "השחר 6" - שלב טרום יציאה למסע

התהוותה של משלחת "השחר 6" החלה לקרום עור וגידים כשנה לפני היציאה למסע עצמו. תחילה נבחרו חברי הצוות הבכיר שכללו את: ראש המשלחת (החוקרת), סגן ראש המשלחת, נציג משרד הרווחה ואיש רפואה. מהתצפיות עלה כי ההתהוות של המשלחת כללו תכונה והתרחשויות כמו זימון של המשלחת ששבה מפולין והמשלחת היוצאת לפולין, לפגישה רשמית בהנהלת האגף. בחדר הפגישה שררה אוירה מרגשת וממלכתית משהו. ניכר כי האגף לטיפול באדם עם מש"ה רואה חשיבות גדולה בהוצאת משלחות "השחר" לפולין וכי סביב תופעה זאת קיימת תחושת גאווה, שליחות ומעין הילה. התחושות הללו ליוו את חברי המשלחת בהמשך בצמתים שונים, כגון בטקסים שנוהלו על ידם, בארץ ובפולין, כפי שיפורט בהמשך. מנייתו כללי של מסמכים רלבנטיים שערכה החוקרת, עולה כי כל פניה בכתב לגורמי חוץ אודות המשלחת, יצאה באופן רשמי כשהיא חתומה על ידי דמות בכירה, על דף לוגו של האגף לטיפול באדם עם מש"ה, במשרד הרווחה והשירותים החברתיים. הלוגו של האגף כולל בתוכו את סמל משרד הרווחה ואת סמלה של מדינת ישראל. נראה כי עובדה זאת, מוסיפה על המימד של ממלכתיות המשלחת. המכתב הראשון שיצא היה מכתב פניה למנהלי מסגרות (ראה נספח מספר 2), שהדגיש את החשיבות בבחירת המועמדים ואת הקריטריונים הנדרשים: גיל, גילוי עניין בנושא, יכולת הבנה סבירה, יכולת רגשית, יכולת פיזית, העדר בעיות רפואיות מורכבות והסכמת הורים. מכתב פניה זה ומיונים של המועמדים שבוצעו ויתוארו להלן, הדגישו כי מדובר בנבחרת מובחרת וכי לא כל אחד יכול או צריך לצאת למסע מורכב זה. היוצאים למסע עברו תהליך סינון ונבחרו בקפידה, מתוך חשיבה, אחריות והבנה שלא מדובר בטיול, אלא במסע מורכב, תובעני וטעון, הדורש יכולת לעמוד בו ולהפיק ממנו תועלת. בנוסף, מכתב פניה זה למנהלי המסגרות, הכיל בתוכו הבהרה למסגרת, שעליה לקחת אחריות על התהליך, למשל בהכנת המועמדים לאפשרות שהם לא יבחרו ובליוי חברי המשלחת הנבחרים למפגשי ההכנה שיתקיימו ברחבי הארץ. בעקבות הוצאת מכתב הפניה הרשמי למנהלי המסגרות, החלו לזרום פרטי המועמדים (ראה נספח מספר 2). סה"כ הוצגו 98 מועמדים מרחבי הארץ, כאשר תוכננו 24 מקומות לאנשים עם מש"ה במשלחת. שלב המיון הראשוני בוצע באמצעות תוכנת אבחון ממוחשבת של האגף, על סמך עיון במסמכי רקע של המועמדים ובעיקר באבחונים מקיפים וועדות אבחון עדכניות אודות המועמדים. מסמכים אלו מכילים פרט אודות האדם במגוון תחומי חייו, כגון מצב רפואי, מצב רגשי, מאפיינים

התנהגותיים, יכולת לתפקוד עצמאי, רמת הבנה קוגניטיבית. בפגישה ראשונה שיועדה למיון מועמדים, ראש המשלחת (החוקרת) הציגה בפני חברי הצוות הבכיר את חומרי הרקע אודות 98 המועמדים. מטרת הפגישה הייתה למיין ולהפריד בין מועמדים שאינם עוברים תנאי הסף, לבין מועמדים שעשויים להתאים וראוי להעבירם לשלב הבא- שלב הראיונות האישיים. מועמדים שלפי מסמכי הרקע נמצאו כבלתי מתאימים ליציאה למסע לפולין, מסיבות שונות (מגבלות רפואיות, הפרעות נפשיות, בעיות התנהגותיות ועוד) נפסלו על הסף והוחלט לא לזמנם לשלב הראיונות האישיים. לשלב הראיונות האישיים שנערכו על ידי חברי הצוות הבכיר ובראשם עמדה החוקרת, הוזמנו 55 מועמדים מרחבי הארץ. נערכו ארבעה ימי ראיונות. המועמדים קיבלו זימון רשמי בכתב לאחד מהימים (ראה נספח מספר 3). המועמדים נדרשו להצטייד לראיונות בדו"חות רפואיים ותפקודיים עדכניים אודותם. לקראת הראיונות, הוכן מראש מתווה של דוגמאות לשאלות שישאלו בראיון, על פי חלוקה לנושאים רלבנטיים: שאלות פתיחה והתמצאות, שאלות לבדיקת מוטיבציה, שאלות שבודקות ידע בנושא השואה, שאלות הקשורות בתאום ציפיות, שאלות אודות דרכי התמודדות במצבים שונים, שאלות הקשורות לתחומי הסתגלות ועצמאות ושאלות בתחומי בריאות ורפואה (ראה נספח מספר 4). כל מועמד רואיין על פי אותו מתווה, עם אפשרות לגמישות בשאלות. חברי הצוות הבכיר קיבלו לידם טבלאות מסכמות, באמצעותם הם יכלו להעריך מספרית התאמתו של כל מועמד, לפי פרמטרים נבחרים: הבנת מטרת הנסיעה והפנמת סיטואציות בנסיעה, מוטיבציה לנסיעה, יכולת לביטוי עצמי ולביטוי רגשות, יכולת להסתדר בתנאים משתנים, עזרה עצמית וניידות, מזג ומצב רוח, יכולת להסתדר בקבוצה, מצב רפואי/בריאותי (ראה נספח מספר 5). כל אחד מפרמטרים קיבל הערכת דרוג מ-1 (נמוך ביותר) עד-10 (גבוה ביותר) ולבסוף הצוות המראיין קיבל החלטה משותפת על כל אחד מהמועמדים עד כמה השתתפותו במשלחת מומלצת, ברצף של אחד עד חמש, כאשר אחד זה לא מומלץ וחמש זה מומלץ. ככל שהמועמד קיבל ציונים גבוהים יותר בכל אחד מהפרמטרים, כך גברו סיכויי להתאים להשתתפות במסע ולקבל את המלצת המראיינים לצירופו למסע. ההחלטה על ההמלצה הסופית נסמכה הן על הרושם שהותיר המועמד בראיון האישי עימו והן על הנתונים שצוינו אודותיו בדיווחי הרקע הכתובים אודותיו על ידי אנשי מקצוע. כבר בשלב הראיונות, היו מועמדים שהציגו בפני המראיינים ידע היסטורי בסיסי הנמצא ברשותם בנושא השואה. אלי למשל אמר: *"היטלר קם, רצה להשמיד את היהודים, השמיד 6 מיליון, בשבילי זה המון... לקחו אותם לרכבת באושוויץ, אמרו להם שנוסעים לטייל ושרפו אותם..."*. כאשר אלי נשאל היכן רכש את הידע שברשותו, סיפר כי למד על השואה בבית הספר המיוחד בו למד וכן צפה בערוץ ההיסטוריה על סרטים בנושא השואה. מתוך 55 המועמדים שהוזמנו לסבבי הראיונות, חלקם החליטו להסיר מועמדותם מיוזמתם/ ביוזמת האחראים וחלקם נמצאו כמועמדים שאינם מתאימים דיים לצאת למסע המורכב לפולין. אלה שהוסרו מרשימת המועמדים היו בד"כ אנשים שעל פי חוות דעתם המקצועית של הצוות הממייין, הם אינם מסוגלים לעמוד פיזית ו/או רגשית במסע וצאתם למסע אף עלול להזיק להם. מדובר באנשים שברקע שלהם בעיות רפואיות כמו אפילפסיה פעילה, קשיים רגשיים והתנהגותיים שעלולים להתעצם במצבי לחץ וכד'. בנוסף, הוסרו מועמדים שלתפישתם הנסיעה לפולין היא עוד נסיעה לחו"ל והמוטיבציה שלהם לנסוע נבעה מתפיסתם. מועמדים אלה לא גילו בשלב הראיונות מוטיבציה מספקת ללימוד נושא השואה וכאמור הם לא נמנו לבסוף עם יוצאי משלחת "השחר" 6". עם סיום סבבי הראיונות האישיים, נבחרו 24 מועמדים, שקיבלו על כך הודעה מסודרת באמצעות המסגרות מהן הם נשלחו. כל מועמד נבחר קיבל אישור אפוסטרופוס

והתבקש להחזירו חתום על ידי האפוטרופוס שלו, שמאשר יציאתו של המועמד למסע בתאריכים הצפויים, שמאשר את השתתפות המועמד במפגשים המתוכננים, לפני ואחרי המסע ושהוא מסכים לתיעוד וצילום של חברי המשלחת ובכללם של האדם עליו הוא ממונה כאפוטרופוס חוקי (ראה נספח מספר 6). בנוסף, לכל אחד מהאפוטרופוסים הועבר טופס הסכמה מדעת להשתתפות של המועמד במחקר (ראה נספח מס' 7). יצוין כי כל המועמדים שנבחרו היו בוגרים שעברו את גיל 18, הגיל שבו אדם כבר אינו נמצא תחת אפוטרופוסות טבעית של הוריו ולכל המועמדים מינוי של אפוטרופוס חוקי שאחראי על ענייניהם, בגין מוגבלותם. עם תום קבלת ההחלטה על רשימת 24 המועמדים שראויים לצאת למסע, בוצע יום ראיונות למדריכים מלווים. לאחר ראיונות אישיים, מתוך עשרה מועמדים שהוגשו, נבחרו שש מדריכות מלוות, שנמצאו מתאימות וראויות להצטרף למסע. כל מדריכה קיבלה תחת אחריותה רשימה של עד 4 משתתפים, לצורך טיפול ישיר (כגון הכוונה בגילוח, בלבוש ובמקלחות לנזקקים לכך בזמן המסע, סיוע באריזות המזוודות במעבר ממלון למלון, תשומת לב אישית רגשית למשתתפים, סיוע בקשר מול המשפחה, ליווי למפגשי ההכנה למסע וכד'). יש לציין כי במסעות "השחר" ההתייחסות למשתתפים הינה אישית, ספציפית ומותאמת לכל אחד מהם בנפרד וזאת אחת הסיבות לריבוי אנשי צוות במשלחות "השחר". שלב ההכנה למסע של משלחת "השחר 6", כלל הן הכנה של אנשי צוות והן הכנה של משתתפים עם מש"ה. המדריכות המלוות וכן חברי הצוות הבכיר, עבדו בתוך מסגרת מאורגנת של התחייבויות וכללים בהיותם מלווי משלחת לפולין בכלל, ומלווי משלחת של אנשים עם מש"ה בפרט. ראש משלחת "השחר 6" ונציגת הצד האדמיניסטרטיבי מטעם האגף, ישבו עם כל אנשי הצוות בישיבת הכנה ועברו איתם על מסמך ההנחיות, שהוגש להם בכתב (ראה נספח מס' 8). המסמך כלל רשימה מפורטת של הנחיות טרם היציאה למסע ותוך כדי המסע. הודגש בפני אנשי הצוות הנוסעים כי מדובר באחריות כבדה לשלומם הפיזי והרגשי של הנוסעים, אחריות של 24 שעות ביממה, לאורך כל ימי המסע. הובהר כי מדובר במשלחת ממלכתית שכפופה להוראות הקפדניות של משרד החינוך. במקביל לשלבים של בחירת הנוסעים, המלווים והתארגנות הקבוצה, נוצר קשר מול מנהלת פולין שבחסות משרד החינוך, על מנת לסגור סוגיות ארגוניות כגון חבירה לקבוצה של בתי ספר "רגילים" והצורך בקיום מפגש אוריינטציה מקדים של ראש משלחת "השחר 6", עם תלמידי התיכונים, לצורך הכנה, תאום ציפיות והפחתת חרדות (אם הן קיימות) לגבי עצם המפגש הראשוני עם אנשים עם מש"ה, בטרם היציאה המשותפת לפולין. בנוסף, נציגים בכירים של משלחת "השחר 6" השתתפו בשני מפגשי הכנה במנהלת פולין שיועדו לראשי המשלחות, המפגשים נערכו משך מספר שעות וכללו הסברים מרובים במגוון תחומים הקשורים למסע. כמו"כ, נקבע תאריך למפגש הורים (ראה נספח מספר 9), לצורך הכרות עם הצוות המלווה, מתן הסברים על הנסיעה, עדכון על מסלול המסע, מענה על שאלות, תאום ציפיות לגבי הציוד הנדרש וכד' (ראה נספחים מספר 10-11). בסך הכול התקיימו בארץ חמישה מפגשי הכנה למשתתפי המשלחת טרם צאתם למסע – מפגש אחד משותף עם ההורים בשעות אחה"צ, מפגש אחד משותף במנהלת פולין לכלל היוצאים, שני מפגשים חד יומיים של נוסעי המשלחת ומפגש אחד בן יומיים עם לינה בבית יציב, שכלל בין היתר ערב גיבוש והפגה בבאולינג, שמיעת איש עדות וסיוע במוזיאון השואה ביד מרדכי (ראה נספח מספר 12). למפגשי ההכנה למסע לפולין ניתנה חשיבות רבה ולאורך כל הדרך הודגשה בפני משתתפי המשלחת חובת השתתפותם. מהחומרים שנאספו עלה כי מפגשים אלו כללו העברת אינפורמציה טכנית (כגון רשימות ציוד, חלוקה לפי מדריכים ולפי חדרים), העברת ידע לימודי (כגון רקע היסטורי), עבודת הכנה רגשית לקראת

המסע וכן גיבוש של חברי המשלחת שלא בהכרח הכירו אחד את השני הכרות מוקדמת. אמנם היו קבוצות קטנות שהגיעו יחד מאותה מסגרת, אך כיוון שמדובר במשלחת ארצית, הקבוצות הקטנות לא הכירו את הקבוצות האחרות והיו גם נציגים בודדים ממסגרות. כל מפגשי ההכנה היו בעלי חשיבות מרובה, אולם למפגש בן יומיים, היה ערך מוסף, שכן הוא כלל לינה מחוץ לבית, אפשר להכיר את המועמדים יותר לעומק למשך שעות ארוכות ברציפות וללמוד על הרגלים בסיסיים שלהם, כגון: אכילה, שינה, הליכה ממושכת, הקשבה להסברים לימודיים, היענות למרות וסמכות וכד'. ואכן, מפגש הכנה בן יומיים בבית יציב, תרם וגרם לחשיבה נוספת לגבי חלק מהמועמדים הנבחרים של משלחת "השחר 6". מתוך 24 מועמדים, שלושה שהיו בשנות העשרים המוקדמות לחייהם, הפגינו חוסר בשלות ומאפיינים ילדותיים כבר ממפגש ההכנה החד-יומי הראשון, כולל נגיביזם, תזזיתיות, קושי להקשיב להסברים ולעמוד בהנחיות, קושי להתחבר לנושא השואה. שהייה של יומיים רצופים במחיצת הקבוצה, אכן איששו את החששות. במהלך היומיים הופיעו בקרב שלושת המשתתפים קשיי קבלת מרות וסמכות, קשיי היענות לגבולות, קושי להיפרד מהבית ללינה בחוץ, קושי בהשתתפות בסיטואציות חשובות של הדרכה פרונטאלית, כניסה למוזיאון וכד'. בתום יומיים של הכנה בבית יציב ולאחר שניתנו מספר התראות והזדמנויות, הוחלט יחד עם שלושת המועמדים על פרישתם מהקבוצה בשל חוסר התאמה, בשלב זה של חייהם. בסופו של תהליך הפרידה, נותרו בקבוצה 33 נוסעים- משלחת "השחר 6" מנתה 21 משתתפים בוגרים בגילאי 24-55 ש' (12 גברים ו-9 נשים), 6 מדריכות מלוות, 4 אנשי צוות בכירים מתוכם אחות רפואית אחת, אשת מנהלה מהמטה ומדריכת פולין. כשלושה שבועות טרם היציאה למסע, התכנסה משלחת "השחר 6" למפגש אחרון בארץ (ראה נספח מספר 15). המפגש התקיים במנהלת פולין והיה משותף ליוצאי "משלחת 104" שכללה את יוצאי משרד הרווחה- "השחר 6" ואת יוצאי התיכונים הדתיים והאולפנות, כולן בנות. במפגש זה הועבר בין היתר מידע אודות הנסיעה, הנחיות ביטחון ומפגש אוריינטציה עם הבנות אודות אוכלוסיית אנשים עם משי"ה. מפגש האוריינטציה כלל הסבר אודות הרכב חברי משלחת "השחר 6", הרציונאל להוצאת אנשים עם משי"ה למסע לפולין, הסבר כללי אודות אוכלוסיית אנשים עם משי"ה, מה גורם לתופעת המוגבלות, הכוחות והחוזקות הטמונים באנשים הללו והקשיים איתם הם מתמודדים. היה חשוב להכין ולתאר בפני תלמידי התיכון גם את הקשיים והמצבים בהם הם עלולים להיתקל לראשונה בחייהם, כגון קושי שעלול להופיע בקרב אנשים מבוגרים מהם, עם משי"ה, להתאפק ממושכות לשירותים. כיוון שבעיית התורים לשירותים היא בעיה מוכרת וידועה במסעות לפולין, ביקשה ראש משלחת "השחר" לחשוף את התופעה בפני תלמידי התיכון ולבקש מהם להתחשב ככל שניתן בנושא של התורים לשירותים. מהתצפית עלה כי הבנות הופתעו לגלות חלק מהמידע שנמסר להן, הן היו קשובות ומרותקות בזמן העברת המצגת, הביעו סקרנות והתעניינו בתכנים שמטבע הדברים היו זרים להם. טרם המפגש המשותף עם הבנות, חברי משלחת "השחר" התכנסו בחדר נפרד, בו הם קיבלו את ברכתו של סגן מנהל האגף לטיפול באדם עם משי"ה במשרד הרווחה והשירותים החברתיים. באותו מעמד בוצע טקס חלוקת תעודות וערכות שי לנוסעי המשלחת. כל אחד מהמשתתפים, נוסעים ואנשי צוות, קיבל תעודה על בחירתו למשלחת (ראה נספח מספר 16) וערכת ציוד שכללה בתוכה מוצרים ממותגים באמצעות לוגו שהוכן במיוחד למשלחת "השחר 6" והכיל את שם המשלחת ואת הסמל שלה. המשתתפים היו נרגשים מאוד ומהתצפית עלה כי שררה בחדר גאווה רבה. סגן מנהל האגף לטיפול באדם עם משי"ה קרא לכל משתתף בשמו, הגיש למשתתף את הערכה והצטלם איתו. כמחווה נגד, ראש המשלחת הגישה לסגן מנהל האגף, בשם

חברי הקבוצה, שם משתמש וסיסמא באמצעותם הוא יוכל להיכנס לאתר מיוחד בו יועלו מידי יום סרטונים ותמונות, המתעדים את מסעם של חברי משלחת "השחר 6" לפולין. כל משתתף קיבל אף הוא את שם המשתמש והססמא, על מנת שבני משפחתו, חבריו והמקורבים לו, יוכלו להתחבר לאתר ולצפות בחומרים שמתועדים מידי יום על ידי צלם מקצועי שצמוד לחברי המשלחת (ראה נספח מספר 17). בתום המפגש עם סגן מנהל האגף, כל חברי משלחת "השחר 6", לבשו את החולצות הממותגות בצבעי כחול לבן והתאספו לצילום קבוצתי, טרם יציאת המשלחת.

2.17.2 משלחת "השחר 6" – שלב המסע

המסע לפולין של משלחת "השחר 6" התקיים בתאריכים 10/8/15-18/8/15, על פי מסלול מובנה שהופץ מראש מטעם מנהלת פולין ובכפוף להנחיות קפדניות של הקב"ט הישראלי המלווה, שמגובה לאורך כל המסע על ידי אנשי ביטחון פולניים. המשלחת בכללותה כונתה כאמור ע"י מנהלת פולין- משלחת 104 והיא הייתה מורכבת מחברי משלחת משרד הרווחה- "השחר 6" ומבנות האולפנות והתיכונים הדתיים. המשלחת מנתה קרוב ל-200 נוסעים (כולל אנשי צוות), להם הוצמדו 4 אוטובוסים. חברי משלחת "השחר 6" נסעו באוטובוס נפרד. לכל אחת מהמשלחות שהרכיבו את "משלחת 104", הוצמדה מדריכת פולין, שהייתה ממונה על התכנים הלימודיים במסע. מרבית ההסברים ניתנו לחברי המשלחות לפי קבוצת השייכות שלהן, כלומר חברי משלחת "השחר 6" קיבלו לרוב הסברים בנפרד משאר חברי "משלחת 104". עם זאת, היו הסברים שניתנו בפורום רחב, לכל חברי המשלחת (למשל בבתי הכנסת). כמו כן הטקסים תמיד נערכו במשותף, כאשר על כל טקס אחראית אחת מהמשלחות המרכיבות את "משלחת 104". בכל אחד מהאתרים, מדריכת פולין העניקה למשתתפים הסברים על האתר, בדגש על ההיסטוריה היהודית ועל קורותיה בתקופת השואה, כגון הקמת הגטאות ותהליכי ההשמדה. ככלל ההסברים היו מונגשים קוגניטיבית וניתנו בשפה איטית ופשוטה שתהיה מובנת לחברי משלחת "השחר 6", כולל שימוש באמצעי המחשה כגון תמונות וסיפורים אישיים. ישנם תכנים שבתאום מראש עם ראש המשלחת רוככו על פי הצורך בהתאם למאפייני המשתתפים וישנם מוצגים שהוחלט לדלג עליהם במכוון (כגון אוסף שיערות הנרצחים באושוויץ ועמוד התליה שחששנו שעלולים להכניס את החברים לפחדים וחרדות). גישתה של מדריכת פולין שליוותה כמעט את כל משלחות "השחר" לפולין, הינה גישה השואפת ללמידה מקצועית, תוך מינונים מתאימים של מידע ומשתדלת להימנע מכניסה ל"פורנוגרפיה של הרוע" בלימוד השואה (מושג שנולד כתוצאה מהריאיון שהעניקה פרופ' יבלונקה לכתב עיתון "הארץ" ב- 22 במרץ 2010). לאחר ביקורי משלחת "השחר 6", באתרים הידועים כטעונוים יותר מבחינה רגשית – אושוויץ בירקנאו ומיידנק, בוצעו שיחות ערב מסכמות שהנוכחות בהן הייתה חובה, למרות העייפות של המשתתפים וזאת מתוך הבנה מקצועית כי הדברים הקשים שחברי המשלחת חוו חייבים לעבור עיבוד. בנוסף בערב האחרון לפני החזרה ארצה בוצעה שיחת סיכום קבוצתית. סה"כ נערכו 3 שיחות קבוצתיות בנוכחות כל חברי משלחת "השחר 6" וכל אנשי הצוות. הימים המתוכננים על ידי מנהלת פולין, היו מאתגרים פיזית ונפשית כאחד. הימים היו עמוסים מאוד וחייבו עמידה מדוקדקת בלוחות זמנים. שעות ההשכמה היו 00:00-07:50 בבוקר (למעט שבת) וכיבוי אורות בטווח השעות 00:23-22:30. הטיסות לפולין הלך וחזור היו טיסות לילה, מה שהגביר עייפות בקרב הנוסעים.

2.17.3 משלחת "השחר 6" - השלב שאחרי המסע

משתתפי משלחת "השחר 6" נחתו בארבע לפנות בוקר והתפזרו איש איש לביתו או למסגרת הדיור המוגנת בה הוא מתגורר. המשתתפים היו עייפים ומותשים מהמסע, מרביתם לקחו כמה ימי חופש ממקומות העבודה, על מנת לנוח, להשלים שעות שינה חסרות ולהתאושש מהחווייה המורכבת שעברו בפולין. אחד המשתתפים לקח על עצמו להקים קבוצת "וואטס אפ", לצורך שמירה על קשר בין משתתפי המסע. נוצרו חברויות בין חברים בקבוצה גם באמצעות הרשת החברתית "פייסבוק" והקשרים נשמרים עד היום. כחודש ימים לאחר החזרה ארצה, נפגשו חברי משלחת "השחר 6" לסיור במוזיאון עתלית ולפגישת סכום המסע, בה הושם דגש על הקשר בין שואה לתקומה ועל כך שמדינת ישראל קמה לאחר השואה. עוד דובר בשיחת הסכום הקבוצתית על סיבות בעיני המשתתפים שבגללן חשוב לצאת לפולין וכן לקחים לגבי המסע והמלצות לעתיד. מפגש סכום זה הוגדר עבור המשתתפים כמפגש לצורך "סגירת מעגל". ביום השואה, נערך טקס מרכזי של משרד הרווחה, בהובלתם של חברי משלחת "השחר". הם עלו על הבמה יחד עם ניצולי שואה, ליוו אותם בהדלקת משואות וערכו טקס מכובד, בפני מאות מוזמנים, ביניהם בכירים ממשרד הרווחה, משתתפי משלחות קודמות ואנשים עם משי"ה. במעמד זה גם הוקרן הסרט הדוקומנטרי שתיעד את מסעם של משתתפי משלחת "השחר 6". טקס זה, כמו טקסי משלחת "השחר" שלפניו, זכה להדים חיוביים מאוד ואף נבחר כמיזם המצטיין של החודש, על ידי מנהל האגף לטיפול באדם עם משי"ה. יצוין כי בהמשך, מעבר לתעודה שקיבלו המשתתפים על המיזם החודשי המצטיין, הם זכו לתעודת הצטיינות שנתית בגין הטקס והמסע עצמו (ראה נספחים 20,24).

3. מתודולוגיה

3.1 מטרת המחקר

מסקירת הספרות עד כה עולה כי הוראת השואה בכלל ומסעות לפולין בפרט, הינם חלק מרכזי בהווי החינוכי של מדינת ישראל. בעבר נעשו שורה של מחקרים שבחנו את נושא המסעות לפולין בקרב אוכלוסייה בעלת התפתחות תקינה, אולם קיים העדר בולט בספרות של מחקרים העוסקים בתופעת המסעות בקרב אוכלוסיות מיוחדות ככלל, ואוכלוסייה עם מוגבלות שכלית התפתחותית בפרט. לאור האמור, מטרת המחקר הנוכחי - לחקור את תופעת משלחות משרד הרווחה לפולין, של בוגרים עם משי"ה. שתי שאלות המחקר שנבדקו הן:

- א. האם וכיצד בוגרים עם מוגבלות שכלית שיצאו למסע לפולין, הצליחו לממש את המטרות החינוכיות והלימודיות כפי שהוגדרו, על ידי משרד החינוך ומשרד הרווחה.
- ב. באיזה אופן חווים ומפרשים המשתתפים הללו, את המסע למחנות הריכוז וההשמדה מנקודת מבטם ומנקודת מבטה של החוקרת שנלוותה למשלחת כמשתתפת צופה.

תקוות החוקרת היא שמחקר זה יוסיף על הידע הקיים ויעמיק את ההבנה בנושא הוצאת משלחות לפולין וכן יוסיף על הידע הקיים בתחום אוכלוסייה עם מש"ה.

3.2 שיטה

שיטת המחקר שנבחרה על ידי החוקרת הינה שיטת המחקר האיכותנית, שהיא להערכתה המתאימה ביותר למטרת המחקר, לשאלת המחקר, למאפייניה האישיים כחוקרת וכמובן שיטה המתאימה ביותר לאוכלוסייה הנחקרת. לעקרון הנורמליזציה המוזכר לעיל, הייתה השלכה גם על המתודולוגיה המחקרית בקרב אוכלוסיות של אנשים עם מוגבלויות. תנועות של אנשים עם מוגבלויות, דוגמת People First החלו לפעול לפני שלושה עשורים תחת האמירה: "שום דבר על אודותינו בלעדיו". בתחילת שנות התשעים התרחבה תפיסתן של התנועות בנוגע להגדרה העצמית, ומעתה נשאה את הסיסמא: "שום מחקר על אודותינו בלעדיו. גישה זו באה לגייס השתתפות אקטיבית במחקר מצד נחקרים המשתייכים לקבוצות מוחלשות ומודרות. גישה זאת רואה בנציגות הנחקרים גוף בעל ידע וניסיון חיים הרלוונטי לנושא ההערכה ויוצאת מתוך נקודת הנחה כי הם המומחים לחיות שלהם וקולם בעניין חשוב וחיובי להישמע. בחירת מתודולוגיית ההערכה של גישה זו היא פלורליסטית, ולרוב איסוף הנתונים ועיבודם מתבצע בצורה איכותנית. (רוט והוזמי, 2014; Barnes, 2003; Walmsley & Johnson, 2003). בשנים האחרונות, התרחבה המגמה לחקור אוכלוסיות עם צרכים מיוחדים באמצעות השיטה האיכותנית, שנותנת זווית מבט מיוחדת ומכבדת, השמה דגש על יכולת האדם המוגבל בשכלו, לבטא את מחשבותיו, רצונותיו וחוויותיו (נירי, 2010). Lloyd ועמיתים (2006), מציינים כי מחקרים איכותניים בקרב אנשים עם צרכים מיוחדים, נפוצים פחות מאשר בקרב האוכלוסייה הכללית ועלולה להתעורר בהם בעיית מהימנות בשל קשיי שפה ותקשורת, קושי בהבנת השאלות, קושי בהתמודדות עם שאלות מופשטות, קשיי זיכרון ועוד. יצוין כי לדעתה של החוקרת, בשל קיום המוגבלות השכלית בקרב האוכלוסייה והנטייה שלה לרצות אחרים, קיים קושי לחקור אותה גם בשיטה הכמותית ובמתודות מסוימות, כמו שאלונים מורכבים בסולם ליקרט. פרי ועמיתים (2002) מדווחים כי אנשים עם מש"ה נוטים לבחור בעקיבות תשובה מסוימת, כלומר אופציה ראשונה או אחרונה לבחירה (Perry & Felce, 2002). לטעמה ולגישתה של החוקרת, חשוב לעשות מאמצים ולחקור את אוכלוסיית האנשים עם מש"ה בגישה האיכותנית, גם אם הדבר דורש התאמות והנגשות (כמו אופן ניסוחן של השאלות בראיון האישי) וזאת בשל החשיבות בהעמקה ובהבנת תפיסותיהם, מחשבותיהם, רעיונותיהם וחוויותיהם של האנשים הללו. תקוות החוקרת היא כי השימוש בשיטה האיכותנית במחקר הנוכחי, יאפשר וימקד את יכולת ההקשבה לנרטיב של המשתתפים עצמם ויאפשר ללמוד על חוויותיהם, מתוך נקודת המבט שלהם. האמונה היא כי שיטה זאת, עשויה להביא בצורה המיטבית והאותנטית את קולם של האנשים עצמם עם מש"ה, הלוקחים חלק במסע לפולין. במובן הזה, מחקר שמתבסס על ידע וחוויות מקומיות של האנשים עצמם, עשוי להפוך אותו לרלבנטי יותר עבורם ואף אמין יותר ומחזק את התוקף והמהימנות של המחקר. שקדי (2003) ו-Guba ו-Lincoln (1989) מדווחים כי השיטה האיכותנית נותנת את הדעת על כך שאין אמת אחת אלא- כמה אמיתות, אין מציאות אחת אלא- קיימות מציאויות רבות וניתן

לחקור תופעה מכמה זוויות אפשריות, בייחוד כשמדובר במדעי החברה ובחינוך. על פי גישה זו המציאות היא מגוונת. מחקר איכותני מתמקד בפרספקטיבה של הנחקר, בייחודיות שלו, תוך מתן כבוד לנקודת מבטו הסובייקטיבית ולמשמעות האינדיווידואלית שהוא נותן לדברים. החקירה האיכותנית קונסטרוקטיביסטית מתאפיינת ביחסה ההוליסטי לתופעות. חוקרים איכותניים מכירים בייחודיות של מקרי המחקר ובתפקיד של ההקשרים בהבניית המציאות של האירועים הנחקרים. הם רגישים להקשר ושמים דגש נרחב על הבנת ומרכבות התופעה (Stake, 1995). על פי פטון (1990), המחקר האיכותני מתמקד בחוויה האנושית, של האדם והחברה בסביבתם הטבעית. מחקר זה חותר להבין כיצד אנשים חווים את עולמם, הפירושים שהם נותנים למצבים ולתופעות השונות והשקפותיהם האישיות. מטרתו המרכזית של המחקר האיכותני היא "ללכוד" את הניסיון האנושי, כפי שנתפס ונחוה על-ידי כל אחד מהמשתתפים. כדי להשיג מטרה זו, מבצע החוקר בדיקה לעומק של המערך הנחקר ובוחן תופעות, התנהגויות, אירועים ומצבים שיסייעו לו להגיע לכדי תובנות מורכבות וסמויות, המתייחסות לאמונות של האנשים, לדפוסי התנהגותם, לרגשותיהם ולמחשבותיהם. שיטת המחקר שנבחרה במחקר זה הינה כאמור איכותנית והאסטרטגיה שנבחרה הינה חקר מקרה מרובה מקרים, המעבה ומשלימה את התיאוריה המעוגנת בשדה (גבתון, 2006; Stake, 1995). במחקר הנוכחי, המקרה הוא משלחת "השחר 6" לפולין והוא מורכב מריבוי מקרים שאלו הם הפרטים המשתתפים ומרכיבים את המשלחת. החל משנות השישים המאוחרות, גובר והולך השימוש בחקר מקרה במדעי החינוך (יוסיפון, 2006). לפי Stake (1995), כאשר רוצים להבין לעומק תופעה אנושית כלשהי, מומלץ לעשות זאת באמצעות חקר מקרה. הגדרה נפוצה של חקר מקרה היא: חקר המורכבות והמיוחדות של מקרה בודד, והבנת פעילותו בתוך נסיבות חשובות. האסטרטגיה של חקר מקרים מתייחסת לאוסף של מספר מקרים ספציפיים, שמתוכם ניתן ללמוד, בדרך של השוואה המדגישה את הגנריות, או בדרך של האחדה המדגישה את הדמיון בין המקרים (Stake, 1995).

חוקרים המשתמשים בגישה האיכותנית רוצים להבין את התופעות הנחקרות כפי שהן מובנות על ידי אלו הנוטלים בהן חלק, ובמקרה של המחקר הנוכחי- אנשים בוגרים עם מש"ה שנבחרו לצאת כחברי משלחת "השחר" למסע לפולין, מטעם משרד הרווחה והשירותים החברתיים. כאמור לעיל, סיבה שתפסה מקום ובגינה החוקרת בחרה בשיטה האיכותנית, היו מאפייניה האישיים כחוקרת והתאמה לרקע המקצועי ממנו היא מגיעה (להלן פרוט בסעיף הבא המכיל רפלקציה אישית- "החוקר ככלי המחקר").

3.3 האדם/ החוקר ככלי המחקר- רפלקציה אישית

הספרות המתודולוגית האיכותנית מרבה להתייחס לשאלת תפקידו, מקומו וזהותו של החוקר בסיטואציה של המחקר. במחקר איכותני, החוקר מהווה חלק בלתי נפרד מהחקירה. כדי להבין את העולם הנחקר אתה חייב להיהפך לחלק ממנו ובאותו זמן להישאר מופרד ממנו, שייך ומובדל (Patton בתוך שקדי, 2003). תובל משיח וספקטור מרזל (2010) מציינים כי לחוקר עצמו ישנה השפעה על אופן איסוף הנתונים מהשדה וניתוחם, מה שמחזק את הצורך בכתיבה רפלקטיבית

המתייחסת למיקומו של החוקר, ביחס לשדה הנחקר. על פי Guba ו-Lincoln (1985) החוקר האיכותני בוחר להשתמש בעצמו ובאנשים אחרים ככלי העיקרי לאיסוף המידע. מונח זה של "האדם ככלי המחקר" הוטבע על ידם, על מנת להמחיש את תפקידם המיוחד של החוקרים האיכותניים בתהליך איסוף הנתונים. אדם, הוא הכלי היחיד הגמיש דיו לקלוט את המורכבות, את העדינות ואת ההשתנות המתמדת המאפיינים את החוויה האנושית. גם גבתון (2006) מתייחס לחוקר ככלי המחקר המשמעותי והמרכזי, כאשר מדובר במחקר איכותני. בשל חשיבותה של הסוגיה, אציג כאן בקצרה את הרקע של החוקרת, הרלבנטי למחקר זה, הן מהפן של ההיכרות עם נושא השואה והן מהפן של ההיכרות עם אוכלוסיית אנשים עם מש"ה. בהיותי מי שנחשבת ל"דור שלישי לשואה", אני זוכרת את הנושא מאז ילדותי המוקדמת. כנכדה לזוג ניצולי שואה, השואה הייתה נוכחת בכל מקום בחיי, למרות שהשתדלו ועשו מאמצים שלא לדבר על הנושא בנוכחותנו, הילדים. אמנם מקלט הטלוויזיה היה סגור ביום השואה בבית הסבים, אולם בעצם ההחלטה שלא להדליק את המכשיר, הייתה אמירה. לאורך השנים, די נמשכתי לתכנים הקשורים לשואה. אינני זוכרת באיזה גיל מדויק זה היה, אך אני זוכרת היטב את הניסיונות העיקשים של סבי ז"ל בעיקר, שלא לדבר על הנושא ולא לחפור בו. למרות הניסיונות לשדר שגרה, היה ברור שאין פה שום דבר שגרתי – המשפחה הקטנה, השתיקה הרועמת, הקציצות הספורות לפי כמות הסועדים, התמונות על הקיר של הסבים והסבתות של אבי שמעולם לא הכיר. למרות שנושא השואה היה קרוב לכאורה לליבי באופן כללי, את עדותה האישית של סבתי ז"ל שנמסרה לארגון יד ושם, קראתי רק לקראת צאתי למסע הנוכחי לפולין. סבתי עליה השלום, מסרה את העדות כאשר היתה כבר אישה קשישה ורק לאחר פטירתו של סבי, שסרב לדבר על הנושא וסרב בשם שניהם לקבל פיצויים מגרמניה. אני מניחה שלאורך השנים, סיגלתי לי דפוסים שהיו מוכרים לי, כמו דפוס של שתיקה מול נושא השואה. אינני יודעת אם הייתי יוצאת למסע מסוג זה, אילולי ראש החוג שלי באוניברסיטה, שהעלתה בפני יום אחד את הרעיון לצאת ולחקור את נושא המסעות לפולין בקרב אנשים עם מש"ה. אחד השיקולים נגד היציאה למסע, היה מבחינתי הסברה כי סבי עליו השלום, שאליו הייתי מאוד קשורה, לא היה אוהב את הרעיון, בלשון המעטה. בסופו של דבר השיקולים בעד היציאה למסע, גברו על השיקולים נגד היציאה והחלטתי לשבור את הדפוסים שהיו מוכרים לי עד אז. טרם צאתי למסע וגם במהלכו, נחשפתי והתחברתי מאוד לסיפור האישי-משפחתי שלטעמי לא היה מוכר לי מספיק, אספתי את שמות הנספים בקרב בני משפחתי במטרה להקריא אותם בטקס באושוויץ והכנתי תקציר מונגש לשונית, של עדותה של סבתי, במטרה לספר את העדות למשתתפים בבירקנאו. מבחינתי, מעבר למסע הקבוצתי, היה זה מסע אישי שסייע לי במובן כלשהו לסגור מעגל למול חוויית הילדות שלי, כ"דור שלישי לשואה". היכרותי את אוכלוסיית האנשים המוגבלים בשכלם החלה בהיותי בת שש עשרה, במסגרת פרויקט "מחויבות אישית", עת חנכתי נערה עם מש"ה בדרגה קלה בת לאם חד הורית, ששכלה את בנה במלחמה. עד אז לא הכרתי אנשים עם מש"ה. נקשרתי מאוד לנערה והתחברתי לתחום. את השרות הלאומי שלי עשיתי עם ילדים עם מוגבלויות שכליות בדרגות קשות וכן עם ילדים אוטיסטים. היה לי ברור שאני רוצה לעבוד גם בהמשך דרכי המקצועית עם האוכלוסייה המדוברת ולמעשה "התאהבתי" בתחום ובאנשים המיוחדים הללו. התלבטתי האם ללמוד חינוך מיוחד או עבודה סוציאלית. לבסוף, את התואר הראשון שלי סיימתי כעובדת סוציאלית ואת התואר השני שלי אני מסיימת בחינוך מיוחד, בחוג ללימודי מש"ה. מבחינה תעסוקתית, עבדתי משך שבע עשרה שנים בקרן

למפעלי שקום, בתחום אבחון של אנשים עם משי"ה. במסגרת תפקידי, לאורך השנים, ביצעתי אלפי תצפיות על אנשים עם משי"ה ואלפי ראיונות בקרב האוכלוסייה ובני משפחותיהם, כך שכעובדת סוציאלית מאבחנת, צברתי מיומנות רבה בתחום התצפיות והראיונות בדגש על אוכלוסייה ספציפית וייחודית של אנשים עם משי"ה. לפני כחמש שנים, עברתי לעבוד במשרד הרווחה והשירותים החברתיים כמפקחת ארצית על מערכת האבחון באגף לטיפול באדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית ובמסגרת תפקידי אני אחראית על "שער הכניסה" לאגף ועוסקת בפיקוח והתוויית מדיניות בתחום האבחון. כאמור הן נושא השואה והן האוכלוסייה הנחקרת, מוכרים לי היטב וקרובים לליבי. לאור זאת, התמודדתי עם אחת הבעיות המתודולוגיות של החוקר האיכותני והיא מציאת דרך ביניים שבין מעורבות, השתלבות ואמפטיה מצד אחד, לבין ריחוק וחשיבה ביקורתית מצד אחר. נשלחתי על ידי הממונים עליי ובמימון של משרד הרווחה, לשמש כראש המשלחת וחששתי להיקלע למצב של ניגוד עניינים, בין אשת המקצוע שאני לבין החוקרת שבי. עמדתי האישית והמקצועית לגבי הוצאת משלחות "השחר" לפולין היתה מאוד חיובית טרם צאתי למסע ותהיתי ביני לבין עצמי, מה יקרה אם המחקר שבראשותי יעלה ממצאים בעלי אופי שלילי והאם אוכל בכלל למצוא ולהעלות על הכתב ממצאים שאינם עולים בקנה אחד עם השקפת עולמי המקורית. הדבר מועצם עוד יותר בהיותי ראש המשלחת שניהלה אותה ואחראית על הצלחתה. הגישה שלי כלפי חברי הקבוצה, הייתה מאוד חיובית ואוהדת וחששתי שמה שראיתי כיתרון, יהפוך לי לרועץ כאשר מדובר בהליך מחקרי. דושניק וצבר בן יהושע (2001) טוענים כי לעיתים קרובות, נאלץ, החוקר האיכותני להתמודד עם סוגיות בעלות משמעות אתית המתגלות במהלך איסוף הנתונים בשדה ותיאורם, כל שכן, במהלך הניתוח והפירוש שלהם. לפי לינקולן וגובה (1989), אחד המאפיינים המיוחדים של המחקר האיכותני היא הקרבה הנוצרת בין החוקר לנחקר. קירבה זו היא הגורמת לדאגות אתיות ייחודיות. על מנת להתגבר על הבעיות האתיות ולהימנע מתופעות של רומנטיזציה/אידיאליזציה ומעורבות יתר במחקר הנוכחי, הן ביחס למסע לפולין והן ביחס לאוכלוסיית המחקר, ועל מנת שהמחקר יעמוד בכללים המקובלים, נקטה החוקרת במחקר זה במספר דרכים המוזכרות בספרות המקצועית (על כך יפורט בהמשך תחת סעיף תוקף ומהימנות). אמנם במחקר מסוג זה עלולות להיות מגבלות שעל החוקר להיות מודע להן ולמצוא להן מענה מתודולוגי הולם. עם זאת, לא ניתן להתעלם מהיתרון המשמעותי שיש לחוקר המכיר מקרוב היכרות עמוקה את השדה הנחקר. לחוקרת קרוב ל-30 שנות ניסיון בעבודה עם אוכלוסיית אנשים עם משי"ה ועל פי הספרות לחוקר המכיר את מאפייני המוגבלות השכלית ואת הניואנסים בתחום, עשוי להיות יתרון בעבודתו המחקרית. מדובר באוכלוסייה ייחודית עם מאפיינים ספציפיים. לא ניתן להבין את העולם הפנימי של הנחקרים, אם לא מבינים את התרבות ואת השפה שלהם משתמשים בה (Jorgensen, 1989). כמדומני, אחת מהסיבות שנושא משלחות "השחר" לפולין לא נחקר עד היום, מעבר לזמן הקצר יחסית בהן מתקיימות משלחות מיוחדות וייחודיות אלה, הוא הקושי בנגישות אל האוכלוסייה הנחקרת, מסיבות של אתיקה מקצועית וחסיון (בגין מוגבלותם קיים משנה זהירות בעניינים של סודיות רפואית ומקצועית, יותר מאשר באוכלוסיות רגילות).

3.3.1 החוקרת ככלי מחקר

מאפייניה המקצועיים של החוקרת, הרקע המקצועי ממנו היא מגיעה וזיקתה לנושא ולאוכלוסייה, אפשרו את ביצוע המחקר הנוכחי. עם זאת ננקטו אמצעי זהירות והחומר הגולמי והמעובד הועבר לשיפוט של גורמים שאינם מן התחום. לסיכום, מהזווית של החוקרת, ניתן לומר שלאורך התהליך המחקרי, החל משלב ההחלטה לצאת למסע לפולין ולבחירת הדרך המחקרית וכלה בשלב סיום הכתיבה, גם החוקרת עברה תהליך רפלקטיבי והתבוננות עצמית באמצעות עמיתים, מהזווית של ראש המשלחת שהובילה את משלחת "השחר" במסע עצמו, יש לציין את גודל האחריות שהיו מונחת על כתפי החוקרת, הדאגה העמוקה לשלומם של המשתתפים והצורך להביאם בשלום הביתה, הן מבחינה פיזית והן מבחינה רגשית- נפשית. מתוקף התפקיד כראש המשלחת, נדרשו תעצומות נפש ויכולות פיזיות, הנדרשות במסע מורכב שכזה. רשמי המסע העוצמתי והמטלטל לפולין, עם אוכלוסיית אנשים עם מש"ה, ילוו את החוקרת בהמשך דרכה האישית והמקצועית ובתקווה שישפיעו לאורך שנים רבות.

3.4 איתור המשתתפים

החוקרים במחקר האיכותני בוחרים את אוכלוסיית המחקר בצורה מכוונת כאשר האינפורמנטים שנבחרים צריכים להתאים למטרות המחקר (שקדי, 2003). עם בחירת נושא המחקר, הוחלט כי הדרך הנכונה ביותר לחקור את הנושא, היא להצטרף לאחת המסעות מהסוג הזה. במסגרת המחקר הנוכחי, העוסק בתופעת מסעותיהם של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית לפולין, הוחלט כי קבוצת הנוסעים של משלחת "השחר 6", תהווה את המדגם הנחקר. מדובר בקבוצה עם נגישות גבוהה עבור החוקרת, שהינה עובדת משרד הרווחה ויצאה בראש המשלחת. בתום תהליך של בחירת משתתפי משלחת "השחר 6" לפולין, כל משתתף קיבל 2 מכתבי הסכמה נפרדים, עליהם האפוטרופוסים התבקשו לחתום. מכתב אחד המאשר את עצם יציאתם למסע ותיעודם במהלך המסע, כגון צילום שלא לצרכי מחקר (ראה נספח מס' 6) ומכתב שני של הסכמה מדעת להשתתפות במחקר (ראה נספח מספר 7). מכתב זה כלל הסבר אודות מטרת המחקר, חשיבותו, אופן עריכתו, הבטחה לשמירה על סודיות ופרטיות המשתתפים והסבר כי הנחקר יכול להפסיק בכל עת את השתתפותו. הסכמה מדעת להשתתפות במחקר, הינה סוגיה סבוכה ואינה מובנת מאליה באוכלוסיית אנשים עם מש"ה, בשל המוגבלות שלהם להבין את מהות העניין וכן מהסיבה שרבים מהם אינם קוראים וכותבים. מקרטי (1998) פתרה את הסוגיה על ידי מתן הסבר לאדם וקבלת הסכמתו בעל פה להשתתפות במחקר. לפי גישה זאת, החוקרת במחקר הנוכחי לא הסתפקה בהחתמת האפוטרופוסים על גבי טופס הסכמה, אלא סיפקה לנחקרים עצמם הסבר בעל פה, מותאם ומונגש, אודות השתתפותם במחקר. כל משתתפי המחקר הביעו את רצונם והסכמתם לקחת בו חלק וכן קיבלו את הסכמת האפוטרופוסים שלהם לכך. המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה מאוניברסיטת בר-אילן, את אישור אגף המחקר במשרד הרווחה וכלל את כל התנאים האתיים הנדרשים.

3.5 משתתפים

טבלת משתתפים (שמות בדויים) - חברי משלחת "השחר 6" לפולין

מס'	שם בדוי	מין	שנת לידה	סוג מגורים	עיסוק
<u>1</u>	אלי	זכר	1980	מערך דיור מוגן	שוק פתוח
<u>2</u>	בטי	נקבה	1991	מערך דיור מוגן	מפעל רב נכותי
<u>3</u>	רינה	נקבה	1987	מערך דיור מוגן	מפעל רב נכותי
<u>4</u>	יעקב	זכר	1983	בית המשפחה	שוק פתוח
<u>5</u>	מלכה	נקבה	1986	בית המשפחה	שוק פתוח
<u>6</u>	חיים	זכר	1976	מערך דיור מוגן	מע"ש (מרכז עבודה שיקומי לאנשים עם משי"ה)
<u>7</u>	תומר	זכר	1984	בית המשפחה	מע"ש (מרכז עבודה שיקומי לאנשים עם משי"ה)
<u>8</u>	שרה	נקבה	1992	בית המשפחה	פרויקט גיוס לצה"ל
<u>9</u>	דני	זכר	1987	מערך דיור מוגן	פרויקט גיוס לצה"ל
<u>10</u>	יאיר	זכר	1991	מערך דיור מוגן	פרויקט גיוס לצה"ל
<u>11</u>	אסנת	נקבה	1991	מערך דיור מוגן	פרויקט גיוס לצה"ל
<u>12</u>	דולב	זכר	1985	מערך דיור מוגן	פרויקט גיוס לצה"ל
<u>13</u>	בנימין	זכר	1960	מערך דיור מוגן	מע"ש (מרכז עבודה שיקומי לאנשים עם משי"ה)
<u>14</u>	רן	זכר	1985	מערך דיור מוגן	פרויקט גיוס לצה"ל
<u>15</u>	עומר	זכר	1978	מערך דיור מוגן	בין עבודות
<u>16</u>	אילן	זכר	1973	מערך דיור מוגן	עמדה מוגנת בשוק הפתוח
<u>17</u>	רבקה	נקבה	1987	מערך דיור מוגן	שוק פתוח
<u>18</u>	רחל	נקבה	1972	מערך דיור מוגן	פעמיים בשבוע במע"ש, 4 ימים בשבוע בשוק הפתוח
<u>19</u>	חנן	זכר	1989	מערך דיור מוגן	שוק פתוח
<u>20</u>	לאה	נקבה	1971	מערך דיור מוגן	עמדה מוגנת בשוק הפתוח
<u>21</u>	אור	נקבה	1985	מערך דיור מוגן	שוק פתוח

כפי שניתן לראות בטבלה המצורפת, משלחת "השחר 6" לפולין מנתה 21 אנשים.

גיל - גילאי המשתתפים במשלחת 24-55 ש'.

מין - 12 זכרים ו-9 נקבות.

שילוב במסגרות - כל המשתתפים משולבים בשירותים מטעם האגף לטיפול באדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית, במשרד הרווחה והשירותים החברתיים.

דיון- 17 משתתפים מתגוררים במסגרות חוץ ביתיות של האגף, 4 מתגוררים בבית המשפחה.

תעסוקה- מבחינה תעסוקתית, בתקופת היציאה למסע אדם אחד היה בין עבודות, 6 אנשים היו משולבים בפרויקט מיוחד של גיוס לצה"ל ו-14 אנשים היו משולבים בתעסוקה.

מפאת סוגיות הקשורות לסודיות רפואית וצנעת הפרט ועל אף השימוש בשמות בדויים, לאחר התלבטות והתייעצות עם עמיתים, הוחלט על ידי החוקרת לנקוט במשנה זהירות ולא לציין בטבלה את האבחנות התפקודיות והרפואיות של כל אחד מהמשתתפים. עם זאת, כאמור לעיל, שיעור הפסיכופתולוגיה על רקע מוגבלות שכלית התפתחותית גבוה יותר בקרב אוכלוסיה זו מאשר בקרב האוכלוסייה הכללית (סטבסקי 2006) ויש להם לרוב אבחנה כפולה ואף למעלה מכך (Oeseburg, Jansen, Groothoff Dijkstra, & Reijneveld, 2010; Polder, Meering,) (Bonneux, & Van der Maas, 2002).

בשל המשמעות וההשלכות שיש לאבחנות הללו על ייחודיות משתתפי המשלחת ועל התנהלותה, אציין באופן כללי ומרוכז כי-

רמת תפקוד- 17 מתוך המשתתפים מוגדרים ע"י ועדת אבחון של משרד הרווחה עם משי"ה ברמה קלה, 1 מתוכם מוגדר ברמת משי"ה קלה-בינונית ו-3 מתוכם מוגדרים כאנשים עם תפקוד גבולי. אבחנות נוספות- ל-16 מהמשתתפים אבחנות ו/או מצבים רפואיים נוספים, שחלקם מצריכים שימוש באביזרי עזר או נטילת טיפול תרופתי, כגון: ליקויי ראייה, ליקויי שמיעה, בעיות אורטופדיות, אפילפסיה, עודף משקל, סוכרת, בעיות במערכת העיכול, אסטמה, אלרגיה, בעיות קשב וריכוז ועוד. 5 מהמשתתפים נחשבים לבריאים, ללא אבחנות רקע רפואיות, מעבר למשי"ה.

3.6 כלים

מחקר איכותני מאפשר לעקוב אחר הבנייתן של פרקטיקות חברתיות, הנוצרות בתהליכי שיח המתנהלים בין סובייקטים בתוך השדה הנחקר. תהליך ההבניה של הפרקטיקות מתפתח על יסוד חומרים הלקוחים מהנתונים, ומבוססות על האופן שבו אנשים מפרשים את עולמם, כפי שהדבר מתבטא בדבריהם ובמעשיהם (שקדי, 2003). עבודת שדה דורשת להכיר את התופעה באופן אינטימי, דרך תצפיות, ראיונות, ו/או סקירת מסמכים הקשורים לתופעה הנחקרת (צבר בן יהושע, 2006; Yin, 1984; Merriam, 1985). המחקר הנוכחי, מבוסס בעיקרו על תצפיות וראיונות ויכלול בין היתר ניתוח כללי של מסמכים.

3.7 תצפיות

תצפית ובעיקר תצפית משתתפת, מהווה את אחת מהאמצעים לאיסוף נתונים במחקר איכותני (צבר בן יהושע, 1997). החוקר במחקר איכותני, יכול לנוע על פני רצף החל מתפיסת הצופה כחיצוני לחלוטין לאובייקטים הנחקרים ועד לתפיסתו כגורם פנימי מעורב ומשתתף. במחקר

הנוכחי עמדה החוקרת בראש קבוצת המשלחת "השחר 6" לפולין והייתה חלק אינטגרלי מהקבוצה בהשתתפותה בכל החוויות והאירועים של הקבוצה. לפיכך מדובר בתצפית משתתפת. החוקרת ששהתה עם המשתתפים בשדה הנחקר, נקטה בדרך של תצפית משתתפת, המאפשרת לה ליטול חלק בפעולותיה של הקבוצה הנחקרת. השהיה של החוקרת בשדה והיותה חלק מהקבוצה, אפשרה לה לתצפת על המתרחש באופן בלתי אמצעי, רציף ואינטנסיבי בתוך השדה וכחלק בלתי נפרד ממנו. עבור המשתתפים היותה חלק מהקבוצה נתפסה כמובנת מאליה ולכן לא ראו בכך משהו חריג ולפיכך התנהגו בטבעיות.³ במסגרת המחקר הנוכחי, נערכו תצפיות בסיטואציות שונות ובסביבות שונות של שדה המחקר. כמו כן בוצעו תצפיות רבות וממושכות לאורך שנה וחצי, בה החוקרת תצפתה על הקבוצה בכל פעם שהיא נפגשה. במהלך התצפיות תעדה החוקרת תהליכים שקרו לאורך שעות רבות ביממה, החל משלב התהוותה של הקבוצה לפני צאתה למסע, תיעוד תהליכים תוך כדי המסע ולאחריה. מדובר בתצפיות לאורך שנת ההכנה למסע (שנה זאת כוללת ראיונות המועמדים למסע, פגישות הכנה וגיבוש, ברחבי הארץ), החוקרת צפתה על כל המשתתפים לאורך כל שמונת ימי המסע, על אדמת פולין. כמו כן תועד מפגש סיכום בחזרה ארצה מן המסע וכן תצפית בטקס יום השואה המרכזי של משרד הרווחה והשירותים החברתיים, עליו אחראים השבים מן המסע. התצפיות היו פתוחות במטרה לאפשר זווית ראייה טבעית על המתרחש בשדה ואפשרות לדיאלוג פתוח וספונטני עם הנחקרים בסביבת המחקר. על מנת להבטיח שהנתונים יהיו קרובים ככל שניתן לנוסח המקורי ולא יסתמכו על זיכרון החוקר נעזרים החוקרים במספר כלים מחקריים נוספים כמו: יומנים לכתובת הערות, מכשירי הקלטה, מצלמות ועוד. לפיכך, כל הנתונים וכל הרשמים שנאספו במהלך התצפיות, תועדו ביומן מסע (ראה נספח מס' 29) אותו ניהלה החוקרת במהלך המסע ושמשו בהמשך לניתוח הנתונים. ההתרחשויות המתוצפתות נרשמו תוך כדי, או סמוך ככל שניתן להתרחשות ובלשון המקורית והאותנטית של המשתתפים. לאורך התצפיות המשתתפות, התבצע רישום שיטתי של אירועים, התנהגויות, אתרים, חפצים וכל דבר אחר שנראה היה כי הוא רלבנטי להבנת התופעה. התיעוד כלל למשל מאפיינים הקשורים לאווירה, לאביזרים בהם נעשה שימוש, לאתגרים הפיזיים בהם נתקלו, לטקסים בהם הם השתתפו, לבגדים אותם הם לבשו וכן כל דבר אחר שיכל לסייע בהבנת התופעה ולהשלים את התמונה הנחקרת. כאמור לעיל, בנוסף לרישומים מדוקדקים, במקרים מסוימים בהם החוקרת תהתה לגבי הדיוק האובייקטיבי בתיאור המתרחש, כגון במקרים בהם היא בעצמה הייתה בסערת רגשות, לאחר המסע, היא צפתה במאות התמונות ובסרטים המתעדים את ההתרחשויות בזמן אמת ובמקרה הצורך הדברים דוייקו. בנוסף לכך קיימה החוקרת תוך כדי המסע דיונים וברורים עם אנשי צוות ומלווים נוספים וכן בהמשך עם מומחים בתחום. על פי שקדי (2003), הגישה האיכותנית התצפית (השיחות והראיונות) יוצרים חלון הזדמנויות להיכנס לתוך הקבוצה בזמן אותנטי, להיות חלק ממנה, לחוות את התרחשות הדברים בזמן אמת ולחקור את התופעה בשדה בו היא מתרחשת. היכולת לבצע תצפיות תקפות נקבעת במידה רבה על פי מידת היכרותנו את השפה ואת התרבות של המשתתפים.⁴ מבחינה מתודולוגית החוקר צריך ללמוד את השפה של המשתתפים במחקר, על כל הדקויות ואוצר המילים הייחודי שלה. אמצעים אחרים של תקשורת גם הם חשובים, כמו: מחוות, הבעות פנים, פעולות, שפת גוף או תקשורת לא

³ השתתפותם של מלווים ומדריכים במשלחת לפולין מהווה חלק אינטגרלי מהמסע

⁴ במובן זה, לחוקרת נקודת פתיחה משמעותית, זאת בשל ניסיונה רב השנים עם אוכלוסיית המחקר והיכרותה המעמיקה עם התחום הייחודי (פירוט בסעיף 3.3 אודות "החוקר ככלי המחקר").

מילולית אשר נועדו להעביר משמעויות לאחרים. דרך הפעולה היא לשהות עם הנחקרים בסביבתם הטבעית למשך די זמן כדי שיתאפשר למאפיינים לעלות בעצמם מתוך האירועים באופן שבו המשתתפים תופסים אותם (Rist, 1982). המחקר האיכותני יוצא מתוך ההנחה, שהדרך בעלת העוצמה הרבה ביותר להבין אנשים היא: להתבונן, לדבר, להקשיב ולהשתתף אתם בסביבתם הטבעית. החוקר האיכותני אינו נמצא מעל למחקר או מחוצה לו, אלא העצמי של החוקר משולב בתוך המחקר (Woods, 1996). כלי נוסף שנעשה בו שימוש במחקר הנוכחי הם ראיונות.

3.8 ראיונות

לפי שקדי (2011), הראיונות משמשים כלי מרכזי ואולי המרכזי ביותר לאיסוף מידע במחקר איכותני. בהקשר לביצוע מחקר איכותני וראיונות בקרב אוכלוסיית אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, מציינים Lloyd ועמיתים (2006), כי המידע יהיה עשיר יותר, כאשר הראיונות יהיו מובנים באופן חלקי. לשיטתם, כאשר מדובר באנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, על הריאיון להיות ישיר ולכלול יותר שאלות על מנת שגם מתשובות קצרות ולקוניות ניתן יהיה להפיק מספיק מידע. ספרות המחקר העוסקת בריאיון מציגה טווח רחב של אופנים לביצוע ראיונות, החל מראיונות בעלי מובנות גבוהה, עד לראיונות עומק פתוחים. במחקר הנוכחי נעשה שילוב בין שימוש בראיונות עומק פתוחים (פרה-טסט שבוצע על ארבעה משתתפים) לבין שימוש בראיונות עומק חצי מובנים, שנערכו בקרב שישה משתתפים (פרוט בהמשך). פרי ועמיתים (2002) ממליצים על בחירת נחקרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בעלי יכולת תקשורתית ותגובתית טובה (Perry & Felce, 2002). לפיכך, הוחלט לראיין בסך הכול עשרה משתתפים מתוך כלל חברי המשלחת (21). החוקרת החליטה שלא לראיין משתתפים שעצם הריאיון האישי עלול היה לפגוע ברגשותיהם ולהכניס אותם למצב לחץ, בשל הקשיים המשמעותיים שלהם בתקשורת מילולית. החוקרת הגיעה להחלטה הזאת הן מסיבות אתיות של שמירה על כבודם ושלומו של הנחקרים והן מסיבות מעשיות ומתוך חשיבה כי ראיונות אלה של אנשים עם קשיים מילוליים משמעותיים, לא יניבו את התוצרת המצופה ובמקרה שלהם התצפיות שנערכו על ידי החוקרת אודות המשתתפים הללו, משמעותיות יותר להבנת התופעה. בהתייחס לעשרת המראויינים שנבחרו והוערך כי ביכולתם לשתף פעולה, הראיונות האישיים תואמו מול כל אחד מהם במועד ובמקום שנוח לו. נבחרו מקומות שקטים ואינטימיים, נטולי הפרעות חיצוניות, בהם ניתן לשוחח בפרטיות ולשמור על יכולת הריכוז של המשתתפים, כדוגמת חדרי משרדים שפוננו לצורך העניין במקומות העבודה שלהם וחדרי מגורים שלהם במסגרות החוץ ביתיות בהם הם מתגוררים. כאמור לעיל, אנשים עם משי"ה נראים נינוחים ומצליחים יותר בסביבות צפויות מראש ומוכרות (Greenspan 2006 בתוך ניסים, עמינדב ושמס, 2011). ההנחה של החוקרת הייתה, שמיקום הריאיון בסביבה מוכרת והגישה הידידותית שלו כלפי הנחקרים המכירים היטב את החוקרת, מאפשרת להם לדבר באופן חופשי ומפורט ככל שניתן, על החוויות שלהם בנוגע למסע לפולין. מאפייני האוכלוסייה מבחינת טווחי הקשב והריכוז שלהם נלקחו בחשבון בזמן הריאיון שארך בממוצע כחצי שעה. כיוון שמדובר באנשים עם משי"ה, נלקחו בחשבון גם מאפייני הייחודיים של

האוכלוסייה בתחום התקשורת המילולית, כלומר החוקרת ביצעה את ההתאמות המתבקשות בהתאם למאפיינים ולעקרונות הפישוט וההנגשה הלשונית לאנשים עם מש"ה. בהתאם לעקרונות הללו, על מנת להצליח לשאוב מידע מהאדם המוגבל בשכלו ולפענח אותו בצורה נכונה, צריך לדעת אילו שאלות לשאול, כיצד לשאול את השאלות, מה אורכן של השאלות, על מה להסתכל בהתנהגותו של האדם, צריך להבין את המסרים הבלתי מילוליים שהוא מעביר (משרד הרווחה והשירותים החברתיים והקריה האקדמית אונו, 2011)⁵. למעשה, מדובר באנשים שדרכי התקשורת שלהם עשויים להיות שונים מבני גילם ללא מוגבלות והתקשורת המילולית שלהם עם הסביבה יכולה להיות מאופיינת בדלות שפתית, שיבושי היגוי, קשיי שליפה, אסוציאטיביות, חזרתיות וכד'. לפיכך, הוחלט כאמור לבצע פרה-טסט באמצעות ראיונות עומק פתוחים לגמרי, ללא שאלון מובנה מראש, במטרה לאפשר לנשאלים להביא בהרחבה את עולמם הפנימי הייחודי, את מחשבותיהם ותפיסותיהם לגבי הנושא הנחקר. הפרה-טסט בוצע על ארבעת הנבדקים שהתקשורת המילולית שלהם והעושר השפתי שלהם הוערכו כגבוהים ביותר בקרב חברי המשלחת, מתוך כוונה להבין אילו תכנים עולים בראיונות הפתוחים הללו ובהתאם לכך לבנות מתווה לראיון עומק חצי מובנה עבור שאר ששת המשתתפים שנבחרו מתאימים להשתתף בראיון אישי. כאמור, על מנת ליעל את תהליך הראיונות ולסייע למשתתפים הפחות מילוליים בהפקת המידע, נבנה מתווה לראיון חצי מובנה ותוכנו שאלות מכוונות לעת הצורך לאורך הראיון, שיאפשרו את ניהולו בצורה המיטבית (ראה נספח מספר 32). כל מפגש עם מרואיין החל בדברי הסבר על מטרת המפגש ועל כך שהחוקרת מעוניינת לדבר עם המרואיין על החוויות שלו במסע לפולין, כדי ללמוד על הנושא. הראיון נפתח בשאלה כללית קבועה, המזמנת שיח רציף ועשיר בפרטים ככל שניתן: "את/ה זוכרת/ת שנסענו לפולין והשתתפנו במסע? תוכלי לספר לי על כך?". על פי הצורך ובפרט לאור דלות מילולית בקרב חלק מהמרואיינים, נעשה לאורך הראיונות שימוש במילות עידוד, דיבוב והכוונה, כמו: "מה עוד?" "למה אתה חושב כך?" "תוכלי לפרט?" "תוכל לתת דוגמא?", "למה התכוונת כשאמרת...". כל ראיון הסתיים בשאלות: "לסיום, תוכלי לסכם לי איך היה המסע מבחינתך?", ו-"הראיון שלנו עומד להסתיים. יש דברים שלא דיברנו עליהם ותרצה/י להוסיף?", זאת במטרה לעודד את המרואיין להוסיף נושאים נוספים שהוא לא דיבר עליהם, במידה והוא מעוניין בכך. כאמור במהלך הראיונות עם המשתתפים, עלו קשיים האופייניים לאוכלוסיית אנשים עם מש"ה לאור מוגבלותם הקוגניטיבית, כדוגמת: קשיי זיכרון, קושי עם מספרים ועל החוקרת היה למצוא את הדרכים לעקוף את הקושי, תוך ניסיון להפיק את המרב. במחקר הנוכחי לאחר קבלת אישור מהמרואיין כל הראיונות הוקלטו במכשיר הקלטה. לאחר מכן הראיונות תומללו מילה במילה. זאת במטרה להבטיח שהנתונים שהוקלטו ישמרו וישקפו באופן אותנטי את עולמם של משתתפי המחקר ולא יהיו מושתתים על זיכרון החוקר, מתוך ההנחה שכל מילה שנאמרת בראיון חשובה ולכן הקלטה מדויקת של הראיון יש בידה כדי לדייק ולמנוע שיבושים. בנוסף, היא אפשרה למראיינת למקד את מלוא תשומת הלב וההקשבה

⁵ הערת החוקרת: השאלות הונגשו לשונית ונשאלו בצורה ברורה ופשוטה, ללא מילים וביטויים מורכבים, כאשר כל פעם הופיע עניין אחד בכל שאלה, למשל: "מה הרגשת במסע?". יחד עם זאת ועל אף ניסיונה של החוקרת בראיונות עם אוכלוסיית אנשים עם מש"ה והשימוש בפישוט לשוני, במהלך הראיונות הופיעו קשיים בהבנת מושגים בודדים ומופשטים, בעיקר המושגים "שיא" ו-"לקח". כאשר החוקרת שאלה "מה היה השיא מבחינתך במשא" או "איזה לקחים אפשר ללמוד מהשואה" היו משתתפים שלא הבינו את השאלות הללו והחוקרת הסבירה את המונחים "שיא" ו-"לקח" במילים פשוטות ו/או ניסחה את השאלה מחדש בצורה פשוטת יותר.

שלה במרואיינים, בשפת הגוף שלהם ובסימנים הבלתי מילוליים. הקלטה מדויקת של הריאיון מחזקת את התוקף והמהימנות של המחקר (Patton 1990; שקדי, 2011).

יצוין כי כרקע ומבוא למסע, החוקרת החליטה לבצע גם ראיונות עומק פתוחים בקרב דמויות מפתח במשרד החינוך ובמשרד הרווחה, שמעורבים בנושא הוצאת משלחות "השחר" לפולין. ראיונות אלה לא נותחו ונרשמו מזכרים החיוניים למסע להבנת התופעה ולפרשנותה. מטרת איסוף המידע היתה להבין את הרקע להוצאת המשלחות ולבדוק את חוויות המסע לפולין, מזווית הראייה ומנקודת ההשקפה של המשתתפים עצמם, כפי שמעריכים אותם קובעי המדיניות.

כמו כן נאספו נתונים נוספים מאוסף של מסמכים ומפגשים מקדימים העוסקים במסע, כגון: הזמנות למפגשים, מכתבי הסבר למנהלים, אישורי הורים, אגרת למדריכים מלווים, רשימת ציוד למסע, התכתבויות בנושא עם הנהלת האגף ועוד.

3.9 ניתוח הנתונים

תהליך ניתוח הממצאים הוא תהליך של סידור והבניית המידע שנאסף לאורך המחקר, לצורך פרשנותו והבנת המשמעויות שלו. בתהליך הניתוח של מחקר איכותני, יש צורך לחלק את המידע שהצטבר לחלקים ולארגנו מחדש (שקדי, 2003). גמישותו של המחקר האיכותני לעומת הכמותי ונכונותו לקבל שונות מתודולוגית וכן היותו של החוקר הכלי המרכזי בו, הביאו לכך שכמעט לכל קבוצת חוקרים ישנן דרכים שונות לניתוח. אולם, יחד עם זאת, קיימים עקרונות דומים לכולם. הספרות התיאורטית שעוסקת בניתוח ממצאים איכותניים, מציעה מגוון דרכים לניתוח, כאשר המכנה המשותף כמעט לכולן, כולל שלושה שלבים בסיסיים הכרחיים: 1. מציאת קטגוריות מוגדרות העולות מתוך הטקסטים. 2. יצירת יחסים בין הקטגוריות שנמצאו. 3. קישור הממצאים לספרות המחקרית ועיגון עם התיאוריה. עקרון מרכזי המופיע בספרות ומאחד רבים מהחוקרים נקרא "תיאוריה מעוגנת בשדה" (גבתון, 2006). גלזר ושראוס (1967) מציינים לראשונה את המונח תיאוריה מעוגנת בשדה - grounded theory - התיאוריה המעוגנת בשדה נבנית מתוך ההנחה, שניתן לזהות דפוסים חברתיים ופסיכולוגיים משותפים הצומחים מתוך החוויות המשותפות (Glaser & Strauss, 1967). ניתוח נתונים מאפשר לחוקר לבחון לאתר ולבנות פרשנות הנותנת משמעות, למה שראה/שמע וזאת תוך כדי מהלך המחקר עצמו אשר התפתחותו נקבעת בהתאם למה שעולה משלבו השונים (גבתון, 2006; צבר בן-יהושע, 1997). מערך ניתוח שכזה אמור להצמיח תיאוריה חדשה או קישור הממצאים לתיאוריה קיימת.

במחקר הנוכחי, נלקחו בחשבון הממצאים שנאספו מכל שלבי המסע: שלב ההכנה, התצפיות והראיונות במסע עצמו, שלב החזרה ארצה והראיונות בתום המסע. ההיגדים שמשו יחידות ניתוח. וכן נעשה חיפוש אחר נושאים ודפוסים דומים שחוזרים על עצמן במטרה לזהות קטגוריות ותמות. במחקר הנוכחי, בוצעו 4 שלבים בתהליך ניתוח הנתונים. להלן פירוט השלבים:

ניתוח החומרים שנאספו במחקר הנוכחי נעשה על פי גרוס (1995). ההיגדים (המילים), שמשו יחידות ניתוח ונעשה חיפוש אחר נושאים ודפוסים דומים שחוזרים על עצמם במטרה לזהות

קטגוריות וקשרים בין הקטגוריות (גרוס, 1995, 2002). בפועל בוצעו מספר שלבים בתהליך ניתוח הנתונים (מיומן המסע, מתיעוד שיחות הערב והראיונות). בשלב הראשון אותרו קטגוריות ראשוניות (ETIC) שהיו מבוססות על תיאוריות קודמות, על פיהם מוינו ונותחו התכנים באופן גלוי (צבר בן יהושע, 1997). בשלב השני נעשה תהליך אינדוקטיבי לאיתור קטגוריות חדשות (EMIC). חומרי הגלם נקראו מספר פעמים לצורך היכרות מעמיקה איתם וניתוח ראשוני בגישת הקידוד הפתוח. תחילה אותרו מילים ומשמעויות מתוך ההיגדים והמילים ובהמשך נבחן הקשר בין המשמעויות שלהם בתוך הטקסט, במטרה ליצור קטגוריות זמניות ראשוניות (קסן וקרומר-נבו, 2010). בשלב הבא נעשה ניתוח ממפה בו נבחנו היחסים בין הקטגוריות לבין עצמן ובין קטגוריות לתת – קטגוריות, תוך זיהוי ואיחוד קשרים ליצירת היררכיה בין קטגוריות (Glaser & Strauss, 1967; Denzin, & Lincoln, 2011). לבסוף אותרה קטגוריית על, המשפיעה ומזינה את הקטגוריות האחרות והמוצגת במודל תיאורטי, הקושר בין הספרות המקצועית לתיאוריות ידועות ורלבנטיות למחקר הנוכחי.

3.9.1 פירוט שלבי הניתוח

בשלב הראשון נעשה ניתוח תוכן (Content Analysis). כל חומרי הגלם שנאספו לצורך המחקר, נקראו ביסודיות (שלוש פעמים), תוך איתור מילות מפתח משותפות מהראיונות ורישום של הארות והערות, העשויות להיות רלבנטיות להמשך תהליך הניתוח. הבניית קטגוריות מתוך מילות המפתח מהוות בסיס לניתוח טקסטואלי של הראיונות, מציאת קשרים בין קטגוריות והצגת פרשנות תיאורטית לקשרים אלו (גרוס, 1995). קריאה חוזרת ונשנית של החומרים, מאפשרת חזרות מעמיקה איתם ומסייעת בזיהוי הפוטנציאל הטמון בהם (Agar, 1980). ואכן, קריאה חוזרת ומעמיקה של החומרים, סייעה בהפנמתם ובהיכרות טובה עימם, כך שניתן היה לאתר ולזהות היגדים ונושאים שחוזרים על עצמם, בשיטת "הלוך ושוב". בנוסף, היכרות טובה עם הטקסטים, סייעה בהמשך תהליך הניתוח, לבחינה מחודשת של הנושאים המקודדים והגדרת הקטגוריות.

להלן:

1. בוצע ניתוח ראשוני בגישת הקידוד הפתוח, בו נפתח כל טקסט בפני עצמו ונחשפו הרעיונות והמשמעויות הראשוניות שעלו מתוכו (כל אחד מעשרת הראיונות האישיים קודד בנפרד, כל יום תצפית שתועד ביומן המסע קודד בנפרד)⁶. בשלב זה מאותרות יחידות משמעות וכל יחידה מקודדת ומקבלת שם קוד. עם סיום הקידוד הראשוני, קובצו קטגוריות תוכן זהות, בשלב ראשון כל טקסט בפני עצמו. נושאים משותפים

⁶ הערת החוקרת: בתמלול השיחות הקבוצתיות בהן הופיעו ציטטות של אנשי צוות, הן לא עברו ניתוח תוכן, כיוון שבמחקר זה החוקרת בחרה לעסוק בהיבט של המשתתפים עצמם, דבריהם של אנשי הצוות שמשו עבור החוקרת כמסגרת ורקע כללי להבנה של הסיטואציות. כאמור לעיל ומאותה סיבה, כך נקטה החוקרת גם לגבי הראיונות האישיים שבוצעו עם אנשי מטה וקובעי מדיניות.

שנמצאו באותו טקסט, אוחדו תחת כותרת מתאימה, עד למיצוי הטקסט ואיתור כמות הולמת של נושאים מרכזיים.

להלן דוגמא, מריאיון אישי (עם אור), הממחישה זאת.

היגד (ע"י אור המרואיינת):	שם קוד (שניתן ע"י החוקרת):
"ללכת כמעט כל יום ברגל".	קושי פיזי
"אני לא אחת כזאת שאוהבת ללכת הרבה, הרגשתי קצת קושי".	קושי פיזי

לאחר קידוד כלל ההיגדים, בוצע על ידי החוקרת קשר בין היגדים, בתוך אותו הטקסט, במטרה ליצור קטגוריות זמניות ראשוניות -

קושי פיזי:

"ללכת כמעט כל יום ברגל" (לשאלת החוקרת "מה היה לך הכי קשה").

"אני לא אחת כזאת שאוהבת ללכת הרבה, הרגשתי קצת קושי".

2. בשלב הבא הניתוח הממפה, נבחנו היחסים בין הקטגוריות לבין עצמן ובין קטגוריות לתת – קטגוריות. על ידי בחינת אסוציאציות בין קטגוריות ניתן היה להתחיל לזהות קשרים ביניהן. החוקרת מיפתה, ניתחה באופן ממוקד ואיחדה היגדים מקודדים הקשורים זה לזה, תחת תתי קטגוריות משנה, תתי קטגוריות וקטגוריות מרכזיות, תוך יצירת היררכיה בין הקטגוריות וחיבורן לקו סיפורי, תוך ניסיון לאתר תמה המרכזית, המכונה גם קטגוריית הליבה/ קטגוריית הגרעין. סביב התמה המרכזית "למידה חווייתית אותנטית, בלתי אמצעית ורב חושית" התארגנו יתר הקטגוריות, במטרה לקשור באופן שיטתי בין הקטגוריות שכולן ביחד משלימות את התמונה המתהווה, בדגש על בחינת הקטגוריה המובילה שמהווה סיבה להופעת קטגוריות אחרות. במחקר הנוכחי, קטגוריית העל הראשית שנמצאה כתמה מרכזית, משפיעה ומזינה את הקטגוריות האחרות, בסך הכול נמצאו והוגדרו שמונה קטגוריות. ע"פ גבתון (2006), מדובר בתהליך של איתור קטגוריית הגרעין, שהינו שלב מהותי בניתוח הנתונים, אשר מעביר את תהליך הניתוח מרמה של עיבוד לרמה של המשגה וקישור לתיאוריה. לשיטתו קטגוריית הגרעין היא מרכזית, צריכה להופיע בתדירות גבוהה, מתקשרת בקלות לקטגוריות אחרות ועליה להיות בעלת הקשרים בהירים לסוגיות קונספטואליות ותיאורתיות. את הקשרים בין הקטגוריות, ואת התיאוריה המתפתחת, ניתן להציג באמצעות תרשים או מודל חזותי גרפי (Dey, 1993).

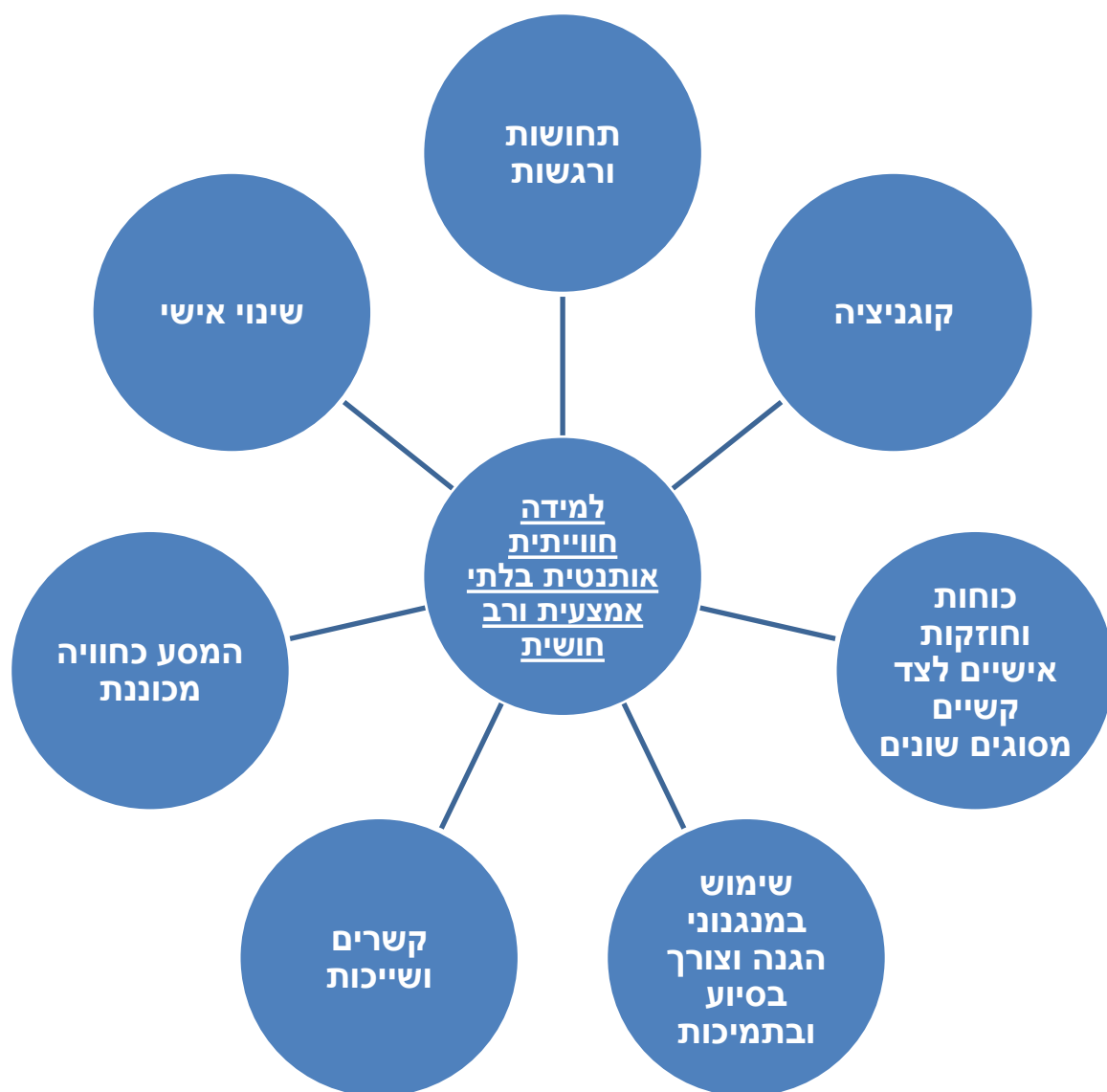
3. ניתוח ודיון תיאורטי תוך קישור לספרות המקצועית ולתיאוריות הידועות והרלבנטיות למחקר הנוכחי.

3.10 תוקף ומהימנות

בסעיף החוקר ככלי המחקר צוין כי אחד המאפיינים המיוחדים של המחקר האיכותני היא הקרבה הנוצרת בין החוקר לנחקר, שעשויה ליצור סוגיות אתיות ייחודיות. למיצובו של החוקר בשדה המחקר עשויות להיות השלכות על תוקפו ומהימנותו של המחקר. לפיכך ממליצה הספרות המחקרית על נקיטת מספר דרכים שיהוו אמצעי בטחון לשמירה על מרחק חברתי סביר, זאת בכדי למנוע תופעה של התבוננות על זירת המחקר ועל הנחקרים דרך עדשות ורודות וסובייקטיביות (Patton, 1980; Woods, 1996; Jorgensen, 1989). במחקר הנוכחי, ננקטו מספר דרכים מקובלות, כדי להתגבר על בעיות מסוג זה ולשמור על האובייקטיביות הנדרשת. בתהליך איסוף הנתונים החוקרת רשמה באופן מפורט את ההערות וההתרשמויות ביומן המסע, במטרה להציג את החומר בפני עמיתים מומחים למחקר איכותני ולהתייעץ עימם (צבר בן יהושע, 2006). בסיום כל יום לאורך המסע, נרשם ביומן החוקר סיכום של היום, שכלל רפלקציה אישית של החוקרת תוך קבלת משוב מאנשי צוות ומלווים נוספים למסע. זאת במטרה להעלות את הדברים למודעות. בנוסף לרישומים מדוקדקים, הייתה לחוקרת נגישות לכל מאות התמונות שצולמו במסע ולסרטים המכילים שעות רבות של צילום, כולם צולמו על ידי צלם פולני מקצועי ונייטרלי שהתלווה למשלחת ותעד אותה. במקרים בהם עלתה אצל החוקרת התלבטות או תהיה לגבי דיוק בתיאור המתרחש, למשל במקרים בהם החוקרת עצמה הייתה בסערת רגשות, היא חזרה לאחר המסע, לצפות בתמונות ובסרטים המתעדים את ההתרחשויות בזמן אמת. התבוננות זאת, במרחק של זמן, חודשים לאחר שהמסע הסתיים, אפשרה לחוקרת נקודת מבט אובייקטיבית יותר על המתרחש. לראיונות שערכה החוקרת היא הצטיידה ברשמוקול. כל הראיונות הוקלטו, כך שניתן יהיה להאזין להם שוב ושוב בעת הצורך. הראיונות שוקלטו מילה במילה. בתהליך ניתוח החומרים שנאספו, הקפידה החוקרת על קריאות חוזרות ועל ניתוחים חוזרים על פי הצורך, כולל היועצות בעמיתים מומחים לניתוח איכותני (צבר-בן יהושע, 1997). במחקר זה, החומר בכל שלבי התהליך נמסר לקריאה ולשיפוט חיצוני של עמיתים הבקיאים בשיטות מחקר איכותניות, תוך הקפדה על קוראים שאינם מכירים את תחום המוגבלות השכלית. אותם עמיתים קראו, האירו והעירו מנקודת מבטם, במטרה לגלות נקודות תורפה בראיונות ובממצאים, להתריע עליהן ולהוביל לביצוע שינויים על פי הצורך. יוסיפון (2006) מדברת על תוקף מבנה לבחינת מידת המהימנות ועל פעילות של "לך ושוב" בעת ניתוח הנתונים, כלומר בדיקה מחדש בדבר הקטגוריזציה של הנתונים, ניתוח הנתונים תוך כדי הצלבה, מציאת הקשרים וחיבורים וסיכום הנתונים. תוקף פנימי במחקר זה יושג באמצעות טריאנגולציה (שיטת השילוש) והבדיקה הצולבת. שימוש בנתונים ממקורות רבים ומגוונים, שימוש בכלי מחקר מרובים, סייעו בהצלבת הנתונים ואימותם ו במטרה לבסס את התופעה. בנוסף לניתוח יומן המסע, התצפיות, הראיונות ועיון במסמכים, אותרו סימוכין בספרות המקצועית, שחזקו את התוקף החיצוני של המחקר. הרקע התיאורטי סייע במתן תוקף חיצוני לפרשנות הממצאים, שכן כאשר קיימת התאמה בין ממצאי המחקר לממצאים מן הספרות התיאורטית או מה שבוצע במחקרים אחרים ניתן לומר שקיים תוקף חיצוני (Maxwell, 1992; Nobit & Hare, 1998). המהימנות הושגה על ידי חזרות רבות ככל האפשר בשימוש בכלי מחקר כמו תצפיות (Dey, 1993) שנערכו על ידי החוקרת במשך ימים רבים וארוכים, דבר שאפשר לחשוף תופעות חוזרות ונשנות.

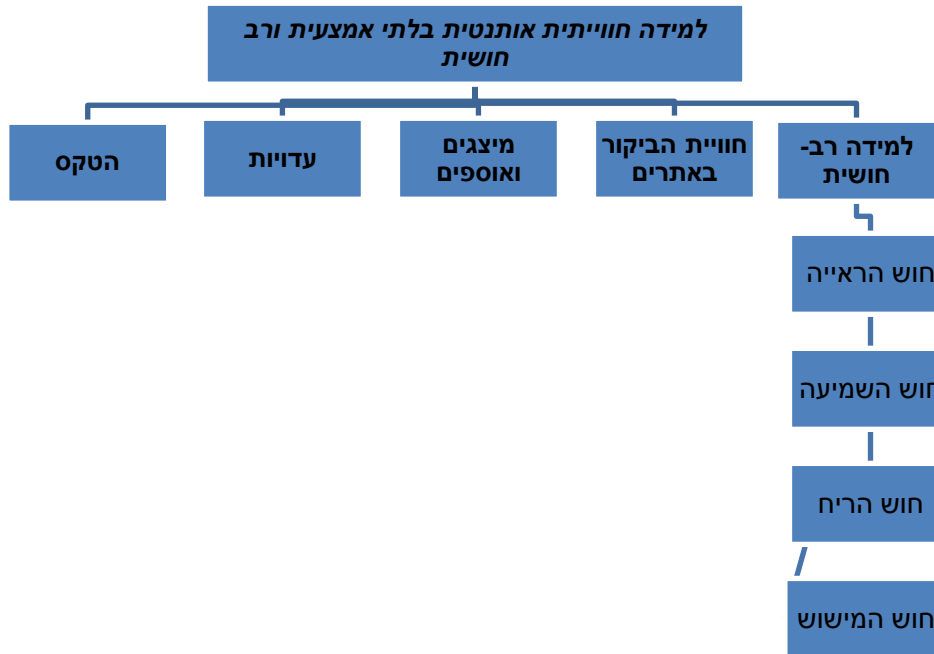
4. ממצאי המחקר

בפרק המתודולוגי פורט תהליך הניתוח והוסבר כיצד החומר שנאסף, נותח ופורק למרכיבים, הורכב מחדש והוביל לממצאים שיפורטו להלן ולבניית מודל תיאורטי המתאר אותם. בתום תהליך הניתוח, הוגדרו על ידי החוקרת שמונה קטגוריות, שאחת מהן נבחרה כקטגוריית הגרעין (התמה המרכזית). בפרק שלפניכם, יוצגו ממצאי המחקר על ידי החוקרת על פי קטגוריות, קטגוריות משנה ותתי קטגוריות שהוגדרו. כל אחת מאלו, תגובה בהיגדים שנלקחו הן מתוך דברי המרואיינים עצמם בראיונות האישיים שבוצעו לאחר המסע, הן מתוך דברי המשתתפים שנאמרו בשיחות הקבוצתיות בכל אחד משלבי המסע (ההכנה, המסע ואחרי המסע) וכן יובאו אסמכתאות רלבנטיות לכל אחת מהקטגוריות מתוך יומן המסע שניהלה החוקרת והתצפיות שביצעה על התנהלות המשתתפים. להלן יוצג באופן גראפי המודל המשקף את הקשרים בין הקטגוריות:



4.1 התמה המרכזית- "למידה חווייתית אותנטית, בלתי אמצעית ורב חושית"

"ראיתי את הגטו, איפה שהם ישנו והמקלחות ואז הבנתי שזה לא בסרטים. שזה היה אמיתי" (תומר- שם בדוי, חבר משלחת "השחר 6" לפולין).



בהתאם למקובל בספרות, קטגוריית הגרעין במחקר הנוכחי נקבעה על פי מרכזיותה של הקטגוריה, תדירותה, הקלות בה ניתן ליחסה לקטגוריות אחרות, והבהירות שבה היא מרמזת לכיוון תיאוריה כללית. כאמור לעיל, במחקר הנוכחי קטגוריית הגרעין שזוהתה על ידי החוקרת היא קטגוריית "למידה חווייתית אותנטית, בלתי אמצעית ורב חושית" והיא זאת שנמצאה כתמה מרכזית שגורמת להופעת הקטגוריות האחרות, משפיעה עליהן ומזינה אותן. במסע לפולין, נחשפו המשתתפים לחוויה אותנטית של למידה בלתי אמצעית על שואת יהודי אירופה, בארצות בהן התרחשו הזוועות עצמן. ניתוח החומרים הוביל לקטגוריזציה שהתפתחה בתהליך הניתוח, כפי שניתן לראות במודל לעיל.

4.1.1 למידה רב חושית :

"הרי זה אחד הסודות הגדולים של החיים - לרפא את הנשמה באמצעות החושים ואת החושים באמצעות הנשמה" (מאת אוסקר ווילד).

אחת מהמטרות המוצהרות של משרד החינוך לעניין המסעות לפולין, היא "לחוש ולנסות להשיג את משמעותם, את עומקם ואת היקפם של החורבן והאובדן של היהודים שנרצחו ושל היהדות שנעקרה".

לפי גלסנר (2014), למידה משמעותית כוללת חישה באמצעות חוש אחד או דרך צרוף או מכלול של חושים- מגע, ראייה, שמיעה, ריח. לפי פוירשטיין (1998), חלק גדול מהלמידה שלנו מתרחשת באמצעות התנסויות ישירות וחיפה בלתי אמצעית לגירויים: "אנחנו שומעים קולות, אנחנו רואים מראות, קולטים אותם, מכירים אותם ומשתנים בעקבות חשיפה זו".

בהקשר ללימודי השואה, מציינת ונגרוביץ פלר (2009) כי הדימוי החזותי הוא מרכיב חיוני בזיכרון השואה, היות שידיעתנו בנושא השואה נובעת משלושה מקורות עיקריים: "מה שקראנו" (בספרי לימוד, מחקר, עלייה), "מה ששמענו" (עדותם של ניצולי שואה) ו"מה שראינו". חשוב לציין כאן בכל הקשור לאנשים עם מש"ה, כי בשל מאפייני האוכלוסייה מרביתם לא רכשו מיומנויות קריאה ברמה כזאת המאפשרת להם לקרוא חומרים על השואה שמותאמים לגילם. ערוץ זה של "מה שקראנו" למעשה נחסם עבורם ולכן חשוב כל כך השימוש בחושים העומדים לרשותם לצרכי למידה בבחינת "מה ששמענו" ומה שראינו".

לאורך המסע ניכר היה שהמשתתפים עברו תהליך של למידה באמצעות החושים. הלמידה הרב חושית זוהתה כקטגוריה משמעותית תחת תמת הלמידה החווייתית. למידה רב חושית זאת במחקר הנוכחי, באה לידי ביטוי בארבעה ערוצים חושיים- הערוץ הוויזואלי (חוש הראייה), הערוץ האודיולוגי (חוש השמיעה), הערוץ הקינסטטי (חוש המישוש) וחוש הריח.

גם לפי הספרות, המסע לפולין הוא מסגרת חווייתית המשלבת את כל החושים. בישראל ובמדינות נוספות מאמינים כיום כי הוראת השואה המשמעותית ביותר עשויה להתרחש באמצעות חוויה חושית בלתי אמצעית, ויותר מכל- על אדמת פולין (גרוס, 2011). רונן (1982), מדגיש את חשיבות הלמידה בקרב תלמידים המוגבלים בשכלם, באמצעות פעילות, עשייה והמחשה. מטרת ההמחשה היא לסייע להם להבין חומר לימודי ברמה שבה הם מתפקדים, גם אם היא קונקרטי, עקב מוגבלותם השכלית. באמצעות ההמחשה יוכל להשיג המלמד למידה מסוימת של הכללה, המשגה והפשטה אצל הלומד. לשיטתו, המחשה אין פרושה פלקטים, ציורים ותמונות בלבד, אלא גם המחשה שמיעתית, תנועתית, הפעלת חושי הטעם והריח, סיורים וטיולים, שקופיות, מפות ועוד. אחת האסטרטגיות העיקריות שנועדו להבטיח כי תלמידים עם מש"ה ישתפו בתכנית הלימודים הכללית, כרוכה ביישום עקרונות תכנון הלמידה האוניברסאלי, על ידי הבטחת גישה לכל התלמידים לתכנים הלימודיים, ביותר מאמצעי אחד. גמישות בהצגת המידע והתוכן ניתן להשיג במגוון דרכים לרבות טקסט, גרפיקה או תמונות ואמצעים דיגיטליים ואחרים כמו: שמע, סרטים ועוד (אבישר 2006).

4.1.2 למידה רב חושית- הערוץ הויזואלי- חוש הראייה :

"ראינו את הנעליים, ראינו את כל הבגדים של כל היהודים שנרצחו בגטו". בגטו... ראינו את המקלחות. המקלחות נשארו אותו דבר. כמו שהיה פעם, כך זה נשאר בדיוק" (יעקב- שם בדוי, חבר משלחת "השחר 6" לפולין).

בהתייחס לחוויית הלמידה הרב- חושית, מבין כלל החושים, חוש הראייה הוא החוש שעלה הכי חזק והוזכר הכי הרבה פעמים בקרב המשתתפים. כבר במפגשי ההכנה הראשונים שהתקיימו בארץ, ניתן היה לשמוע אותם מדברים על כך.

תומר ציין: *"ראינו את זה בסרט"*.

בטי ציינה: *"ראיתי את זה בעיתון"*.

יאיר סיפר בהתרגשות על רשמים מסרט שראה (הבריחה מסוביבור).

בסיור שערכו המשתתפים במוזיאון "משואה לתקומה" בקיבוץ יד מרדכי, הם צפו בסרט רלבנטי לנושא. לאורך הנסיעות הארוכות והממושכות בפולין, מדריכת פולין הקרינה באוטובוס סרטים רלבנטיים למסע, העוסקים בחיים בפולין לפני השואה, בגטאות ובמחנות⁷.

לאחר השיבה ארצה, במהלך ראיון אישי שערכתי עם אסנת, הפידבק שהיא נתנה על הצפייה בסרטים היה: *"למדתי על הסרטים. מאוד עניין אותי שהרביצו להם עם המקלות. אמרו לי באוטובוס שזה לא אמיתי"*.

במהלך הביקור באתרים השונים בפולין, המשתתפים עשו כל העת שימוש בחוש הראייה שלהם והגיבו בהתאם למה שראו. הם צפו במיצגים, בפסלים, בטקסים, במפות, באוספים ועוד. למשל במחנה בירקנאו, בזמן סיפור העדות של סבתי ז"ל, כאמצעי להמחשה הצגתי בפניהם תמונות של בני משפחתי שקשורים לסיפור העדות. הם ביקשו לראות את התמונות מקרוב והעבירו אותן ביניהם מיד ליד. נראה היה שהצגת התמונות בפניהם, קרבה אותם לדמויות ולסיפור העדות האישית שסיפרתי והפכה את הדברים ליותר משמעותיים ואמיתיים עבורם, שהרי מדובר בדמויות אמיתיות שחיו וחוו את השואה.

הדברים קיבלו חיזוק על ידי מה שאמרו המשתתפים בשיחות הערב.

בשיחת הערב שנערכה לאחר הביקור במחנות אושוץ- בירקנאו, אמרה רבקה: *"הסתכלתי היום בתמונות באושוץ וזה נגע בלב שלי. זה משהו שחווים בו ורואים מה עבר על היהודים"*.

בטי אמרה: *"לא טוב מה שראיתי היום. כשראיתי את הרכבת דמיינתי וחשבתי על זה, איך 6 מיליון נכנסו לרכבות ולקחו אותם לתאי הגזים ולמשרפות"*.

אסנת אמרה: *"ראיתי את פסי הרכבת ולא עיכלתי... הקבר שראינו גם משמעותי"*.

⁷ הערת החוקרת: בדיעבד, עם חזרתנו ארצה, התברר כי לפחות עבור אחד מהמשתתפים (חיים), סצנות מסוימות בחלק מהסרטים היו מפחידות מידי והוא דיווח לקרובת משפחתו כי המסע היה מפחיד בגלל הסרטים שהוקרנו באוטובוס.

בשיחת הערב שנערכה לאחר הביקור במחנה מיינדק, אמר יאיר: "לא ידעתי איך זה נראה. פעם ראשונה שאני רואה".

רבקה אמרה: "נהניתי לבקר במחנות, לראות את המיטות, אבל זה היה לי קצת קשה. זה נגע בי".

תומר אמר: "ראיתי את הגטו, איפה שהם ישנו והמקלחות ואז הבנתי שזה לא בסרטים. שזה היה אמיתי".

גם כאן, ניתן לראות כי שימוש שנעשה בחוש הראייה וצפייה בלתי אמצעית במחנות, במיטות, בגטו, במקלחות וכד'... היוו הוכחה חיה וסייעו למשתתפי המסע להבין שהשואה אכן קרתה והייתה אמיתית.

במפגש הקבוצתי לסיכום המסע, שהתקיים בערב האחרון בפולין, אור העידה בפנינו כי צפייה בתמונות הייתה משמעותית עבורה ועוררה בה קושי. היא אמרה: "המסע היה קשה מאוד, לראות את התמונות שלהם".

כחודש ימים לאחר מכן, מלכה ציינה במפגש בעתלית: "היה חשוב לכל אחד ואחד להיות בפולין ולחוות את מה שהם חוו ולראות מה היה שם ואיך היה שם... רציתי לדעת מה קרה למשפחה שלי, לדעת ולראות מה הם חוו".

מדבריה של מלכה ניתן להבין שהשהות במקום והצפייה הויזואלית/המוחשית, סייעה לה לקלוט טוב יותר את המידע בנושא השואה ואף להרגיש כי היא חווה את מה שקורבנות השואה חוו וביניהם בני משפחתה.

גם תומר ורינה דיווחו על הראיה כמוטיב הגורם לרכישת ידע וללמידה.

תומר אמר: "למדנו דברים חדשים. ראינו את הסירה. את היס" (התכוון בעתלית).

רינה ביטאה זאת כך: "חשוב לדעת מה שקרה בפולין. לראות את המקומות שאנשים חיו בפולין, בגטו".

אלי דיווח במפגש: "היינו צריכים לבוא ולראות במקום את כל המראות. את המשקפיים, את השערות, את הנעליים".

בראיון אישי שנערך עם אור לאחר המסע, היא מסרה: "אני זוכרת שהיינו בגטאות וראינו את מקומות ההשמדה ואת כל המקומות שם שאנשים נשרפו שם בשואה... למרות שקשה ללכת, אתה רואה דברים ואתה לומד מהדברים שאתה רואה... זה לא כמו בטלוויזיה שאתה רואה. זה דברים שונים ממה שאתה רואה בטלוויזיה... שאתה רואה יותר מקרוב את מה שעברו בגטאות. זה לא מה שאתה רואה בטלוויזיה. זה לא מה שמראים לך בטלוויזיה. בטלוויזיה הם לא מראים לך את המיטות שלהם, את הנעליים שלהם, את המקלחות שהם נשרפו בהם, את הגזים, את השירותים שלהם, הם לא מראים לכם את זה בטלוויזיה. בטלוויזיה הם מנסים לחסוך לפעמים מאיתנו את הדברים האלה... הם עושים דילוג על כאלה דברים וחוסכים".

גם מדבריה של אור ניתן להסיק כי חוויית הראייה הבלתי אמצעית, תורמת להבנה וללמידה וכפי שהיא עצמה מדווחת, למידה זאת שונה מאוד מהלמידה שמתקבלת כתוצאה מצפייה בטלוויזיה למשל.

עומר סיפר כי כאשר הוא צפה במיצג מסוים, הדבר גרם לו לעוררות רגשית: "ראיתי בעיניים שלי את האוטובוס הישן של פעם וביקשתי אישור מבי (המדריכה) שתצלם לי את זה. זה ריגש אותי כי נזכרתי שפעם הוא היה עובד האוטובוס הזה. היום הוא כבר לא עובד".

בראיון אישי שנערך עם יאיר לאחר המסע, הוא ציין: "סיפרתי לה (לאמא) חוויות. סיפרתי לה שהיינו בפולין, שראינו את הגטו, בירקנאו, אושוויץ, מיידנק". כאשר נשאל יאיר מה היה לו קשה במסע, ענה: "לראות את המראות... הבוטקה של החיילים. לראות איפה הם נכנסו".

בראיון אישי שנערך עם יעקב, הוא דיווח על ראייה משמעותית, בהיותה אותנטית: "ראינו את הנעליים, ראינו את כל הבגדים של כל היהודים שנרצחו בגטו". בגטו... ראינו את המקלחות. המקלחות נשארו אותו דבר. כמו שהיה פעם, כך זה נשאר בדיוק".

בראיון אישי שנערך עם עומר, הוא ציין את הזוועה והכאב שחש כתוצאה מהביקור במקום ומצפייה בדברים: "נסענו לפולין, ראינו איך חיו היהודים שם... זה היה זוועה לראות את המקלחות, תאי גזים, ראיתי אפילו בלון גז שהיה שם. כשראיתי את כל זה ואת המחנה ואת אושוויץ ואת המקומות שהם חיו בהם ושזרקו את כל המשקפיים, הכובעים וכלי האוכל שלהם, היה ממש כאב גדול לראות את זה... בפולין יש הרבה מה לראות. בישראל אין כל כך הרבה מה לראות".

בראיון אישי עם מלכה היא מסרה: "הנעליים, הפרוטזות, המשקפיים... הזוועה שהייתה שם, תאי הגזים שהיינו, התמונות שראינו". כאשר נשאלה מלכה על הסרטים שהוקרנו באוטובוס, אמרה: "הננן (התכנונה לסרט 'הפסנתרן') עשה לי שינוי. תיארתני ודמיינתי לעצמי את סבא שלי מגיל קטן, מה עבר ומה היה להם במציאות. דמיינתי מה היה להם שם בעולם שלהם. היה לי טוב שנסעתי לדעת את החוויה. איך הם ישנו. הם סבלו נורא... בסרטים היה לי מאוד קשה לראות את מה שהם עברו וזה שהחרימו להם".

גם מלכה, כמו עומר, מדברת על הזוועה ומוסיפה כי הצפייה בסרטים שהוקרנו, עוררו אותה לשינוי, להפעלת הדמיון, לחיבור לסיפור המשפחתי שלה ולקושי רגשי להתמודד עם הדברים.

גם רבקה, כמו מלכה, דיברה על הצפייה בסרטים כדבר משמעותי במהלך המסע, בשילוב עם צפייה בדברים המציאותיים שראתה כמו המחנות. בראיון אישי שנערך עמה, כאשר נשאלה מה היה לה קשה, אמרה: "לראות איך שהיהודים נספו בשואה בסרטים, שהם היו כלואים, שהם לא יכלו לצאת, להסתובב בארץ שלהם, בבתים שלהם, להיות כמו שאנחנו חופשיים". בהמשך הריאיון אמרה: "אני למדתי ואני גם ראיתי בטלוויזיה מה קורה בפולין, במחנות השמדה, הכל... למדתי על המחנות השמדה אבל לא ראיתי אותם במציאות, אז רציתי לראות אותם במציאות... לראות את המחנות השמדה... לראות את המחנה איפה שורשה, איפה שהמחנה הכי גדול בורשה, אז שמה זה מאוד הפתיע אותי".

מהדברים עולה כי השילוב של צפייה באמצעות חוש הראייה בדברים האוטנטיים שנתרו על אדמת פולין וצפייה בעזרים ממחישים כמו סרטים שהוקרנו, חיזקו את הדברים והשלימו את התמונה עבור משתתפי המשלחת.

בראיון אישי שנערך עם רחל, אמרה: "לראות מקומות איפה שהיו אנשים". כאשר נשאלה האם ולמה לדעתה צריך לנסוע לפולין, ענתה: "כן. צריך.... לראות את המקומות איפה שקרו כל הדברים".

גם שרה טענה כי ראיית הדברים שנתרו שם, גרמה לה לחוש כאילו היא ממש צופה בהשמדה: "ראינו דברים מה שהיה שם אז... ראינו את ההשמדה... עצוב מה שראיתי.. למה צריך לנסוע לשם?! כדי לראות מה שקרה... זה חשוב לראות מה קרה שם בתקופה הזאת". כאשר החוקרת הקשתה על שרה ושאלה אותה: 'אבל אולי אפשר ללמוד מה קרה דרך הטלוויזיה, או דרך סרטים, או דרך מחשב?', ענתה שרה: "כן, אבל עדיף ללכת לזה... לראות. לדעת את כל הסיפורים שהיו". בהמשך אמרה: "היה לי קשה לראות דברים נוראיים". בנוגע להמלצת יציאה למסע ביחס לאחרים, אמרה שרה שהיא ממליצה: "כי זה חשוב. שגם הם יראו את זה". לקראת סוף הריאיון עמה, אמרה שרה: "ממש ממש רציתי לראות ולנסוע לזה ולראות את המקום".

מסך הדברים עולה כי למידה דרך ראייה וצפייה אותנטית מוחשית, במקומות בהם התרחשה השואה ועל אדמת פולין, היה מאד משמעותי ושילב ידע קודם יחד עם חוויה חושית. הצפייה במיציגים, במחנות, בשרידי הגטו, באוספים, בסרטים וכד', הינה מוחשית וגורמת לעוררות של הדמיון, לעוררות רגשית בקרב הצופים ומובילה אותם לרכישת ידע ולתובנות חדשות בנושא השואה. השימוש שנעשה בחוש הראייה חיבר אותם למציאות הקשה שהתרחשה במקום בו הם נמצאים. החוויה הופכת לכאורה לאמיתית ולמוכחת יותר, נוכח הדברים הממשיים בהם ניתן לצפות. נראה כי כאשר הם ראו את הדברים, קל היה להם יותר להפנים ולהאמין שאכן דברים בלתי נתפסים שכאלו יכלו להתרחש ואכן התרחשו.

4.1.3 למידה רב חושית- הערוץ האודיולוגי -חוש השמיעה:-

"זה סיפור לא קל, ממש קשה מאוד לשמוע" (שרה- שם בדוי, חברת משלחת "השחר 6" לפולין).

בהתייחס לחוויית הלמידה הרב-חושית בקרב משתתפי המסע, חוש השמיעה היה החוש השני שבלט והיה דומיננטי בחשיבותו (לאחר חוש הראייה). ניכר כי המשתתפים עשו כל מאמץ לשמוע את הדברים ולהקשיב להם, למשל באמצעות קרבה לדובר. לאורך כל התהליך, בכל אחד מהשלבי⁸, האזינו המשתתפים לסיפורים ולהסברים הרבים שניתנו באתרים השונים (במוזיאונים, באנדרטאות, במחנות בפולין, בבתי העלמין, בבתי הכנסת...). הם האזינו לטקסטים שהוקראו בטקסים ונצפו מרותקים בזמן ההקראה. הם האזינו היטב לתפילות ולקדיש. האזינו בקשב רב ובדממה לעדויות האישיות-משפחתיות, שנמסרו להם על ידי מנהלת המשלחת, על ידי ראש המשלחת ועל ידי חבריהם. באושוויץ למשל, הקשיבו המשתתפים להסברים מקיפים על

⁸ הערת החוקרת: שלב ההכנה, שלב המסע והשלב שאחרי המסע.

המחנה בעברית, הן ממדריך פולני מטעם האתר והן ממדריכת פולין הישראלית. הם שמעו על החיים במחנה, על היציאות לעבודה ועוד. הם הסתובבו במחנה עם אוזניות שמע לצורך קבלת ההסברים. לקראת תום הביקור באושוויץ, התקיים טקס לכלל המשלחות שכלל הקראת שמות נספים. הטקס היה עוצמתי מרגש ומשמעותי מאוד. משתתפים שרצו בכך, הצטיידו מראש בשם או בכמה שמות של נספים, לצורך הקראה. אחרי ההקראה כולם אמרו בצוואתא יהי זכרו/יהי זכרה/יהי זכרם ברוך. חברי המשלחת שלנו האזינו בקשב רב בזמן הקראת השמות. יאיר בחר להעלות את זכרה של אנה פרנק. עם תום הטקס, כולנו נעמדנו לשירת "התקווה" ו"אני מאמין", שירה שהופיעה גם בהמשך, בכל אחד מהטקסים הבאים במהלך המסע. ככלל, נושא של השמעת ושמיעת שירים תפס מקום במהלך המסע, הן בטקסים והן מחוצה להם. למשל בעת ביקורנו ביער לופחובה שבו בוצעה השמדה המונית בשיטת בורות הירי, חוו המשתתפים חוויה רגשית בעת שהאזינו לשיר שקט ועצוב שהשמיעה מדריכת פולין. במהלך השיר הם נצפו שרים את השיר ו/או מזמזמים את הלחן, כאשר הם חבוקים במעגלים, לעיתים בשלשות, לעיתים בזוגות.

הדבר קיבל חיזוק בשיחות הערב ובראיונות האישיים שהתקיימו לאחר המסע, באמצעות שיח של המשתתפים אודות מה שמעו. הם הדגישו את חשיבות שמיעת הסיפורים וההקשבה להם. בשיחת הערב שנערכה לאחר הביקור במחנות אושוויץ- בירקנאו, אמרה אסנת: *"הסיפורים שסיפרו נגעו בי וזה מאוד מרגש"*.

בראיון אישי אמרה רבקה: *"שתקשיבו טוב טוב ותלמדו מה שקורה בפולין"*.

שרה הוסיפה: *"זה סיפור לא קל, ממש קשה מאוד לשמוע"*.

להתרשמותי, ההאזנה וההקשבה באמצעות הערוץ השמיעתי, חוברים לערוץ החזותי ומסייעים למשתתפים ללמוד, לקלוט ולהפנים את הדברים. שימוש בחוש השמיעה מחזק בקרבם את הידע בנושא השואה ומשפיע על טווח הרגשות שלהם.

4.1.4 למידה רב חושית- חוש הריח:

" המקום. הריח... אנחנו לא צריכים לראות תמונות. בתמונות זה לא נותן לנו שום דבר. דברים כאלה שקרו ליהודים שלנו זה מחזה" (עומר- שם בדוי, חבר משלחת "השחר 6" לפולין).

ביקורנו במחנה מיידנק היה מבחינה רגשית, קשה מאוד עבור המשתתפים ובפרט הכניסה לתוך אחד מתאי הגזים שנותרו במחנה. חלקם חשו תחושת מחנק, חלקם יכלו להתחייב כי הם מריחים את ריח המוות. במהלך הביקור במחנה מיידנק, כאשר נכנסנו למתחם החשוך של המשרפות, בטי שראייתה לקויה, נתמכה בי פיזית ונצמדה לכבשנים, תוך שהיא נוגעת, ממששת, מריחה ושואלת שאלות. ניכר כי החוויה הבלתי אמצעית בכללותה והחוויה החושית, מטלטלת אותה. ניתן היה לראות זאת מהרעד בגופה ומצורת הדיבור המתרגשת שלה.

חיזוק משמעותי לחשיבות השימוש בחושים, קיבלנו מעומר. כחודש לאחר השיבה ארצה מהמסע, במהלך המפגש המסכם לסגירת מעגל, סי' מנחת הקבוצה אתגרה את המשתתפים לגבי המשמעות וחשיבות הנסיעה עד לפולין, אתגרה ואמרה:

"אז במקום שתיסעו, הייתי מבקשת מענת המדריכה לבוא למסגרות שלכם ולספר לכם מה קרה ליהודים בפולין".

עומר הגיב בטון כועס, כמי שמנסה להבהיר לנו את עמדתו ואת חשיבותה: "אין לזה טעם".

סי' ענתה לו: "הייתי מבקשת ממנה להראות לכם תמונות". ועומר ענה בחזרה: "זה לא נתן שום דבר, זה לא נתן הרגשה. כשאנחנו מרגישים יש לנו יותר ידע. המקום. הריח... אנחנו לא צריכים לראות תמונות. בתמונות זה לא נתן לנו שום דבר. דברים כאלה שקרו ליהודים שלנו זה מחזה".

הדברים של עומר היו מאוד חזקים ומשמעותיים. הוא למעשה הסביר לנו בשפתו, מדוע בעיניו אין תחליף למתודת הלמידה החווייתית והרב חושית. מבחינתו, הלמידה החווייתית מובילה להפעלת רגשות והרגשות הם שמובילים למעשה להפעלת הקוגניציה ולרכישת הידע.

היסוד התיאורטי לרוב שיטות הלמידה החווייתיות, היא הגישה ההתנהגותית קוגניטיבית, הגורסת ששינוי ברמה הקוגניטיבית עשוי להתחולל תוך כדי החוויה ולהשליך גם על ההיבט ההתנהגותי והרגשי (דוידוביץ וקנדל, 2006). אחת הדרכים להטמיע חומר לימוד בקרב אוכלוסיות המתמודדות עם קשיים, הינה באמצעות למידה חווייתית, שנחקרה ונמצאה משפיעה על האוכלוסיות הללו. למידה חווייתית זו משמשת להקניית ידע, למידה רגשית, שינוי התנהגותי וחברתי (Bacon & Kimball, 1989; Berman & Davis-Berman, 1995; Chan, 2012; Cross, 2002; Ewert, 1989; Reid, 2002).

עדות לשימוש בחוש הריח במסע, עלתה גם בראיון האישי שבוצע עם מלכה לאחר החזרה ארצה. מלכה אמרה: "הריחות של הגזים והעשן, הזוועה שהייתה שם, תאי הגזים שהינינו...".

להתרשמותי אודות שימוש שעשו משתתפי המשלחת בחוש הריח, הריחות שהם הריחו במחנות ההשמדה, חיזקה עבורם את החוויה הבלתי אמצעית והרב חושית המטלטלת שהם חוו. המשתתפים דיווחו כי הם יכלו להריח באופן ממשי את ריח המוות, את הגזים והעשן, מה שסייע להם להתחבר רגשית לחוויה וסייע להם ברכישת ידע ובתהליך הלמידה.

4.1.5 למידה רב חושית- הערוץ הקינסטטי- חוש המישוש:

במהלך המסע ניתן היה להבחין במשתתפים נוגעים במיצגים השונים, בשרידי הגטו, בפסלים, במצבות שבבית העלמין וכד'. הדבר בלט מאוד במהלך הביקור במחנה מיידנק. כאשר נכנסנו למתחם החשוך של המשרפות, בטי שראייתה לקויה, נתמכה בי פיזית. בעוד שמשתתפות האולפנות שהיו מצויות במקום, תפסו מרחק מה מהמיצגים, בטי התקשתה לראות ונצמדה פיזית לכבשנים, תוך שהיא נוגעת וממששת. בטי שאלה מה יש מקדימה ומה יש מאחור וניכר כי החוויה הבלתי אמצעית בכללותה והחוויה החושית, מטלטלת אותה. ניתן היה לראות זאת מהרעד בגופה ומצורת הדיבור המתרגשת שלה.

לאור האמור, נמצא כי הלמידה הרב חושית שכללה שימוש בארבעת החושים (ראיה, שמיעה, ריח, מישוש) הייתה משמעותית מאוד עבור משתתפי המסע לפולין, אנשים עם מש"ה. קליטת ולימוד

נושא השואה הינם מורכבים ואינם פשוטים כלל וכלל, כל שכן כאשר מדובר באנשים עם משי"ה. נראה כי באמצעות שילוב של ארבעת החושים בהם עשו שימוש המשתתפים על אדמת פולין, הם הצליחו לחוות חוויה משמעותית שסייעה להם להבין את המציאות הזוועתית שהתרחשה במקום. באמצעות החושים העומדים לרשותם, הם הצליחו להתחבר רגשית לסיטואציה, רכשו ידע ולמדו את הנושא.

4.1.6 חוויית הביקור באתרים

"בסרטים רואים חלקים. במציאות רואים את כל מה שקרה. את כל המקומות שאפשר להרגיש אותם. זה לא אותו דבר כמו להרגיש ברגליים שלך... הגטו. צמרמורת ובכי היה לי שם. וכל מחנות ההשמדה שבניתי שם המון. והיער..." (מלכה- שם בדוי, חברת משלחת "השחר 6" לפולין).

לפי Spalding, Savage & Garcia (2007), הביקור באתרים נמצא יעיל בהרחבת הידע של המשתתפים בנוגע לשואה ובהגברת האמפתיה שלהם כלפי הקורבנות. זאת ועוד, לדבריהם למידה חווייתית, אפילו למשך פרק זמן מוגבל, נראית כגישה מבטיחה בסיוע לשינוי מתמשך, השפעות הביקור עובדו לאט והן לא דעכו עם חלוף הזמן. במסעות לפולין, המהווים חלק מלימוד השואה, קיימים עקרונות של למידה חווייתית ובמסגרתו נערכים ביקורים במחנות ההשמדה, בגטאות, בבתי קברות עתיקים, באנדרטאות, בקברי אחים ובבתי כנסת ששרדו מאותה תקופה. חוויית הביקור באתרים האוטנטיים בהם התרחשו הזוועות, זוהתה כקטגוריה משמעותית תחת תמת הלמידה החווייתית, שכן היא עלתה חזק בקרב המשתתפים. ביום הראשון למסע, בתחילה האתרים היו "רכים" יחסית, כמו טירה בה הוחבאו יהודים בתקופת השואה ואזור בית הכנסת של הקהילה שנשרף. בהמשך צעדו המשתתפים רגלית לבית הקברות היהודי הישן. מיעוט של משתתפים נרתע מהמקום, פחד להיכנס למתחם והעדיף להישאר בחוץ, למרות הניסיונות של הצוות להסביר להם את משמעות הכניסה למקום ולרכך את הדברים.

יצוין כי המשתתפים שכן נכנסו לבית העלמין, עשו זאת בצורה איטית ומכובדת. הם האזינו להסברים אודות המקום. נראה כי הביקור באתר של בית הקברות סייע להם להתחבר לסיפור של יהדות פולין ולהבין את המשמעויות. יום למחרת אמרה אסנת בשיחת הערב הקבוצתית: "הקבר שראינו גם משמעותי".

היום השני למסע כלל ביקור באתרים טעונים וקשים- מחנות אושוויץ- בירקנאו. נראה כי ביקור במחנות הללו היה משמעותי עבור המשתתפים וחזק בעוצמתו, דבר אשר התבטא בתגובות של המשתתפים, כגון גילויי עצב ובכי. אושוויץ 1 משמש כיום כמוזיאון. מאושוויץ 1 עברנו לאושוויץ 2 (בירקנאו), שהיה המאוכלס ברשת מחנות הריכוז אושוויץ והיה גם הידוע ביותר באכזריותו הרבה. בעת הביקור במקום, ניתן היה להתרשם כי מחנה זה הינו אותנטי וניתן לראות עדיין את גדרות התיל, את מסילות הרכבת, את הכבשנים ואת תאי הגזים. אחד המתחמים שניכר כי השאירו רושם עמוק ביותר על המשתתפים שלנו, היה מתחם הבורות בו עשו האנשים את הצרכים שלהם ללא כל הפרדה ואינטימיות בסיסית. הן מהתצפיות והן מהתכנים שהועלו בשיחת הערב על

ידי כלל חברי המשלחת, הביקור באושוויץ- בירקנאו היה משמעותי מאוד עבורם, מטלטל רגשית ועוצמתי.

רבקה אמרה: "אני מצטרפת למה שאסנת אמרה- זה נגע בנו קשות...הסתכלתי היום בתמונות באושוויץ וזה נגע בלב שלי".

בנימין סיפר: "הייתי היום באושוויץ – בירקנאו. שמעתי את הבחור המדריך ואת ע' המדריכה.... הרגשתי לא טוב".

בדומה לביקור במחנות אושוויץ-בירקנאו, גם הביקור במחנה מיידנק היה אותנטי מאוד ומשמעותי עבור המשתתפים. גם במיידנק, כמו באושוויץ, ניתן לצפות באוספים של נעלי הנרצחים, בערמות של גז הציקלון, בדרגשים עליהם נאלצו לישון השוהים במחנה, במשרפות. במהלך הביקור במחנה, הקבוצה נכנסה לתוך אחד מתאי הגזים ששימשו להשמדתם של היהודים, חוויה שהייתה קשה מאוד עבור כולנו. דולב יצא מהמקום כאשר הוא ממרר בבכי. בשיחה אישית שערכה עימו המדריכה לאחר שנרגע מהבכי, הוא סיפר לה שראה את הצריף, עם הצינורות גז בתקרה ונזכר גם בצריף עם המשקפיים באושוויץ, מה שגרם לו להרגיש לא טוב. מבנה נוסף שהשאיר את אותותיו על המשתתפים וביחוד על בטי, היה מבנה המשרפות בו הם ביקרו. ככלל, מהחוויה האישית שלי ומהתבוננות שלי בקבוצה עולה כי מי שנכנס למחנה מיידנק, לא יצא ממנו אותו דבר, משתתפים ומלווים כאחד. הדבר קיבל תימוכין לכך בשיחת הערב הקבוצתית שקיימנו עם המשתתפים. בטי שיתפה: "הרגשתי רע. דמיינתי איך שרפו את היהודים. בכיתי בהר האפר". רבקה אמרה: "נהניתי לבקר במחנות, לראות את המיטות, אבל זה היה לי קצת קשה. זה נגע בי". בנימין סיפר: "הייתי בקרמטוריום איפה שהיה מקלחת, הרבה בלאגן, הרבה חם...". תומר דיווח: "ראיתי את הגטו, איפה שהם ישנו והמקלחות ואז הבנתי שזה לא בסרטים. שזה היה אמיתי". הדברים של תומר מתחברים לידוע לנו על אנשים עם משי"ה, מניסיונו עימם בשטח וממה שמופיע בספרות המקצועית אודותיהם. ההתייחסות למציאות מבחינתם היא בעלת אופי מוחשי (ניסים, עמינדב ושמיס, 2011). אחד הקשיים הבולטים באוכלוסייה זאת, הינו בתחום של הכללה-המשגה- הפשטה. הם נוטים לפעול ברמה המוחשית-ממשית-קונקרטית והם יכולים להגיע לרמה מסוימת (אך מוגבלת) של הכללה-המשגה-הפשטה אם נסייע להם. אחד מכלי העזר החשובים הוא ההמחשה, באמצעותה יוכל אדם עם משי"ה להשיג למידה מסוימת של הכללה, המשגה והפשטה (רונן 1982). למעשה באמצעות ביקור ממחיש, אותנטי ובלתי אמצעי במקום עצמו, הצליחו תומר וחבריו להבין וללמוד שלא מדובר רק בסיפורים מהסרטים, שאכן הייתה שואה והיא אמיתית וזוועתית.

בהמשך המסע, שולבו שוב אתרים "רכים" יותר, למשל ביום שבת יצאנו רגלית מהמלון להכיר מקרוב את החיים בגטאות של ורשה ולהתרשם מהשרידים שנותרו מתקופת הגטו.

טרבלינקה הסתמנה כאחד האתרים ה"רכים" שהרשימו את המשתתפים. המשתתפים נצפו ישובים על אנדרטת פסי הרכבת שבמקום, כשהם מקשיבים להסברים. בשטח מחנה טרבלינקה הוקם אתר הנצחה לאומי של פולין, בצורת בית עלמין. על שבע עשרה אלף אבנים חרוטים שמות הקהילות שמהן הובאו קורבנות להשמדה לטרבלינקה. עשר אבנים מציינות את שמות המדינות

מהם גורשו היהודים לטרבלינקה. המבקרים במקום הסתובבו בין האבנים ונראה היה כי הם מתרשמים מצורת ההמחשה ומהכמות העצומה של הקהילות שהאבנים הללו מסמלות.

ניכר כי האתרים בהם ביקרו המשתתפים, הותירו בס רושם והם זוכרים את חוויית הביקור בהם. במפגש סיכום קבוצתי שערכנו, בערב האחרון למסע, כאשר ס' מנחת הקבוצות שאלה את המשתתפים: "מה תספרו בבית כשתחזרו?", ענה יעקב: "שהייתי באושוויץ, בגטו ורשה".

חיזוק משמעותי לחשיבות הביקור דווקא על אדמת פולין, קיבלנו מעומר. כחודש לאחר השיבה ארצה מהמסע, במהלך המפגש המסכם לסגירת מעגל, ס' מנחת הקבוצה את המשתתפים לגבי הצורך וחשיבות הנסיעה עד לפולין, ואמרה להם: "אז במקום שתיסעו, הייתי מבקשת מענת המדריכה לבוא למסגרות שלכם ולספר לכם מה קרה ליהודים בפולין". עומר ענה לה בטון כועס, כמי שמנסה להבהיר לנו את עמדתו ואת חשיבותה: "אין לזה טעם". ס' ענתה לו: "הייתי מבקשת ממנה להראות לכם תמונות". ועומר ענה בחזרה: "זה לא נותן שום דבר, זה לא נותן הרגשה. כשאנחנו מרגישים יש לנו יותר ידע. המקום. הריח... אנחנו לא צריכים לראות תמונות. בתמונות זה לא נותן לנו שום דבר. דברים כאלה שקרו ליהודים שלנו זה מחוזה". בהמשך רינה הוסיפה על דבריו של עומר ואמרה: "חשוב לדעת מה שקרה בפולין. לראות את המקומות שאנשים חיו בפולין, בגטו".

נושא הביקור באתרים עלה גם במהלך הראיונות האישיים שבוצעו עם המשתתפים בארץ, לאחר שובם מהמסע. כאשר אחת המשתתפות במסע (אור) נשאלה איך היה עבורה הביקור באתרים בפולין, היא ענתה: "עצוב". כאשר היא נשאלה מה היה לה הכי עצוב, ענתה: "להיות באתרים ולהיזכר במה שקרה למשפחה של סבא שלי, הוא איבד את הדודים שלו שזה האחים של אמא שלו". בהמשך ציינה אור: "אני זוכרת שהיינו בגטאות וראינו את מקומות ההשמדה ואת כל המקומות שם שאנשים נשרפו שם בשואה... הגטאות, היה טוב לדעת על הגטאות... זה לא כמו בטלוויזיה שאתה רואה. זה דברים שונים ממה שאתה רואה בטלוויזיה... שאתה רואה יותר מקרוב את מה שעברו בגטאות. זה לא מה שאתה רואה בטלוויזיה. זה לא מה שמראים לך בטלוויזיה".

מלכה אמרה: "בסרטים רואים חלקים. במציאות רואים את כל מה שקרה. את כל המקומות שאפשר להרגיש אותם. זה לא אותו דבר כמו להרגיש ברגליים שלך... הגטו. צמרמורת ובכי היה לי שם. וכל מחנות ההשמדה שבכיתי שם המון. והיער...".

אסנת שיתפה: "בבית הקברות היה לי מאוד מאוד קשה... אני לא ראיתי אף פעם מחנות ריכוז... זה שנסעתי לפולין זה כאילו חתך לי את הלב. כשאת רואה את בית הקברות שם".

עומר הגיב: "כשראיתי את כל זה ואת המחנה ואת אושוויץ ואת המקומות שהם חיו בהם... היה מסקרן וחשוב להיות במחנות".

ורחל הוסיפה: "היינו בבתי קברות, בבתי כנסת... לראות מקומות איפה שהיו אנשים... למדתי על המקומות שהיינו בהם, על בתי הקברות...". כאשר נשאלה האם ולמה לדעתה צריך לנסוע לפולין, ענתה: "כן. צריך... לראות את המקומות איפה שקרו כל הדברים". בהמשך אמרה: "היו הרבה דברים שלא ידעתי עליהם... על המקומות, על האנשים שנרצחו שם...".

חנן ציין כי הוא זוכר "שהיינו במחנות השמדה...בגטו ורשה וראינו תנורים... היינו בבית כנסת ושרנו שירים... היה שם בית של רופא".

בראיון אישי שנערך עם יאיר לאחר המסע, הוא אמר: "סיפרתי לה (לאמא) חוויות. סיפרתי לה שהיינו בפולין, שראינו את הגטו, בירקנאו, אושוויץ, מיידנק".

ויעקב סיפר: "מהמסע לפולין אני זוכר שהיינו במחנות השמדה.. היינו גם ביער... יער... (מנסה להיזכר בשם)... היינו גם בבית כנסת כזה גדול ענק".

גם רבקה, טענה: "אני זוכרת שהיינו במחנות, זוכרת את הערים... אני זוכרת שהיינו גם בבית קברות... לראות את המחנות השמדה... לראות את המחנה איפה שוורשה, איפה שהמחנה הכי גדול בוורשה, אז שמה זה מאוד הפתיע אותי. למחנות השמדה השניים לא כל כך התחברתי. לשם בוורשה יותר התחברתי... פסי הרכבת, איך שהם העלו את האנשים לקרונות, שמה זה יותר הפתיע אותי".

מהנאמר עולה כי, חוויית הביקור באתרים הממחישים והאותנטיים המצויים על אדמת פולין, משמעותית מאוד עבור משתתפי המסע והיא אף נתנה במ את אותותיה. האתרים הללו עוררו את סקרנותם של המשתתפים, הפתיעו אותם והותירו במ רושם חזק. הביקור באתרים גרם להם לקושי וטלטלה, תרם להופעת רגשות כמו עצב ופחד, עורר בהם את הדמיון וגרם לפורקן רגשי בצורה של בכי למשל. הביקור הקונקרטי באתרים הללו והחיבור הרגשי, סייעו למשתתפי המסע עם מש"ה ללמוד את הנושא ולרכוש ידע אודותיו.

4.1.7 אוספים ומיצגים:

"כשראיתי את התמונות והכלים, לא הבנתי מה זה, אז שאלתי ואמרו לי- משקפיים שהיו להם, כלים שהיו להם. כדי לא להתחיל לבכות תפסתי את עצמי" (עומר- שם בדוי, חבר משלחת "השחר 6" לפולין).

לפי Keats (2005), ייצוגים אומנותיים של הזוועות הינם בעלי השפעה גדולה במקרים מסוימים, יותר מאשר התנסות אחרת.

האוספים והמיצגים בהם נתקלו משתתפי "השחר" לאורך המסע, כחלק מתהליך הלמידה החווייתית, השאירו בהם את חותמם. כבר במפגש ההכנה הראשון שהתקיים בארץ טרם היציאה למסע, השתמשה מדריכת פולין בעשרות תמונות וחפצים, אותם פיזרה בחדר והמשתתפים התבקשו לבחור תמונה או חפץ ולספר על בחירתם. התמונות משמשות אמצעי להמחשה וחיבור לנושא השואה. ואכן מהתצפית נראה כי התמונות אכן מסייעות למשתתפים להתחבר לנושא השואה ולסיפורים השונים. המשתתפים הגיבו בהתאם:

יאיר בחר וסיפר על "התמונה של יאנוש קורצ'אק - היה לו בית ילדים, גם הוא עלה לרכבת, הוא נשאר עם הילדים עד הסוף, הוא גם היה רופא".

משתתף שפרש בהמשך מהקבוצה בחר וסיפר על "תמונה של אנה פרנק, היא כתבה ספר, יומן. יש מוזיאון שלה בהולנד. הייתי בבית שלה בהולנד".

רבקה הגיבה: "אחותי היתה שם והפכו את הבית שלה למוזיאון, מלא מבקרים באים לשם".

חיים בחר "תמונה של בית כנסת, כי בפולין יש גם בית כנסת".

תומר אמר: "בחרתי טלאי צהוב. זאת הרגשה לא טובה. השפילו את היהודים יותר מידי".

רבקה אמרה: "בחרתי את המפה של פולין כי אני רוצה ללמוד איפה פולין נמצאת בעולם וגם סבתא שלי נולדה בפולין".

אסנת בחרה "תמונה של שער הכניסה למחנה בירקנאו עם דגלי ישראל ברקע" והסבירה- "זאת תמונה של מסע לפולין וגם אנחנו ניקח איתנו דגלים למסע לפולין. אני מרגישה טוב שאנחנו הולכים לשם עם דגל ישראל".

בנימין אמר: "לקחתי תמונה של פאשיסט נאצי מגרמניה עם דגל המפלגה הנאצית, שרצה להרוג 6 מיליון יהודים".

דני: "בחרתי את 'התקווה'. אין כמו ארץ ישראל, אני אוהב את העם שלי".

רן בחר "תמונה בה עכברים ומגן דוד" ומדריכת פולין הסבירה לו שזה חלק משלטי התעמולה.

עומר בחר "תמונה עם המילה חיים" והסביר שזה "מהתקופה המאושרת של החיים שהיו בבית הילדים של יאנוש קורצ'אק".

אילן: "בחרתי תמונה של רכבת שהייתה בפולין ולקחה את היהודים".

בטי: "בחרתי תמונה של בית קברות יהודי".

דולב בחר תמונה ומדריכת פולין הסבירה כי זאת תמונה מגטו ורשה, מהמקום בו אספו את היהודים לפני שלקחו אותם ברכבות.

לאורך המסע בפולין, ביקשו המשתתפים מהצלם של המשלחת לצלם אותם ליד המייצגים השונים, שכן הם הבינו את משמעותם ואת חשיבותם הרגשית וההיסטורית.

אחד הדברים האותנטיים והחזקים ביותר באושוויץ, אלו הם האוספים, כגון אוסף המשקפיים, אוסף כלי המטבח, אוסף הפרוטזות ועוד. עמדנו מול האוספים הללו נדהמים ומשתאים. הכמויות של הפריטים הן בלתי נתפסות. הדבר קיבל חיזוק גם בשיחת הערב שלאחר הביקור באושוויץ. הן המשתתפים והן אנשי הצוות ציינו שהאוספים במוזיאון השאירו עליהם חותם עמוק.

עומר סיפר על תהליך הלמידה המתוכננת שעבר אל מול הגירויים: "כשראיתי את התמונות והכלים, לא הבנתי מה זה, אז שאלתי ואמרו לי- משקפיים שהיו להם, כלים שהיו להם. כדי לא להתחיל לבכות תפסתי את עצמי".

לאה דברה: "על הבגדים".

רינה אמרה: "מה שהיה בהתחלה. המשקפיים. היה לי קשה".

אילן שיתף: "היה מרגש בלב. כאב לי הלב על הרגליים החתוכות (מתכוון לאוסף הפרוטוזות בתצוגה במוזיאון אושוויץ). שהם השמידו אותם".

התרשמתי כי אוספים אלו הכו בהם כפי שהם הכו בי והמחישו בצורה חווייתית את האובדן הגדול, את הטרגדיה האנושית הנוראה ואת הכמות העצומה של הנספים שקשה לתפוס אותה.

כיוון שכאמור אוכלוסיית אנשים עם משי"ה מתאפיינת בקונקרטיות, השימוש שנעשה במהלך המסע בהצגת האוספים הקונקרטיים והממחישים הללו טלטל את עולמם של משתתפי "השחר", הם תפסו את המשמעות של הכמויות והם הצליחו ביתר קלות להתחבר לטרגדיה העצומה והנוראה, של מיליוני הנספים. חשוב לציין שמרוב שהמיצגים הללו מטלטלים ומכים בבטן הרכה של מי שנחשף אליהם, היו מיצגים שהוחלט לדלג עליהם במכוון (כגון אוסף שיערות הנרצחים באושוויץ ועמוד התליה במקום).

לפי ד"ר שלם (2002) העיסוק בנושא השואה מחייב את המורה לשמור על רגשות הלומדים. ההתאמה של תכני הלימוד והכלים הדידקטיים לקהל היעד היא עניין רגיש ומורכב, התובע מיומנות ויכולת אישית מצד המלמד. מדבריו של שלם עולה כי בחירה נכונה מוקפדת ואחראית של חומרי הלימוד ומינונים נכונים, דרושים והכרחיים, על מנת שלא יגרם נזק ולא תתקבל תגובה אנטי-חינוכית.

מאושוויץ עברה משלחת "השחר" לבירקנאו. בעת הביקור במקום, ניתן היה להתרשם כי מחנה זה הינו אותנטי וניתן לראות עדיין את גדרות התיל, את מסילות הרכבת, את הכבשנים ואת תאי הגזים. אחד המתחמים בבירקנאו שניכר כי השאירו רושם עמוק ביותר על המשתתפים שלנו, היה מתחם הבורות בו עשו האנשים את הצרכים שלהם ללא כל הפרדה ואינטימיות בסיסית. כלל המיצגים המתוארים לעיל, המחישו את שארע במקום והשאירו את חותמם על המשתתפים. הדבר התבטא בגילויי עניין מצד המשתתפים, בתדהמה שהם הביעו ובתגובותיהם הרגשיות כמו בכי.

Cowan & Maitles (2011) מציינים כי ביקור באושוויץ בירקנאו יכול לספק למבקרים הבנה גדולה יותר של היקף האכזריות והטרגדיה שהתרחשה שם. עוד הם מדווחים כי המוזיאונים כיום הופכים למתחכמים יותר מבחינת האופן בו הם מציגים את העבר, הם נוטים לקדם מערכת מוסרית לתיאור אירועים היסטוריים והינם בעלי אופי "שליחותי". לשיטתם, תצוגות ומיצגים במוזיאונים, כדוגמת ערמות המוצגים במוזיאון אושוויץ, יכולים להניע תלמידים להרחיב את הלמידה שלהם בתחום השואה ואכן הדבר ניכר גם בקרב משתתפי "השחר", שהפיקו תועלת מהביקור במוזיאון זה.

מיידנק, בדומה לביקור באושוויץ- בירקנאו, גם הוא היה מאוד אותנטי ומשמעותי עבור המשתתפים. גם שם ניתן לצפות באוספים של נעלי הנרצחים וכן בערמות של גז הציקלון, בדרגשים עליהם נאלצו לישון השוהים במחנה. דולב יצא מהמקום כאשר הוא ממרר בבכי.

בשיחה אישית שערכה עמו המדריכה לאחר שנרגע מהבכי, הוא סיפר לה שראה את הצריף, עם צינורות הגז בתקרה ונזכר גם בצריף עם המשקפיים באושוויץ, מה שגרם לו להרגיש לא טוב. הוא אמר לה- " כי זה הרבה משקפיים, ולבולי יש משקפיים"⁹.

ההתייחסות למציאות מבחינתם של אנשים עם מש"ה הינה בעלת אופי מוחשי (ניסים), עמינדב (שמיס, 2011). אחד מכלי העזר החשובים הוא ההמחשה, באמצעותה יוכל אדם עם מש"ה להשיג למידה מסוימת של הכללה, המשגה והפשטה (רוני, 1982). כיוון שאוכלוסיית אנשים עם מש"ה נוטה לחשיבה קונקרטי, נראה כי אביזר קונקרטי כמו משקפיים, סייע באופן ממשי לדברים לחלחל בתוכו ולהשפיע עליו. למעשה, המיצג המוחשי כל כך של המשקפיים סייע לדולב בהפעלת תהליכים קוגניטיביים של הכללה, הפשטה והמשגה והוא עשה השלכה של המצב דאז לאנשים שהוא מכיר היום, דבר שחיוק אצלו עוד יותר את החיבור לטרגדיה האנושית. ניכר כי לאור האוספים והמראות המוחשיים, חלחלה גם בשאר המשתתפים במלוא עוצמתה התובנה של הטרגדיה שהתרחשה במקום והובילה אותם למעשה להפעלת קוגניציה.

בשיחת הערב הקבוצתית שנערכה באותו יום, רבקה אמרה: "נהניתי לבקר במחנות, לראות את המיטות, אבל זה היה לי קצת קשה. זה נגע בי".

אור מסרה: "היה קשה לי להיות במקלחות".

בנימין דיווח: "הייתי בקרמטוריום איפה שהיה מקלחת, הרבה בלאגן, הרבה חם. ראיתי נעליים של ילדים קטנים".

במפגש הסיכום בעתלית, אלי אמר: "היינו צריכים לבוא ולראות במקום את כל המראות. את המשקפיים, את השערות, את הנעליים".

עומר הוסיף: " שראינו את הפסל של יאנוש קורצ'אק, הוא מחזיק כמה ילדים איתו שהוא לימד אותם וגידל אותם כאילו הם היו הילדים שלו ואני כשראיתי את זה וכשענת (מדריכת המסע לפולין) סיפרה על זה, הרגשתי עצב בלב ואמרתי לענת- למה הוא לא ברח? איך זה שהוא לא הצליח לברוח עם הילדים? ... אולי הוא לא הספיק לברוח כי היו לו יותר מידי ילדים?".

גם בראיון האישי שנערך עם אור לאחר המסע, היא ציינה: "זה לא כמו בטלוויזיה שאתה רואה. זה דברים שונים ממה שאתה רואה בטלוויזיה... שאתה רואה יותר מקרוב את מה שעברו בגטאות. זה לא מה שאתה רואה בטלוויזיה. זה לא מה שמראים לך בטלוויזיה. בטלוויזיה הם לא מראים לך את המיטות שלהם, את הנעליים שלהם, את המקלחות שהם נשרפו בהם, את הגזים, את השירותים שלהם, הם לא מראים לכם את זה בטלוויזיה. בטלוויזיה הם מנסים לחסוך לפעמים מאיתנו את הדברים האלה... הם עושים דילוג על כאלה דברים וחוסכים".

מהדברים של אור ניתן להבין כי היא מדגישה את הפער בין חוויית הצפייה בטלוויזיה ומה שידעה עד עתה על השואה, לבין חוויית הלמידה כתוצאה מיציאתה למסע ולמיצגים הממחישים אליהם היא נחשפה במהלכו. האוספים והמיצגים במסע השלימו לה למעשה את הפער ואת החסרים בנוגע לידע שלה בנושא השואה והיא תופסת אחרת את הנושא לאחר השיבה שלה מפולין.

⁹ הערת החוקרת: הוא מכנה את המדריכה שלו בשם בולי.

בראיון אישי שנערך עם אסנת לאחר המסע, היא אמרה: "בהתחלה קצת פחדתי באמת. ראיתי מיטות שלהם. מקלחות. תאי גזים".

בראיון אישי שנערך עם יעקב, הוא שם את הדגש שלו על האוטנטיות של הדברים וציין: "מהמסע לפולין אני זוכר שהיינו במחנות השמדה, ראינו את הנעליים, ראינו את כל הבגדים של כל היהודים שנרצחו בגטו... ראינו את המקלחות. המקלחות נשארו אותו דבר. כמו שהיה פעם, כך זה נשאר בדיוק... על הנעליים והבגדים אני לא ידעתי. ראיתי כמה זוגות נעליים ובגדים".

מלכה הוסיפה: "למשל הנעליים, הפרוטזות, המשקפיים... תאי הגזים שהיינו, התמונות שראינו".

ושרה אמרה בעצבות: "את כל הנעליים, את כל השערות ואת כל הדברים הנוראיים האלה".

בראיון אישי שנערך עם עומר לאחר המסע, הוא ציין: "כשראיתי את כל זה ואת המחנה ואת אושוויץ ואת המקומות שהם חיו בהם ושזרקו את כל המשקפיים, הכובעים וכלי האוכל שלהם, היה ממש כאב גדול לראות את זה... המקלחות, תאי הגזים, המחנות, הפסל שלו עם הילדים (התכוון לפסל של יאנוש קורצ'אק)".

רחל, נשאלה אם היה משהו שהפתיע אותה במסע וענתה בעצב: "המקום הזה עם הנעליים... היה מלא נעליים".

מסך הנאמר עולה כי, האוספים האוטנטיים והמיצגים הקונקרטיים אליהם נחשפו משתתפי המסע, היו מרשימים מאוד ומשמעותיים עבורם והיוו נדבך נוסף בתהליך הלמידה החווייתית. האוספים הממחישים טלטלו את עולמם של המשתתפים וגרמו להם לפרץ של רגשות ולתובנות אודות גודל האובדן. ניכר כי הרגשות שהופיעו בקרבם והחשיפה לאוספים ולמיצגים הללו, סייעו למשתתפי המסע עם מש"ה ללמוד את הנושא המורכב של השואה ולרכוש ידע אודותיו.

4.1.8 עדויות:

"היה לי קשה כשאיריס דיברה על זה שלקחו את רבקה בשמלת השבת והיא לא זכתה לראות את ההורים והאחים שלה" (דני- שם בדוי, חבר משלחת "השחר 6" לפולין).

על פי מחקרם של ד"ר אריק כהן וד"ר עינת בר-און כהן (2010), עולה כי אמצעי הלימוד היעיל ביותר אודות השואה הוא המסע לפולין ושמיעת עדויות מהניצולים. קרן (1995) מתייחסת לעדויות הניצולים כאל עוגן עבור משתתפי המסעות. על פי הספרות המקצועית ומניסיון של מדריכים מוסמכים לפולין, חשיפת תלמידים לסיפורים אישיים של יהודים מתקופת השואה הינה דרך טובה ללימוד נושא השואה והבנתו. דרך זאת הוכיחה את עצמה בכל הקשור להבנת התלמיד את משמעות גודל האובדן ולכן מידי שנה מקפידים בשלב ההכנה, להפגיש את משלחות "השחר" עם איש עדות שמספר להם את סיפורו וכן מבקשים ממשתתפים המעוניינים בכך, להכין סיפורים אישיים לקראת המסע, בהם יצטיידו בזמן המסע. ואכן, העדויות האישיות שהובאו בפני המשתתפים ו/או שנמסרו על ידם, התגלו כמשמעותיים עבורם והם הוגדרו כקטגוריית משנה של תמת הלמידה החווייתית. חלק ממטרות המסע לפולין המוצהרות, מדברות על העברת מידע,

הקניית ידע ותכנים על חיי היהודים באירופה לפני ובתקופת השואה ועל הבנת האירועים שהתרחשו בתקופת השואה. העדויות שנמסרות ליוצאי המסע, למעשה תומכות ומסייעות במימוש המטרות הללו. עדות ישירה של ניצול שואה נמסרה למשתתפים טרם צאתם את הארץ, במסגרת של יומיים מרוכזים לצורך הכנה למסע. איש העדות, מר לב, אדם חביב ואופטימי, הגיע לספר את סיפורו המרתק. הוא ספר להם על האנטישמיות באירופה, על הרעב, על הזוועות שעבר שם עם משפחתו, על החיים בגטו, על משלוחים להשמדה, על הצורך להתחבא, על המסע שלו עם אימו ואחותו ברכבת, על אובדן האב, על ההגעה למחנה בירקנאו- אושוויץ, על עבודות הכפייה בהן אולץ לעסוק, על השתתפותו בצעדת המוות, על השחרור המיוחל, על הפגישה המפתיעה עם אחיו שניצל ועל הטראומות הגופניות והנפשיות שהוא סוחב עימו עד היום. ניכר היה כי מר לב השאיר בקרב המשתתפים רושם רב והתרגשות עמוקה וכי סיפורו האישי של מר לב, סיפור אחד מיני רבים, קרב אותם לסיפור ההיסטורי הרחב יותר על השואה. במהלך מסירת העדות, בלטה התעניינותו והתרגשותו הרבה של יאיר, שנקשר לדמותו של מר לב ולסיפורו האישי. לקראת עזיבתו של מר לב, ביקשו המשתתפים להצטלם איתו למזכרת, ניכר היה כי הם מעריכים אותו ומוקירים את עדותו. ביום הראשון למסע הגענו לבנדין. הסיור במקום סבב סביב הסיפור האישי-משפחתי של מנהלת "משלחת 104" ("המשלחת הכללית"). סיפורה נגע ללב וריגש מאוד, היא סיפורה ובכתה והחברים דמעו ובכו איתה. ניכר כי חלקם נזקקו למגע מנחם כמו חיבוק, רבקה הניחה ידה על כתף של מדריכתה הצמודה. חלק מהחברים הניחו אבן על אנדרטת הזיכרון במקום. אסנת בכתה ארוכות ונזקקה לטישו. דולב אמר כי הוא נזקק לסיגריה כדי להירגע מהסיפור הקשה והעצוב. חברי המשלחת שלנו האזינו בקשב רב לסיפור, חלקם נראו מהורהרים, חלקם נראו המומים, חלקם היו מכוונסים בתוך עצמם, נראה כי הם החלו לקלוט לאן הגיעו ובמה מדובר. הם גילו אמפטיה וחיבור רגשי לסיפור.

בשיחת ערב מסכמת, דני נזכר בסיפור ואמר: *"יהיה לי קשה כשאיריס דיברה על זה שלקחו את רבקה בשמלת השבת והיא לא זכתה לראות את ההורים והאחים שלה".* גם אילן נזכר בסיפור ודיווח: *"ומה שסיפרה איריס. מרגש, כאב לי הלב, מה שסיפרה".*

ביום השני למסע, בעת הביקור במחנה בירקנאו, בו שהתה סבתי ז"ל ניצולת השואה עם שתיים מאחיותיה, סיפרתי למשתתפי "השחר" את עדותה האישית. המשתתפים והצוות נצפו קשובים ונדהמים מהסיפור. בהתאמה למטרות המסע לפולין¹⁰, סיפרתי להם על האנטישמיות שמשפחת סבתי חוותה, על פטירתו של אביה, על הגירוש מהבית, על הנסיעה הקשה ברכבת, על הסלקציה שעברה במחנה מאימה ומהאחים שלה, על הצמא, הרעב, התנאים הקשים ועל סיפור הישרדותה בעזרת אישה גרמניה שסייעה לה בתוך המחנה. ניכר כי הסיפור האישי וקורותיה של סבתי הותיר עליהם רושם עמוק, הם התעניינו בסיפור, התחברו אליו, הבינו אותו, שאלו שאלות ענייניות והשיבו עניינית על שאלותיי. עם החזרה למלון, עומר סיפר למדריכה על העדות של סבתי לפרטי פרטים¹¹. אני מניחה שעצם העובדה שהעדות הזאת נמסרה על ידי ראש המשלחת שלהם והעדות הקודמת יום לפני כן נמסרה להם על ידי מנהלת המשלחת, הייתה משמעותית מאוד עבורם, במובן שאנשים שהם מכירים הכרות אישית, הינם צאצאים של קורבנות וניצולי השואה. נראה כי

¹⁰ הערת החוקרת: המתייחסות להעברת מידע, הקניית ידע ותכנים על חיי היהודים באירופה לפני ובתקופת השואה ועל הבנת האירועים שהתרחשו בתקופת השואה.

¹¹ הערת החוקרת: ואף תעד זאת בכתב כאשר חזר ארצה, ביומן מסע שלו שניהל.

זה קרב אותם לנושא שהיה בלתי נגיש ומרוחק יותר עד עתה עבורם, שכן חלק גדול מהם חווים ביום יום שלהם הדרה מהשיח החברתי אודות נושא השואה. לפתע, העדויות והסיפורים האמיתיים נחשפו מולם והצטרפו יחדיו לסיפור הגדול וההיסטורי אודות השואה. הסיפור ההיסטורי שהיה מרוחק יחסית עד לרגע זה, הפך לרגשי, אמיתי, נגיש ומוחשי יותר עבורם. בהמשך, בשיחת הערב, קיבלתי תימוכין לכך מהמשתתפים שצינו כי עדות זאת הייתה אחד הרגעים המשמעותיים להם באותו יום והם גילו אמפטיה כלפי הסיפור האישי והאותנטי שחלקתי איתם.

מלכה אמרה: "הרגע הכי קשה היה העדות של סבתא של שרית".

רחל אמרה: "הסיפור של שרית עניין היום, שהיא קיבלה את העדות של הסבתא. היא ראתה את היומן של הסבתא וקראה בו. היא סיפרה על החיים שלה".

רבקה סיפרה: "הייתי מופתעת מהסיפור של שרית".

עומר דיווח: "הסיפור של שרית על סבתא שלה גם נגע לי בלב, שהייתה לה בחורה אחת שעזרה לה, למרות שהיא לא הייתה יהודייה, היא הייתה נדיבה כלפיה".

אלי מסר: "היה לי עצוב מהסיפור ששרית סיפרה ואני בכיתי בגלל הסיפור על רבקה, בת הדודה של א'. חווייתי את זה".

כשאלי אומר "חווייתי את זה", הדבר מוכיח לנו כי העדויות מחזקות את תהליך הלמידה החווייתית והן מכניסות את משתתפי המסע לתוך הסיפור האישי, בצורה חזקה. הדבר למעשה מקרב את ההיסטוריה הרחוקה אל המשתתפים ומנגיש להם אותה באמצעות סיפורים ועדויות שבסופם מצטברים ונאספים לתמונה אחת שלמה וגדולה.

תימוכין לחשיבות העדויות האישיות, עלו גם במהלך הראיונות האישיים שנערכו עם המשתתפים, עם שובם ארצה.

יאיר: "הסיפור שלך על סבתא שלך מאוד ריגש אותי וגם ענת ריגשה אותי עם הסיפורים שלה".

יעקב דיווח: "שאתח המדריכות סיפרה שם על אמא שלה מה שהיא עברה שם במקלחות".

רבקה סיפרה: "יושהמדריכה הסבירה על ההורים שלה שנשרפו בשואה וגם מלכה על הסבים וגם הסבים של ההורים של שרה וגם הסבים של אור אם אני לא טועה".

רחל שיתפה: "עשיתי מתוך ספר של חברה שלי על האבא שלה... הרגשתי שאני עושה כבוד לחברה שלי... המשפחות... שקרה להם... הסיפור... על האנשים שנרצחו שם... על הסיפור שאת סיפרת לנו על ההורים שלך (התכוונה לסבים)".

לאורך ימי המסע, היו משתתפים, שהם דור שלישי לשואה, שבחרו לשתף את חבריהם בעדויות שהביאו מהבית. בסמוך לבורות הירי שביער לופוחובה, שרה ואור, הציגו עדות אישית שהכינו מבעוד מועד, על הסבים שלהן. רחל הביאה עדות משפחתית של חברה טובה. כל חברי המשלחת שלנו הקשיבו לעדויות בשקיקה. למרות שהעדויות התארכו מעט, איש לא פצה קול ולא הפריע.

לאחר המסע, בראיון שנערך עימה, אמרה שרה בהקשר להקראת העדות על הסב: "חוויה לספר הסיפורים המרגשים שאנחנו צריכים לדעת אותם... קראתי על סבא שלי... הייתה לי תחושה לקרוא עליו".

מכאן ניתן להבין כי כאשר העדויות והסיפורים האישיים מובאים על ידי חברים מקבוצת השווים, הם מקבלים נופח משמעותי שתופס מקום של כבוד בקרב המשתתפים.

מלכה, בהיותה נכדה לניצול שואה, מסרה את עדותה בבית הקברות היהודי בורשה. היא סיפרה לחבריה את הסיפור המשפחתי שהכינה מבעוד מועד בארץ. סיפרה כי כל השנים המשפחה לא רצתה לשתף אותה בסיפור המשפחתי, מתוך רצון לגונן עליה ועל רגשותיה. בעקבות זאת למסע, היא למדה לראשונה את הסיפור המשפחתי, התחברה אליו ושיתפה את חבריה בסיפור. כששבה ארצה מהמסע, ביקשה מלכה מדודתה לראות את דף העדות שנמצא ביד ושם אודות המשפחה והדודה סייעה לה בכך. בראיון האישי שנערך עם מלכה לאחר המסע, אמרה: " אחרי המסע סיפרו לי על סבא שלי, שהיה קשה לו לבד בשואה בלי המשפחה. סבא שלי אהב לשמוע מוזיקה של מוצארט. עכשיו הדודים שלי אוהבים לשיר וממשיכים עם המוזיקה. סיפרתי לכם בבית העלמין (בוארשה) על הדודים והאחים של סבא שאהבו לשיר".

סיפורה של מלכה עולה בקנה אחד עם הידוע לנו על קשר השתיקה סביב נושא השואה, בה בחרו ניצולים רבים. צאצאיהם של ניצולי שואה עלולים לחוות הדרה מהשיח אודות נושא השואה, מתוך כוונה טובה ורצון לגונן עליהם ולהמשיך בחיים הרגילים, כל שכן כאשר מדובר באנשים עם מש"ה, אז התופעה מתעצמת. אילולי יציאתה של מלכה עם משלחת "השחר" למסע לפולין, ניתן להניח כי היא הייתה ממשיכה לחוות הדרה במובן הזה ולא הייתה זוכה להכיר את הסיפור המשפחתי. התגובות וההתנהלות של מלכה מלמדות אותנו כי היא אינה מוכנה להשלים עם הדרה מהסוג הזה, היא חשה חלק אינטגרלי ממשפחתה, יש לה יכולת ויש בקרבה דחף לדעת וללמוד את הנושא.

מהאמור ניכר כי העדויות האישיות הקונקרטיות אליהם נחשפו המשתתפים לפני המסע ובמהלכו, הן חלק מתהליך הלמידה החווייתית והן קרבו אותם לנושא השואה. המשתתפים התחברו רגשית לדמויות, הסיפורים האוטנטיים שסופרו נגעו לליבם, עניינו אותם מאוד ועוררו בהם אמפטיה. עדויות חיות אלו שימשו כתימוכין למציאות שהתרחשה, הנגישו את נושא השואה וסייעו למשתתפי המסע עם מש"ה ללמוד את הנושא, לרכוש ידע אודותיו ולהבין אותו. בעוד שהסיפור הרחב והגדול של השואה עשוי להיות קשה לקליטה ולתפיסה לכל אדם, כל שכן לאדם עם מש"ה, הרי שהסיפורים הקטנים והעדויות האישיות מצטרפות זה לזה ונראה כי אז קל יותר למשתתפים להבין ולעכל את התמונה ההיסטורית הגדולה שמתקבלת. יתרה מכך, משתתפים שלקחו חלק במסירת העדויות, חשו תחושה של שליחות, שייכות משפחתית, אחריות וחשיבות.

"שמחתי מאוד שבחרו אותי, הרגשתי טוב, היו גאים בי, כל המשפחה שלי הייתה גאה בי כשהדלקתי את המשואה... היה לי קצת מוזר כי זאת פעם ראשונה שאני מדליקה משואה... אני הייתי גאה בעצמי שהגעתי עד לשם וגם המשפחה שלי הייתה גאה בי. הדלקתי את המשואה".
(מלכה- שם בדוי, חברת משלחת "השחר 6" לפולין).

יעקובי זילברברג (2008) ציינו במחקרם כי עבור נוער בסיכון שהשתתף במסע לפולין, הטקסים הקולקטיביים היו משמעותיים ביותר. במישור החברתי הטקס איגד את כולם ואפשר מציאת נחמה בקבוצת החברים שנכחה במסע. עוד צוין במחקר זה כי תלמידים רבים מצליחים להביא לידי ביטוי כישורים וכישרונות שלא נתגלו במסגרת הפורמאלית.

לאורך המסע וכן לאחריו, נחשפו המשתתפים שלנו לטקסים, חלקם בוצעו על ידי משלחות מקבילות וחלקם (שניים במספר) על ידי משלחת "השחר" בעצמה. הטקס של משלחת "השחר" בפולין תוכנן להתקיים ביער לופוחובה והמשתתפים החלו להתארגן ולהתכונן לטקס, במסגרת יומיים מרוכזים של הכנה ב"בית יציב". כיוון שמרבית מאנשי הצוות המלווים לא הכירו לעומק את מרבית המשתתפים ובכל זאת עלה הצורך לחלק להם תפקידים לקראת הטקס, בוצעה בדיקה ראשונית מי היה מעוניין להשתתף בטקס ומי לא, מי רצה להקריא קטע קריאה, מי רצה לשיר בסולו או במקהלה, מי מנגן וכו'... בהמשך, משתתפים שרצו להקריא קטע קריאה, קיבלו לידיהם טקסט והתבקשו להציג כיצד הם קוראים. רשמנו לפנינו את יכולות הקריאה שלהם ואת ההיתכנות של כל אחד מהם להשתתף כקריין בטקס. כך גם לגבי השירה. אסנת ביקשה לשיר סולו ונבחנה. היא מאוד התרגשה מהמעמד, התייחסה אליו ברצינות והשקיעה ככל יכולתה. בנימין ביקש להניף דגל והדבר התקבל. דולב שיודע לנגן באמצעות תווים על אורגן, התחייב ללמוד מספר קטעים ולהתאמן לקראת הטקס. יאיר שיודע לומר קדיש, לקח זאת על עצמו. רינה ודני ביקשו שלא להשתתף בטקס וכיבדנו את בקשתם, מתוך מודעות שכל אחד מהמשתתפים הוא עולם ומלואו עם נטיות ורצונות משל עצמו וכי אין לדחוק בהם לבצע דברים שהם אינם מעוניינים בהם, אלא לאפשר להם לקבל החלטות בעצמם שיהיו נוחות ומותאמות עבורם. מהתצפית עלה כי נערכו אודישנים והתחושה הייתה של מעין בחינה לקראת הטקס החשוב. יחד עם זאת, כל מי שרצה להשתתף, קיבל תפקיד כלשהו. גם משתתפים שלא יודעים לשיר היטב, אולם מעוניינים בכך, הוחלט לגביהם כי ישירו יחד במקהלה. בסה"כ נראה כי כולם היו שבעי רצון מחלוקת התפקידים ואנשים מצאו את מקומם בקבוצה. לאורך המסע, התקיימו כאמור מספר טקסים. באושוויץ למשל, התקיים טקס לכלל המשלחות של הקראת שמות נספים. משתתפים שרצו בכך, הצטיידו מראש בשם או בכמה שמות של נספים, לצורך הקראה. אחרי ההקראה כולם אמרו בצוותא יהי זכרו/יהי זכרה/יהי זכרם ברוך. חברי המשלחת שלנו האזינו בקשב רב בזמן הקראת השמות. יאיר בחר להעלות את זכרה של אנה פרנק. הצפיפות בחדר הטקס הייתה רבה, המשתתפים ישבו כמעט אחד על השני, בנות מהאולפנות שלא נותר להן מקום, התיישבו על אדני החלונות של המבנה. אף אחד לא התלונן על הצפיפות והייתה תחושה של לכידות. עם תום הטקס, כולנו נעמדנו לשירת "התקווה" ו"אני מאמין", שירה שהופיעה גם בהמשך, בכל אחד מהטקסים הבאים במהלך המסע. ממחנה אושוויץ עברנו למחנה בירקנאו הסמוך, שם נערך בסוף הביקור טקס משותף נוסף, שבוצע על ידי בנות האולפנה. הטקס, כמו שאר הטקסים שבאו אחריו, כלל

הקראת טקסטים ושירים שרלבנטיים למעמד ולווה באביזרים בעלי סממנים ישראלים כגון דגל ישראל וחולצות משלחת בצבעי הדגל. כל אחד מהטקסים הללו הסתיים כאמור בשירת המנון מדינת ישראל "התקווה" ובשירת "אני מאמין". השירה התאפיינה בעוצמתיות רבה והמשתתפים שרו בקול רם ובטוח, זקופי קומה. ניכר היה כי הטקסים והסממנים שבהם, מגבירים את תחושת השייכות הלאומית ומסייעים להבנת הקשר בין שואה לתקומה. הדבר בלט במיוחד אצל יאיר, שמתנדב בחיי היום יום שלו בצה"ל והצדיע בכל פעם ששרו את "התקווה". מתברר כי קיומם של הטקסים גרמו לעוררות רגשית בקרב המשתתפים ואף לגעגועים הביתה. בשיחת הערב המסכמת יעקב אמר: "כשהבנות עשו את הטקס ב"סאונה"¹² איך שהם שרו את השיר של שרית חדד ממש הדמעות עמדו לי בגרון והתגעגעתי מאוד לאמא שלי וכמובן כמובן גם לכלב שלי. רציתי באותו רגע לעזוב את כל הדברים שלי ולחזור הביתה לכלב שלי".

למחרת הביקור ב"אשוויץ-בירקנאו", ביקרה המשלחת במחנה מיידנק. עם תום הביקור במחנה, נאספו כלל חברי המשלחות בסמוך לקרמטוריום ולמרגלות הר האפר, לצורך קיום הטקס זיכרון משותף. ניכר כי טקס זה עורר קושי רגשי בקרב המשתתפים. בלטו בכיים ובהתרגשותם בעת הטקס דולב, לאה ואל.י.

בשיחת הערב הקבוצתית בטי אמרה: "היה לי קשה בטקס כשהתלמידים שרו את 'הלב בוכה'". רחל סיפרה: "בטקס ירדו להם דמעות". שרה דיווחה: "הטקס היה עצוב כשהם שרו. היה קשה".

ביום שבת, בשעות הצהריים, לאחר הליכה רגלית ממושכת וקיום הערכת מצב לגבי היכולת הפיזית של החברים שלנו להמשיך בהליכה, החלטנו לבקש אישור להתפצל מחברי המשלחת הכללית. בנות האולפנות המשיכו בסיוור הרגלי ואילו חברי המשלחת שלנו שבו למלון. הוחלט בקרב הצוות הבכיר, לנצל את החזרה המוקדמת למלון ולהספיק לעשות חזרות לקראת הטקס עליו היינו אחראים למחרת. כמי שאחראים על קיום הטקס, היינו בלחץ, כיוון שלא ממש הרגשנו שהמשתתפים מוכנים לטקס וחשוב היה לנו מאוד שהוא יהיה מכובד. נראה כי הקרנו להם תחושה של לחץ וזירזנו אותם בחזרות. החברים שהיו אמורים להשתתף בטקס נותרו בלובי המלון לצורך החזרות ואילו החברים האחרים קיבלו אישור שחרור לחדרים לצרכי מנוחה.

עם צאת השבת, כלל חברי המשלחות נסעו לאולם המוזיאון לתולדות יהודי פולין, בו התקיים ערב לכבוד חסידי אומות עולם. הטקס שם היה משותף לנו ולמשלחת ישראלית מקבילה ששהתה גם היא בשבוע זה בפולין לצרכי מסע. כלל החברים לבשו חולצות משלחת בצבעי כחול לבן והיו מצוידים בדגלי ישראל. ערב חסידי אומות עולם הינו ערב משמעותי ומרגש באווירה חגיגית, שמטרתו הבעת הוקרה לפועלם של אנשים מאומות העולם, שסייעו בהצלת היהודים בזמן השואה. בטקס נכחו שתי נשים קשישות שייצגו את חסידי אומות העולם ואיש עדות ניצול שואה. השלושה ישבו על הבמה, מאחוריהם עמדו שלושה בני נוער משתתפי המסע שהגישו להם בהמשך פרח ושי צנוע וכן נער ישוב על כסא גלגלים עם נכות פיזית ממשלחת מקבילה. שילובם של משתתפים עם מוגבלויות במהלך הטקס ככלל ובעליה על הבמה בפרט, היה משמעותי, הוכיח כי קיימת הכלה וקבלה של אנשים עם מוגבלויות בכל הקשור לשיח על השואה וכי הם חלק בלתי

¹² הערת החוקרת: "סאונה" הוא הכינוי שניתן בזמנו למבנה המקלחות בבירקנאו ושם מתבצעים כיום טקסים והדרכות.

נפרד מההתרחשות המשמעותית והמרגשת. גם ערב זה הסתיים בשירת המנון התקווה, אך הפעם ניתן היה לשמוע ולחוש באופן מיוחד את עוצמת השירה, את הגאווה הרבה ואת חשיבותה של כל אחת מהמילים.

ביום ראשון, התכנסו כלל חברי המשלחות במתחם יער לופוחובה, לטקס היומי עליו הייתה אמונה משלחת "השחר". המשתתפים לבשו את חולצות המשלחת. חברים מאחור החזיקו דגל ישראל גדול. למרות מוגבלותם של המשתתפים והקשיים איתם הם מתמודדים בגין מוגבלותם, הצלחנו להרים בזמן קצר יחסית טקס מרשים. הקטעים לקריאה, השירה והנגינה הצריכו מאמץ רב. הם שרו שירים שהתאימו לטקס, כמו "הליכה לקיסריה". אסנת ואור בחרו לשיר בצמד את שירה של שרית חדד "כשהלב בוכה". את השירה ליווה דולב בנגינה על אורגן, הוא התאמן חודשים רבים על קטעי הנגינה. הדבר אינו מובן מאליו והערכתו אותו מאוד על כך, שכן הוא השקיע בכך מאמצים רבים, שאינם מובנים מאליהם. יאיר סיים את הטקס באמירה מצמררת של קדיש תוך שהוא ממרר בבכי ומסיים בהצדעה כמקובל בצה"ל (בהיותו מתנדב בצבא). דולב סיים בנגינת המנון "התקווה" וכולם הצטרפו לשירה. מתגובות המשתתפים עלה כי הטקס ריגש ובלט בעוצמתו על רקע מיקומו ביער בו התרחשו הזוועות¹³ ועל רקע היות חברי המשלחת שאמונים על הטקס, אנשים עם משי"ה. משתתפים רבים נצפו בוכים לאחר הטקס כמו מלכה, לאה וכן בנות מהאולפנות, אנשי צוות שלהם ושלנו. עם סיום הטקס, ניכר ההלם על פני כל משתתפות האולפנות. הן נותרו לעמוד במעגל גדול והתקשו לעכל ולהכיל את הטקס הבלתי סטנדרטי שחוו, שהיה שונה מהטקסים האחרים בעיקר בשל מידת המאמץ שנדרשה מהמשתתפים בו. ההתגברות של משתתפי הטקס, חברי משלחת "השחר" על הקשיים שלהם, למשל הקושי בקריאה, עשויה ללמד כי בתנאים מסוימים בהם המוטיבציה שלהם גוברת, הסביבה מאמינה ביכולתם, מנגישה להם את הסיטואציה ותומכת בהם, הם מסוגלים לעקוף את הקשיים, להתגבר עליהם, להפתיע לטובה ולהשתלב בסיטואציה, כמו הסיטואציה הזאת של טקס זיכרון. ברמה האישית, למרות שאני מכירה את האוכלוסייה כבר שנים רבות, מסתבר כי הם מפתיעים אותי בכל פעם מחדש וכך קרה גם הפעם בטקס המרשים שהם הובילו. הם הצליחו לרתק את כולם בטקס והפתיעו לטובה בהתנהלותם גם את אנשי המקצוע הוותיקים בתחום המסעות לפולין. ניכר כי טקס זה היה אחד השיאים הבולטים במסע והוא הציף רגשות, גם בקרב משתתפים ואנשי צוות שהיו "אסופים רגשית" עד אז. טקס זה היה מעצים עבור המשתתפים שלנו וניכר כי הוא תרם לתדמיתם בעיני הסובבים אותם, לביטחונם האישי ולדימוי העצמי שלהם. הדבר התבטא בתחושות הסיפוק עליה הם דיברו לאחר הטקס, בחיוכים שלהם לסובבים אותם, בגאווה העצמית שנכרה בשפת גופם, בחיבוקים עם הסובבים אותם.

בהמשך התקיים טקס מרכזי בטרבלינקה סמוך למצבת הזיכרון המרשימה שהוקמה במקום לזכר הקורבנות ובסמוך לאבן הזיכרון שנמצאת במקום לזכרו של יאנוש קורצ'אק. הטקס כלל הדלקת שש משואות לזכר ששת מיליון הנרצחים. מנהלת המשלחת הכללית ניגשה אליי וביקשה ממני לבחור משתתף מצטיין מהאנשים שלנו, שידליק משואה. בחרנו במלכה, שבלטה לטובה לאורך כל המסע, בהיותה פעילה בשיחות הערב ובהדרכות, שיתפה אותנו בסיפורה המשפחתי וסייעה לצוות

¹³ הערת החוקרת: מדובר ברציחות בשיטת "בורות הירי". מדובר בבורות שנכרו ביער, אליו הובלו הקורבנות, שם הם נורו ונקברו.

בכל הנדרש, תוך שהיא מתגברת על הקשיים האישיים שלה. מלכה התרגשה מאוד מהמעמד והתארגנה ללבוש בגאווה את חולצת משלחת "השחר" בצבעי כחול לבן. המעמד ריגש גם אותנו אנשי הצוות. אחת מששת המשואות, הודלקה על ידי שתי בנות עם צרכים מיוחדים- אחת מהן, נערה נכה המרותקת לכיסא גלגלים מהמשלחת המקבילה והשנייה מלכה שלנו. בהמשך, בראיון האישי שנערך עם מלכה לאחר חזרתה מהמסע ארצה, אמרה: "שמחתי מאוד שבחרו אותי, הרגשתי טוב, היו גאים בי, כל המשפחה שלי הייתה גאה בי כשהדלקתי את המשואה... היה לי קצת מוזר כי זאת פעם ראשונה שאני מדליקה משואה... אני הייתי גאה בעצמי שהגעתי עד לשם וגם המשפחה שלי הייתה גאה בי. הדלקתי את המשואה".

מדבריה של מלכה ניתן להבין כי למעשה היא הופתעה מבחירתה, היא איננה מתורגלת להיבחר והיא לא תפסה את עצמה כמי שראויה או אמורה להדליק משואה. המעמד שניתן לה העלה את מצב רוחה, עורר בקרבה גאווה וחיזק את דימויה האישי ובטחונה העצמי גם למול בני משפחתה.

ניכר כי נושא הטקסים היה משמעותי מאוד עבור המשתתפים. במפגש הקבוצתי האחרון לסיכום המסע שהתקיים בפולין, כאשר ס' מנחת הקבוצה שאלה את המשתתפים מה הם יספרו בבית כשהם יחזרו, רחל ענתה: "על הטקסים שהיו".

הטקס האחרון על אדמת פולין, התקיים ביום האחרון למסע, בכיכר גיבורי הגטו.

ביטוי לחשיבותם של הטקסים הובא גם מפי המשתתפים, בראיונות האישיים שנערכו עימם בארץ, לאחר המסע.

על השתתפותה כסולנית בטקס סיפרה אור: "היה מרגש. ממש מרגש לשיר. ממש נהניתי לשיר".

אסנת הגדירה את הטקס כנקודת שיא מבחינתה במסע ודיווחה: "בטקס שהיינו היה בסדר גמור, גאה על זה".

יאיר שיתף: "הטקס של הבנות ריגש אותי".

יעקב הוסיף: "היו כמה בתי ספר שעשו טקסים. היה מאוד מרגש. הקבוצה שלנו עשתה את הטקס ביער... זה היה מאוד מרגש הטקס שלנו".

מלכה אמרה: "הטקסים שכולם עשו. היה מרגש... אני דור שני ואני חיה את השואה בבית. הדודים שלי עושים טקסים".

עומר ציין: "ואת יודעת מה עוד היה טוב במסע? כשעשינו את ההצגה (התכוון לטקס) היה ממש יפה... כשדולב ניגן באורגן".

רחל אמרה: "וגם יום אחד עשינו את הטקס איתך ועם ענת... על הטקס של האנשים האחרים שעשו בשבילנו".

יצוין כי הטקסים לא באים לסיומם עם סיום המסע ובמובן הזה קיימת אחריות והמשכיות, בבחינת העברת הלפיד הלאה. משלחות "השחר", עם שובן ארצה, אחראיות גם על טקס יום השואה והגבורה, הממלכתי והמרכזי של משרד הרווחה והשירותים החברתיים. טקס מסורתי

ומכובד זה, מתקיים מידי שנה בסינמה סיטי שבירושלים ומוזמנים אליו מאות אנשים, ביניהם בכירי המשרד, עד לרמה של שר ומנכ"ל. לטקס זה מגיעים אנשים מכל קצוות הארץ, הוא נחשב לטקס בעל הד ציבורי חיובי ורב. מי שמוביל את הטקס, הם אנשים עם מש"ה, שמקריאים במהלכו טקסטים ושרים שירים. בין היתר, במהלך טקס זה מוקרן על המסך סרט המתעד את המשלחת ששבה מפולין וכן באופן טקסי מועבר דגל ישראל מהמשלחת ששבה למשלחת הבאה שעתידה לצאת. ההתרגשות והתכונה בקבלת הפנים ובטקס, רבות הן. באולם נוכחים גם נציגים ממשלחות "השחר" הותיקות שבחרו להשתתף, הם פוגשים מידי שנה זה את זה. אנשים המגיעים לטקס ממשיכים לדבר עליו גם לאחר מכן ולהעביר את רשמיהם החיוביים. משנה לשנה עולה כמות המשתתפים בטקס זה והאולם צר מלהכיל את כל המעוניינים לקחת בו חלק. מדובר בטקס לא קונבנציונלי ויוצא דופן, בו משתתפים זה לצד זה אנשים עם מוגבלויות ואנשים ללא מוגבלויות. הטקס תורם לא רק למשתתפים עצמם עם מש"ה שגאים בו מאוד ומועצמים על ידו מבחינת דימויים העצמי וביטחונם האישי, אלא גם למשתתפים האחרים ללא המוגבלות, שמקפידים לפקוד אותו שוב ושוב, מידי שנה בשנה. טקס יום השואה המרכזי של משלחת "השחר 6", כמו גם שאר הטקסים של משלחות "השחר", נבחר על ידי מנהל האגף לטיפול באדם עם מש"ה, כזכאי לתואר הכבוד "נקודת אור", השמורה לתכניות מצטיינות וראויות לשבח.

בהקשר להדים להם זוכים הטקסים המיוחדים, בהובלת אנשים עם מש"ה, בעשור האחרון אנו עדים לתפנית, כאשר לצד הטקסים הרשמיים של מדינת ישראל ומערכת החינוך, מתפתחים טקסים אלטרנטיביים. מדובר בקבוצות התובעות לתת מקום לחוויית ההזדהות שלהם ולשייכותם לקולקטיב היהודי (מור, 2009)."

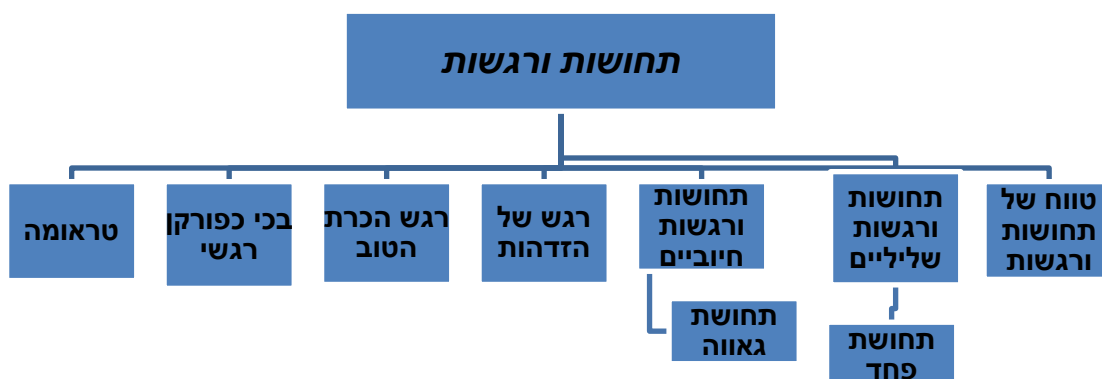
ניכר כי הטקסים תפסו מקום מרכזי במסע זה והמשתתפים ייחסו חשיבות רבה לקיומם. הריטואל המסוים שקיים בטקסים הללו, נותן מעין מסגרת למסע ומאפשר לסגור התרחשויות מורכבות במהלכו (כדוגמת קיומו של טקס, לאחר ביקור קשה במחנה, שמאגד את כלל המשתתפים לקבוצה אחת גדולה ומאפשר תמיכה הדדית של החברים זה בזה). השירים בטקס, עוררו רגשית את המשתתפים ולעיתים אף גרמו לחלקם להצפה רגשית. סממנים בהם נעשה שימוש בטקסים הללו, כגון הנפת דגל ישראל ולבוש כחול לבן וכן שירת ההמנון בסוף כל טקס, תורמים לשייכות ולגאווה הלאומית של המשתתפים ומסייעים בעדם לעשות את החיבורים שבין שואה ותקומה, כל שכן כאשר מדובר באנשים עם מש"ה. נוכחותם של חברי "השחר" בטקסים שבוצעו על ידי הבנות, גרמו להם להרגיש שייכות לכלל וקל וחומר כאשר הם עצמם נקראו להרים טקס כמו כולם. משתתפי "השחר" שהשתתפו באופן פעיל בטקסים שלנו, עמלו קשה והפגינו יכולות מרשימות. הם חשו סיפוק, גאווה וחשיבות עצמית לאור הצלחתם ולאור הפידבקים שקיבלו מהסביבה, דבר שתרם לדימוי האישי ולביטחון העצמי שלהם.

לסיכום, הלמידה החווייתית האוטנטית, הבלתי אמצעית והרב חושית, הינה התמה המרכזית, גורמת להופעת הקטגוריות האחרות, משפיעה עליהן ומזינה אותן. במסע לפולין, נחשפו משתתפי משלחת "השחר" עם מש"ה לחוויה אותנטית וממחישה של למידה בלתי אמצעית על שואת יהודי אירופה, בארצות בהן התרחשו הזוועות עצמן. כפי שעלה מן הממצאים נראה כי למידה זאת, הייתה משמעותית מאוד עבורם וקרבה אותם לנושא הנלמד. החוויה הפעילה בקרבם תהליכים משולבים, קוגניטיביים ורגשיים, שנשזרו זה בזה והיו מושפעים זה מזה. הלמידה החווייתית על

אדמת פולין, טמנה בחובה קשיים איתם נאלצו להתמודד המשתתפים ובגינם הם נזקקו לתמיכות, אך היא גם הבליטה את הכוחות והחוזקות הטמונים בהם ואת יכולתם להתמודד. אופיו של המסע חשף את המשתתפים בו לתהליכים חיוביים ושליילים הקשורים לסוציאליזציה, כפי שיפורט בהמשך. המסע לפולין נתפס על ידי המשתתפים בו כחוויה מכוננת ומומלצת של פעם בחיים, למול הנכונות שלהם לנסוע ולחוות שוב את החוויה המטלטלת. יתרה מכך, מסע משמעותי זה גרם להם לתחושות שייכות ולשינוי ברמה האישית.

4.2 קטגוריית "תחושות ורגשות"

"כשאנחנו מרגישים יש לנו יותר ידע" (עומר- שם בדוי, חבר משלחת "השחר 6" לפולין).



לתחושות ורגשות תפקיד חשוב במסע זה והן מובילות ללמידה. כחודש לאחר השיבה ארצה מהמסע, במהלך המפגש המסכם לסגירת מעגל, סי' מנחת הקבוצה אתגרה את המשתתפים לגבי הצורך וחשיבות הנסיעה עד לפולין, ואמרה להם: "אז במקום שתיסעו, הייתי מבקשת מענת המדריכה לבוא למסגרות שלכם ולספר לכם מה קרה ליהודים בפולין". עומר ענה לה בטון כועס, כמי שמנסה להבהיר לנו את עמדתו ואת חשיבותה: "אין לזה טעם". סי' ענתה לו: "הייתי מבקשת ממנה להראות לכם תמונות". ועומר ענה בחזרה: "זה לא נותן שום דבר, זה לא נותן הרגשה. כשאנחנו מרגישים יש לנו יותר ידע. המקום. הריח".

תימוכין לדבריו של עומר, מופעים כאמור לעיל בסקירת הספרות. כהן ושות' (2011) טוענים כי בהתייחס להתפתחות הרגשית, התלמידים טולטלו עמוקות מהביקור והחזיקו בזיכרונות חיים של החוויה (Cowan & Maitles, 2011). גישת הלמידה החווייתית והפעילה מעשירה את הלמידה הקוגניטיבית והרגשית של התלמידים (Rathenow & Weber, 1998). פלדמן אף טוען כי המשמעות של המסע אינה נוצרת באופן קוגניטיבי, אלא באופן רגשי, העוקף את הקוגניציה

(Feldman, 2002). מחקרים הוכיחו כי התנסויות חווייתיות שנלווה להם גירוי רגשי, נמצאו כזכורים באופן המשמעותי ביותר עבור הנחקרים (Christianson & Engelberg 1999). עוד נמצא כי עיבוד מידע המלווה באירוע רגשי מאפשר שליפה מהירה יותר של אותו מידע מהזיכרון, כלומר הרגש משפיע על תהליכים קוגניטיביים (Eich & Macaulay 2000).

המסע לפולין הינו מסע חשוב מבחינה רגשית. קטגוריית "תחושות ורגשות" זוהתה במחקר הנוכחי והורכבה משש קטגוריות משנה:

טווח של תחושות ורגשות, תחושות ורגשות שליליים, תחושות ורגשות חיוביים, רגש של הזדהות, רגש הכרת הטוב, בכי כפורקן רגשי וטראומה. בנוגע לתחושות של פחד וגאווה, אלו עלו בצורה חזקה מאוד בקרב המשתתפים ולכן החוקרת החליטה לציין אותם כתתי קטגוריות של תחושות ורגשות שליליים ושל תחושות ורגשות חיוביים, בהתאמה. הנושא הרגשי הוא דומיננטי מאוד במסע לפולין. כבר בשלב בחירת משתתפים למסע, הוערכו יכולותיהם הרגשיות של המועמדים. נפסלו מראש מועמדים שעל פי התרשמות הצוות המראיין בראיון האישי ו/או על פי חומרי רקע שהוגשו אודותם, נראה היה כי הם אינם בשלים רגשית ליציאה למסע מסוג זה והוא אף עלול חלילה להזיק להם מבחינה רגשית.

מהתצפיות עלה כי החל ממפגש ההכנה הראשון ובוודאי לאורך המסע, הושם דגש על הפן הטיפולי- רגשי והוקצו זמנים ייעודיים לצורך פורקן ושיתוף רגשי, בהנחיית אשת טיפול שהיא גם מנחת קבוצות בהכשרתה (עובדת סוציאלית). בהתאם לדבריה של פרנק (2014) על חשיבות השיח הקבוצתי קרוב ככל שניתן לזמן האירוע וכן על פי השרות הפסיכולוגי של משרד החינוך, לשיחות הערב במהלך המסע לפולין, ערך חשוב ביותר. שיחות הערב הללו מאפשרות זמן ומקום לעיבוד חוויית שחוו במהלך היום. יתרה מכך, מספקות חוויה של ארגון והכלה רגשית, בסביבה בטוחה, קשובה ותומכת. גם במקרה של משלחות "השחר" לפולין, הושם דגש על שיחות הערב הקבוצתיות ובפרט בסוף כל יום בו המשתתפים ביקרו באתרים טעונים רגשית, כמו מחנות הריכוז וההשמדה.

4.2.1 טווח של תחושות ורגשות

"בניתי. כעסתי. בפולין מוציאים את כל הג'ונות וכל הכעסים" (אסנת- שם בדוי, חברת משלחת "השחר 6" לפולין).

לאורך המסע, ניכר היה כי המשתתפים חווים טווח רחב של תחושות ורגשות, חיוביים ושליליים, לעיתים בו זמנית. במפגש ההכנה הראשון למשל, המנחה הזמינה את משתתפי הקבוצה לשתף ברגשות שעלו בקרבם וזאת אחר שצפו בסרט המתעד את משלחת "השחר" שקדמה להם. על רצפת החדר נפרשו פרצופי רגשות עם כיתובים מותאמים לפרצוף (כמו: שמח, מבולבל, מתרגש, כועס, עצוב, מפחד, מתבייש) וכל משתתף הוזמן לבחור פרצוף שמתאים לו ולשתף ברגשותיו.

התגובות היו:

מלכה: "אני בוחרת מפחדת. יש לי צמרמורת, פחד מהצפירה, עוד פעם לזכור".

אסנת: "אני אבחר מבולבל. היה קצת קשה, קצת קשה, פחדים איך להסתדר".

יאיר: "אני מתרגש מאוד מהמסע".

חנן: "אני מתרגש לקראת הנסיעה".

יעקב: "מתרגש. עברו בי צמרמורות בסרט".

תומר: "הסרט היה מעניין. אני בוחר ברגש עצוב".

עומר: "אני שמח לצאת לפולין. כשהקרנו את הסרט הרגשתי עצוב".

אסנת: "הרגשתי גם גאווה, זה מאוד חשוב".

רחל: "שמחה. הסרט הראה מקומות שנהיה בהם וזה הכין אותנו".

שרה: "עצוב. הייתה לי צמרמורת".

אור: "אני מבולבלת ועצובה".

אילן: "מרגש".

ממגוון התגובות של המשתתפים ניתן להבחין בחיבור רגשי לנושא, הם היו מודאגים לקראת היציאה למסע, הביעו התרגשות וטווח רחב של רגשות כמו: פחד, שמחה, עצב, בלבול, גאווה.

היו אף משתתפים כמו עומר, שהביעו באותו משפט קצר טווח של רגשות, מה שמלמד על מעין מערבולת רגשית שהם חשו לקראת יציאה למסע. לאורך המסע, נצפו המשתתפים מגיבים רגשית בהתאמה לסיטואציות השונות, כשהיה סיפור עצוב הם היו עצובים, כשהיה סיפור מרגש הם התרגשו. הם דמעו ובכו בדומה למשתתפים האחרים ובהיבט הרגשי לא ניתן היה להבחין בשונות בשל המוגבלות. מכך למדים כי בהיבט הרגשי, משתתפים עם משי"ה חווים טווח של רגשות כאחד האדם, התגובות הרגשיות שלהם במהלך המסע תואמות את הגירויים הרגשיים להם הם נחשפים והולמות את הציפיות בנוגע לחוויות הרגשיות העולות במסע מסוג זה.

במפגש הקבוצתי לסיכום המסע, שהתקיים בערב האחרון בפולין, אמר יאיר: "אני מאוד התרגשתי".

רגשות שונים בא לידי ביטוי גם בראיונות האישיים שבוצעו, לאחר החזרה ארצה.

אור בטאה זאת באופן הבא: "היה מצד אחד שמח, מצד שני עצוב שנגמר המסע ונפרדים מהחברים ומהמדריכים".

אסנת הוסיפה: "בכיתי. כעסתי. בפולין מוציאים את כל הגינות וכל הכעסים".

חנן דיווח: "היו רגעים שהיה בסדר והיו רגעים שלא היה בסדר".

יעקב אמר: "היה כיף! היה מרגש! בכינו, צחקנו...".

רחל ציינה: "אני חושבת שריגש אותם".

מלכה שיתפה: "בפולין היתה שירה, ריקודים, גם בוכים, גם שמחים וזה נתן לי הרגשה טובה".

כאשר יאיר נשאל "מה הרגשת כשאמרת את הקדיש (בטקס)?" ענה: "הרגשתי 'וואו'. בכיתי".

נראה כי משתתפי "השחר" במסע לפולין, בהיותם מחוברים רגשית לנושא השואה, חוו טווח רחב של תחושות ורגשות, על הרצף שבין החיובי לשלילי. אנשים עם מש"ה מסוגלים להרגיש טווח של רגשות, כאחד האדם. הרגשות הללו היו טבעיים ומותאמים לסיטואציית המסע ונראה כי הם שקידמו אותם בתהליך הלמידה החווייתית ורכישת הידע.

4.2.2 תחושות ורגשות שליליים

"הרגשתי שריפה בלב. הרגשתי שהלב שלי נשרף כמו ששרפו אותם" (רן- שם בדוי, חבר משלחת "השחר 6" לפולין).

במחקריה של לב עולה (תש"ע, 1998), שהמפגש הישיר והבלתי אמצעי במסע, מפגיש את המשתתפים בו עם סיפורים אכזריים, שעלולים להעלות רגשות שליליים של כאב, פחד, כעס זעזוע או חרדה.

ואכן, בכל הנוגע למשתתפי משלחת "השחר" לפולין, מדובר היה במסע מורכב, שבשל תכנון הקשים ומטבע הדברים, הוא הציף בקרב המשתתפים תחושות ורגשות שליליים, שהקשו עליהם. כבר במפגש ההכנה הראשון דיברו המשתתפים על תחושות ורגשות כמו עצב. במפגש ההכנה השני אמר דני: "קשה. מקומות עצובים". לאחר יומיים מרוכזים של הכנה בארץ וביקור במוזיאון "השואה והתקומה", התנהלה שיחת סיכום קבוצתית, בה נשאלו המשתתפים על רגשותיהם במהלך הסיור במוזיאון. יעקב סיפר: "הרגשנו לא טוב במוזיאון, היה לי קצת עצוב, לא היה להם אוכל לאכול ומים לשתות, היה לי ממש קשה". אסנת שיתפה: "הרגשתי פצע בלב". לאה מסרה: "היה לי קצת קשה, היה לי לא קל".

השיחה הקבוצתית הראשונה שנערכה בפולין, הייתה ביום השני למסע, לאחר הביקור באושוויץ- בירקנאו. ס' מנחת קבוצות וחברה בצוות הבכיר שהתלווה למסע, שוחחה עם הקבוצה על מטרת המפגש ועל חשיבותו. המפגש הוגדר כמפגש סכום לעיבוד לאחר הביקור במחנות. המשתתפים ישבו במעגל ובאופן עקרוני קיבלו במפגש זה את רשות הדיבור ע"פ סדר הישיבה, מתוך חשיבה טיפולית שאחרי היום המורכב והטעון שהם עברו חשוב שבמפגש הקבוצתי הראשון בפולין, ידברו כולם על הדברים ויפרקו חוויות¹⁴. המנחה ביקשה מהמשתתפים להעלות ולשתף את הקבוצה ברגעים משמעותיים וקשים שהיו להם בזמן הביקור במחנות.

¹⁴ הערת החוקרת: בשאר המפגשים הקבוצתיים, רשות הדיבור לא ניתנה ע"פ סדר הישיבה והדוברים שיתפו את הקבוצה באופן וולונטרי. החשש שלנו היה שאם נאפשר דיבור באופן וולונטרי גם במפגש ערב זה (לאחר

אור אמרה: " כשעברנו את המקלחות של תאי הגזים. באותו רגע הרגשתי כמה שזה היה זוועתי, במקום לקבל מים קיבלו גזים. זה היה סיוט גדול לעבור שם".

שרה הוסיפה: "... וכל מה שראינו שם קצת עצוב".

אסנת מסרה: " הרגשתי כאילו חתכו לנו את הלב כששמענו שהתעללו ביהודים".

רבקה סיפרה: " הרגשתי רגש לא טוב. איך שהם השפילו והתעללו בהם... אני מצטרפת למה שאסנת אמרה- זה נגע בנו קשות".

תומר טען: "הרגשתי משהו קצת עצוב. קצת עצוב".

בנימין אמר: "הרגשתי לא טוב".

בטי שיתפה: "לא טוב מה שראיתי היום... כשיצאתי משם אמרתי- לא טוב לי המקום הזה".

רן הוסיף: " הרגשתי שריפה בלב. הרגשתי שהלב שלי נשרף כמו ששרפו אותם".

אלי אמר: "היה לי עצוב מהסיפור ששרית סיפרה".

אילן דיווח: " היה מרגש בלב. כאב לי הלב על הרגליים החתוכות (מתכוון לפרוטזות בתצוגה במוזיאון אושוויץ). שהם השמידו אותם. ומה שסיפרה איריס. מרגש, כאב לי הלב, מה שסיפרה".

דולב אמר: "היה קשה לי. אני הרגשתי עצוב מאוד. הרגשתי שהלב שלי כמעט נשבר"¹⁵.

מדבריהם של המשתתפים ניתן לנסות ולהבין את עוצמת החוויה שהם חוו ועד כמה חוויה זאת טלטלה את עולמם הרגשי וגרמה בקרבם להופעת רגשות שליליים וקשים כמו עצב וכאב.

גם מחנה מיידנק, היה מבחינה רגשית קשה מאוד לביקור עבור המשתתפים ובפרט הכניסה לתוך אחד מתאי הגזים שנותרו במחנה. ביציאה מתא הגזים בנצפה דולב, יוצא מהמבנה כשפניו המומות, הוא נראה שבור ומזועזע. נראה כי הכניסה למקום גרמה לו לטלטלה רגשית והוא הבין, הבין הכול. תחושות ורגשות שליליים בלטו במיידנק גם אצל בטי, שיצאה בתחושות קשות מאוד ממתחם המשרפות שבמקום. הדבר בה לידי ביטוי גם בשיחה הקבוצתית שהתקיימה באותו ערב.

בטי שיתפה: " היה לי קשה בטקס כשהתלמידים שרו את 'הלב בוכה'... הרגשתי רע. דמיינתי איך שרפו את היהודים. בכיתי בהר האפר". בטי לא הייתה היחידה כמובן שהרגישה רע.

אסנת אמרה: "היה לי ממש קשה. לא יכולתי יותר לסבול".

רבקה הוסיפה: " זה היה לי קצת קשה. זה נגע בי".

שרה מסרה: "הטקס היה עצוב כשהם שרו. היה קשה".

הביקור הקשה והמשמעותי באושוויץ בירקנאו), לא כולם ירצו לשתף, לדבר ולחלוק ברגשות שלהם. היה לנו חשוב מאוד מבחינה טיפולית שתהיה אפשרות לוונטילציה שוויונית בקרב כל המשתתפים, גם המופנמים והפחות דומיננטיים מביניהם.

¹⁵ הערת החוקרת: בהמשך, במפגש הקבוצתי שהתקיים בארץ כחודש ימים מתום המסע, מרגשות בעלות גוון של קושי ועצב, דולב עבר להביע רגשות של כעס ונטירת טינה באומרו: "אסור לסלוח לגרמנים".

דני טען: "הייתי ממש מזועזע. אם הייתי יכול הייתי נלחם בהם עם הצבא ועם אקדחים".

אור סיפרה: "היה קשה לי להיות במקלחות".

אתר נוסף שעורר תחושות ורגשות שליליים בקרב המשתתפים, היה יער לופוחובה, בו הושמדו היהודים באופן המוני, בשיטה של בורות ירי. הכניסה שלנו ליער הייתה שקטה, אנשים היו מכונסים בעצמם, מנסים לקלוט ולהבין את מה שהתרחש בין העצים, בתוך היער הפסטורלי לכאורה. בשלושה מתחמים מגודרים בתוך היער, ניתן לראות את שרידי הבורות. המקום מצמרר וקשה מאוד להכלה. ביער קיימנו גם את הטקס המשלחתי שלנו, בסופו אנשים חוו פורקן רגשי ומיררו בבכי, בכי שסייע להם לשחרר מתחים ולפרוק את כל הרגשות השליליים שנצברו בקרבם.

במפגש הקבוצתי לסיכום המסע, שהתקיים בערב האחרון בפולין, עומר העיד בפנינו על הרגשות השליליים שחוה ואמר: "הרגשתי לא טוב עם זה, זה הכניס לי כאב". באותו מפגש, כאשר סי' מנחת הקבוצה שאלה את המשתתפים: "עם איזו הרגשה אנחנו חוזרים ארצה?" אילן ענה: "הרגשה של כאב" ודני ענה: "הרגשה כבדה".

מהדברים שנאמרו עולה כי המשתתפים לקחו איתם את התחושות והרגשות השליליים גם ארצה. הרגשות הללו היו עמוקים ודומיננטיים עד כדי שמבחינת משתתפי המסע, הם לא היו מסוגלים להותיר אותם בפולין ונשארו איתם הלאה, גם בשלב שלאחר המסע.

תחושות ורגשות שליליים כמו עצב, עלו גם במפגש הקבוצתי ל"סיגרת מעגל" שהתקיים בארץ, לאחר חזרתה של המשלחת. במפגש זה עומר סיפר: "שראינו את הפסל של יאנוש קורצ'אק (מתכוון לפסל בבית העלמין בורשה). הוא מחזיק כמה ילדים איתו שהוא לימד אותם וגידל אותם כאילו הם היו הילדים שלו ואני כשראיתי את זה וכשענת (מדריכת המסע בפולין) סיפרה על זה, הרגשתי עצב בלב...".

תחושות ורגשות שליליים כמו עצב, עלו גם במהלך הראיונות האישיים שבוצעו עם המשתתפים. כאשר אור נשאלה איך היה עבורה הביקור באתרים בפולין, היא ענתה: "עצוב". כאשר היא נשאלה מה היה לה הכי עצוב, ענתה: "להיות באתרים ולהיזכר במה שקרה למשפחה של סבא שלי... זה גם היה מאוד מרגש ביער, גם היה עצוב לזכור את זה... התרגשות עצובה זה היה כל פעם להיזכר במה שקרה לסבא... עצוב ממש בלב... אבל כנראה שזה החיים וזה מה שיצא... זה מה שיצא, שלא יצא לי להכיר אותם ואת סבתא של אמא שלי... זה בעצם מעציב אותי". בהמשך דיווחה אור: "זה נראה לי לא התאים לי להיכנס לרגש שלי של הדיכאון, אז לא רציתי להשתתף... היה לי קשה... בשבילי זה עמוס שיחות ערב לשבת ולדבר על העצבות והדיכאון. זה לא טוב". לקראת סוף הראיון עמה, הביעה אור רגש של כעס על היטלר ואמרה בטון כועס: "הוא היה איש רע!... רע מאוד!".

בראיון האישי נשאל יעקב על רגשותיו במסע והוא ענה: "קצת עצב בגלל מה שעברו היהודים". בהמשך כשסיפר על המקלחות, אמר: "זה עשה לי הרבה עצב".

מלכה הוסיפה ואמרה: "כשראיתי את התמונות שפול (הצלם) צילם, היה בי זעזוע... הרגשתי כאב לעם ישראל".

עומר דיווח: "כשראיתי את כל זה ואת המחנה ואת אושוויץ ואת המקומות שהם חיו בהם ושזרקו את כל המשקפיים, הכובעים וכלי האוכל שלהם, היה ממש כאב גדול לראות את זה".

שרה סיפרה: "עצוב מה שראיתי, כי גם סבא שלי היה שם ונזכרתי בו". כאשר נשאלה שרה איך היה לה במסע, ענתה: "עצוב...ממש". בהמשך אמרה: "לקחנו מהחוויה אפילו שזה עצוב. זה לא שמחה המקום הזה".

ניכר כי המסע לפולין עורר תחושות ורגשות שליליים בקרב משתתפי משלחת "השחר" לפולין. מטבעו של המסע, הרגשות הללו היו צפויים ומותאמים לסיטואציה והמשתתפים שלנו עם מש"ה חשו תחושות ורגשות כמו כל אחד אחר וללא קשר למוגבלותם השכלית. לפרקים הופעתם של הרגשות הללו טלטלה את עולמם הרגשי של המשתתפים שחוו כאב ממשי, קושי, זעזוע עמוק ואף כעס. הרגשות הללו היו כל כך עמוקים ודומיננטיים, שהם ליוו את המשתתפים גם לאחר שובם ארצה.

4.2.3 תחושת פחד

"הרגשתי פחד. איזה פחד. ורעד בכל הגוף" (יאיר- שם בדוי, חבר משלחת "השחר" 6 לפולין).

על פי משרד החינוך, מורים ומחנכים רבים, במיוחד בחינוך המיוחד, חוששים מהוראת נושא השואה בין היתר מאחר שהוא עלול לעורר אצל התלמידים תגובות קיצוניות, כגון חרדות. יכולתם ההתפתחותית, הקוגניטיבית והרגשית של התלמידים חייבת להילקח בחשבון ולפי הנחיות משרד החינוך, המורים מחויבים לנקוט באסטרטגיות הוראה הולמות, על מנת שתלמידיהם לא יחושו מאוימים מהנושא.

תחושה של פחד עלתה בקרב משתתפי משלחת "השחר". לאחר יומיים מרוכזים של הכנה בארץ וביקור במוזיאון "השואה והתקומה", התנהלה שיחת סיכום קבוצתית, בה נשאלו המשתתפים על רגשותיהם במהלך הסיור במוזיאון. חיים אמר: "אני קצת חושש לנסוע לפולין". יעקב שיתף: "אני חושש לראות את כל הדברים. אומר לך את האמת, אני קצת פוחד". עומר דיווח: "אני פוחד מהקברות שם". רינה סיפרה: "אני פוחדת מהבור הגדול שזרקו שם את האנשים, אבל צריך להתמודד". ביום הראשון למסע, המשלחת ביקרה במתחם בית הקברות היהודי הישן. מהתצפית ניכר כי עבור חלק ממשתתפי המשלחת שלנו, החוויה של כניסה לבית קברות הייתה זרה והם חששו להיכנס. שרה אמרה: "אמא'לה, מה זה המקום הזה? אני לא נכנסת לפה. אני מפחדת". אלי הצטרף לדבריה ואמר: "אני מעדיף לחכות בחוץ".

הצוות התייחס לפחדים הללו ודיבר עם המשתתפים והרגיע אותם כי אין סיבה לפחד וכי מדובר בבית קברות ישן, שכבר לא קוברים בו אנשים ויש שם רק מצבות. לבסוף, מרביתם נכנסו למתחם ומקצתם בחרו להימנע עם ההתמודדות והמתינו ליד הגדר המקיפה את בית הקברות.

תפיסת מושג המוות של אנשים מבוגרים עם מש"ה אינה זרה להם וקיימת היכרות עם המושג, גם אם הבנתו איננה מלאה. בד"כ מדובר במושג חלקי וברמת בשלות בינונית- נמוכה. עם העלייה בגיל, מתקבל אצלם מושג המוות באופן בשל יותר. זאת ועוד, מושג המוות אצלם מושפע מרמתם

התפקודית, כלומר ככל שרמתו של האדם המוגבל בשכלו גבוהה יותר, כך מושג המוות אצלו בשל יותר. כמו כן, מושג המוות מושפע מניסיונות חייו. קיים צורך מצד הסביבה להכיר בזכותו של אדם עם מש"ה לדעת את המציאות ולהתאבל במצבים של מוות ושכול, למרות מוגבלותו. יש לסייע לו באמצעות הסבר מותאם ליכולתו האישית (הררי, 1997; הררי וברזון, תשס"א).

התנהלות כמתואר לעיל בבית הקברות, נתמכת על ידי מחקרים קודמים שמצאו כי תלמידים עם מוגבלות שכלית נמצאו ברמת פחד גבוהה מזו של האוכלוסייה הרגילה (Ramirez, Morgan, Manns & Welsh, 2000). בנוסף, ההתנהלות המתוארת לימדה אותי כי ככל הנראה הם אינם מנוסים בחוויות אוניברסליות בהם מתנסים בני גילם ללא המוגבלות והם למעשה מודרים בחיי היום יום שלהם מעניינים טבעיים הקשורים למוות, שהינו למעשה חלק אינטגרלי ממעגל החיים. כיוון שאנשים עם מש"ה אינם מתורגלים ואינם חשופים להתמודדויות ולהתנסויות מהסוג הזה, כאשר הם כבר נחשפים לכך כפי שנחשפו במסע לפולין, הם עלולים להגיב ברמות גבוהות של פחד, שעשויות להראות למתבונן מהצד כלא פרופורציונליות, לא מותאמות ואף ילדותיות משהו. דוגמא לתגובה שעשויה להתפרש כילדותית ולא פרופורציונלית, הגיעה מצידו של יאיר, שתגובותיו הרגשיות היו מוחצנות למדי לאורך המסע. בשיחה הקבוצתית שנערכה לאחר הביקור במחנות אושוויץ- בירקנאו, יאיר שיתף: *"הרגשתי פחד. איזה פחד. ורעד בכל הגוף. דמיינתי איך הגרמנים יימח שמם וזכרם מורידים (מתכוון מהרכבת). איך הם מפנים אותם. אמרתי איך זה יכול להיות? ראיתי את המראות פעם ראשונה. דמיינתי את היהודים איך הם הולכים".*

מדבריו של יאיר עולה כי הפחד גרם לו לתופעות גופניות פיזיולוגיות (רעד), שבאו בד בבד עם הפעלת הדמיון והקוגניציה.

דוגמא נוספת עלתה מצדו של עומר. כחודש לאחר השיבה ארצה, במפגש המסכם שהתקיים בארץ לצורך "סיגרת מעגלי", עומר העיד על עצמו כי פחד: *"אני זוכר שנכנסתי למקום חשוך וב' (המדריכה המלווה הישירה שנפצעה) לא הייתה ונבהלתי בחושך. בכלל לא ראיתי את א' (מנהל המסגרת שלו וסגן ראש המשלחת). א' (אחת המדריכות המלוות) תפסה לי את היד והורידה אותי ופחדתי. לא ראיתי אף אחד".*

לאורך הנסיעות הארוכות והממושכות ברחבי פולין, מדריכת פולין הקרינה באוטובוס סרטים באורך מלא הקשורים לנושא השואה ומשתתפים שחפצו בכך, צפו בהם. בדעיבד, עם חזרתנו ארצה, התברר כי לפחות עבור אחד מהמשתתפים (חיים), סצנות מסוימות בחלק מהסרטים היו מפחידות מידי והוא דיווח לקרובת משפחתו כי המסע היה מפחיד בגלל הסרטים שהוקרנו.

מוטיב הפחד עלה גם בראיונות האישיים שבוצעו עם המשתתפים, לאחר שובם ארצה. אסנת אמרה: *"בהתחלה קצת פחדתי באמת".*

להתרשמותי אודות תחושת הפחד, ניכר כי המסע לפולין על תכניו המורכבים, עורר תחושות של חשש ורמות שונות של פחד, לפחות בקרב חלק מהמשתתפים עם מש"ה שלקחו בו חלק. נראה כי מרבית מהמשתתפים הצליחו להתגבר על הפחד ולהתמודד עמו בצורה יעילה ומסתגלת ואילו חלקם בחרו דרך התמודדות שונה-כמו המנעות ממפגש עם החוויה (למשל מכניסה לבית הקברות שנתפס על ידם כאתר מעורר פחד). אצל חלקם הופיעו סימפטומים ותסמינים גופניים כמו רעד.

בכל אופן, ניכר כי עיסוק בנושאים הקשורים למוות גרמו להופעת רגש שלילי של פחד, בין היתר בשל חוסר התנסות וחשיפה מועטה של המשתתפים לתכנים מהסוג הזה, בחיי היום יום שלהם. יתכן ומדובר בפרדוקס "הביצה והתרנגולת", דהיינו: החברה/ המשפחה וכד' מונעת מאנשים עם מש"ה את ההתמודדות עם נושאים קשים הקשורים לאובדן, למוות ולשכול, במטרה לגונן עליהם ובשל רמת פחד גבוהה שהם מפגינים וקשיי בשלות שלהם להכיל את הנושאים הללו. כיוון שאנשים אלו אינם מתורגלים ואינם חשופים להתמודדויות ולהתנסויות מהסוג הזה, החשיפה במסע לפולין, ברמות גבוהות של פחד, עשויות להראות למתבונן מהצד כלא פרופורציונליות, לא מותאמות ואף ילדותיות משהו.

4.2.4 תחושות ורגשות חיוביים

"עשיתם לי שמחה ששרתם... אני אזכור את זה לתמיד, הכי לטובה שיש... נהניתי מכל רגע... כולם מאוד נהנו" (מלכה- שם בדוי, חברת משלחת "השחר 6" לפולין).

המסע לפולין אינו רק מסע קשה ועצוב. לצד התחושות והרגשות השליליים הטבעיים שהופיעו בקרב משתתפי המסע, עלו גם תחושות ורגשות חיוביים לאורך שלביו השונים והמשתתפים נצפו מאושרים ומסופקים. למשל במוצאי שבת, השתתפנו בערב מרגש באווירה חגיגית ושמחה לכבודם של חסידי אומות העולם. מדובר למעשה במעין ערב מרומם של שירה בציבור. תוך כמה דקות, לא נותרו כמעט משתתפים ישובים על כסאות האולם, חברי כל המשלחות הרגישו צורך עז לקום, להתנועע, לקחת חלק בשירה ולרקוד למרגלות הבמה. גם חברי המשלחות שלנו הצטרפו, התערבבו עם הבנות מהאולפנות, שרו, רקדו איתן ועם אנשי הצוות כתף אל כתף וכולנו הצטלמנו בצוותא. החברים חזרו באותו לילה למלון שמחים וטובי לב וניכר היה כי ערב זה שימש להם כפורקן והיה חשוב עבורם. בראיון אישי שנערך עם יאיר לאחר חזרתו ארצה, סיפר יאיר על החוויה הזאת: *"כיף. הכיף, השמחה שהייתה, הריקודים, השירים"*.

גם אור שנשאלה על השתתפותה כסולנית בטקס סיפרה: *"היה מרגש. ממש מרגש לשיר. ממש נהניתי לשיר"*.

מלכה הוסיפה: *"הבנות, הן עושות שמחה בלב... עשיתם לי שמחה ששרתם... אני אזכור את זה לתמיד, הכי לטובה שיש... נהניתי מכל רגע... כולם מאוד נהנו"*.

ויעקב אמר: *"היה מה זה יפה. התרגשתי. היה מה זה יפה... היה לי כיף... היה לי כיף... היה כיף! היה מרגש! היה כיף, נהנינו"*.

רבקה סיפרה: *"מאוד מאוד נהניתי מהמסע... כיף..."* על הארוחות המשותפות אמרה שרה שהיה: *"כיפי"*.

מן הנאמר על ידי המשתתפים בראיון האישי עולה כי לצד הרגשות השליליים שעורר המסע בקרב המשתתפים, הופיעו גם רגשות חיוביים, כגון סיפוק אישי שחשו המשתתפים. לאורך המסע, היו רגעים של פורקן, הנאה, התרוממות רוח ושמחה, שכללו אף ריקודים ושירים שמחים. עובדה זאת

סייעה למשתתפי "השחר" שלא לשקוע לתוך החוויה הקשה, אלא להתרומם יחד איתה ולהפיק ממנה את המירב.

4.2.5 תחושת גאווה

"המסע חשוב בגלל הגאווה. גאווה שלנו. אנחנו מדינה חופשית" (יאיר- שם בדוי, חברת משלחת "השחר 6" לפולין).

לב (1998) מדווחת על כך שהביטוי הרגשי השלילי החזק בקרב בני הנוער כלפי נושא השואה לפני המסע, פינה את מקומו לאחר המסע לתחושות של כוח, תקווה וגאווה.

גרוס (2000) מדווחת במחקרה כי העוצמה של משתתפים מסוימים, כגון הגאווה הלאומית, התחזקה לאחר המסע. תחושת גאווה מסוימת התעוררה בקרב נוסעי משלחת "השחר", עוד בטרם יציאתם למסע. כבר בארץ, הם קיבלו את ברכתו של סגן מנהל האגף לטיפול באדם עם מש"ה. במעמד זה בוצע טקס חלוקת תעודות וערכות שי לנוסעי המשלחת. כל אחד מהמשתתפים, נוסעים ואנשי צוות, קיבלו תעודה על בחירתם למשלחת (ראה נספח מספר 16) וערכת ציוד שכללה בתוכה מוצרים ממותגים באמצעות לוגו שהוכן במיוחד למשלחת "השחר 6" והכיל את שם המשלחת ואת הסמל שלה. המשתתפים היו נרגשים מאוד ומהתצפית עלה כי שררה בחדר גאוות יחידה לא מבוטלת. סגן מנהל האגף לטיפול באדם עם מש"ה קרא לכל משתתף בשמו, הגיש למשתתף את הערכה והצטלם איתו. בתום המפגש עם סגן מנהל האגף, כל חברי משלחת "השחר 6", לבשו את החולצות הממותגות בצבעי כחול לבן והתאספו לצילום קבוצתי, טרם יציאת המשלחת.

ניכר כי האגף לטיפול באדם עם מש"ה רואה חשיבות גדולה בהוצאת משלחות "השחר" לפולין וכי סביב תופעה זאת קיימת תחושת גאווה, שליחות ומעין הילה. התחושות הללו ליוו את חברי המשלחת בצמתים שונים, כגון בטקסים שנוהלו על ידם, הן בפולין בעת המסע והן בארץ בטקס יום השואה המרכזי. תחושה של גאווה עלתה בצורה חזקה מאוד בקרב משתתפי המסע וניכר כי היא תורמת לביטחונם האישי ולדימוים העצמי וכן לתחושת השייכות שלהם כחלק מהעם ומהחברה הישראלית. למעשה, תחושת הגאווה ששידרו להם גורמים מבחוץ, גרמה בקרבם לגאווה עצמית ברמה האישית וגררה אחריה גאווה רחבה יותר ברמה לאומית, תוך תחושה של שליחות.

במוצאי שבת, במעמד ערב חסידי אומות עולם¹⁶, ניתן היה לצפות במלכה מצטלמת עטופה בדגל ישראל גדול, כשכולה קורנת מאושר וגאווה. ערב זה הסתיים בשירת המנון התקווה, אך הפעם ניתן היה לשמוע ולחוש באופן מיוחד את עוצמת השירה ואת הגאווה הרבה של המשתתפים בזמן שהם שרים את ההמנון הלאומי. במפגש הקבוצתי לסיכום המסע, שהתקיים בערב האחרון בפולין, מלכה אמרה: "יצאנו לשליחות מהמדינה שלנו".

¹⁶ הערת החוקרת: ערב זה מטרתו הבעת הוקרה לפועלם של אנשים מאומות העולם שסייעו בהצלת היהודים בזמן השואה.

יאיר אמר: "גאים במדינת ישראל!".

יעקב הוסיף: "אין על הארץ שלנו!".

לאחר המסע, כחודש ימים לאחר החזרה ארצה, במפגש סכום המסע שהוגדר עבור המשתתפים כמפגש לצורך "סגירת מעגל", אמר יאיר: "המסע חשוב בגלל הגאווה. גאווה שלנו. אנחנו מדינה חופשית".

אור הוסיפה: "גאווה שהצלחנו להתגבר על כל המצב, ניצחנו את היטלר, את הגרמנים ואת הפולנים".

תגובות מסוג גאווה, עלו מצד המשתתפים, גם בראיונות האישיים שבוצעו לאחר השיבה ארצה. אסנת אמרה: "אני לא מתחרטת שטסתי. אני גאה שטסתי... אני לא ראיתי אף פעם מחנות ריכוז והייתה לי גאווה לראות את זה. אני טסתי לפולין ועשיתי את המקסימום... בטקס שהיינו היה בסדר גמור, גאה על זה... היה שם בחור נכה על כסא גלגלים והורדתי בפניו את הכובע. הייתי גאה לראות אותו במסע".

מלכה שיתפה: "שמחתי מאוד שבחרו אותי, הרגשתי טוב, היו גאים בי, כל המשפחה שלי הייתה גאה בי כשהדלקתי את המשואה...שנה הבאה אני אמליץ לחניכים לנסוע ולחוות את מה שאנחנו חוונו, בגאווה רבה.. אני הייתי גאה בעצמי שהגעתי עד לשם וגם המשפחה שלי הייתה גאה בי. הדלקתי את המשואה... הרגשתי גאווה. זאת הפעם הראשונה שלי שם. זאת גם הפעם הראשונה שאני יוצאת לחו"ל".

להתרשמותי אודות תחושת הגאווה, במסע לפולין ניתן היה להבחין בתחושה חיובית של גאווה בקרב המשתתפים. סביב תופעה זאת של הוצאת משלחות "השחר" לפולין קיימת תחושת גאווה, מעין גאווה יחידה, תכונה של נבחרת מובחרת ותחושת הילה. התחושות הללו עלו בצורה חזקה מאוד בקרב משתתפי המסע וניכר כי הן תרמו לביטחונם האישי ולדימוים העצמי. תחושת הגאווה לא הסתיימה בגאווה עצמית אנוכית, במובן של גאווותנות וראוותנות. תחושת הגאווה ששידרו למשתתפים גורמים מבחוץ (כמו בני משפחה ובכירים באגף), אמנם גרמה בקרבם לגאווה עצמית ברמה האישית, אך היא גררה אחריה גאווה קבוצתית רחבה יותר, עד לרמה הלאומית של גאווה במדינת ישראל. תחושת הגאווה סייעה למעשה למשתתפים עם מש"ה, להרגיש חלק מהכלל ושייכות למשפחתם, לעם היהודי ולמדינת ישראל.

4.2.6 רגש של הזדהות

"כשעברנו את המקלחות של תאי הגזים. באותו רגע הרגשתי כמה שזה היה זועתי, במקום לקבל מים קיבלו גזים. זה היה סיט גדול לעבור שם. עברה לי מחשבה בראש שחם וחלילה לא ייפול עלינו גז" (אור- שם בדוי, חברת משלחת "השחר 6" לפולין).

גרוס (2011), ציינה כי מורים דיווחו שבאמצעות החינוך החווייתי, הם מעבירים ידע ויוצרים הזדהות עמוקה של התלמידים עם נושא השואה. פרגו (1984) בדק ממדים רגשיים, הכרתיים

והתנהגותיים של נוער לומד כלפי השואה ומצא כי קיימת הזדהות כללית של בני נוער עם קורבנות השואה והיא משותפת לכלל העדות בארץ.

אחת מהמטרות המוגדרות של הוצאת בוגרים עם מש"ה למסע לפולין מטעם משרד הרווחה, היא ש"הידעה הקוגניטיבית והחוויה האמוציונאלית חוברות יחד לכדי יכולת הזדהות עם העם היהודי לדורותיו". ואכן, לאורך התהליך, ניתן היה להבחין בקרב משתתפי משלחת "השחר", בתחושות ברורות ועמוקות של הזדהות, שלעיתים אף הפתיעו בעוצמתם. היו משתתפים שדיווחו על חוויה ממשית ואף פיזית, שדומה לכאורה לזאת שעברו הקורבנות היהודים בשואה.

בשלב ההכנה, לאחר הסיור במוזיאון "משואה לתקומה" ביד מרדכי, אמרה מלכה: "הרגשתי מה שהם הרגישו, הרגשתי פיזית מה שהם עברו". עומר הוסיף: "הרגשתי משהו כואב שנכנס ללב, כאילו אני גם נמצא איתם ואני חווה איתם את מה שהם חוו".

ביום השני למסע, בשיחת הערב הקבוצתית, עלו עדויות מצד המשתתפים על רגשות הזדהות שלהם עם הקורבנות.

אור אמרה: "כשעברנו את המקלחות של תאי הגזים. באותו רגע הרגשתי כמה שזה היה זועתי, במקום לקבל מים קיבלו גזים. זה היה סיוט גדול לעבור שם. עברה לי מחשבה בראש שחם וחלילה לא ייפול עלינו גז".

חנן טען: "הם שונאים אותנו הגרמנים".

אסנת הוסיפה: "הסיפור שמישהי סיפרה שהיא נתנה לחם, היא ריגשה אותי, היו קטעים שהיא סיפרה שנכנסתי אליהם עד הסוף".

רן שיתף: "הם רצו להשמיד אותנו. הרגשתי שריפה בלב. הרגשתי שהלב שלי נשרף כמו ששרפו אותם".

ביום השלישי למסע, בשיחת הערב הקבוצתית, לאחר הביקור במיידנק, עומר אמר: "הייתי משתתף בצערה של אלונה שאמא שלה נהרגה, אך הייתי אומר לה- את צריכה להיות חזקה".

בפגישה שהתקיימה כאמור בארץ ל"סגירת מעגל" וסכום המסע, במענה לשאלה למה צריך היה לצאת למסע, מלכה ענתה: "היה חשוב לכל אחד ואחד להיות בפולין ולחוות את מה שהם חוו ולראות מה היה שם ואיך היה שם. זה העם שלנו. זה היהודים שלנו. רציתי לדעת מה קרה למשפחה שלי, לדעת ולראות מה הם חוו".

עומר אמר: "דברים כאלה שקרו ליהודים שלנו זה מחזה".

אור דיווחה: "המסע היה חשוב כדי שנדע מה עבר על האנשים של מדינת ישראל, של העם היהודי שהיו שם ושל המשפחה שלנו... הרגשתי שאני חלק ממדינת ישראל שהתגברה על השואה ועל הנאצים... גאווה שהצלחנו להתגבר על כל המצב, ניצחנו את היטלר, את הגרמנים ואת הפולנים".

בהמשך סי' שאלה אותם- לגבי יום הזיכרון לחללי צה"ל המתקיים מידי שנה. למה חשוב לנו לחזור ולציין אותו כל שנה ולעמוד בצפירה? ". וכמה משתתפים ענו בצוותא: "כי הם נלחמו למעננו, כי בזכותם יש לנו מדינה".

לאחר מכן דני אמר: "הרגשתי חוויה כאילו הייתי חלק מהמעפילים".

מהדברים עולה כי רגש ההזדהות סייע למשתתפי המשלחת שלנו להתחבר רגשית ופיזית לחוויה הקשה ולהבין גם באופן קוגניטיבי את גודל הטרagedיה. רגש זה אף סייע להם להרגיש שייכות וחלק אינטגרלי ממשפחתם, מעמם וממדינתם.

במהלך הריאיון האישי נשאל חנן לדעתו על הצורך לנסוע לפולין, וענה: "שנדע... מה שהם עברו. מה שעם ישראל עבר".

עומר הוסיף כשנשאל לדעתו אם אנשים עם מש"ה צריכים לצאת לפולין, וענה: "כי אולי זה יעניין אותם, הם ירגישו מה שהיהודים הרגישו וחשבו בראש כשהיו בגטאות". בהמשך הריאיון עמו הוסיף: "זה כאב בלב, הרגשתי מה שהאנשים הרגישו שם".

יעקב אמר: "זה חוויה לפעם בחיים. לחוות מה שהיהודים חוו בפולין. מה שהם הרגישו. מה הם חוו".

רבקה אמרה: "מה שאנשים חווים זה עובר גם עלינו".

שרה סיפרה: "ראינו את ההשמדה... שנהרגו... אנחנו... הישראלים... היהודים... כי הם לא אהבו אותנו... הגרמנים לא אהבו אותנו ורצחו 6 מיליון... הם הרגו אותנו ושנאו אותנו".

אסנת הביעה רגשות של הזדהות עם בנות האולפנה ואמרה: "אני שמחה שהדתיות באו איתנו. גם אני שומרת שבת וצניעות".

גם יעקב, הביע הזדהות עם הבנות ואמר: "היה לי כיף להכיר אנשים חדשים. יצאנו עם בית ספר דתי. היו תלמידות דתיות ששומרות שבת. גם אני בעקרון שומר שבת ולא מדליק אש בשבת". בנוסף, הוא הזדהה עם הקורבנות: "המסע היה קצת כבד לי בגלל שהרגשתי מה שעברו כל היהודים שם".

מהדברים ניתן להבחין כי במהלך המסע הופיעו בקרב המשתתפים, רגשות של הזדהות עם הטרagedיה של השואה. בהתאם למטרות המסע, הם דיווחו על הזדהותם העמוקה עם הקורבנות היהודים בשואה, בבחינת "אנחנו זה הם והם זה אנחנו". ההזדהות הרגשית הובילה אותם, לטענתם, לחוות חוויה פיזית ממשית ומשמעותית, סייעה להם להעמיק את הידיעה על טרגדיית השואה ואף להבין קוגניטיבית במה מדובר. בנוסף, רגש ההזדהות סייע להם להרגיש חלק ושייכות לקבוצת הבנות, למשפחתם, לעם היהודי ולמדינת ישראל ועל כך יורחב גם בהמשך.

4.2.7 רגש הכרת הטוב

"גם סבתא שלי נולדה בפולין ויש לי מזל שסבתא שלי לא נספתה בשואה... סבתא שלי נפטרה... שהייתי שמחה להכיר את פולין וטוב שהכרתי אותה. יש בה אנשים טובים והחברה טובה ומקומות יפים..." (רבקה- שם בדוי, חברת משלחת "השחר 6" לפולין).

המסע לפולין גרם לחלק מהמשתתפים להופעת רגש של הכרת הטוב.

בראיון אישי שנערך עם אור לאחר המסע, לשאלת החוקרת: האם "הרגשת שהגעתי מוכנה למסע?" היא ענתה: "לא הייתי מוכנה בהתחלה, אבל בזכותכם הגעתי מוכנה למסע".

יעקב, הוא אמר: "זה טיול ממש מרגש. זה טיול חבל על הזמן. אני זכיתי לצאת לטיול הזה".

רבקה שיתפה: "גם סבתא שלי נולדה בפולין ויש לי מזל שסבתא שלי לא נספתה בשואה... סבתא שלי נפטרה... שהייתי שמחה להכיר את פולין וטוב שהכרתי אותה. יש בה אנשים טובים והחברה טובה ומקומות יפים...".

מלכה, הוסיפה: "אני אזכור את זה לתמיד, הכי לטובה שיש". בנוגע לחסידי אומות העולם אמרה מלכה: "אני מורידה את הכובע בפניהם על מה שהם עברו למעננו. לא דמיינתי שהם עזרו לנו, לחלשים... התעוררתי. ירד לי האסימון' על מה שהם עשו בשבילנו. לא דמיינתי עד כמה הם עזרו לנו. הן היו חמודות (מתכוונת לחסידות אומות העולם שהיו בטקס)".

דבריה של מלכה עולים בקנה אחד עם הידוע אודות הלמידה המשמעותית, שכן אחד ממאפייניה היא תחושה של "נפילת אסימון" (במקור שם) שמביאה לתודעה, הארה והבנה או הבנה שונה ואחרת של הדברים (גלסנר, 2016; 2014).

שרה, סיפרה על סוג של חוויה מתקנת שעברה ואמרה: "תראי, אני ממש רציתי לנסוע לפולין, לטוס, וגם בבית הספר שלמדתי היה מסע לפולין, ממש רציתי שייקחו אותי לזה והם לא לקחו אותי כי הם ראו שאני רגישה וזה... אז הבית ספר לא רצו שאני אלך לזה. בזכותכם יצאתי... אני שמחה כי אני ממש רציתי לראות מה זה... הייתה ממש חוויה וטוב שיצאתי לזה... כי כמו שאמרתי לך, אני לא יצאתי לזה" ... היה לי חוויה ממש טובה ותודה שהלכתי לזה כי ממש ממש רציתי לראות ולנסוע לזה ולראות את המקום ואהבתי להיות בוורשה כמובן וזהו. חוויה ממש נחמדה וכל מה שרציתי לדעת מה זה ידעתי".

בהמשך הריאיון עם שרה, בנוגע למכתב שקיבלה מהוריה לפני כניסת השבת, היא אמרה: "הייתי רגישה מאוד לגבי זה, ריגש אותי שהם שלחו לי את המכתב הזה והם לא לידי ביום שישי ותודה לאל שאני עכשיו לידם ואיתם".

התרשמותי היא כי למרות המגבלות האישיות שלהם והמסע הקשה אותו חוו, נראה כי אנשים עם משה"ה, חברי משלחת "השחר לפולין", מסוגלים "להסתכל על חצי הכוס המלאה", יודעים להעריך את הטוב ולהוקיר תודה לסובבים אותם המיטיבים עימם.

4.2.8 בכי כפורקן רגשי

"הגטו. צמרמורת ובכי היה לי שם. וכל מחנות ההשמדה שבכיתי שם המון... בכיתי המון... כשאמרו קדיש לכולם התחלתי לבכות. חשבתי על המשפחה של אבא שלי... ביום חמישי הקרוב היתה אזכרה של סבא שלי ואמרו קדיש והתחלתי לבכות. היה לי קשה..." (מלכה- שם בדוי, חברת משלחת "השחר 6" לפולין).

בקרב משתתפי המסע לפולין, שחוו מסע מורכב ומטלטל, נצפה הבכי ככזה המאפשר פורקן רגשי. תגובות של בכי נצפו החל מהיום הראשון למסע. ביום הראשון, סיפורה האישי- משפחתי של מנהלת המשלחת, נגע ללב וריגש מאוד, היא סיפרה ובכתה ומשתתפי המשלחת שלנו שגילו אמפטיה, דמעו ובכו יחד איתה. ניכר כי חלקם נזקקו למגע מנחם כמו חיבוק, רבקה הניחה ידה על כתף של מדריכתה הצמודה. חלק מהחברים הניחו אבן על אנדרטת הזיכרון במקום. אסנת בכתה ארוכות ונזקקה לטישו.

באחת משיחות הערב שנערכו לאחר הביקור במחנות, חיים אמר: *"נדהמתי. רציתי כמעט לבכות שם. 6 מיליון!"*

עומר שיתף: *"כדי לא להתחיל לבכות תפסתי את עצמי... כשראיתי אחרים בוכים זה נכנס לי ללב. כשראיתי שא' בוכה התחילו לי דמעות ואני חוויתי"*.

מדבריו של עומר ניתן להבין כי הוא מייחס לתופעת הבכי תכונה "מדבקת", כלומר הוא היה מאופק רגשית, אך כאשר אחרים בכו, הוא הרגיש צורך והרשה לעצמו גם כן לבכות.

כאמור, מחנה מיידינק היה מבחינה רגשית, קשה מאוד לביקור עבור המשתתפים ובפרט הכניסה לתוך אחד מתאי הגזים שנותרו במחנה. ביציאה מתא הגזים, חלק מהמשתתפים מיררו בבכי ונזקקו לנחמה, כמו מלכה, אסנת ודולב. ניכר היה כי הבכי היווה סוג של פורקן עבורם, לכל הכאב שנצבר בתוכם. אחת הדוגמאות למשתתפת שפרקה את רגשותיה הקשים באמצעות בכי, הייתה בטי, לאחר הביקור במתחם המשרפות במיידינק. היא יצאה איתי מהמתחם באימה וברעד לכיוון הר האפר. ניכר כי חוויית הביקור במשרפות השאירה בשתינו זעזוע עמוק. התיישבנו בנפרד מהקבוצה, ממש בצמוד להר האפר ושתקנו. השתיקה אינה אופיינית לבטי והיא נראתה לי עצובה מאוד ומהורהרת. בהמשך היא בכתה, הגשתי לה טישו ודברי נחמה. בשיחת הערב הקבוצתית, בסוף אותו היום, בטי אמרה: *"הרגשתי רע. דמיינתי איך שרפו את היהודים. בכיתי בהר האפר"*.

עם תום הביקור במחנה, נאספו כלל חברי המשלחות בסמוך לקרמטוריום ולמרגלות הר האפר, לצורך קיום הטקס זיכרון משותף. בלטו בבכיים ובהתרגשותם בעת הטקס דולב, לאה ואלני. בשיחת הערב הקבוצתית, רחל אמרה: *"בטקס ירדו להם דמעות"*.

למחרת, לפני היציאה לבית הכנסת לתפילת ערב שבת, נאספו המשתתפים לצורך חלוקת מכתבים שהוכנו להם בארץ, על ידי קרוביהם. מעמד חלוקת המכתבים עורר פרץ של רגשות ומשתתפים רבים התפרקו ובכו ארוכות. למכתב של מלכה צורפה תמונה של אימה ואחיה והיא התרגשה ומיררה בבכי. גם אסנת התרגשה ויבבה- *"אמא, אמא..."*. למעטפה של אלי צורפו ציורים שהוכנו

ע"י ילדים בני משפחתו והוא מרר בבכי. למעשה מהתצפית עלה כי מרבית מהמשתתפים לא הצליחו לעצור את הדמעות. התבוננתי ביעקב, גבר גבוה ורחב מיימדים ששמר עד אז על אופטימיות ועל חיוך תמידי. אני לא זוכרת שראיתי אותו בוכה לפני כן, גם לא במחנות. יעקב יתום מאב, מתגורר בבית אימו. עם קריאת המכתב שכתבה לו אימו, הוא מרר בבכי "אמא, אמא..." והתקשה להפסיק. המדריכה הצמודה שלו לא הצליחה להרגיע אותו וניכר כי גם היא בעצמה נרגשת מהמעמד ודומעת. ביקשתי מעובד סוציאלי שהתלווה למשלחת שלנו, לסייע למדריכה לתמוך ביעקב. הם הציעו לו לשוחח עם אימו בטלפון והשניים שוחחו. יעקב המשיך לבכות גם בטלפון, הבכי שלו נראה למתבונן מהצד כלא פרופורציונלי ולא תואם גיל, עד אשר המדריכה לקחה את המכשיר ליד והציעה להפסיק את השיחה. לאחר המסע, יעקב סיפר בראיון האישי שנערך עימו על התרגשותו העצומה וגעגועיו, שהובילו אותו לבכי: "היה מרגש. היה מרגש כשקיבלתי את המכתב מאמא שלי. שאמרתם לכל ההורים שירשמו מכתבים לילדים שלהם שטסו לפולין. ראיתי את המכתב ומה זה בכיתי. היה איזה מדריך שחייג מהטלפון האישי שלו ודיברתי עם אמא שלי ובכיתי. בכיתי גם מגעגועים על הכלב שלי".

מהסיפור על בכיו חסר השליטה של יעקב וכן מהתיאור שיובא בהמשך אודות בכיים של המשתתפים בטקס, ניתן ללמוד ולהניח כי למעשה בכיים של המשתתפים לא התרחש בהכרח באופן נקודתי וישיר כתוצאה מהטקסים, באתרים ומול המצגים והסיפורים השונים הקשורים לשואה. הבכי, שהינו תופעה פיזיולוגית למצב רגשי, היווה בין היתר פורקן על הקשיים המגוונים שהם חוו לאורך המסע, נבע מתוך געגועים למשפחות והצטבר והשתלב עם חוויות החיים המורכבות שלהם. בסופו של דבר הבכי היווה עבור המשתתפים תהליך פיזיולוגי נחוץ, על מנת להתמודד עם מצוקתם באותם הרגעים המורכבים של המסע לפולין.

בהמשך היום בקרנו בטיקוצ'ין¹⁷ וביער לופוחובה, לשם הובלו היהודים לצורך השמדה המונית בשיטה של בורות ירי. נכנסנו ליער לופוחובה. בשלושה מתחמים מגודרים בתוך היער, ניתן היה לראות את שרידי הבורות. המקום קשה מאוד להכלה. אנשים בכו וחלקם אף נראו על סף התפרקות מהזעזוע. בתוך היער התקיים גם הטקס שבוצע על ידי חברי המשלחת שלנו. הטקס ריגש ובלט בעוצמתו על רקע מיקומו ביער בו התרחשו הזוועות ועל רקע היות חברי המשלחת שאמונים על הטקס, אנשים עם משי"ה. יאיר סיים את הטקס באמירה מצמררת של קדיש תוך שהוא ממרר בבכי ומסיים בהצדעה כמקובל בצה"ל (בהיותו מתנדב בצבא). מלכה שהכריזה על תום הטקס, מררה בבכי, ניגשו להרגיע אותה גם אנשי צוות שלנו וגם בנות מהאולפנה. גם לאה בכתה ושמתתי שהיא הצליחה לפרוק את אשר היא חוותה, לאור התנהלותה המופנמת והעצורה שלה, והקושי שלה לשתף בשיחות הערב. המדריכה שלה ניגשה אליה והשתיים התחבקו. עם סיום הטקס, ניכר ההלם על פני כל משתתפות האולפנות. הן נותרו לעמוד במעגל הגדול והתקשו לעכל את הטקס הבלתי סטנדרטי שחוו. חלקן בכו מהתרגשות. ניכר כי גם המורים והמלווים שלהם הופתעו מהעוצמה. אנשי צוות מלווים מהמשלחת שלנו שהיו מאופקים רגשית ולא בכו עד עתה, נצפו מתפרקים ובוכים. גם אצלי ההתרגשות הייתה בשיאה. אני בעצמי, שעד

¹⁷ הערת החוקרת: טיקוצ'ין היתה מהעיירות הראשונות בהן התרחשה השמדה המונית של יהודים ושקהילתה הושמדה כמעט לחלוטין. חודשים לפני תחילת ההשמדה העיקרית, תושבי העיר התבקשו על ידי הגרמנים להתכנס במועד מוגדר בכיכר העיירה. כל יהודי העיירה מלבד הנכים והזקנים כונסו בכיכר העיר והובלו במשאיות וברגל אל יער לופוחובה הסמוך, שם הם הושמדו.

עתה שלטתי רגשית בכל הסיטואציות, התפרצתי לראשונה בבכי ממשי ולא צפוי. כולם התקשו לעזוב את המקום ולצאת מהיער. אחת מהמדריכות שלנו נצמדה לגדרות ולראשונה במסע בכתה בכי משמעותי ונוגע ללב. ניכר היה כי אף אחד מהנוכחים בטקס, לא ציפה שאנשים עם מש"ה יכולים להתחבר כל כך עמוק לנושא השואה ולהעביר את הנושא לאחרים באמצעות טקס כל כך מרשים ונוגע ללב.

בראיון אישי שהתקיים עם יאיר לאחר השיבה ארצה, הוא נשאל "מה הרגשת כשאמרת את הקדיש (בטקס)?" וענה: "הרגשתי 'וואו'. בכיתי".

מלכה שיתפה גם היא ואמרה: " הגטו. צמרמורת ובכי היה לי שם. וכל מחנות ההשמדה שבכיתי שם המון... בכיתי המון... כשאמרו קדיש לכולם התחלתי לבכות. חשבתי על המשפחה של אבא שלי... ביום חמישי הקרוב היתה אזכרה של סבא שלי ואמרו קדיש והתחלתי לבכות. היה לי קשה...".

עומר הוסיף: "הכי מרגש היה שקיבלנו את המכתבים מההורים. אני גם בכיתי בהתחלה, רק כשהקריאו לי את המכתב נרגעתי".

שרה, דיברה על המכתב שקיבלה מהוריה לפני כניסת השבת, היא סיפרה: "וואיי... בכיתי... הייתי רגישה מאוד לגבי זה, ריגש אותי שהם שלחו לי את המכתב הזה והם לא לידי ביום שישי".

בראיון עם רחל, בהתייחס למסעות הבאים, אמרה: "אולי ירדו להם קצת דמעות כשיראו את המקומות האלה".

אנשים עם מש"ה, חברי משלחת "השחר לפולין", חוו במהלך המסע פורקן רגשי, באמצעות תופעה פיזיולוגית של בכי משחרר. היו שניסו להתאפק מלבכות, אולם הבכי קיבל לגיטימציה כאשר משתתפים אחרים בכו. בכיים של המשתתפים לא הסתיים בהכרח באתרים נקודתיים ומול התרחשויות ספציפיות הקשורות לשואה, אלא גלש ככל הנראה לחוויות החיים האישיות שלהם, לגעגועים למשפחות, לאובדן על הורים שנפטרו וכד'.

4.2.9 טראומה

"היה לי ממש קשה. לא יכולתי יותר לסבול" (אסנת- שם בדוי- חברת משלחת "השחר 6" לפולין).

המגדיר האמריקאי של הפרעות נפשיות (ה-DSM), מגדיר אירוע טראומטי כאירוע שבו הייתה, או שהאדם חשב שיש, סכנה ברורה לחייו, לשלמותו או לבריאותו הפיזית או הנפשית שלו עצמו או של מישהו קרוב אליו. אדם שנחשף לאירוע טראומטי צפוי לחוות תגובת דחק טראומטית, אשר מאופיינת בעוררות גופנית מוגברת, בתחושות של אימה, פחד, חרדה, בחוסר אונים ובתחושה חזקה של פגיעות ואובדן שליטה (Rothbaum, 1992). חרדה היא אחת מהתגובות שעלולות להיגרם כתוצאה מחשיפה לאירוע טראומטי. חרדה הינה למעשה תגובת חרום טבעית של הגוף כדי להתגונן מפני סכנה. לחרדה ישנם ביטויים פסיכולוגיים ופיזיולוגיים. ביטויים פסיכולוגיים,

כגון: שיתוק, ניתוק מהעצמי ואף תחושה או חשש למוות ושיגעון. ביטויים פיזיולוגיים כגון: דפיקות לב מואצות, יובש בפה, מתח שרירים מוגבר, עליה בלחץ הדם, הסמקה, הזעה, שלשול, תכיפות בהטלת שתן, קשיים בבליעה, כאבים בחזה, קוצר נשימה וגלי חום או קור (אליצור ועמיתים 2010). ינון ורודניקי (2003) סבורים כי רמת התגובה החרדתית של האדם, תלויה במבנה האישיות שלו, בתמיכה שהוא מקבל ובעוצמת המשבר. לפי פרנק (2014), ההנחה הבסיסית היא שאנשים עם מש"ה חווים טראומה כמו כל אחד אחר, אך רמת העיבוד והתגובתיות שלהם יכולה להיות שונה. הם חשים את המתח והלחץ הסביבתי, לעיתים בלי יכולת להבין מה קורה – מצב העלול לגרום לחרדה רבה. תחומי החולשה עלולים להפוך אותם לפגיעים עוד יותר במצבים מאיימים - ברמה הרגשית, הקוגניטיבית וההתנהגותית והם עלולים להימצא ברמת סיכון גבוהה יותר לתגובות דחק וחרדה. בוננו ומנסיני (2012) מדגישים במאמרם את עדיפותה של הגישה המתאימת לנתיבים שונים של התמודדות עם טראומה על פני גישה הומוגנית ודיכוטומית. גישתם לוקחת בחשבון את השונות הקיימת באוכלוסייה, כולל השונות הקיימת במידת העמידות והפגיעות של אנשים שונים, ואת אלמנט הזמן והשינויים אשר חלים באופן טבעי ככל שהאירוע בעל הפוטנציאל הטרומטי הולך ומתרחק.

המסע לפולין הינו מסע בעל פוטנציאל טראומתי ולכן כבר בשלב הראיונות למסע של משלחת "השחר", נופו מועמדים שלהערכת הצוות המקצועי לא היו בשלים לצאת אליו וכן מועמדים עם רקע נפשי לא מאוזן, מחשש שיציאה למסע שכזה עלולה להזיק להם חלילה. למרות המיונים הקפדניים שנערכו ודוחות הרקע המקצועיים שהתקבלו אודות המועמדים, היה קשה עד מאוד להעריך בצורה מוחלטת, עד כמה כל אחד מהמשתתפים שנבחרו, יעמוד מבחינה רגשית- נפשית בעול המסע, בזמן אמת.

אחד המשתתפים הבולטים שלהערכת המקצועית הושפע קשות מהמסע ועבר חוויה טראומתית, היה דולב. כבר ביום הראשון למסע, כאשר שמע את סיפור העדות המשפחתית שסיפרה מנהלת המשלחת, היה לו מאוד קשה והוא נזקק לסיגריה כדי להירגע מהסיפור. ביום השלישי למסע, בעת הביקור במחנה מיינדק, דולב יצא מתא הגזים שבור ומזועזע. הוא יצא מהמקום כשפניו המומות, נתמך ע"י חבר, כאילו הוא מתקשה ללכת באופן עצמאי. בהמשך מירר בבכי, חבוק בזרועות המדריכה. ביום האחרון למסע הגענו לביקור במוזיאון לתולדות יהודי פולין, הממוקם בשטח של גטו ורשה, שם דולב הדאיג אותנו במיוחד. עם כניסתו למוזיאון דולב לא חש בטוב, התלונן על קוצר נשימה ולחץ בחזה. הוא נבדק על ידי אחות המשלחת והפרמדיק, הדופק נמצא מעט גבוה, הוחלט באותו רגע על השגחה צמודה ומנוחה¹⁸.

משתתפת נוספת שלהערכת גילתה סממנים של חשיפה לטראומה, הייתה אסנת שבכתה רבות לאורך המסע וכן גילתה מאפיינים רגרסיביים, של הרטבה והתנהגויות שאינן מקובלות. במהלך הצעידה במחנה מיינדק למשל, היא נצפתה צועדת ובוכה, צועדת ובוכה, פניה אדומות מבכי וניכר כי קשה לה מאוד הסיטואציה. לאחר מכן, בשיחת הערב הקבוצתית היא שיתפה: "היה לי ממש קשה. לא יכולתי יותר לסבול".

¹⁸ הערת החוקרת: בילדותו הייתה כנראה היסטוריה לבבית. עם הנחיתה בארץ הוא נבדק, הממצאים תקינים, משיחה עמו עלה כי התרגש והיה עצוב, ניכר כי הנסיעה והמראות אליהם נחשף השפיעו עליו, והוחלט על המשך שיחות טיפוליות בארץ. מאז הוא חזר לשגרה וחזר לעצמו.

אחד המקומות הטראומטיים, עבור משתתפים ואנשי צוות כאחד, היה יער לופחובה, המקום קשה מאוד להכלה. באתר זה, לאחר הטקס שביצענו ביער לופחובה, לאה, שהייתה שקטה ועצורה עד עתה, התפרקה ובכתה סוף סוף. כמו כן, היו אנשי צוות שבכו באתר זה לראשונה מאז יציאתם למסע וחלקם אף נראו על סף התפרקות מהזעזוע העמוק שהותיר בהם המקום.

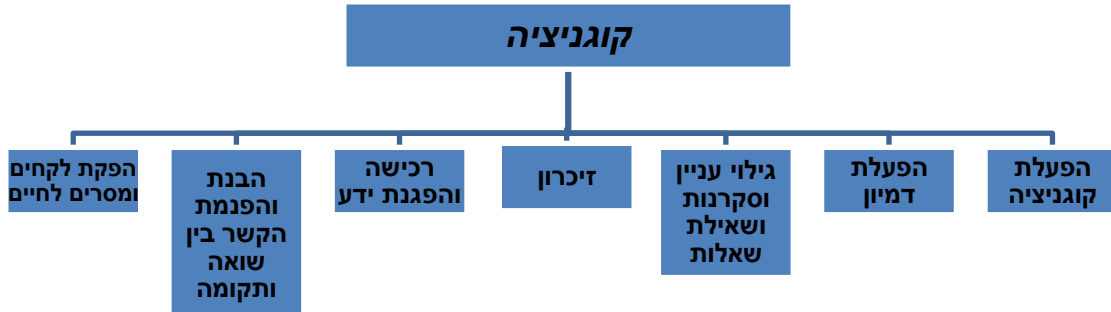
בראיון אישי שנערך עם רבקה לאחר המסע, אמרה: "זה עשה לי קצת טראומה כי לא ידעתי מה שקרה...". גם בהמשך הריאיון חזרה על כך שהכניסה למחנה ההשמדה עשתה לה "טראומה". כאשר נשאלה למה היא מתכוונת, דיווחה: "טראומה זה לראות את היהודים נהרגים". כאשר החוקרת ניסתה לברר איתה באופן כללי מה המשמעות של טראומה מבחינתה, לאו דווקא בהקשר של השואה, ענתה: "טראומה זה למשל לראות מישהו שלא מרגיש טוב בבית חולים, זה עושה טראומה". כאשר נשאלה כיצד הצליחה להתגבר על הטראומה, טענה: "זה לוקח זמן לטראומה".

רבקה אמנם הייתה היחידה שהזכירה בראיונות האישיים את המונח טראומה והשתמשה בו, אולם כאמור מהתצפיות עלה כי גם משתתפים אחרים גילו לאורך המסע סממנים להשפעות טראומטיות (סממנים גופניים, רגרסיות וכד'...).

לאור האמור, המסע לפולין הינו אירוע מטלטל בעל פוטנציאל טראומטי, הן באוכלוסיות ללא מוגבלות וכל שכן באוכלוסיית אנשים עם מש"ה. למעשה משתתפי המסעות לפולין, משמשים בעצמם כעדים עקיפים ומשחזרים בעצמם את הטראומה. ניכר כי חלק קטן ממשתתפי משלחת "השחר", חוו את המסע הזה כחוויה טראומטית שבאה אצלם לידי ביטוי בסממנים רגשיים ופיזיולוגיים כאחד. ככל הנראה תופעת "פיזור הטראומה", סייעה בעד המשתתפים האחרים, שהפגינו חסינות רגשית גבוהה דיה, על מנת לשרוד את המסע המורכב ואף להפיק ממנו תועלת.

לסיכום, באשר ל"טווח של תחושות ורגשות", נמצא כי הלמידה החווייתית על אדמת פולין עוררה בקרב משתתפי משלחת "השחר", טווח רחב של תחושות ורגשות, על הרצף שבין החיובי לשלילי. מדובר במסע מטלטל מבחינה רגשית, עד כדי כך שהוא בעל פוטנציאל להפוך להיות אירוע טראומטי עבור המשתתפים בו. לפרקים המשתתפים חוו כאב, קושי, זעזוע, פחד וכעס ולפרקים הם חוו סיפוק אישי, פורקן, הנאה, התרוממות רוח ושמחה. הרגשות מגוונים, הם חשו רגשות של הזדהות ורגשות של הכרת הטוב. כאמור לעיל, אנשים עם מש"ה מסוגלים לחוות פורקן רגשי בצורה של בכי ולהרגיש טווח של רגשות, כאחד האדם. הבכי המשחרר והרגשות הללו היו טבעיים ומותאמים לסיטואציית המסע ונראה כי הם שקידמו אותם בין היתר בתהליך הפעלת הקוגניציה ורכישת הידע.

4.3 קטגוריית "קוגניציה"



"למדתי מה היה ליהודים, הרביצו להם על כלום. על ארץ ישראל... הם רצו שיגמר כבר ויוכלו לעלות לארץ... על מייזנק לא ידעתי... הגודל מאוד הפתיע אותי" (יאיר- שם בדוי, חברת משלחת "השחר 6" לפולין).

בקטגוריית קוגניציה הכוונה היא לתהליכים קוגניטיביים ומטה-קוגניטיביים¹⁹ שעברו המשתתפים במהלך המסע לפולין.

פירשטיין סובר כי האדם הוא יצור משתנה, המסוגל לשינויים עמוקים, דינמיים ומבניים בתחומים של חשיבה. לשיטתו, בזכות השקעה מרובה, תיווך ותוכניות להתערבות, קיים כושר השתנות לאותו אדם, גם אם הוא מוגבל בשכלו. למידה מתווכת מתרחשת כאשר בין הלומד לבין העולם מתייצבת דמות בעלת ידע וניסיון, המתווכת לו את העולם, הופכת אותו למובן יותר עבורו ומקנה לו משמעות. כדי להפיק תועלת מהתנסויות, דרוש מתווך אנושי, שיתווך ללומד את הגירויים אליהם הוא נחשף (פויירשטיין, 1998).

ליפשיץ-והב (2011, 2015) מצאה כי ההתערבות והתיווך תורמים לשיפור של אוכלוסייה זאת וכי ניתן להפעיל תהליכי השתנות בקרבם, בדגש על רכישת ידע, למידה, יכולות של השתנות קוגניטיבית ומטה-קוגניטיבית, בגיל המבוגר.

חלק מהמטרות המוצהרות של המסע, עוסקות בצורך בהעברת מידע, הקניית ידע ותכנים על חיי היהודים באירופה לפני ובתקופת השואה ובהבנת האירועים שהתרחשו בתקופת השואה.

¹⁹ כאמור המושג מטה-קוגניציה מתייחס לידע של האדם על החשיבה שלו ולוויסות ולשליטה בתהליכי חשיבה, בבחינת חשיבה על החשיבה (Flavell, 1976).

למעשה, מטרות אלו טומנות בחובן ציפייה להגשת החומר מצד המלמד ולקליטת החומר, תוך הפעלת יכולות קוגניטיביות מצד המשתתפים, שהינם אנשים עם מוגבלות שכלית.

על פי דוידוביץ וסואן (2011), במהלך כל המסע מושמים דגשים פדגוגיים חינוכיים ומתקיים ניסיון לעיבוד קוגניטיבי ורגשי של התכנים. מהבחינה הקוגניטיבית השפעות המסע הן רבות ומשמעותיות. השינויים הקוגניטיביים הנצפים, נשענים על מרכיב רגשי משמעותי, ההופכת את הלמידה לבלתי נשכחת.

גרוס (2000) בדקה את השפעת המסע לפולין על מרכיבי עיבוד השואה, על הידע, ההבנה ועוד ומצאה עלייה בהיכרות התלמידים עם התהליכים שהתרחשו בשואה ובהכרה במשמעות הדברים ביחס לחייהם כיום. עלייה זו משתקפת בצבירת ידע, בהבנה ובהתנהגות לאחר המסע לפולין.

במחקר הנוכחי, לצד מרכיבים רגשיים שהופיעו בקרב משתתפי המסע, אותרו גם מרכיבים קוגניטיביים וזאת למרות שאנשים עם משי"ה מתקשים בתכנון, בפתרון בעיות, בחשיבה מופשטת, בהבנת רעיונות מורכבים ובלמידה (ניסים, עמינדב ושמיס, 2011). נזכיר כאן כי משתתפי משלחת "השחר" לפולין מאובחנים סביב הרמות הקלות של המוגבלות השכלית, כלומר הם מתפקדים ברמה גבוהה יחסית בתוך טווח המוגבלות. לאורך המסע, עלתה ציפייה מהם לקלוט וללמוד תכנים בנושא השואה.

על פי הררי וברזון (תשס"א), חוקרים רבים מציינים כי תהליכים קוגניטיביים מהווים תנאי הכרחי להתפתחות מושג המוות באופן בוגר. לגיל ולבשלות קוגניטיבית משקל מכריע בהמשגת המוות. מכאן, שאדם מוגבל בשכלו, החווה פגיעה בתהליכים הקוגניטיביים, כולל קשיים בתהליכי הפשטה והמשגה, עלול להתקשות גם בהמשגת המוות בצורה בוגרת ועשוי לגלות דפוס שונה ממושג המוות בקרב בוגרים עם התפתחות תקינה. ממחקרה של הררי (1997) אודות תפיסת מושג המוות של אנשים מבוגרים עם מוגבלות שכלית, עולה כי מושג זה אינו זר לנבדקים בכל רמות המוגבלות וכי קיימת היכרות עם המושג, גם אם הבנתו איננה מלאה (יורחב בדיון).

בהקשר לקוגניציה ביחס למוטיב הגילאי, חיזוק להנחה זאת מוצאים אצל ליפשיץ-והב (2011), התומכת במודל התיאורטי של "הגיל המפצה" לפיו, כיוון שאצל אנשים עם משי"ה חל עיכוב בהתפתחות בשנות הילדות המוקדמות, יש לכך פיצוי בשנים מאוחרות יותר. לשיטתה, לבשלות, לניסיון החיים ולהתנסויות החינוכיות, תרומה להתפתחות היכולת הקוגניטיבית באוכלוסייה בעלת משי"ה.

במחקר הנוכחי, קטגוריית "קוגניציה" הורכבה משש קטגוריות משנה: הפעלת קוגניציה, הפעלת דמיון, גילוי עניין, רכישה והפגנת ידע, הבנת והפנמת הקשר בין שואה ותקומה, הפקת לקחים ומסרים לחיים.

4.3.1 הפעלת קוגניציה:

"באתי חזרה יותר מפוכחת. יותר אני מבינה מה היה ומה קרה. לא הבנתי את המשמעות. עכשיו אני יותר במציאות ופחות בסרטים" (מלכה- שם בדוי, חברת משלחת "השחר 6" לפולין).

לופטינג (1987) טען שהבשלות וניסיון החיים של מבוגרים עם מוגבלות שכלית מסייעים להם ללמוד ולרכוש מיומנויות קוגניטיביות חדשות, ביחס לצעירים במצבם (Luffing, 1987).

לאורך המסע, ניכר היה כי המשתתפים הבוגרים שמאובחנים סביב הרמה הקלה של המוגבלות השכלית, הפעילו קוגניציה והשתמשו ביכולות הקוגניטיביות שעמדו לרשותן. כבר מהתצפית שנערכה ביום הראשון למסע ניכר כי חברי המשלחת שלנו האזינו קשב רב לסיפורה האישי-משפחתי של מנהלת המשלחת, נראה כי הם החלו לקלוט באופן ממשי לאן הגיעו ובמה מדובר. כך גם באותו יום, בסיור שנערך בבית הקברות היהודי הישן, נראה כי הם הבינו את משמעות הביקור במקום ואת ההסברים הניתנים. דפוס זה של תובנות המשתתפים כתוצאה מהפעלת קוגניציה, חזר על עצמו לאורך שאר ימי המסע ושאר האתרים בהם ביקרנו, כדוגמת אושוויץ-בירקנאו, שם מסרתי את סיפור עדותה האישית של סבתי ז"ל. המשתתפים והצוות נצפו קשובים לסיפור. הם התעניינו בו, התחברו אליו, הבינו אותו, שאלו שאלות ענייניות והשיבו עניינית על שאלותיי. למשל: כאשר שאלתי אותם מדוע לדעתם הנאצים משכו לאביה של סבתי בזקן, בטי ומלכה הצליחו לקשר את הסיטואציה המסופרת, למידע קודם שקיבלו ממדריכת פולין- בטי ענתה שזה היה כדי להתעלל בו ומלכה אמרה שזה היה כדי להשפיל אותו. גם לאחר הסיור במחנה מיידנק, ניכר כי הביקור במקום המורכב והמטלטל, היה מלמד, משמעותי ומלא בתובנות עבור המשתתפים. התגובה של תומר למשל, בשיחת הערב הקבוצתית העידה על כך: *"ראיתי את הגטו, איפה שהם ישנו והמקלחות ואז הבנתי שזה לא בסרטים. שזה היה אמיתי"*.

בראיון אישי עם מלכה שנערך לאחר השיבה ארצה, כאשר היא נתבקשה לסכם את המסע מבחינתה, סיכמה כך: *"באתי חזרה יותר מפוכחת. יותר אני מבינה מה היה ומה קרה. לא הבנתי את המשמעות. עכשיו אני יותר במציאות ופחות בסרטים"*.

כאשר עומר נשאל איך הייתה עבורו ההדרכה של ע' מדריכת פולין במסע והאם הוא הצליח להבין את כל מה שהיא הסבירה, ענה: *"הבנתי אותה. אפילו צילמתי אותה בטאבלט אבל הכול הלך כי נהרס לי הטאבלט. אבל אני רואה אותה במחשב (התכוון לאתר האינטרנטי שנפתח במיוחד לצורך תיעוד המסע)"*.

המסע לפולין טומן בחובו מרכיבים קוגניטיביים. ניכר כי למרות מוגבלותם הקוגניטיבית של משתתפי משלחת "השחר", הם הצליחו להפעיל את הקוגניציה העומדת לרשותם וצלחו תהליכים קוגניטיביים כמו: תהליכי קשב וריכוז, הסקת מסקנות, הגעה לתובנות.

4.3.2 הפעלת דמיון

"כשראיתי את הרכבת דמיינתי וחשבתי על זה, איך 6 מיליון נכנסו לרכבות ולקחו אותם לתאי הגזים ולמשרפות" (בטי - שם בדוי, חברת משלחת "השחר 6" לפולין).

במחקרה של קטס (2005), אודות השפעתה של עדות עקיפה במהלך הביקור במחנות, המשתתפים גילו שהם צברו ידע בנוגע למחנות, כך שעם כל מחנה חדש, הסיפורים הפכו למוכרים יותר, לאמינים יותר ולנוראים יותר. הליך זה הוסיף ליכולת שלהם לדמיין באופן חזק מאוד, את האימה והפחד של החיים במחנות והמשתתפים סיפרו סיפורים רבים על כך שהם דמיינו את עצמם בנעליו של אדם אחר כתוצאה מחוויות תפיסתיות במחנה. ככל שהאדם ידע יותר או צפה יותר בהוכחות, כך הוא היה מסוגל יותר לדמיין את החוויה של האחר (Keats, 2005).

תופעה זאת של הפעלת דמיון וכניסה לנעליו של האחר, נצפתה גם בקרב משתתפי משלחת "השחר". דוגמאות בולטות לכך עלו כתוצאה מהביקור באושוויץ- בירקנאו ואחת המפתיעות שבהן עלתה מצידה של אסנת שדיווחה כי היא ממש הצליחה להרגיש את אנה פרנק חיה ביניהם. אסנת אמרה: *"הסיפור שמישהי סיפרה שהיא נתנה לחם, היא ריגשה אותי, היו קטעים שהיא סיפרה שנכנסתי אליהם עד הסוף... הרגשתי את אנה פרנק, פה איתנו מדברת וצוחקת"*.

בטי דיווחה: *"כשראיתי את הרכבת דמיינתי וחשבתי על זה, איך 6 מיליון נכנסו לרכבות ולקחו אותם לתאי הגזים ולמשרפות"*.

יאיר הוסיף: *" דמיינתי איך הגרמנים יימח שמם וזכרם מורידים (מתכוון מהרכבת). איך הם מפנים אותם. אמרתי איך זה יכול להיות? ראיתי את המראות פעם ראשונה. דמיינתי את היהודים איך הם הולכים"*.

יאיר שהפעיל את דמיונו באושוויץ- בירקנאו, הפעיל את הדמיון גם ביער לופוחובה. נכנסו ליער ביראת כבוד. בעת כניסתנו, יאיר הפתיע והחל פתאום לדבר לכאורה, אל הילדים היהודים שמחכים ביער לבד ללא הוריהם ולא מבינים מה קורה. הוא דיבר למעשה אל עצמו והצוות אפשר לו לעשות זאת. ניכר כי הוא ממש נכנס לסיפור וחי אותו. הוא היה מרוגש כולו, רעד, נופף בידיו לעבר הילדים והרגיע אותם. מתבונן מהצד יכול היה להיבהל מהתגובות החריגות של יאיר ולחשוב אולי למשל שהשתבשה עליו דעתו. במחשבה לאחור, נראה כי הוא חווה סוג של הצפה רגשית שבאה אצלו לידי ביטוי בדיבור עצמי, שחלף לאחור מכן.

בראיון האישי שנערך עימו לאחר שובו מהמסע, שיחזר יאיר וסיפר לחוקרת את שארע לו באותו מעמד: *"ביער, התחלתי לדמיין. איפה הם חיכו, אמרו להם לחכות ליד העצים... דמיינתי אנשים, זקנים, ילדים, תינוקות"*.

דוגמא נוספת להפעלת דמיון בקרב המשתתפים, עלתה מהביקור במחנה מיידנק. בשיחת הערב הקבוצתית, בסוף אותו היום, בטי אמרה: *"הרגשתי רע. דמיינתי איך שרפו את היהודים. בכיתי"*.

בראיון אישי שנערך עם מלכה לאחר המסע, היא סיפרה: *"תיארתי ודמיינתי לעצמי את סבא שלי מגיל קטן, מה עבר ומה היה להם במציאות. דמיינתי מה היה להם שם בעולם שלהם"*.

מהדברים עולה כי הביקור הפיזי במקומות בהם התרחשו הזוועות, עורר את דמיונם של משתתפי משלחת "השחר", בדומה לתופעה הידועה גם בקרב אוכלוסיות ללא מוגבלות. הם דיווחו כי הם רואים מראות ודמויות שלא באמת קיימים ומקצתם אף נסחפו אחר המראות. נראה כי תופעה זאת סייעה להם להיכנס לנעליהם של הקורבנות ואפשרה להם לחוות חוויה משמעותית. הפעלת הדמיון הובילה אותם לתובנות בנושא ההתרחשויות והמאורעות שאירעו בתקופת השואה.

4.3.3 גילוי עניין וסקרנות ושאלת שאלות

"זה מעניין, מרתק... היה מסקרן וחשוב להיות במחנות... היה מאוד מעניין, מסקרן" (עומר- שם בדוי, חברת משלחת "השחר 6" לפולין).

גלסנר במאמרו על הלמידה המשמעותית (2016; 2014) מציין כי אחד ממאפייניה הוא תחושת התעוררות של עניין, סקרנות, פליאה ומוטיבציה לחקור, לברר, לשאול ולגלות. לשיטתו, למידה של רעיון חדש עבור הלומד, מקום חדש, התרחשות חדשה, יש בהם כדי לעורר עניין.

פירשטיין ורנד (1974, 1977) טענו כי במקרים רבים, ההתערבות יעילה דווקא בגיל מבוגר מאחר שאז ניתן לגייס גורמים שאינם אינטלקטואליים טהורים, הקשורים לאישיותו של הפרט, כמו מעורבות אישית ומוטיבציה (Feuerstein & Rand, 1974; Rand & Feuerstein, 1977).

לב (1998) מצאה כי השואה היא האירוע ההיסטורי החשוב ביותר בעיני בני הנוער, הם מתעניינים באירועי התקופה וידע זה הינו חלק חשוב בהשקפת עולמם. לב (שם) מציינת כי ההתעניינות הגוברת של בני הנוער במסעות לפולין והערכתו כאירוע משמעותי, הופכת את ההשתתפות בו למוערכת ואטרקטיבית. הם מתרכזים במטרה, אינם מוכנים לקבל את הדברים כמות שהם ולכן חוקרים, שואלים ומארגנים את הנתונים.

ואכן כפי שעולה מן הספרות גם משתתפי משלחת "השחר" גילו גם הם סקרנות בנושאים בהם עסק המסע ושאלו שאלות מרובות שעניינו והעסיקו אותם. מהתצפיות עלה כי כבר במפגש ההכנה הראשון, תוך כדי ההסברים של המדריכה, חברי הקבוצה גילו סקרנות רבה ושאלו שאלות רבות. אחת מהמשתתפות הופתעה מאוד לשמוע שגם במחנות אנשים צחקו והתאהבו, מה שגרם לה לתהליך חשיבה מחודש ביחס למה שידעה אודות השואה. אחד המשתתפים ביקש לדעת איך זה התחיל, משתתף אחר הביע עניין לגבי השלטון בפולין והאם המלך שם עוד חי, משתתפת אחרת ביקשה לדעת האם נכנס לכל המחנות בפולין, משתתפת נוספת ציינה כי היא רוצה ללמוד היכן פולין נמצאת על מפת העולם ובכך גילתה מוטיבציה ללמידה. כאשר רן בחר תמונה ובה עכברים ומגן דוד, הוא הבין במה מדובר, המדריכה הסבירה לו שזה חלק משלטי התעמולה ובכך רכש רן ידע חדש שלא היה קיים ברשותו קודם לכן.

ביום ההכנה השני, כאשר מנחת הקבוצה ביקשה מהמשתתפים לשתף את הנוכחים ברגשות שעלו אצלם בעקבות הצגתה של מדריכת פולין, את המקומות בהם נבקר, יאיר ענה: *"מסקרן מאוד"*.

אור ענתה: *"מסקרן אותי איך הדודים של אמא שלי, האחים של סבא שלי, הרגישו"*.

חנן ענה: "היה מעניין".

עומר האריך ואמר: "גם הפגישה הראשונה הייתה מעניינת ורק התחלנו להכיר. ביום השני אני שומע דברים שמעולם לא שמעתי ומתחיל להפעיל שיקול דעת. יש לי ספר בדירה שמספר על השואה-המגירה השלישית של סבא'. אני אביא את הספר לבאר שבע".

מהדברים של המשתתפים ניתן היה להתרשם כי קיימים בקרבם גילויי סקרנות והנושא מעניין אותם בצורה כזאת שהם פתוחים ללמוד ולקלוט את הידע שהוגש להם.

ביומיים ההכנה שהתקיימו בארץ, הוזמן ניצול שואה איש עדות-מר לב, במטרה לספר למשתתפים את סיפורו האישי וחשוף אותם לנושא. מהתצפית עלה כי החברים ישבו במעגל, קשובים מאוד וסקרניים למול הסיפור המרתק שלו. בתום סיפור העדות הם ביקשו לשאול אותו שאלות. השאלות שהם ביקשו לשאול אותו היו: "מתי עלית ארצה?", "איך ידעת איפה למצוא את האחים שלך?", "מתי נפרדת מההורים שלך ואיך מצאת אותם?", "מה הרגשת בדיוק כששחררת ומה ראית?" "זה לא כאב לך כשרשמו לך את המספר?". השאלות היו רגישות, נשאלו לעניין, לימדו על סקרנותם הכנה של המשתתפים ועל התובנות הקוגניטיביות שלהם בנוגע לסיפור שסיפר להם העד.

למחרת הפגישה עם ניצול השואה, נערך סיור במוזיאון "משואה לתקומה" בקיבוץ יד מרדכי. גם שם, במוזיאון, המשתתפים גילו התעניינות מרובה בתכנים, שאלו שאלות תוך כדי וביקשו לברר עד הסוף עניינים שלא היו ברורים להם.

גם במסע עצמו, הם הקפידו לדרוש ולשאול כל העת, עד אשר חשו כי הם מקבלים מענה לסוגיות הבלתי פתורות מבחינתם שמטרידות אותן. למשל ביום הראשון למסע, במהלך הביקור בבית הקברות היהודי הישן, בו הצבעים השולטים בהם אפור ושחור וחלק מהמצבות הרוסות, המשתתפים שהיו מוטרדים מהעובדה שבית הקברות מוזנח ולא מטופח, רבקה למשל שאלה אותי- "מה כזה הרוס פה?".

בעת הביקור באושוויץ-בירקנאו, המשתתפים קיבלו הסברים מקיפים על המחנות, התעניינו ושאלו שאלות רבות שהטרידו אותם, כמו: "איפה הם ישנו", "איפה היו המסדרים?", "האם היה חשמל בגדרות?", "באיזו שנה פרצה המלחמה?", "האם יש עדיין אנשים שגרים פה?". מהתצפית עלתה כמות מפתיעה של שאלות מצדם ונראה כי הם לא הרפו וביקשו כל הזמן מידע נוסף שהיה חסר להם. הם גילו סקרנות והתעניינות בצורה מרשימה. נראה כי היה כי הם אינם נכנעים למגבלה הקוגניטיבית שלהם ודורשים לדעת עוד ועוד, להסיר לכאורה את החסמים הקוגניטיביים שלהם, לדרוש הנגשה של המידע הנדרש להם ובכך להרחיב את ידיעותיהם ותובנותיהם בתחום הנלמד.

בעת הביקור במחנה בירקנאו, כשסיפרתי את עדותה האישית של סבתי ז"ל ששהתה במקום, נשאלתי על ידי המשתתפים הסקרניים שאלות כמו: "גם הם לא שרדו את השואה?" (אסנת שאלה) ואני עניתי לה- "גם הם לא שרדו את השואה". "הם גם מתו בשואה?" (בטי שאלה) ועניתי לה בשפתה- "הם גם מתו בשואה". עם סיום היום והחזרה למלון, בנימין סיפר למדריכה שלו כי הוא הביע התעניינות גדולה בתכנים בהם עסקנו באותו היום, סיפר כי קרא על אושוויץ לפני

שהגיע לפולין ועכשיו זה מתחבר לו יותר לתמונה הכללית. במהלך שיחת הערב הקבוצתית של אותו יום, התקבלו תימוכין לכך כי אכן סיפור העדות של סבתי עניין את המשתתפים.

רחל אמרה: "הסיפור של שרית עניין היום, שהיא קיבלה את העדות של הסבתא. היא ראתה את היומן של הסבתא וקראה בו. היא סיפרה על החיים שלה". בנוסף, עלו תימוכין לכך כי שאילת השאלות סייעה למשתתפים להבין (בבחינת "ירדו להם האסימונים"). עומר סיפר: "כשראיתי את התמונות והכלים, לא הבנתי מה זה, אז שאלתי ואמרו לי- משקפיים שהיו להם, כלים שהיו להם. כדי לא להתחיל לבכות תפסתי את עצמי, להיזכר בכל הדברים שסבתא שלי עברה".

במהלך הביקור במתחם המשרפות במיידנק, בלטה בשאלותיה בטי, שראיתה לקויה. היא התקשתה לראות, נצמדה פיזית לכבשנים, תוך שהיא נוגעת, ממששת, מריחה ושואלת שאלות רבות, כמו מה יש מקדימה ומה יש מאחור. בהמשך נצפתה כשהיא מהורהרת וחושבת על הדברים בהם צפתה ועל המידע שנמסר לה. ניכר היה כי יש תכלית לשאלותיה וכי היא אינה שואלת רק בכדי לשאול, אלא היא שואלת בכדי לשאוב אינפורמציה שמעניינת אותה ולאחר מכן היא מעבדת אינפורמציה זאת.

למחרת, בעת הביקור בבית הקברות היהודי בוורשה, שמכיל בין היתר קברי אחים של יהודי הגטו. נמצאת גם אנדרטה בדמותו של יאנוש קורצ'אק והילדים. מדריכת פולין התעכבה על הדמות, דיברה עליו והמשתתפים שלנו הגיבו בהתעניינות מרובה לסיפור. הם שאלו כמו תמיד שאלות ענייניות המלמדות על סקרנותם ועל הרצון שלהם לדעת ולהגיע לברור האמת.

כחודש לאחר השיבה ארצה, במפגש המסכם הקבוצתי, עומר נזכר בפסל והתייחס לשאלה ששאל באותו מעמד: "לא זוכר איפה היינו שראינו את הפסל של יאנוש קורצ'אק, הוא מחזיק כמה ילדים איתו שהוא לימד אותם וגידל אותם כאילו הם היו הילדים שלו ואני כשראיתי את זה וכשענת (מדריכת המסע לפולין) סיפרה על זה, הרגשתי עצב בלב ואמרתי לענת- למה הוא לא ברח? איך זה שהוא לא הצליח לברוח עם הילדים?...אולי הוא לא הספיק לברוח כי היו לו יותר מידי ילדים?". מדבריו של עומר ניתן להניח כי הוא ניסה בדבריו להיכנס לתוך הסיפור ולמצוא לו אלטרנטיבה עם סוף טוב, אולי אפילו לדמיין כי הוא בנעליו של קורצ'אק וכי אם הדבר היה קורה לו, הוא היה משנה את המציאות העגומה והיה מסוגל אף להציל את עצמו (ללא הילדים).

גילויי עניין וסקרנות הועלו על ידי המשתתפים גם בראיונות האישיים שנערכו איתם לאחר החזרה ארצה. אסנת אמרה: "למדתי על הסרטים. מאוד עניין אותי שהרביצו להם עם המקלות". עומר דיווח: "זה מעניין, מרתק... היה מסקרן וחשוב להיות במחנות... היה מאוד מעניין, מסקרן".

להתרשמותי, משתתפי משלחת "השחר" לפולין, גילו סקרנות והרבו לשאול שאלות לאורך תהליך הלמידה. הנושא הנלמד עורר בהם עניין רב, הם הפגינו מוטיבציה ללמידה והמשיכו לדרוש ולשאול, עד אשר קיבלו אינפורמציה שהניחה את דעתם. התשובות שקיבלו גרמו להם לעבד את המידע, לרכוש ולצבור ידע חדש, להפנימו ובכך להפעיל תהליכים קוגניטיביים. למעשה הם לא נתנו למגבלתם הקוגניטיבית להגביל אותם ובאמצעות שאלותיהם הכנות, התכליתיות והתמימות

לפעמים, הם גרמו לאנשי הצוות להנגיש עבורם את הנושא המורכב. הידע והמידע הונגשו למשתתפים עם מש"ה, באמצעות תשובות מותאמות לרמתם וליכולת התפיסתית שלהם.

4.3.4 זיכרון

"אנחנו הולכים לפולין כדי להיזכר" (עומר- שם בדוי, חברת משלחת "השחר 6" לפולין).

הלבווקס (1992) תבע את המושג זיכרון קולקטיבי, תוך התייחסות לאופנים בהם חברה זוכרת את עברה המשותף ובתוך כך מייצרת תודעה וזהות קיבוצית (Halbwachs, 1992). ביים (2007) מדווח כי אתרי זיכרון בנושא השואה, נועדו לעורר תגובות רגשיות חזקות והם מספקים מסגרת חברתית לאינטראקציה עם מיצגי זוועה, כמו גם עם אובייקטים של תרבות זיכרון. באופן דומה, ביקורים באתרי זיכרון של מחנות המשמשים כמעוררי זיכרון, מעוררים רגשות חזקים בקרב הצופים שהופכים לעדים לעבר הנורא. הוא מדגיש את האופי האינטראקטיבי של הזיכרון הקולקטיבי, תוך התמקדות על הדרך שבה הזיכרון והמשמעות נובעים מתוך הביקור של האדם במקומות של זיכרון קולקטיבי, כולל אתרי זיכרון ואנדרטאות. לשיטתו, באמצעות אינטראקציה באתרי זיכרון, האובייקטים התרבותיים שאתרים אלו כוללים, יוצרים את הבסיס לסכימת זיכרון שבאמצעותה אנשים מארגנים באופן קוגניטיבי את אירועי העבר, מנסים להבין אותם ומפרשים אותם (Beim, 2007). נורה (1989), סבור כי מוזיאונים, אנדרטאות ומקומות שימור, משמשים כארכיונים של העבר, שללא כן, היה עלול להישכח. מדבריו עולה כי הזיכרון מכה שורשים בדברים הקונקרטיים, במרחבים, בתמונות ובאובייקטים. דווקא באמצעות אובייקטים אלו, היסטוריות קשות נזכרות ונשמרות (Nora, 1989). על פי מחקרם של כהן ובר-און כהן (2010), המסע מאפשר הרחבת ידע אודות השואה וחיזוק המחויבות לזיכרון השואה. גלסנר (2014) מציין כי חלק ממאפייניה של הלמידה המשמעותית היא, שגם כאשר הסיטואציה קשה, היא נחקקת בזיכרון.

קטגוריית משנה נוספת שנמצאה במחקר הנוכחי, היא קטגוריית הזיכרון שהועלתה על ידי המשתתפים. לאחר הסיור במוזיאון "משואה לתקומה" בקיבוץ יד מרדכי, נערכה שיחת סיכום קבוצתית בה דיווח עומר: *"אנחנו הולכים לפולין כדי להיזכר"*. אסנת טענה: *"לזכור ולא לשכוח"*. מהדברים של עומר ואסנת משתמע כי גם הם חשים מחויבים לנושא השואה ומעוניינים לקחת חלק בזיכרון הקולקטיבי.

בחזרה לארץ במפגש לצורך "סגירת מעגל". נשאלו המשתתפים על הסיבות ליציאה למסע, לפולין (לאתרי ההשמדה?) עומר הגיב לשאלה ואמר: *"לפני כן דיברנו מה חשוב לראות שם, במה להיזכר, לדעת ולהבין מה קרה שם... בפולין... ליהודים"*. לאחר מכן, סי' מנחת הקבוצות מקשה על המשתתפים וטוענת הרי השואה הייתה מזמן, לפני 70 שנה, אז למה צריך ללמוד מה שקרה שם? וכמה משתתפים עונים לה בצוותא: *"כדי לזכור"*. בהמשך סי' שואלת אותם- *"יש לנו יום הזיכרון לחללי צה"ל כל שנה. למה חשוב לנו לציין את זה כל שנה ולעמוד בצפירה?"*. מספר משתתפים ענו בצוותא: *"כי הם נלחמו למעננו, כי בזכותם יש לנו מדינה, אנחנו זוכרים אותם"*. סי' הוסיפה ושאלה, מדוע אנחנו זוכרים את אלו שנרצחו בשואה ולמה זה חשוב כל שנה לזכור את כל ה6

מיליון!. יאיר ענה לה: "כדי לספר לדורות הבאים מה היה". סי המשיכה לשאול- "למה אנחנו מספרים כל שנה בליל הסדר את סיפור יציאת מצרים?" ויאיר ענה לה: "כדי להעביר מדור לדור מה שקרה לעם היהודי במצרים". לבסוף, דיברה סי על ההקבלה שבין זכירת יציאת מצרים וסיפורו לבין זיכרון השואה והנחלתה. וסיכמה: "יש כאלה שאומרים לא לשכוח ולא לסלוח. אבל בעיקר מה אסור לנו? לשכוח".

בראיון אישי שנערך עם מלכה לאחר המסע, סיפרה: "הגעתי לשם ויכולתי לדעת ולזכור מה קרה למשפחה שלי. לא ידעתי כלום".

שרה הוסיפה: "גם סבא שלי היה שם ונזכרתי בו".

מהדברים של מלכה ושרה משתמע כי הן חשות מחויבות לזיכרון אישי ברמת המעגל המשפחתי שלהם.

להבנתי, משתתפי משלחת "השחר" לפולין, חשים מחויבים לנושא השואה ומעוניינים לקחת חלק בתופעת הזיכרון הקולקטיבי של עם ישראל, בד בבד עם לקיחת חלק בזיכרון האישי והמשפחתי כאשר מדובר באנשים עם מש"ה שהינם צאצאים של הניצולים.

4.3.5 רכישת והפגנת ידע

"למדתי מה היה ליהודים, הרביצו להם על כלום. על ארץ ישראל... הם רצו שיגמר כבר ויוכלו לעלות לארץ... על מיידנק לא ידעתי... הגודל מאוד הפתיע אותי" (יאיר- שם בדוי, חבר משלחת "השחר 6" לפולין).

מעיון במסמכי מדיניות עולה כי אחת ממטרות המסע המוצהרות לפולין, הינה הקניית ורכישת ידע. המסע לפולין, העונה על הגדרות ועקרונות הלמידה החווייתית, עשוי לחולל תהליכים משמעותיים ורכישת ידע בקרב היחיד (לב, 2007; דוידוביץ וקנדל, 2006; יעקובי זילברברג, 2008).

לב (1998) מצאה כי בעקבות המסע, הייתה עלייה משמעותית ברמת הידע של המתבגרים. ויזנפלד (תשע"ד) מציין שבני הנוער העידו כי בעקבות המסע אליו יצאו, הידע וההבנה שלהם על השואה הפכו לחלק חשוב יותר בהשקפת עולמם.

ואכן כפי שעולה מן הספרות גם בכל הנוגע למשתתפי משלחת "השחר", כבר בשלב הראיונות והמיונים שהתקיימו בארץ, היו מועמדים שהציגו בפני המראיינים ידע היסטורי בסיסי בנושא השואה. אחד הקריטריונים הנדרשים מהמועמדים והנבחנים בשלב הראיונות למסע, הוא גילוי עניין בנושא השואה. בראיון הקבלה האישי עם אלי הוא אמר: "היטלר קם, רצה להשמיד את היהודים, השמיד 6 מיליון, בשבילי זה המון... לקחו אותם לרכבת באושוויץ, אמרו להם שנוסעים לטייל ושרפו אותם...". כאשר נשאל אלי היכן רכש את הידע שברשותו, סיפר כי למד על השואה בבית הספר המיוחד בו למד וכן צפה בערוץ ההיסטוריה על סרטים בנושא השואה.

מהתצפיות והראיונות שערכה החוקרת עולה כי המסע לפולין גרם למשתתפים בו לרכוש ידע בנושא הנלמד, להעמיק את הידע שעמד לרשותם וכן להפגין אותו בהזדמנויות שונות. החל ממפגש ההכנה הראשון בארץ, בו מדריכת המסע לפולין סיפקה למשתתפים רקע עיוני מונגש, המותאם לרמתם הקוגניטיבית. מהתצפיות עלה כי היא סיפרה לחברי הקבוצה על החיים בפולין לפני השואה, על בתי הכנסת ועל הקהילות היהודיות, על מלחמות העולם, על דמותו של היטלר, גזענות ואנטישמיות. כאשר היא שאלה את המשתתפים מה היטלר רצה לעשות, מרבית הקבוצה ידעה לענות פה אחד כי הוא רצה להרוג את היהודים. מרבית מחברי הקבוצה הפתיעו וגילו בקיאות בכך שהיטלר האשים את היהודים בצרות הכלכליות, למרות שמדובר היה במפגש הכנה ראשון בלבד. עוד התברר כי חברי הקבוצה מכירים את נושא סימון היהודים באמצעות הטלאי הצהוב ובאמצעות מספרים על היד.

יאיר הכיר את סיפורו של יאנוש קורצ'אק, סיפר עליו ואמר: "התמונה של יאנוש קורצ'אק - היה לו בית ילדים, גם הוא עלה לרכבת, הוא נשאר עם הילדים עד הסוף, הוא גם היה רופא".

משתתף שפרש בהמשך מהקבוצה הכיר את סיפוריה של אנה פרנק: "אנה פרנק, היא כתבה ספר, יומן. יש מוזיאון שלה בהולנד. הייתי בבית שלה בהולנד".

רבקה הגיבה: "אחותי הייתה שם והפכו את הבית שלה למוזיאון, מלא מבקרים באים לשם".

תומר ידע לזהות ולספר על התלאי הצהוב- "בחרתי תלאי צהוב. זאת הרגשה לא טובה. השפילו את היהודים יותר מידי".

בנימין הפגין ידע כשאמר: "לקחתי תמונה של פאשיסט נאצי מגרמניה עם דגל המפלגה הנאצית, שרצה להרוג 6 מיליון יהודים".

עומר בחר "תמונה עם המילה חיים" והסביר שזה "מהתקופה המאושרת של החיים שהיו בבית הילדים של יאנוש קורצ'אק".

אילן אמר: "בחרתי תמונה של רכבת שהייתה בפולין ולקחה את היהודים".

דולב בחר תמונה ומדריכת פולין מסבירה כי זאת תמונה מגטו ורשה, מהמקום בו אספו את היהודים לפני שלקחו אותם ברכבות.

ביום הראשון למסענו בפולין, בעת ביקורנו בבית הכנסת של הרמ"א, הפתיע אותנו דולב כאשר סיפר שקרא באינטרנט על הרב ועל חיי היהודים בפולין לפני השואה.

ביום השני למסע, בסיום ההדרכה באושוויץ, המדריך הפולני החמיא למשלחת שלנו וציין לטובה את הידיעות המוקדמות איתם הם הגיעו למסע ואת ההכנה הטובה שעברו. עם סיום היום והחזרה למלון, בנימין סיפר למדריכה שלו בסיפוק כי הוא הביע התעניינות גדולה בתכנים בהם עסקנו באותו היום, סיפר כי קרא על אושוויץ לפני שהגיע לפולין ועכשיו זה מתחבר לו יותר לתמונה הכללית.

בשיחה הקבוצתית שהתקיימה באותו ערב, ניכר כי המשתתפים רכשו ידע כתוצאה מהביקור במחנות. חנן שיתף: "שהכניסו אותם למחנות ההשמדה. התייחסו אליהם לא יפה. זלזלו בהם".

אור הוסיפה: "במקום לקבל מים קיבלו גזים".

רבקה: "איך שהם השפילו והתעללו בהם".

בנימין אמר: "הייתי היום באושוויץ – בירקנאו. שמעתי את הבחור המדריך ואת ענת המדריכה. סלוניקי, פולין, היה הרבה בלאגן".

רן הוסיף: "הם רצו להשמיד אותנו".

חיים אמר: "נדהמתי... 6 מיליון! אני הייתי המום".

יום למחרת, לאחר הביקור במחנה מיידנק, גם כן עלו עדויות לרכישת ידע ולחשיבות הדבר. בשיחת הערב שנערכה לאחר הביקור במיידנק, דיווח יאיר: "לא ידעתי איך זה נראה. פעם ראשונה שאני רואה".

עומר אמר: "היה לנו חם וקשה והכל, אבל היה חשוב לנו ללכת כדי לדעת".

במפגש הקבוצתי לסיכום המסע, שהתקיים בערב האחרון בפולין, רבקה העידה בפנינו על תהליך הלמידה שעברה ומסרה: "למדתי על פולין ועל השואה... השתנינו קצת ולמדנו על השואה". באותו המפגש, כאשר סי' מנחת הקבוצה שאלה באופן ישיר את המשתתפים "מה הם למדו מהמסע הזה", רבקה אמרה: "איך שהיהודים שרדו ונלחמו בגרמנים בסרט. הם ניצחו".

חיים סיפר: "על הגטו למדתי".

עומר הוסיף ואמר: "שחלק מהיהודים שרדו ושהילדה שאיבדה את אמא שלה קיבלה את זה מאוד קשה".

כאשר היא שאלה אותם "כמה נרצחו?" כל המשתתפים ענו בצוותא: "שישה מיליון".

במפגש לצורך "סגירת מעגל". כאשר נשאלו המשתתפים על הסיבות והמניעים לצאת למסע, ניכר כי נושא רכישת הידע תפס אצלם מקום מרכזי והם מכירים בחשיבותו. עומר טען: " לפני כן דיברנו מה חשוב לראות שם, במה להיזכר, לדעת ולהבין מה קרה שם... בפולין... ליהודים... כשאנחנו מרגישים יש לנו יותר ידע".

אור אמרה: "המסע היה חשוב כדי שנדע מה עבר על האנשים של מדינת ישראל, של העם היהודי שהיו שם ושל המשפחה שלנו".

בטי הוסיפה: "לדעת מה שהיה בשואה, מה שעברו היהודים".

רינה מסרה: "חשוב לדעת מה שקרה בפולין".

רבקה שיתפה: " היה חשוב שנלמד איך המדינה הוקמה".

תומר סיכם: " למדנו דברים חדשים. ראינו את הסירה. את היס" (התכוון בעתלית).

עומר הפגין ידע ואמר: "שראינו את הפסל של יאנוש קורצ'אק, הוא מחזיק כמה ילדים איתו שהוא לימד אותם וגידל אותם כאילו הם היו הילדים שלו".

בטי הפגינה ידע כשסיפרה: "הם הגיעו לישראל. הם הגיעו מכל הארצות... מחנה פליטים... היהודים הגיעו לישראל באוניות".

אור הפגינה ידע באומרה: " חלק הצליחו לברוח, הם הצליחו למרוד".

גם במהלך הראיון האישי שהתבצע, לאחר השיבה מהמסע, אור דיברה על חשיבות רכישת הידע: " הגטאות, היה טוב לדעת על הגטאות...".

אסנת ספרה: "ביום שחזרתי לארץ התחלתי לדבר עם אמא שלי על היטלר. קראתי באינטרנט על היטלר למה הוא רצח 6 מיליון יהודים... כי הוא לא אהב את היהודים". כאשר נשאלה למה היא חושבת שאנשים עם מוגבלות שכלית צריכים לנסוע לפולין, ענתה אסנת: "כי הם צריכים גם לדעת מה היה ליהודים בפולין".

בראיון האישי חנן נשאל לדעתו על הסיבות לנסוע לפולין, וענה: "שנדע... מה שהם עברו. מה שעם ישראל עבר... שידעו מה שעבר על היהודים". בראיון עימו, כשנה וחצי לאחר החזרה ארצה, זכר חנן וידע לספר על חסידי אומות העולם: "האנשים שעזרו ליהודים".

יאיר אמר: " למדתי מה היה ליהודים, הרביצו להם על כלום. על ארץ ישראל... הם רצו שיגמר כבר ויוכלו לעלות לארץ... על מיידנק לא ידעתי... הגודל מאוד הפתיע אותי".

עומר הוסיף: "נסענו לפולין, ראינו איך חיו היהודים שם, איך הם חשבו שטוב שם ובסוף הם גילו שהכל לחינם... לגברים אמרו תלכו להתקלח... לא ידעתי בכלל איך היהודים היו חיים שם עם כל המחנות, תאי הגזים והמקלחות. הכול היה סתם. הם הלכו להתקלח ואחר כך הרגו אותם ושרפו אותם חיים. לא היה מגיע להם... אני מאמין שאם יאנוש קורצ'אק היה חי, הוא היה מעדיף להגיע לארץ ישראל. לא הגיע לו למות. הוא היה מורה טוב. הכול בגלל הנאצים. הם הרגו אותי".

רבקה, אמרה: "איך שהיהודים נספו בשואה, איך שהם נשרפו... שהם היו כלואים, שהם לא יכלו לצאת, להסתובב בארץ שלהם, בבתים שלהם, להיות כמו שאנחנו חופשיים". כאשר נשאלה האם היא חושבת שצריך לנסוע לפולין, ענתה: "צריכים לדעת מה קורה במחנות השמדה וזה... לראות מה עבר על היהודים, איך שהם נשרפו, איך שהם נהרגו. בהמשך הוסיפה ואמרה: "שתקשיבו טוב טוב ותלמדו מה שקורה בפולין וזה... אני למדתי ואני גם ראיתי בטלוויזיה מה קורה בפולין, במחנות השמדה, הכל...".

כאשר מלכה נתבקשה לסכם את המסע מבחינתה, היא אמרה: " באתי חזרה יותר מפוכחות. יותר אני מבינה מה היה ומה קרה. לא הבנתי את המשמעות. עכשיו אני יותר במציאות ופחות בסרטים".

אחר כך הוסיפה מלכה: "הגעתי לשם ויכולתי לדעת ולזכור מה קרה למשפחה שלי. לא ידעתי כלום... לא סיפרו לי כלום והיום אחרי המסע אני יודעת יותר על מה שקרה שם... היה לי טוב שנסעתי לדעת את החוויה. איך הם ישנו. הם סבלו נורא".

כאשר נשאלה מלכה איזה חיים היו ליהודים לפני שהם סבלו, הפגינה ידע וענתה: "חיים טובים של אושר, אהבה, שמחה בלב". כאשר נשאלה כמה יהודים נרצחו בשואה, אמרה: "6 מיליון". לשאלה באיזה צורה רצחו אותם, הפגינה גם כן ידע וענתה: "שרפות, חלק ירו בהם, חלק קברו אותם חיים, חלק רצחו אותם ושרפו אותם חיים". ולבסוף אמרה: " היה להם את התקווה לחיות, לראות את האור בקצה המנהרה".

רחל בראיון האישי עימה, שיתפה: "ידעתי שזה בפולין הכול... למדתי על המקומות שהיינו בהם, על בתי הקברות, על הטקס של האנשים האחרים שעשו בשבילנו... חשוב לדעת איפה היהודים היו... כי הם נהרגו. הרגו אותם. הם מתו... היו הרבה דברים שלא ידעתי עליהם... על המקומות, על האנשים שנרצחו שם, על הסיפור שאת סיפרת לנו על ההורים שלך... צריכים ללמוד הרבה מהשואה...".

כאשר שרה נשאלה מי הרג את היהודים, ענתה: "הגרמנים". כאשר נשאלה למה הם הרגו אותם, הגיבה: "כי הם לא אהבו אותנו". בהמשך הריאיון עמה חזרה שוב על כך ש: "הגרמנים לא אהבו אותנו ורצחו 6 מיליון... הם הרגו אותנו ושנאו אותנו". שרה גם דיברה על חשיבות רכישת הידע ואמרה: "חוויה לספר הסיפורים המרגשים שאנחנו צריכים לדעת אותם... עדיף ללכת לזה... לדעת את כל הסיפורים שהיו... אבל טוב שלמדנו מזה מהחוויה הזאת".

מהדברים עולה כי משתתפי משלחת "השחר" לפולין מגיעים למסע עם ידע מוקדם העומד לרשותם, אותו הם רכשו במגוון אופנים. אחד הקריטריונים הנדרשים מהמועמדים למסע זה, הוא גילוי עניין בנושא השואה. המועמדים אף נשאלים שאלות של ידע בנושא השואה, במסגרת ראיונות הקבלה האישיים המתקיימים עימם. היציאה למסע משמשת עבורם כפלטפורמה נוספת, בה מתאפשר להם להעמיק את הידע העומד לרשותם, לרכוש ידע חדש ולהפגין את הידע שלהם בנושא. חלק מהמשתתפים הפתיעו בידע שהפגינו, שכן ידע זה בנושא מורכב כמו השואה, מן הסתם אינו בא לידי ביטוי בחיי היום יום שלהם, אינו נמצא בשיח היומיומי של הסובבים אותם ויתכן כי אין להם מספיק הזדמנויות לחשוף אותו. המסע לפולין משמש עבורם כהזדמנות לעסוק בנושא שמעניין אותם, להעמיק בו את הידע ולהפגין אותו. חברי משלחת "השחר" לפולין רואים חשיבות ברכישת הידע ובקבלת המידע. הידע והמידע הללו מסייעים להם בהבנה של הנושא וכך מופעלים אצלם תהליכים קוגניטיביים, למרות היותם אנשים עם מוגבלות שכלית.

4.3.6 הבנת והפנמת הקשר בין שואה לתקומה

"אז לא הייתה לנו ארץ ומדינה והיום ברוך השם אלוהים נותן לנו לחיות... כי אנחנו היהודים צריכים לחיות בישראל, לא בארץ זרה" (עומר- שם בדוי, חברת משלחת "השחר 6" לפולין).

על פי גלסנר (2016; 2014), זיהוי קשרים חדשים שלא מובנים מאליהם, הינה אחד ממאפייני הלמידה המשמעותית והדבר מכונה לדבריו לפי פסיג (2006) "השבחה".

אחד מהביטויים הקוגניטיביים שעלו במהלך המסע לפולין, היה הבנת והפנמת הקשר שבין שואה לתקומה. יתכן כי לאנשים עם התפתחות תקינה קשר זה נראה טבעי ומובן מאליהם, אך הדבר שונה כאשר מדובר באנשים עם מש"ה. היציאה למסע סייעה למשתתפים עם מש"ה להבין ולהפנים את הקשר שבין שואת העם היהודי באירופה, לבין הקמתה של מדינת ישראל בארץ ישראל. כבר בשלבי ההכנה למסע, הונחה התשתית להבנת הקשר, כאשר חלק מהמשתתפים הפנימו את הקשר טרם צאתם למסע, חלקם תוך כדי המסע וחלקם הפנימו את הקשר לאחר חזרתם ארצה. בשיחה עם איש העדות למשל (מר לב), הוא סיפר למשתתפים על כך שלמרות שהנאצים רצחו לו את הילדות ורצחו לו את המשפחה, הוא ניצח אותם בכך שנשאר בחיים, עלה לארץ ישראל, הקים פה משפחה ושרת בחיל האוויר של צה"ל שנים ארוכות. איש העדות סיפר למשתתפים על החיבור שלו לארץ ישראל, לעם ישראל, למדינת ישראל, למולדת, לדגל ישראל.

במפגש ההכנה הראשון, כאשר כל אחד מהמשתתפים התבקש לבחור תמונה מהתמונות המונחות על הרצפה, אסנת בחרה "תמונה של שער הכניסה למחנה בירקנאו עם דגלי ישראל ברקע" והסבירה- "זאת תמונה של מסע לפולין וגם אנחנו ניקח איתנו דגלים למסע לפולין. אני מרגישה טוב שאנחנו הולכים לשם עם דגל ישראל".

לאחר ביקור במוזיאון "משואה לתקומה" בקיבוץ יד מרדכי, בטרם היציאה למסע, אמר יאיר: "אנחנו חופשיים, יש לנו מדינה, הם נלחמו בשבילנו".

מהדברים של אסנת ויאיר ניתן ללמוד כי הם הקישו את הקשר שבין שואה לתקומה, עוד בטרם יציאתם למסע. יאיר הפגין תובנות בנושא הקשר שבין שואה לתקומה, גם במהלך המסע. בשיחת הערב הקבוצתית שנערכה לאחר הביקור במיידנק, הוא אמר: "פתאום ראיתי דגל (ישראל) וגיליתי שא'²⁰ חופשיה".

במוצאי שבת, התקיים ערב לכבוד חסידי אומות עולם. החברים היו לבושים בצבעי כחול לבן ומצוידים בדגלי ישראל. האירוע באותו ערב היווה מעין חיבור וגשר, בין השואה שהתרחשה על אדמת פולין ליהודי אירופה, לבין הקמת מדינת ישראל לעם היהודי בארץ ישראל ועצם קיומו במדינת היהודים. בחירת השירים בערב זה, שיקפה היטב את ההקשרים והחיבורים שביקשנו ליצור בקרב המשתתפים. שרנו שירי ארץ ישראל ושירים ישראלים. ניתן היה לראות חברים שלנו עם דגלי ישראל, מלכה הצטלמה עטופה בדגל ישראל גדול, כשכולה קורנת מאושר וגאוה. הערב זה הסתיים בשירת המנון התקווה, וניתן היה לשמוע ולחוש באופן מיוחד את עוצמת השירה, את הגאוה הרבה ואת חשיבותה של כל אחת מהמילים.

²⁰ הערת החוקרת: א' שימשה במסע כמדריכתו הצמודה של יאיר.

ביער לופוחובה, על הגדרות וסביבן נהוג להניח מזכרות שונות ולהדליק נרות. המשלחת שלנו בחרה להכין מבעוד מועד קופסאות שקופות מקושטות, המכילות בתוכן חול כמזכרת מארץ ישראל והחברים שפכו את החול מהארץ, שהתמזג עם החול המצוי מעל הבורות²¹.

בחזרתנו ארצה במפגש בעתלית הושם דגש על הקשר בין שואה לתקומה ועל כך שמדינת ישראל קמה לאחר השואה. נראה היה כי המשתתפים הבינו והצליחו לעשות את ההקשרים ולהפנים אותם, כפי שעלה מהתכנים שלהם עצמם בשיחה הקבוצתית. עוד דובר בשיחת הסכום הקבוצתית על הסיבות שבגללן חשוב לצאת לפולין וכן לקחים לגבי המסע והמלצות לעתיד. במהלך המפגש יאיר אמר: "המסע חשוב בגלל הגאווה. גאווה שלנו. אנחנו מדינה חופשית... יש לנו מדינה שלנו. להם לא הייתה מדינה. לנו מה חסר?!"

אור הוסיפה: "המסע היה חשוב כדי שנדע מה עבר על האנשים של מדינת ישראל, של העם היהודי שהיו שם ושל המשפחה שלנו... הרגשתי שאני חלק ממדינת ישראל שהתגברה על השואה ועל הנאצים".

בטי דיווחה: "הם הגיעו לישראל. הם הגיעו מכל הארצות... מחנה פליטים... היהודים הגיעו לישראל באוניות".

רבקה אמרה: "היה חשוב שנלמד איך המדינה הוקמה והקמנו פה משפחות".

מוטיב הקשר שבין שואה לתקומה, עלה גם במהלך הראיונות האישיים שהתקיימו בארץ, לאחר שובה של המשלחת. כאשר אור נשאלה מדוע לדעתה צריך לנסוע לפולין, היא ענתה: "כדי לדעת מה שהיה במדינה?!... בפולין, שקשור למדינת ישראל... מה שהיהודים של ישראל עברו בפולין... אני זוכרת שהוקמה מדינת ישראל לאחר השואה".

ויאיר בארץ, הוסיף: "למדתי מה היה ליהודים, הרביצו להם על כלום. על ארץ ישראל... הם רצו שיגמר כבר ויוכלו לעלות לארץ...".

עומר העביר מסר: "אז לא הייתה לנו ארץ ומדינה והיום ברוך השם אלוהים נותן לנו לחיות... כי אנחנו היהודים צריכים לחיות בישראל, לא בארץ זרה".

ורבקה אמרה: "שהם היו כלואים, שהם לא יכלו לצאת, להסתובב בארץ שלהם, בבתים שלהם, להיות כמו שאנחנו חופשיים".

נראה כי המסע לפולין טומן בחובו מרכיבים המסייעים לאנשים עם מש"ה, להבין את הקשר הלוגי שבין שואת העם היהודי באירופה, לבין תקומתו של העם היהודי ושל מדינת ישראל בארץ ישראל. גם אם ישנם משתתפים שמגיעים למסע עם התובנה הזאת, הרי שבמהלך המסע היא מעמיקה, הם מפנימים אותה, מדברים עליה וחושפים אותה. תובנה זאת דורשת הפעלת יכולות

²¹ הערת החוקרת: עוד בארץ נערך דיון בנושא ולמשתתפים הוסברה הסימבוליקה שבבחירת הבאת חול מארץ ישראל והעובדה שהנרצחים לא זכו להגיע לארץ ישראל הקדושה ולחזות בהקמת המדינה, שהוקמה מיד לאחר השואה בין היתר בזכות הניצולים.

קוגניטיביות, כמו איסוף נתונים, עיבוד מידע, ביצוע של היסקים והסקת מסקנות, יכולות העומדות לרשותם, על אף היותם אנשים עם מוגבלות שכלית.

4.3.7 הפקת לקחים ומסרים לחיים

"שכל עם ישראל יהיו ביחד. שיהיו מגובשים... אחד בשביל כולם וכולם בשביל אחד" (חנן- שם בדוי, חברת משלחת "השחר 6" לפולין).

לפי פוירשטיין (1998), הגורם הקוגניטיבי ממלא תפקיד חשוב מאוד בהתהוותם של רגשות עליונים והבחנות ערכיות ומוסריות עמוקות.

תהליך הפקת לקחים ומסרים לחיים, כתוצאה ממאורע היסטורי משמעותי כמו השואה, הינו תהליך קוגניטיבי, בבחינת הבנת דבר מתוך דבר.

משתתפי משלחת "השחר" לפולין, יצאו מהמסע עם לקחים לחייהם העכשוויים ועם מסרים רלבנטיים ועדכניים שהופקו כתוצאה משימוש בקוגניציה, או כפי שכינתה זאת בצורה יוצאת מן הכלל מלכה בראיון האישי שנערך עמה- "השלכות".

מלכה אמרה: "הבנתי את ההשלכות... אני רוצה שישתנה המון, אני רוצה שיהיה שלום, שלא תהיה שנאה בין אנשים ובין ערבים ויהודים. שנאה מובילה לדברים לא טובים כמו רצח רבין. יש רק מלחמות ושנאה, גם בין היהודים וזה לא כף. שתהיה שמחה וחברות".

בראיון אישי שנערך עם אור לאחר המסע, כאשר נשאלה על הלקחים שאפשר ללמוד מהשואה, ענתה: "שצריך להיזהר מהיטלר... שלא תהיה שואה שנייה. להיזהר שלא תהיה שואה שנייה... להיזהר שלא יהיה לנו מקרה כזה עם הערבים, עם ה'חמאסניקים'... פשוט לשים לב שלא פתאום בא איזה מישהו כמו היטלר שמחליט פתאום שהוא רוצה לסגור אותנו בגטאות ולעשות איתנו את כל מה שעשו שם".

עומר הגיב: "אני לא הייתי מוכן לחיות שם, אפילו אם הייתה לי הזדמנות לא הייתי נוסע לשם... אנחנו היהודים צריכים לחיות בישראל, לא בארץ זרה".

ורבקה טענה: "לא לחשוב על מה שקרה וצריך לחשוב שמה שקרה לא יקרה עוד פעם... שלא תהיה עוד פעם מלחמה בין המדינות... שצריך להיות חברים משני המדינות, שלא יהיו אנשים רעים, שלא יהיו פיגועים".

גם רחל התייחסה ואמרה: "צריכים ללמוד הרבה מהשואה... כל האנשים שנהרגו, שנרצחו, שהיו במלחמות... אנחנו צריכים להיות יותר זהירים... שלא יקרו לנו דברים כאלה... לפעמים נהרגים חיילים פה ושם. אנחנו בתקופה של מלחמות... (צריך) להתנהג בהתאם... לעשות כל מה שאומרים לנו... אם אומרים לנו להישאר בבית ולא לצאת מהבית, אז לא יוצאים"²².

²² הערת החוקרת: במקרה של רחל, הפקת הלקחים היא יותר קונקרטי. מדובר בקונקרטיות שאופיינית לאוכלוסיית אנשים עם מש"ה.

כאשר יעקב, נשאל בראיון על הלקחים שאפשר ללמוד מהשואה, הוא ענה: "להתנהג אחרת ליהודים". החוקרת שאלה אותו- "רק ליהודים?" והוא השיב: "כן, בעיקר ליהודים, מה שהם עברו. הם עברו הרבה". כאשר החוקרת הקשתה ושאלה אותו: "ומה עם האנשים האחרים בעולם, אלה שלא יהודים?" הוא שאל: "מי זה האנשים בעולם?". כאשר החוקרת ענתה לו: "גויים למשל, ערבים למשל", הוא ענה: "הערבים לא צריכים להתנהג אליהם, רק ליהודים מבחינתי".

הדברים עולים בהלימה עם ממצאיה של גרוס (2000), המדווחת במחקרה כי העוצמה של משתנים מסוימים, כגון הגאווה הלאומית, שהתחזקה לאחר המסע, לעומת עוצמת משתנים אחרים, כגון אמפתיה לסבלם של הערבים, שלא השתנתה כלל.

לפי לב (1998) בקרב משתתפי המסע לפולין, עלתה תחושת חוסר הביטחון של היות יהודי בגולה ועימה גברה חשיבות קיומה של מדינה ישראל חזקה וריבונית, כלקח מהשואה.

בראיון אישי שנערך עם חנן, אמר: "שכל עם ישראל יהיו ביחד. שיהיו מגובשים".

במפגש הקבוצתי לסיכום המסע, הוסיף חנן על אודות הלקחים שלמד מהמסע: "שאחד בשביל כולם וכולם בשביל אחד".

מדבריו של חנן ניתן ללמוד כי הוא אכן הצליח לממש אחת ממטרות המסע לפולין המדברת על "יכולת הזדהות עם העם היהודי לדורותיו ועם ערכים אוניברסאליים כמו: עזרה לזולת, קדושת חיי אדם".

גלסנר (2014) במאמרו על למידה משמעותית, מדבר על תחושות רלבנטיות של הלומדים וקשר ישיר של הנלמד, לסוגיות ולהתמודדויות בחיים.

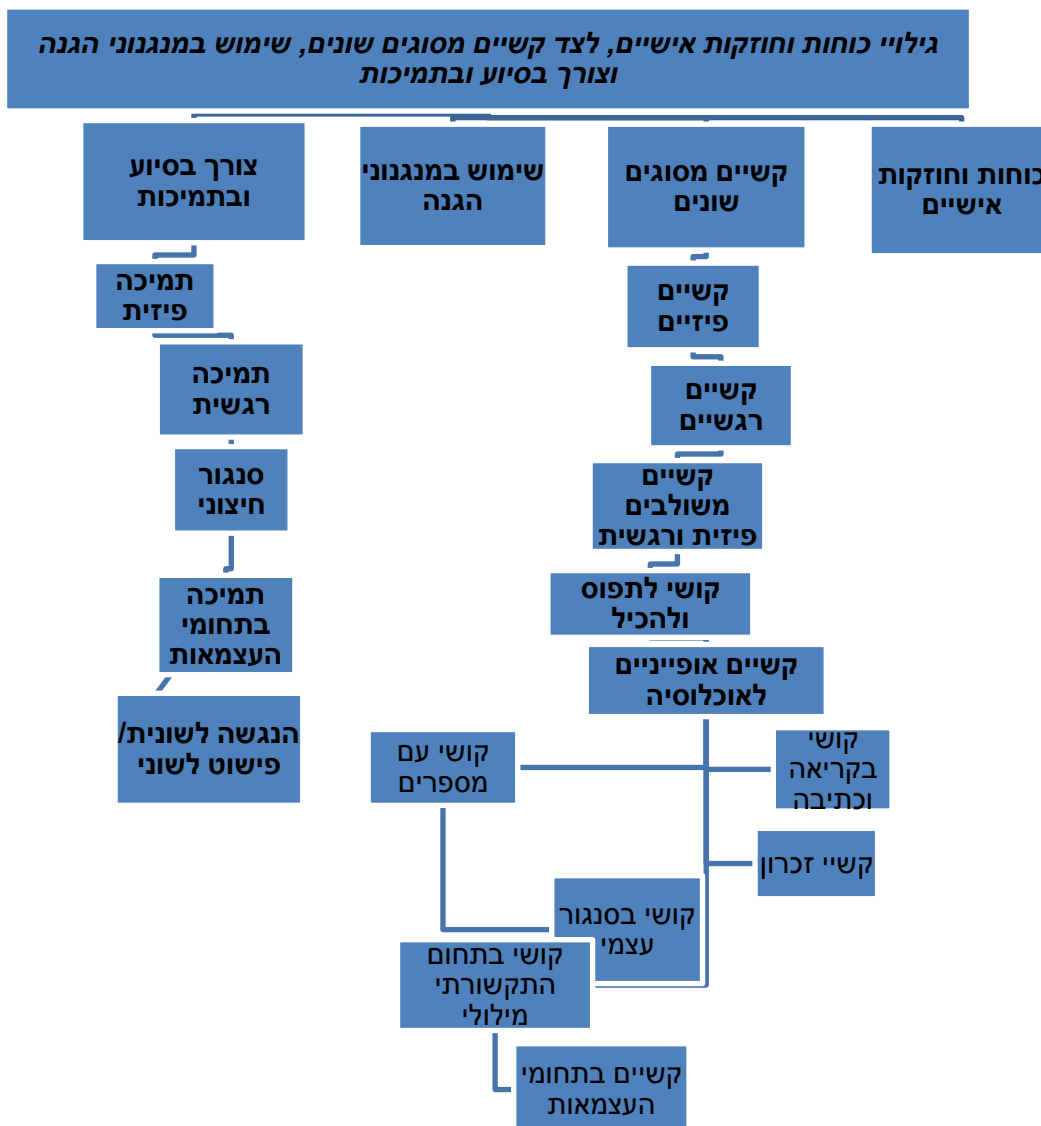
מסיכום הדברים עולה כי, המסע לפולין טומן בחובו מרכיבים המסייעים לאנשים עם משי"ה, להפיק לקחים ומסרים לחיים. במובן זה, המסע הופך להיות מאוד אקטואלי ופרקטי, בכך שהוא משתמש באירועים היסטוריים, על מנת ללמוד לקחים להווה ולעתיד. בעקבות חשיפת המשתתפים לנושא השואה והעמקה בנושא, בסימומו של המסע הם ידעו להביע דעתם על עניינים אקטואליים ומצבים עכשוויים כמו שנאה בין עמים, רצח של מנהיגים, אחדות העם, שלום. תהליך זה של הפקת לקחים ומסרים לחיים, הינו תהליך הדורש הפעלת קוגניציה והוא אינו מובן מאליה כאשר מדובר באוכלוסייה עם מוגבלות שכלית. אוכלוסייה זאת פחות חשופה לשיח פוליטי וחדשותי ולנושאים כגון אלו האמורים לעיל. הצטרפותם של המשתתפים למסע לפולין כחברי משלחת "השחר", פתחה להם את הצוהר לעולמות מרוחקים יותר עבורם.

לסיכום, באשר לנושא הקוגניטיבי, נמצא כי הלמידה החווייתית על אדמת פולין עוררה בקרב משתתפי משלחת "השחר", את יכולותיהם הקוגניטיביות העומדות לרשותם. מדובר במסע מלמד הטומן בחובו מרכיבים קוגניטיביים הנדרשים לרכישה, העמקה והפגנה של ידע. המשתתפים נדרשים ומעוניינים להפעיל תהליכים קוגניטיביים כמו: גילויי סקרנות, שאילת שאלות, איסוף נתונים, תהליכי קשב וריכוז, זיכרון, עיבוד מידע, יכולות תפיסתיות, הסקת מסקנות, הגעה לתובנות, הפעלת דמיון. הנושא הנלמד עורר בהם עניין רב והם הפגינו מוטיבציה ללמידה. למעשה הם לא נתנו למגבלתם הקוגניטיבית להגביל אותם ולמדו את נושא השואה המורכב, בצורה

מותאמת ומונגשת. המסע לפולין משמש עבורם כהזדמנות לעסוק בנושא השואה שמעניין אותם, להעמיק בו את הידע ולהפגין אותו. חברי משלחת "השחר" לפולין רואים חשיבות ברכישת הידע ובקבלת המידע. הידע והמידע הללו מסייעים להם בהבנה של הנושא וכך מופעלים אצלם תהליכים קוגניטיביים, למרות היותם אנשים עם מוגבלות שכלית.

4.4 קטגוריית "כוחות וחוזקות אישיים, לצד קשיים מסוגים שונים, שימוש במנגנוני הגנה וצורך בסיוע ובתמיכות"

"כמעט כל בני האדם מסוגלים להתמודד עם מצוקה וקושי. אם אתה באמת רוצה להעמיד את אופיו של אדם במבחן, הענק לו כוח" (מאת אברהם לינקולן).



משתתפי המסע הפגינו לאורכו כוחות וחוזקות אישיים פנימיים הקיימים בהם. לצד זאת, הופיעו מגוון של קשיים מסוגים שונים. המשתתפים עשו שימוש במנגנוני הגנה ועלה הצורך בהגשת סיוע ותמיכות, בעיקר מצד אנשי הצוות שליוו את המשתתפים. קטגוריה זאת חולקה לארבעה

קטגוריות משנה: כוחות וחוזקות אישיים, קשיים מסוגים שונים, שימוש במנגנוני הגנה וצורך בסיוע ובתמיכות. לאור טווח ומגוון רחב של קשיים איתם נאלצו המשתתפים להתמודד ולאור מנעד רחב של תמיכות שהוגשו להם, הוחלט על ידי החוקרת לפצל את קטגוריות המשנה "קשיים מסוגים שונים" ו"צורך בסיוע ובתמיכות", כל אחת מהן לחמישה תתי קטגוריות, כמפורט בתרשים לעיל. יצוין כי אחת מתתי הקטגוריות של "קשיים מסוגים שונים", הינה "קשיים אופייניים לאוכלוסייה" שפוצלה אף היא לשישה תתי קטגוריות נוספות שעלו בתהליך ניתוח הנתונים, כפי שניתן לראות בתרשים לעיל, שכן ילדים ואנשים עם מש"ה, לעומת בני קבוצת השווים שהתפתחותם תקינה, נתקלים בקשיים בתחומי המיומנויות הקוגניטיביות (כמו זיכרון, קשב, חשיבה מופשטת, חשיבה גמישה, קצב הלמידה), ביכולות החברתיות (כמו יחסי גומלין, נאיביות) ובתקשורת (כמו אוצר מילים והתפתחות שפה) (ניסים, עמינדב ושמיס, 2011).

4.4.1 כוחות וחוזקות אישיים

"לא באתי לפולין כדי לוותר" (אסנת- שם בדוי- חברת משלחת "השחר 6" לפולין).

במהלך שנות החמישים והשישים, גדלה ההתעניינות ביחס להבדלים בין אנשים שונים הן בדרך ובאופן ההתמודדות בסביבה בה הם חיים ובדגש על אירועי חיים מתוחים ולחוצים (Rutter, 1990). מחקרים על תפקוד האדם באירועים ומצבים קיצוניים מצאו, כי האדם מסוגל להתגבר ולהציג התמודדות חיובית. תופעה זו של פיתוח מנגנוני התמודדות מיטיבים והסתגלותיים, הוגדרה כחוסן (Werner & Smith 1992). על פי רביב וכצנלסון (2005), אנשים בעלי חוסן נפשי מאופיינים בתחושת שליטה על אירועים בחייהם, תחושת מעורבות ומטרה בחיי היומיום וגמישות ביכולת להסתגל לשינויים בלתי צפויים. כמו כן, אחד הגורמים המרכזיים הקשורים בחוסן הנפשי הוא תחושת יעילות עצמית- אמונתו של האדם כי הוא מסוגל לבצע פעולות שיקדמו אותו לעבר המטרה אשר הציב לעצמו. "גישת הכוחות" הינה השקפת עולם שהתגבשה בתוך העבודה הסוציאלית במהלך העשורים האחרונים והיא מיושמת גם בתחום המוגבלות השכלית. לפי הנחת היסוד בגישה זאת, לכל אדם יש כוחות, שאפשרו לו לשרוד, להתמודד ולהגיע עד הלום. הוא הפעיל אותם בעבר והוא מפעיל אותם בהווה (כהן, 2003). זיהוי של חוזקות ושימוש בהן, מתן מקום לעניין ולביטוי עצמי של הפרט, עשויים לספק תחושות של מסוגלות עצמית, שייכות וקשר (גלסנר, 2014).

לב (1998) מדווחת על כך שבני נוער מגייסים כוחות ומנגנונים כדי להתמודד עם קשיי המסע. ולמרות תפיסת ממדי האסון הם חשים כוח ותקווה (יורחב בדיון).

כבר בשלב הסינון הראשוני של מועמדים למשלחת "השחר" ומכתב הפניה הראשון היוצא למנהלי מסגרות של אנשים עם מש"ה (נספח מס' 2), מודגשת החשיבות בבחירת מועמדים עם כוחות וחוזקות שעומדים בקריטריונים נדרשים כמו: יכולת הבנה סבירה, יכולת רגשית, יכולת פיזית, העדר בעיות רפואיות מורכבות. מכתב פניה זה ומיונים קפדניים של המועמדים שבוצעו על ידי צוות רב מקצועי, הדגישו כי מדובר בנבחרת מובחרת וכי לא כל אחד יכול או צריך לצאת למסע

מורכב זה. ואכן, מהממצאים עולה כי משתתפי המסע הפגינו כוחות וחוזקות אישיים, שסייעו להם בהתמודדות לאורך המסע.

בשלב ההכנה, לאחר סיור במוזיאון "משואה לתקומה" ביד מרדכי, עלו בשיחה הקבוצתית המסכמת עדויות, לכוחות ולעוצמות הללו, שליוו את המשתתפים בזמן המסע, ואלו הדברים:

אסנת: "צריך לחשוב מחשבות חיוביות".

מלכה: "הכוח שכולנו ביחד".

עומר: "אני אתגבר על הפחד".

מלכה: "ייהיה קשה, אבל צריך להתגבר על הפחד".

חנן: "אני חושב שאוכל להתמודד בפולין".

כאמור ביום הראשון למסע, התקיים סיור בבית הקברות היהודי הישן. היו משתתפים שנרתעו מהמקום ופחדו להיכנס למתחם, אך אסנת אמרה: "לא באתי לפולין כדי לוותר, אני נכנסת". זאת הייתה האווירה הכללית ששררה בקבוצה באותו רגע- גם אם קשה, לא מוותרים. ואכן הם נכנסו למקום לאט ובצורה מכובדת ונראה כי הם הבינו את משמעות הביקור במקום ואת ההסברים הניתנים. בית הקברות מרוחק ממקום העצירה של האוטובוסים וכולנו נאלצנו ללכת בחום הכבד, תחת השמש הקופחת. ההליכה לא הייתה פשוטה עבור חברי המשלחת שלנו, אך נראה כי הם עשו מאמץ, השתדלו וכמעט שלא התלוננו. למרות ההשכמות המוקדמות בבוקר ושעות השינה הקצרות, נצפה כי המשתתפים היו ממושמעים, עמדו היטב בלוחות הזמנים הצפופים, קמו כשהעירו אותם ושיתפו פעולה. במהלך הטקסים שנערכו לאורך המסע וכן בערב חסידי אומות עולם, נצפו המשתתפים שלנו שרים בעוצמתיות רבה, בקול רם ובטוח, זקופי קומה.

בשיחת הערב הקבוצתית המסכמת, לאחר הביקור במחנות הקשים אושוויץ בירקנאו, גילתה אסנת כוחות ועוצמות כשאמרה: "לי היו שני דברים קשים... אני באתי לפולין להיות גאה בעצמי ואני מאוד גאה שעשיתי את הדרך ולא משנה מה, אני לא אוותר על כל הדרך הזאת, על כל הרגליים הכואבות שלי. ההורים שלי מתגעגעים, אני מתגעגעת, זה קשה. אבל תעצרו שנייה, זה הרגע, בואו תתרכזו בפולין". לאחר השיבה ארצה, דיווחה אסנת בראיון האישי שנערך איתה: "אני טסתי לפולין ועשיתי את המקסימום".

הכוחות והחוזקות בהם ניחנו המשתתפים, בלטו מאוד במהלך הטקס שהם ערכו, ביער לופוחובה. הטקס ריגש ובלט בעוצמתו הן על רקע מיקומו והן על רקע היות חברי המשלחת שאמונים על הטקס, אנשים עם משה. למרות מוגבלותם, הם הצליחו להרים בזמן קצר יחסית טקס מרשים. למרות הקשיים האובייקטיביים שלהם, בקריאה למשל, הם התאמצו והקריאו את הקטעים שניקדנו עבורם, בצורה רהוטה ומובנת ככל שניתן. ניכר כי גם השירה והנגינה הצריכו מהם מאמץ רב והם התאמצו.

במפגש המסכם, סי' מנחת הקבוצות פנתה למשתתפים ובקשה- "ועכשיו נעשה כאילו אני ממנה אתכם לוועדה שתמליץ למשרד הרווחה מי האנשים שניקח איתנו שנה הבאה בעזרת ה' למשלחת

"השחר 7". כמו שבחרנו בכם כמתאימים, תמליצו אתם לנו את מי כדאי לקחת למסע בפעם הבאה. מה בעיניכם הכי חשוב שנבדוק אצל המועמדים?". מלכה ענתה: "כוח פיזי, ללכת, הכוח, העוצמה".

בראיון אישי סיפר עומר על ההתמודדות שלו ואמר: "התמודדתי. בהתחלה קשה, אבל אחר כך סיפרתי לבי וא' (שני אנשי צוות) והם אמרו לי- טוב שסיפרתי".

רבקה, הוסיפה: "קצת קשה אבל התגברתי... התגברתי לאט לאט... לאט לאט התגברתי".

גם שרה, שיתפה: "תראי אני מתרגלת לקום מוקדם לבסיס, אין לי בעיה לקום מוקדם, אני לא עושה בעיות או משהו כזה... איך התגברתי... מתרגלים... אין לי בעיה עם אוכל". כאשר נשאלה שרה האם יש משהו שהפתיע אותה במסע, ענתה: "להיות עצמאית כל כך... אני יגיד לך למה, כי במסע הייתי בלי ההורים, ההורים שלי לא היו לידי ולא אמרו לי מה לעשות וכל מה שעשיתי זה נקרא לבד".

רחל, סיפרה על העדות המשפחתית (של חברתה) שמסרה: "עשיתי את זה כמו שצריך את הקטע קריאה... התאמנתי חודש לפני". כאשר נשאלה רחל אם לא היה לה קשה, ענתה: "לא. הסתדרתי וגם איתך עשיתי קטע". בהמשך הריאיון עימה סיפרה רחל על הסמיכות בין המסע לפטירת דודתה ועל הכוחות הרגשיים-נפשיים שהייתה צריכה לגייס כדי לנסוע לפולין: "אני השתדלתי, כי שבוע לפני שטסנו דודה שלי נפטרה...היה קרוב. שבוע לפני... היה טיפה קשה אבל הסתדרתי. נ' (המדריכה) היתה איתי בשבוע ההוא. כל יום בצהריים היינו מדברות". בנוסף, דיווחה רחל בראיון עימה על כך ש: "השתדלתי ללכת כמה שיותר מהר". בהתייחס לבאים אחריה שיסעו לפולין, אמרה רחל: "שיהיה להם מאוד מאוד קשה, אבל הם יתגברו על זה... אני התגברתי! היה קצת קשה אבל התגברתי!".

מן הדברים עולה כי המסע לפולין, מטבע הדברים, טומן בחובו קשיים לא מבוטלים. נדרשים כוחות וחוזקות אישיים על מנת לצלוח מסע מורכב שכזה. משתתפי משלחת "השחר", אנשים עם משיה, הפגינו במסע זה יכולות ועוצמות, שעמדו לרשותם וסייעו להם במהלכו של המסע. בחוויה ובתפיסה שלהם, מסע זה היה מעצים עבורם, שכן הם התגברו על הפחדים, על הקשיים ועל הגעגועים, הם התאמצו והתמודדו בהצלחה עם האתגרים, השתדלו ועשו את המרב והמיטב מבחינתם. למעשה, הם הפגינו חוסן אישי בכך שגייסו והציגו מנגנוני התמודדות מיטיבים ומסתגלים ביחס לעצמם וזאת למרות היותם אנשים עם מוגבלות שכלית.

4.4.2 קשיים מסוגים שונים

"מה שלא הורג – מחשל" (מאת פרידריך ניטשה)

המסע לפולין מצריך את המשתתף בו, להתמודדות צפופה ומורכבת, עם מגוון מטלות, ברמה התוך- אישית וברמה הבינאישית- חברתית, וזאת במקביל ובנוסף להתמודדות עם המפגש המורכב עם תכני השואה. הקשיים במסע עלולים להתעורר עקב סיבות רבות, אשר לעתים אינן

צפויות מראש. כך למשל, עלולים להיווצר קשיים בעקבות החשיפה לתכנים ולמראות קשים הקשורים בשואה, קשיים אחרים עלולים לעלות נוכח הצורך בהסתגלות חברתית גמישה ומהירה, קשיים מסוימים עלולים להתגבר נוכח נסיבות חיים וחוויות אישיות של המשתתפים במסע ו/או חוויות כלל-חברתיות (מתוך האתר האינטרנטי של השרות הפסיכולוגי -שפ"ינט). משתתפי משלחת "השחר" היוצאים למסע, עוברים תהליך סינון ונבחרים בקפידה, מתוך חשיבה, אחריות והבנה שלא מדובר בטיול, אלא במסע מורכב, תובעני וטעון. כאמור לעיל, מסע זה טומן בחובו קשיים לא מבוטלים, בהם נתקלים המשתתפים. הקשיים הם רבים ומגוונים, החל מקשיים פיזיים ורגשיים איתם מתמודדים גם נוסעי מסעות אחרים וכלה בקשיים ייחודיים, האופייניים לאוכלוסייה, בשל מוגבלותה השכלית. הסוגים השונים של הקשיים בהם נתקלו משתתפי "השחר", יפורטו מטה.

4.4.3 קשיים פיזיים

"היה קצת קשה בגלל ההליכה. היה חם" (שרה- שם בדוי- חברת משלחת "השחר 6" לפולין).

קטס (2005) ציינה כי במחקר שערכה אודות השפעתה של עדות עקיפה במהלך ביקורים במחנות ריכוז, המשתתפים דיווחו על בעיות עיכול, הפרעות בשינה, כאבי ראש ומחלות שנוצרו כתוצאה מתשישות רגשית (Keats, 2005).

בכל הנוגע לאנשים עם מש"ה, המוגבלות השכלית מתאפיינת בכך שהיא מופיעה לרוב עם אבחנה כפולה ולעיתים עם למעלה משתי אבחנות, כך שאדם עם מש"ה עשוי להציג בנוסף למוגבלות השכלית, ליקויים נוספים, כגון: נכות פיזית, לקות חושית, אפילפסיה ועוד (Oeseburg, Jansen, Groothoff, Dijkstra, &Reijneveld, 2010; Polder, Meerding, Bonneux, & Van der Maas, 2002). אנשים עם מש"ה נמצאים בדרך כלל בסיכון מוגבר לבעיות בריאות ושיעור הפסיכופתולוגיה על רקע מוגבלות שכלית גבוה יותר בקרב אוכלוסיה זו מאשר בקרב האוכלוסייה הכללית (סטבסקי 2006). טיב התזונה והכושר הגופני שלהם ירודים ביחס לאוכלוסייה הכללית ויש להם נטייה מוגברת להשמנת יתר (ניסים, עמינדב ושמים, 2011).

סוג אחד ובולט של קשיים במחקר הנוכחי, היו קשיים מהסוג הפיזי. משלחת "השחר" הצטרפה כאמור לקבוצה גדולה של בנות מתיכונים ומאולפנות. חברי המשלחת שלנו היו מיעוט בתוך המשלחת הכללית. המסע, על כל פרטיו ומסלוליו, מותאם בראש ובראשונה לאוכלוסיית הנוער והוא הרבה פחות מותאם לאנשים בגילאים מבוגרים, עם כושר גופני ירוד יחסית ותחלואה נלווית. המחקרים מראים שגם אוכלוסיית הנוער נאלצת להתמודד עם קשיים פיזיים לאורך המסע והדבר מועצם עוד יותר, בבחינת קל וחומר, כאשר מדובר באוכלוסיית בוגרים עם מש"ה. למרות שהמשתתפים שלנו נבחרו בקפידה והושם דגש על הפן הפיזיולוגי והרפואי ולמרות שלמשלחת הצטרפו אך ורק משתתפים שחוות הדעת הרפואית אודותם הוכיחה כי הם כשירים לצאת למסע מורכב שכזה, עדיין הקשיים הפיזיים איתם נאלצו המשתתפים להתמודד היו רבים וכללו למשל תנאי מזג אוויר קיצוניים, הליכה ממושכת, שעות שינה שאינן מספקות, תנאי לינה

ברמה ירודה ותזונה שונה. סימנים לכך ניתן היה לגלות כבר ביומיים של ההכנה שנערכו בארץ-חיים, לא חש בטוב, הוא הקיא והסתבר כי הוא אכל ללא גבולות כמויות רבות של מזון. אחות המשלחת שוחחה איתו ונתנה לו הנחיות לגבי כמויות אוכל רצויות וסוגי מזון שעליו להימנע מהם. למרות הנחיות האחות, ההקאות של חיים חזרו על עצמן מעת לעת גם במסע עצמו, בשל נטייתו לאכילה מופרזת. תנאים פיזיים מקשים בלטו במיוחד ביום הראשון למסע, כבר עם הנחיתה בשדה התעופה הפולני. מהתצפית עלה כי חלק מחברי המשלחת שלנו היו עייפים ומבולבלים לאחר טיסת הלילה, ההמתנה הממושכת בשדה ועיכוב מול המסוע של המזוודות. עם היציאה משדה התעופה, התברר כי בפולין שרר באותו שבוע של אוגוסט גל חום כבד, שפקד באופן די מפתיע את האזור. עוד התברר כי האוכלוסייה המקומית אינה מתורגלת ואינה ערוכה למזג אויר קיצוני שכזה, האוטובוסים שהוצמדו לנו היו ללא מיזוג ובקבוקי המים המינרליים לא קוררו. הדבר הקשה על המשתתפים שרגילים לשהות בד"כ במקומות ממוזגים ולשתות מים קרים. ניכר כי החום הכבד הוסיף על עייפות המשתתפים והם התקשו להסתגל לתנאים הללו של מזג אויר קיצוני. ביום הראשון למסע נאלצו המשתתפים לצעוד רגלית ממושכות, תחת השמש הקופחת, לבית הקברות היהודי הישן. הצבעים השולטים במקום הם אפור ושחור, יש מצבות הרוסות, הצמחייה לא מטופלת וסבוכה, היא גבוהה ופרועה והמשתתפים היו צריכים לעבור בזהירות בין המצבות הצפופות ובין הצמחייה, על מנת לא למעוד. חברים מסוימים היו מוטרדים מהעובדה שבית הקברות מוזנח ולא מטופח, רבקה למשל שאלה אותי- "מה כזה הרוס פה?". בית הקברות היה מרוחק ממקום העצירה של האוטובוסים וכולנו נאלצנו ללכת שוב בחום הכבד. ההליכה לא הייתה פשוטה עבור חברי המשלחת שלנו, אך נראה כי הם עשו מאמץ, השתדלו וכמעט שלא התלוננו. ישנם משתתפים שהתקשו בהליכה ונשרכו בסוף הטור, כמו רן, ששפת גופו העידה כי קשה לו מאוד, פניו היו אדומות, הוא צלע והזיע, בזמן שניסה להדביק את קצב ההליכה של האחרים, אך הוא לא התלונן. כאמור, היום הראשון למסע, היה יום מעייף מעל למצופה, שהתבטא במיוחד במאמץ הפיזי שהיה כרוך בו. לא די בקושי הפיזי המשמעותי שחווינו, בדרך למלון, אחת המדריכות המלוות שלנו נפצעה ברגלה. לאורך כל ימי המסע, ההשכמות נערכו מוקדם, שעות השינה היו קצרות והדבר נתן את אותותיו על המשתתפים, שהיו עייפים. המדריכה שנפצעה ברגלה לא הצטרפה לביקור במחנות אושוויץ-בירקנאו וארבעה משתתפים שהיו תחת אחריותה הישירה (דולב, בנימין, רן ועומר), נראו מאוכזבים, פניהם הפכו נפולות, אולם הם קיבלו את המצב בהכנעה. לקראת תום הביקור בבירקנאו, נקראו כל המשתתפים להתאסף לקיום טקס זיכרון משותף במקום. באופן מפתיע, השמיים התקדרו והחלו לרדת גשמים. הגשם התחזק והפך לגשם זלעפות. התחלנו למהר ולרוץ למתחם הסגור בו אמור היה להתקיים הטקס. לא כולם היו מסוגלים לרוץ. מי שלא מסוגל היה, זרזנו את הליכתו וסייענו בעדו. לבסוף, הגענו לטקס עם ביגוד קיצי, מצד אחד מזיעים מהמאמץ ומצד שני נוטפים מים מהגשם.

עם החזרה למלון, אחרי מקלחות הערב, התברר כי עורה של מלכה (אישה עם עודף משקל) דורש טיפול. בנוסף, במהלך הימים הבאים היא נצפתה צועדת שלובת זרועות לסירוגין עם אחות המשלחת או עם אחד מאנשי הצוות האחרים, שסייעו לה בהליכה הממושכת והקשה.

בשיחת הערב הקבוצתית של אותו יום, סיפרה שרה: "היה קצת קשה בגלל ההליכה. היה חם".
ואסנת אמרה: "אני לא אוותר על כל הדרך הזאת, על כל הרגליים הכואבות שלי".²³

למחרת בבוקר, חמישה מחברי המשלחת שלנו – מלכה, יאיר, שרה, אסנת ורבקה, התלוננו על עצירויות. בשיחה עם אחות המשלחת, היא סברה כי הדבר נובע מהאוכל השונה במסע. החל משלב זה, הקפדנו איתם על שתייה מרובה של מים, אכילת פירות וירקות. לאחר ארוחת הבוקר, העמסנו את המזוודות על האוטובוס ויצאנו לנסיעה ממושכת לכיוון מחנה מיידנק. תוכננה נסיעה ארוכה של חמש וחצי שעות, עם עצירות קצרות לשירותים. החברים התבקשו להתאפק כי לא ניתן היה לעצור בכל מקום, למעט מקומות שאושרו ע"י קצין הביטחון, בכפוף להנחיות ביטחוניות.²⁴ העצירות לשירותים התבררו כבעייתיות, בנות האולפנות מהאוטובוסים האחרים רצו ותפסו את התאים הבודדים שהיו קיימים, נוצר תור של עשרות בנות ובנות המשלחת שלנו נדחקו לסוף התור, כאשר לא תמיד בנות האולפנה מתחשבות ועם חלקן אף נוצרו חיכוכים על רקע התור לשירותים. בנסיעה זאת, אסנת לא הצליחה להתאפק והחל מרגע זה היא החלה לסבול ממספר בריחות שתן ביום, תופעה שלא היתה מוכרת אצלה קודם לכן.

לפנות ערב הגענו למלון בלובלין, הנחשב למלון ברמה נמוכה יחסית למלונות האחרים בהם התארחה המשלחת. כל ארבעת האוטובוסים נכנסו לחניה אחורית של המלון, החניה קטנה וצפופה, המקום אינו נגיש בעליל. המשתתפים ניסו להוציא את המזוודות שלהם ולסחוב אותם במדרגות לכיוון שער הכניסה למלון. לא כל חברי המשלחת שלנו כשירים למאמץ פיזי שכזה, חלקם היו חסרי אונים ונזקקו לסיוע. המדריכים שלנו סייעו לחניכים לרדת מהאוטובוס ולפרוק את המזוודות מתא המטען של האוטובוס. מהתצפית עלה כי הם לא הצליחו לפלס דרך בין ההמונים ולסייע לי בהרמת המזוודות במדרגות המובילות מהחניון למלון. נאלצתי לעלות ולרדת הלוך ושוב את המדרגות, כל פעם עם מזוודה אחרת. ציפיתי לסיוע מצד משתתפות המשלחת הכללית, אולם לאכזבתי, רק בודדות בחרו לעצור מענייניהם האישיים ולסייע. המזוודות של כל חברי המשלחת נדחקו לחדר בקומת הכניסה של המלון. המלון היה ישן, קטן ובו רק מעלית אחת. ניכר כי הוא אינו ערוך לקלוט קבוצה כל כך גדולה שמגיעה בבת אחת. החלטנו לא להמתין עם העלאת המזוודות מתוך הערכה שייקח זמן ממושך עד שכולם יצליחו להגיע עם המזוודות לחדרים. אנשי הצוות שלנו התפצלו לשניים- חלקנו סייענו במאמץ הפיזי והאחרים ליוו את המשתתפים לחדר האוכל. יעקב וחנן לא הצטרפו לארוחת הערב. סגן ראש המשלחת שלנו לקח אותם איתו והם החלו להעמיס בעזרתנו את המזוודות של כל המשתתפים במעלית הקטנה, פעם אחר פעם, בכמה סבבים. התהליך לקח זמן רב, המסדרונות היו חשוכים ללא תאורה, החדרים לא היו ממוזגים. עם סיום המשימה הקשה, הצטרפנו לארוחת הערב. החברים כבר סיימו לאכול, התברר לנו כי המזון שהוגש הוא ברמה מאוד ירודה. חלק מהמשתתפים נותרו רעבים. המשתתפים היו עייפים ואצל חלקם התחילו להתגלות סימנים של חוסר שקט ועצבנות, בעיקר אצל אסנת ואור. גם בערב זה נאספנו לשיחת ערב קבוצתית, לצורך סיכום היום, אולם היה מאוד קשה לנהל את השיחה, הישיבה בחדר ההתכנסות הייתה צפופה ולא נוחה, לא כולם ראו את כולם, הכאוס שלט. התעקשנו לקיים את שיחת הערב הזאת, אולם נאלצנו לקצר בה ולאחריה

²³ הערת החוקרת: מתכוונת שלא תוותר לעצמה.

²⁴ הערת החוקרת: על פי ההנחיות הביטחוניות, היינו מחויבים כל ארבעת האוטובוסים ביחד, בו זמנית, לעצירות בשירותים.

אפשרנו למשתתפים לפרוש להתארגנות ולשינה בחדרים שלהם. למרות העייפות הרבה, לא ישנו טוב בלילה. המיטות לא היו נוחות, החדרים לא היו ממוזגים ולא היו סורגים בחלונות הגדולים. כראש המשלחת חשתי שמישהו מהמשתתפים יחליט לפתוח את החלונות בחדרו לרווחה על מנת שיכנס אויר והוא עלול חלילה להתכופף וליפול. המלון נראה לי מאוד לא בטיחותי וחשתי מאוד לשלום של המשתתפים.

בערב שבת, נאספנו כולנו לקידוש ולארוחת ערב חגיגית של ליל שבת. עם סיום הערב, המשלחות התארגנו לצאת מהמסעדה, ההתלהבות וההמולה היו רבות, היו בנות שרצו קדימה. מלכה איבדה את שיווי משקלה, מעדה ונפלה על הרצפה. היא הייתה נבוכה מהעניין וסומק עלה על לחייה. היא התקשתה להתרומם לבדה, ככל הנראה בשל משקל גופה העודף. המדריכה הצמודה שלה ואני הושטנו לעברה ידיים וסייענו לה להתרומם²⁵.

למחרת, לאחר ארוחת הבוקר של שבת, יצאנו מהמלון לסיור רגלי, על מנת להכיר מקרוב את החיים בגטאות של ורשה ולהתרשם מהשרידים שנותרו מתקופת הגטו. ההליכה הייתה מרובה ומעייפת, אחת מנשות הצוות שלנו מעדה, נפלה על הרצפה ונחבלה²⁶. לאחר ארוחת הצהריים המשותפת, עשינו הערכת מצב לגבי המשלחת שלנו והערכנו כי הם לא יוכלו להמשיך רגלית את שאר המסלול המתוכנן. לראשונה מאז שהחל המסע, ביקשנו אישור להתפצל מחברי המשלחת הכללית ולחזור למלון. הבקשה החריגה להקלה עבור חברי המשלחת שלנו, אושרה על ידי מנהלת המשלחת הכללית והקב"ט.

בראיונות האישיים שנערכו עם המשתתפים לאחר המסע, עלה נושא התנאים הפיזיים המקשים והקושי הפיזי שם חוו.

אור ציינה: "את המלון, כי היה לנו מלון אחד עם מזון ומלון אחד בלי מזון שמתנו מחוס". כאשר היא נשאלה מה היה לה הכי קשה במסע, ענתה: "ללכת כמעט כל יום ברגל... אני לא אחת כזאת שאוהבת ללכת הרבה, הרגשתי קצת קושי".

עומר, אמר: "אפילו שהיו לי כאבים ברגליים... היה קשה העצירות בדרך. שעמדנו... אני כועס על ע' רק על דבר אחד- שהלכנו יום אחד למלון דפוק בלי מזון. חס אש היה. את יודעת מה זה חס אש?!"... אבל למה טסנו בלילה? הייתי מת מעייפות. הייתי רדום... אני לא רגיל לישון מאוחר. אני לא אוהב להישאר הרבה ער".

כאשר חנן נשאל מה היה לו הכי קשה במסע, ענה: "שקמנו בחמש בבוקר".

יאיר אמר: "נחתנו בחמש בבוקר... חזרתי מאוד עייף והלכתי לישון".

²⁵ הערת החוקרת: בדיעבד התברר כי המאמץ הפיזי שנדרש כדי לסייע למלכה להתרומם וככל הנראה תנועה לא נכונה שעשתה המדריכה, עורר אצלה התקף כאבים חמור החל מאותו לילה, בגין פריצת דיסק ממנה היא סובלת.

²⁶ הערת החוקרת: בדיעבד כשחזרה ארצה הסתבר כי כתוצאה מהנפילה, הייתה אצלה פגיעה בצלעות. היא סבלה מכאבים, אך לא רצתה להטריד אותנו ולהדאיג אותנו והמשיכה לתפקד עד סוף המסע.

רחל סיפרה: "אני זוכרת שהיה קשה ביום הראשון עד שהגענו... היה קשה. איך שהגענו מיד התחלנו עם הסיור. עם המקומות שהיינו בהם. התעייפנו בדרך... כי לא ישנו במטוס, אז בטח שנהיה עייפים... הלכנו הרבה ברגל והיה חם... היה חם, אבל יום אחד ירד גשם... ביום הראשון אני נפילתי מהמדרגות שם... היה עקום משהו, נפילתי...". כאשר נשאלה רחל- 'אם החברים שלך היו שואלים אותך אם כדאי להם לצאת למסע לפולין, מה היית אומרת להם? ענתה: "חלק כן חלק לא. לפי המצב שלהם... יש חלק שלא יכולים לנסוע... כי זה הרבה הליכות והם לא יכולים ללכת הרבה... יש חלק שכן" וסיפרה על חזרתה ארצה: "היה כיף, אבל קצת מעייף. הייתי כמה ימים אצל אמא ולא הייתי פה (בדיור המוגן)... נחתי כמה ימים אצלה בבית... היה קשה וחם מאוד".

מן התיאור עולה כי במסע לפולין קיימים קשיים פיזיים לא מבוטלים. קשיים אלו מכבידים על משתתפים צעירים ללא מוגבלות, כל שכן כאשר מדובר באוכלוסיית בוגרים עם משי"ה. למרות שהמשתתפים שלנו נבחרו בקפידה והושם דגש על הפן הפיזיולוגי והרפואי, עדיין הקשיים הפיזיים איתם נאלצו המשתתפים להתמודד היו רבים וכללו למשל תנאי מזג אוויר קיצוניים, הליכה ממושכת, שעות שינה שאינן מספקות, תנאי לינה ברמה ירודה ותזונה שונה. הקשיים המרובים הללו התבטאו אצל משתתפי "השחר" במצבים כמו עצבנות, הקאות, נפילות ואף במצבים קיצוניים ולא צפויים כמו אי שליטה על הסוגרים. לצד המאמץ שלנו להתאים ולהנגיש קוגניטיבית ולשונית את המסע לאנשים עם משי"ה, ניכר כי המסע אינו מותאם ומונגש דיו מהבחינה הפיזית לאנשים הללו ובמובן הזה ישנו מקום לשיפור.

4.4.4 קשיים רגשיים

"לא טוב מה שראיתי היום...כשיצאתי משם אמרתי- לא טוב לי המקום הזה"(בטי- שם בדוי- חברת משלחת "השחר 6" לפולין).

הוראת השואה, בעיקר בתחום הפסיכולוגי, כרוכה בהתלבטויות רבות וקשות, בשל החשש לגרום לתלמידים קושי רגשי (חוזר מנכ"ל משרד החינוך 1999). שלם (2002) סבור כי לימוד השואה, המזמן התמודדות עם תכנים קשים במיוחד, תובע מן המלמדים רגישות מיוחדת וצורך להבטיח שהעיסוק בנושא לא יגרום נזק נפשי ללומד או יביא אותו לאטום את עצמו ולהתנתק מהנושא. עקב המורכבות והטעינות הרגשית של התכנים בהוראת השואה, ייתכן וקבוצות מסוימות באוכלוסייה עלולות להתקשות באופן מהותי בהתמודדות אל מול תכנים אלו (McBride, Haas, 1999; Silverman et al., 2014; Berson, & Keats, 2005) ציינה כי במחקר שערכה אודות השפעתה של עדות עקיפה במהלך ביקורים במחנות ריכוז, תגובות רגשיות חזקות כללו פגיעות, כעס, אימה, עצבות, בושה ותדהמה.

סוג נוסף ובולט של קשיים במחקר הנוכחי, היו קשיים מהסוג הרגשי. מדובר במסע מטלטל מבחינה זאת.

במפגש ההכנה השני אמר דני: "קשה. מקומות עצובים".

לאחר יומיים מרוכזים של הכנה בארץ וביקור במוזיאון "השואה והתקומה", התנהלה שיחת סיכום קבוצתית, בה נשאלו המשתתפים על רגשותיהם במהלך הסיור במוזיאון.

יעקב שיתף: "הרגשנו לא טוב במוזיאון, היה לי קצת עצוב, לא היה להם אוכל לאכול ומים לשתות, היה לי ממש קשה".

אסנת דיווחה: "הרגשתי פצע בלב".

לאה מסרה: "היה לי קצת קשה, היה לי לא קל".

מהתצפית של היום השני למסע ומשיחת הערב הקבוצתית הראשונה לאחר הביקור באושוויץ בירקנאו עלה כי הביקור במחנות היה מטלטל. יום זה התאפיין בדגש על התמודדות רגשית לא פשוטה של המשתתפים, היה זה היום הראשון בו הם נחשפו למה שאירע במחנות. ניכר כי הם חוו קושי רגשי גדול, או כלשונם "זוועה, סיוט". בתום היום השני למסע, כולם התכנסו לשיח קבוצתי מסכם. ס' מנחת קבוצות וחברה בצוות הבכיר שהתלווה למסע, שוחחה עם הקבוצה על מטרת המפגש ועל חשיבותו, מפגש שהוגדר כמפגש סכום ועיבוד לאחר הביקור באושוויץ - בירקנאו. המשתתפים ישבו במעגל ובאופן עקרוני קיבלו רק במפגש זה את רשות הדיבור ע"פ סדר הישיבה, מתוך חשיבה טיפולית שאחרי היום המורכב והטעון שהם עברו באושוויץ - בירקנאו, חשוב שבמפגש הקבוצתי הראשון בפולין, כולם ידברו על הדברים ויפרקו חוויות. המנחה ביקשה מהמשתתפים להעלות ולשתף את הקבוצה ברגעים משמעותיים וקשים שהיו להם בזמן הביקור במחנות.

אסנת אמרה: "לי היו שני דברים קשים- הסיפור שמישהי סיפרה שהיא נתנה לחם, היא ריגשה אותי... ההורים שלי מתגעגעים, אני מתגעגעת, זה קשה... הרגשתי כאילו חתכו לנו את הלב כששמענו שהתעללו ביהודים. זה כמו הילדים שלך פולין".

מלכה טענה: "הרגע הכי קשה היה העדות של סבתא של שרית".

רבקה מסרה: "אני מצטרפת למה שאסנת אמרה- זה נגע בנו קשות... הרגשתי רגש לא טוב".

עומר שיתף: "כדי לא להתחיל לבכות תפסתי את עצמי".

בנימין דיווח: "הרגשתי לא טוב".

בטי אמרה: "לא טוב מה שראיתי היום...כשיצאתי משם אמרתי- לא טוב לי המקום הזה".

רן טען: "הם רצו להשמיד אותנו. הרגשתי שריפה בלב. הרגשתי שהלב שלי נשרף כמו ששרפו אותם".

דולב שיתף: "היה קשה לי. אני הרגשתי עצוב מאוד. הרגשתי שהלב שלי כמעט נשבר".

אור אמרה: "כשעברנו את המקלחות של תאי הגזים. באותו רגע הרגשתי כמה שזה היה זוועתי, במקום לקבל מים קיבלו גזים. זה היה סיוט גדול לעבור שם".

רינה הוסיפה: " מה שהיה בהתחלה. המשקפיים (מתכוונת לערמות המשקפיים בתצוגה במוזיאון אושוויץ). היה לי קשה".

דני מסר: "היה לי קשה כשאיריס דיברה על זה שלקחו את רבקה בשמלת השבת והיא לא זכתה לראות את ההורים והאחים שלה".

מחנה מיידנק, היה מבחינה רגשית, קשה מאוד לביקור עבור המשתתפים ובפרט הכניסה לתוך אחד מתאי הגזים שנותרו במחנה. משפת הגוף של הנכנסים עלה כי הכניסה למקום לא הייתה פשוטה עבורם, הם פסעו לאורכו לאט, בדממה מוחלטת, בחשש וביראת כבוד. חלקם חשו תחושת מחנק, חלקם יכלו להתחייב כי הם מריחים את ריח המוות. יצאנו מהמבנה כפופים, המומים, חיוורים, חלקנו בוכיים. דולב נצפה, יוצא מהמבנה כשפניו המומות, הוא נראה שבור ומזועזע ונתמך ע"י חבר. אסנת, נצפתה צועדת ובוכה, צועדת ובוכה, פניה היו אדומות מבכי וניכר כי היה כי קשה לה מאוד הסיטואציה. בשיחת הערב שנערכה בסוף אותו יום, המשתתפים העידו כי הביקור במיידנק, היה מורכב ומטלטל עבורם.

אסנת טענה: "היה לי ממש קשה. לא יכולתי יותר לסבול".

בטי שיתפה: "היה לי קשה בטקס כשהתלמידים שרו את 'הלב בוכה'".

רבקה אמרה: " זה היה לי קצת קשה. זה נגע בי".

שרה מסרה: "הטקס היה עצוב כשהם שרו. היה קשה".

דני דיווח: "הייתי ממש מזועזע".

אור אמרה: "היה קשה לי להיות במקלחות".

למחרת לפני היציאה לבית הכנסת לתפילת ערב שבת, נאספו המשתתפים לצורך קבלת מכתבים אישיים שהוכנו להם מבעוד מועד מקרוביהם בארץ. המעמד הציף את המשתתפים בגעגועים למשפחות, הם בכו וחוו קושי רגשי גדול. התבוננתי ביעקב, גבר גבוה ורחב מימדים ששמר עד עתה על אופטימיות ועל חיוך תמידי. אני לא זוכרת שראיתי אותו בוכה עד אז, גם לא במחנות. יעקב יתום מאב, מתגורר בבית אימו. עם קריאת המכתב שכתבה לו אימו, הוא החל ממרר בבכי "אמא, אמא..." והתקשה להפסיק. מהמעמד הזה של חלוקת המכתבים האישיים וקריאתם, עולה כי החוויה היא משמעותית וטעונה מאוד, המובילה לפרץ של רגשות אצל המשתתפים הנרגשים. מרביתם לא הצליחו לעצור את הדמעות ומיררו בבכי.

בעת ביקורנו ביער לופחובה, אנשים בכו, חלקם אף נראו על סף התפרקות מהזעזוע. נתנו עדויות ולבסוף השמיעה מדריכת פולין שיר שקט ועצוב. החברים נצפו חבוקים במעגלים, לעיתים בשלשות, לעיתים בזוגות ונראה היה כי הם מנסים לשאוב כוח ותמיכה מהקבוצה ומהקרבה לאחרים. יאיר למשל עצם עיניו בכאב והתנועע כתף אל כתף עם אלי. חלקנו היינו דוממים, חלקנו בוכיים וחלקנו הצטרפנו לשירה. מצאתי את עצמי באחד המעגלים, מימיני חיים, משמאלי אסנת והרגשתי ספונה בכאבי, כולי מצומררת והכאב צורב ממש. הטקס שהתקיים במקום על ידי חברי משלחת "השחר", עורר גם הוא קושי רגשי בקרב המשתתפים. יאיר סיים את הטקס באמירה

מצמררת של קדיש תוך שהוא ממרר בבכי. מלכה שהכריזה על תום הטקס, מיררה אף היא בבכי. לאה גם היא בכתה ושמחתי שהיא מצליחה לפרוק במקום הזה את אשר היא חווה, לאור התנהלותה המופנמת והקושי שלה לשתף בשיחות הערב. שותפים לבכי, לקושי הרגשי ולעוצמת המעמד היו גם בנות האולפנה, אנשי צוות שלהם ושלנו.

במפגש הקבוצתי לסיכום המסע, שהתקיים בערב האחרון בפולין, המשתתפים העידו בפנינו על הקושי הרגשי שחוו במסע.

אור אמרה: "המסע היה קשה מאוד, לראות את התמונות שלהם".

אסנת דיווחה: "זה מסע לא קל, זה קשה. בית העלמין היה קשה".

יאיר שיתף: "הכי קשה היה לי באושוויץ".

בטי טענה: "לי הכי קשה היה בהר האפר".

מלכה אמרה: "לי היה קשה בתאי הגזים".

עדויות לקשיים הרגשיים שחוו המשתתפים במהלך המסע, עלו גם במהלך הראיונות האישיים שנערכו עימם, לאחר חזרתם ארצה.

אור אמרה: "זה נראה לי לא התאים לי להיכנס לרגש שלי של הדיכאון, אז לא רציתי להשתתף... היה לי קשה... בשבילי זה עמוס שיחות ערב לשבת ולדבר על העצבות והדיכאון. זה לא טוב".

אסנת דיווחה: "חצי היה לי קשה. בבית הקברות היה לי מאוד מאוד קשה. ... בתוך הלב היה לי באמת קשה... זה שנסעתי לפולין זה כאילו חתך לי את הלב. כשאת רואה את בית הקברות שם".

חנן אמר כי הקושי שלו היה "שסיפרו לנו איך הרגו את היהודים" וזה גם לו להרגיש "רע בלב".

יעקב טען: "המסע היה קצת כבד לי בגלל שהרגשתי מה שעברו כל היהודים שם".

מלכה סיפרה: "חלק ירו בהם, חלק קברו אותם חיים, חלק רצחו אותם ושרפו אותם חיים. קיבלתי צמרמורת איך עשו להם את זה... הרגשתי קשה מאוד... בסרטים היה לי מאוד קשה לראות את מה שהם עברו וזה שהחרימו להם... ביום חמישי הקרוב היתה אזכרה של סבא שלי ואמרו קדיש והתחלתי לבכות. היה לי קשה...".

עומר אמר: "כשראיתי את כל זה ואת המחנה ואת אושוויץ ואת המקומות שהם חיו בהם ושזרקו את כל המשקפיים, הכובעים וכלי האוכל שלהם, היה ממש כאב גדול לראות את זה".

על חוויית הביקור במחנות ההשמדה דיווחה רבקה: "זה היה די קשה".

על הקושי הרגשי להתמודד עם מסע עצוב, להיפרד מההורים ולצאת למסע בלעדיהם, סיפרה שרה: "תראי, אני קשורה להורים שלי, היה לי מאוד קשה שלא הייתי עם ההורים שלי ואני יותר מתחברת לטיולים שמחים". בהמשך אמרה שרה: "היה לי קשה לראות דברים נוראיים... זה סיפור לא קל, ממש קשה מאוד לשמוע".

בהתייחס לקשיים הרגשיים שעלו בקרב המשלחת שלנו במסע, נראה כי המשתתפים נאלצו להתמודד עם קשים רגשיים מורכבים במיוחד. בכלל זה התמודדות עם הרגשות שעלו עקב החוויות שאליהם נחשפו המשתתפים, מול תכני המסע הקשים. ובנוסף, מצטרף גם קושי רגשי הנובע מהריחוק מהבית ומהגעגועים למשפחות. נראה כי הביקור באתרים בהם התרחשו הזוועות, מביא לעיתים את המשתתפים לקצה גבול היכולת שלהם, מבחינת ההכלה הרגשית של הנושא. הם יוצאים מזועזעים ומתקשים להתמודד עם כל העצב והכאב. משתתפים עם מש"ה, חווים ומתארים את חווייתם הרגשית, בין היתר על ידי תחושות פיזיות ומעין פיזיות שממחישות את עוצמת החוויה הרגשית הקשה שעברו, כדוגמת צמרמורת בגוף, ובעיקר מוטיבים של תיאורים הקשורים ללב, כמו: פצע בלב, שריפה בלב, הלב כמעט נשבר...

4.4.5 קשיים משולבים פיזית ורגשית

"חזרתי מותשת. ישנתי המון. שעות... אכלתי טוב... היינו עייפים ומותשים" (מלכה- שם בדוי, חברת משלחת "השחר 6" לפולין).

משתתפי המסע העידו על הצורך להתמודד עם שילוב מצטבר של קשיים פיזיים ורגשיים כאחד. הדבר בלט ביום השלישי למסע, בו נאלצו המשתתפים להתמודד, הן עם התנאים הפיזיים המקשים של אותו יום והן עם התכנים הרגשיים הקשים שעלו. אחת הדוגמאות הפרטניות לכך היא בטי, שהתקשתה פיזית ורגשית בעת הכניסה למתחם המשרפות שבמחנה מיידינק. מצד אחד, כיוון שראייתה לקויה, היא התקשתה להתמצא במקום החשוך ונזקקה לתמיכה פיזית של ממש. מצד שני, המקום היה קשה לה מאוד מבחינה רגשית והיא נזקקה בד בבד לתמיכה מהסוג הרגשי. בשיחת הערב הקבוצתית שהתקיימה לאחר הביקור במיידינק, עומר אמר: *"היה לנו חם וקשה והכל, אבל היה חשוב לנו ללכת כדי לדעת"*.

עדויות לקושי המשולב, עלו גם עם חזרת המשלחת ארצה. משתתפי המשלחת נחתו בארבע לפנות בוקר והתפזרו איש איש לביתו או למסגרת הדיור המוגן בו הוא מתגורר. הם היו עייפים ומותשים מהמסע, מרביתם לקחו כמה ימי חופש ממקומות העבודה, על מנת לנוח, להשלים שעות שינה חסרות ולהתאושש מהחוויה המורכבת שעברו בפולין. גם אני בעצמי חוויתי זאת על בשרי. בימים הראשונים לאחר השיבה ארצה, לא הצלחתי לתפקד כרגיל. לקחתי כמה ימי חופש מהעבודה, הרגשתי מותשת נפשית ופיזית כאחד, השלמתי שעות שינה גם במהלך היום, בשעות שאינן שגרתיות לצרכי שינה ומבלי שהייתה לי שליטה על כך.

במפגש קבוצתי מסכם בארץ, נשאלו המשתתפים אם הם היו מורידים משהו ממה שעשינו במסע. בתחילה היו המשתתפים תמימי דעים וענו שלא, הם לא היו מורידים כלום.

אחר כך, היו שאמרו שכן היו מורידים ונראה כי הדבר שיקף את הקשיים והעומסים, הפיזיים והרגשיים, שהם חוו במסע זה.

עומר אמר: *"אני הייתי מוריד את המשרפות. זה לא היה נעים לי לראות את זה. הייתי מוריד גם את המלון שישנו בו והיה חם"*.

אור אמרה: "אני הייתי מורידה חלק ממקומות ההשמדה. הייתי מורידה אחד. כמה מקומות השמדה אפשר לראות כל יום?!"

כאשר סי' פנתה ואמרה: "אנחנו תכננו שכל ערב יהיו שיחות אתכם, אבל לא הספקנו לעשות את כולם. האם היה צריך לדעתכם שיחות כל ערב?". אור ענתה: "לא, כי היה אפשר ללכת לישון יותר מוקדם. הייתי עייפה".

יעקב לעומת זאת ענה: "כן, בשביל לסגור כל יום מה שעברנו ולספר איך הרגשנו, מה חווינו".

עדויות לקשיים הפיזיים והרגשיים המשולבים שעברו משתתפי המסע, הופיעו גם בראיונות האישיים שנערכו עימם לאחר המסע.

מלכה סיפרה: "חזרתי מותשת. ישנתי המון. שעות... אכלתי טוב... היינו עייפים ומותשים".

עומר אמר: "אבל הכי ציער אותי שהמדריכה שלי נפצעה ברגל ולא יכלה לבוא איתנו. התבלבלתי בדרך. לא ידעתי לאן ללכת. בסוף א' לקחה אותי איתה. אבל המסע היה יפה. מפרך... אחרי מסע כזה היה קשה מאוד... ב' וא' שאלו אותי- חוץ מהכאבים שהיו לך ברגליים, איך הרגשת? מה חווית שם? ועניתי להם שזה כאב בלב, הרגשתי מה שהאנשים הרגישו שם. המקלחות, תאי הגזים, המחנות, הפסל שלו עם הילדים (מתכוון לפסל של יאנוש קורצ'אק)... התמודדתי. בהתחלה קשה, אבל אחר כך סיפרתי לבלה ואמיר והם אמרו לי- טוב שסיפרת".

בראיון עם רחל, כאשר היא נשאלה אם יש לה 'טיפי' לתת לאלו שיסעו לפולין, אמרה: "שיהיה להם מאוד מאוד קשה, אבל הם יתגברו על זה" וסיפרה על חזרתה ארצה: "היה כיף, אבל קצת מעייף. הייתי כמה ימים אצל אמא ולא הייתי פה (בדיור המוגן)... נחתי כמה ימים אצלה בבית".

מהדברים עולה כי המסע לפולין שילב קשיים פיזיים ורגשיים, השזורים זה בזה, עד שלעיתים בלתי אפשרי לעשות הפרדה ביניהם. ניתן היה להבחין היטב בקשר בין הגוף לנפש. הקשיים הצטברו, כך שקושי פיזי עלול לגרור אחריו קושי רגשי ולהיפך, מי שהתקשה רגשית הפגין זאת לעיתים דווקא באופנים פיזיולוגיים.

4.4.6 קושי לתפוס ולהכיל

"אני עד עכשיו מנסה לעכל כל מה שהיהודים עברו, אבל אני עד עכשיו לא מצליח להבין מה עבר לו בראש". (אלי- שם בדוי, חברת משלחת "השחר 6" לפולין).

קטס (2005) מדווחת על כך שלעיתים המשתתפים במחקרה הביעו ייאוש בניסיון להבין את סיפור המחנות, כשהם חוזרים ואומרים זה לזה: "אני לא יכול לדמיין את זה", "זה בלתי יאמן", "איך זה יתכן". תופעה זאת, נצפתה גם במסעם של משתתפי משלחת "השחר" לפולין (Keats, 2005).

במפגש ההכנה השני טרם היציאה לפולין, שיתפה מלכה את חבריה בקושי: "לא האמנתי שבאמת יבואו ויתמכו בנו (מתכוונת לחסידי אומות העולם). הייתי בשוק. הייתה לי צמרמורת בכל הגוף ששמעתי שהם עזרו לנו".

בתום יומיים של הכנה מרוכזת, לאחר ביקור במוזיאון "משואה לתקומה" ביד מרדכי, נערכה שיחת סיכום קבוצתית בה אמר יאיר: "הרגשתי במוזיאון מי היה מסוגל לעשות את זה?! לא נתפס... לא נתפס...". ועומר הוסיף: "אני לא יודע מה הם השיגו בזה שהרגו את היהודים".

ביום הראשון למסע, לאחר האזנה לסיפור האישי-משפחתי של מנהלת המשלחת הכללית, נצפו משתתפים כשהם מהורהרים, חלקם היו מכונסים בתוך עצמם, חלקם נצפו המומים כמי שמתקשים לעכל. אחד הדברים האוטנטיים והחזקים ביותר באשוויץ 1, הם האוספים, כגון אוסף המשקפיים, אוסף כלי המטבח, אוסף הפרוטזות ועוד. עמדנו מול האוספים הללו נדהמים ומשתאים. הכמויות של הפריטים הן בלתי נתפסות. הדבר קיבל חיזוק גם בשיחת הערב שלאחר הביקור באשוויץ. הן המשתתפים והן אנשי הצוות ציינו שהאוספים במוזיאון השאירו עליהם חותם עמוק. התרשמתי כי אוספים אלו הכו בהם כפי שהם הכו בי והמחישו בצורה חווייתית את האובדן הגדול, את הטרגדיה האנושית הנוראה ואת הכמות העצומה של הנספים שקשה לתפוס אותה. בעת הביקור באשוויץ 2, ניתן היה להתרשם כי מחנה זה הינו אותנטי וניתן לראות עדיין את גדרות התיל, את מסילות הרכבת, את הכבשנים ואת תאי הגזים. אחד המתחמים שניכר כי השאירו רושם עמוק ביותר על המשתתפים שלנו, היה מתחם הבורות בו עשו האנשים את הצרכים שלהם ללא כל הפרדה ואינטימיות בסיסית. מתצפית על המשתתפים נראה כי הם הזדעזעו מהרעיון והתקשו לעכלו.

הדבר קיבל לכך גם תימוכין בשיחת הערב הקבוצתית המסכמת אודות אותו יום.

אסנת אמרה: "ראיתי את פסי הרכבת ולא עיכלתי שהנאצים יכלו לעשות דברים כאלה ליהודים. קשה לי לעכל את זה".

אלי שיתף (תוך כדי שהוא ממרר בבכי): "אני עד עכשיו מנסה לעכל כל מה שהיהודים עברו, אבל אני עד עכשיו לא מצליח להבין מה עבר לו בראש".

יאיר דיווח: "דמיינתי איך הגרמנים יימח שמם וזכרם מורידים (מתכוון מהרכבת). איך הם מפנים אותם. אמרתי איך זה יכול להיות?!".

חיים טען: "נדהמתי. רציתי כמעט לבכות שם. 6 מיליון! אני הייתי המום".

בנוסף לקשיים לתפוס ולהכיל את האכזריות של הנאצים ואת הזוועות שהם ביצעו ובנוסף לקושי לעכל את כמות הנרצחים, עלה גם הקושי לקלוט כיצד זה שהיהודים נקלעו לטרגדיה הזאת, כיצד זה שהם לא ברחו, לא נלחמו ולמעשה הובלו לכאורה "כצאן לטבח".

לאחר ביקורנו במחנה מיידנק, בשיחת הערב הקבוצתית נשאלו המשתתפים: "מה הם היו רוצים להגיד לאותם היהודים לפני שהם נשלחים למחנות ההשמדה?"

יאיר טען: "הייתי לוקח את כולם לשיחה ואומר להם: חבר'ה, כולם מלחמה, תברחו".

עומר הוסיף: "שיברחו מהמקום הזה, כי זה לא בשבילם. הם צריכים להישאר עם ההורים. הם לא צריכים להגיע לשם ולמות".

יעקב אמר: "אל תגיעו למחנה השמדה, זה מסוכן. לא כדאי לכם להגיע לפה".

מלכה אמרה: "לא כדאי לכם להיות במצב כזה".

מדבריהם של המשתתפים ניתן ללמוד כי קיימת בהם תמימות מסוימת בתפיסת נושא השואה, תמימות שאופיינית באופן כללי לאוכלוסייה עם מש"ה, שמטבע הדברים היא פחות מתוככמת.

רק אחרי שס' מחדדת ושואלת: "הייתה להם ברירה? הם יכלו לבחור? הם בחרו במצב הזה?".

אלי ענה: "לא הייתה להם ברירה. היו יורים בהם אם הם היו בורחים. זה לא נתפס ולא נקלט".

תהליך זה של הגעה לתובנות אותו עבר אלי, הינו למעשה תהליך מטה-קוגניטיבי של "חשיבה על החשיבה". בן דוד (2009) במאמרה על מטה-קוגניציה, מציינת כי אחד האמצעים לזימון התנסויות קוגניטיביות ומטה – קוגניטיביות, הן שאילת שאלות מסוגים שונים מצד המלמד (כמו שאלות מערערות, שאלות טעונות, שאלות מסדר גבוה).

יצוין כי גם לאחר החזרה ארצה מהמסע, עלו עדויות לקושי לקלוט, לעכל ולתפוס, כיצד זה היו יהודים שלא ניצלו ולא ברחו. במפגש הקבוצתי ל"סיגרת מעגל", עומר סיפר: "שראינו את הפסל של יאנוש קורצ'אק. הוא מחזיק כמה ילדים איתו שהוא לימד אותם וגידל אותם כאילו הם היו הילדים שלו ואני כשראיתי את זה וכשענת (מדריכת המסע לפולין) סיפרה על זה, הרגשתי עצב בלב ואמרתי לענת-למה הוא לא ברח? איך זה שהוא לא הצליח לברוח עם הילדים?!... אולי הוא לא הספיק לברוח כי היו לו יותר מידי ילדים".

שרה הגיבה בהקשר לקושי במסע ואמרה: "שכאילו ראיתי את הדברים הזויים מאוד". בהמשך הריאיון עמה אמרה שרה: "למה כאילו הם הרגו 6 מיליון. אני לא הבנתי למה כאילו הם הרגו אותנו ושנאו אותנו".

מהתיאור עולה כי המשתתפים נצפו לא אחת המומים ומתקשים לעכל את הדברים הבלתי נתפסים שחוו. המקומות והסיפורים כל כך מזעזעים ועולים על כל דמיון, עד שלעיתים ניכר קושי מצד המשתתפים להאמין כי הדברים יכלו להתרחש במציאות, על ידי בני אדם. מדובר בתופעות שקשה מאוד להבין אותן קוגניטיבית ולמעשה אין להן הסבר הגיוני ולכן הן קשות כל כך לעיכול ולתפיסה. משתתפי "השחר" התקשו לתפוס את האכזריות ואת הסיבות שהובילו למעשים הנפשעים ובמקביל, להבדיל אלף אלפי הבדלות, התקשו לתפוס את סיפור חסידי אומות העולם. נראה כי המשותף לשני הקצוות הללו הוא הקושי של אנשים עם מש"ה, אוכלוסייה המתאפיינת לרוב בתמימות ותום לב, להבין את הדברים הכול כך קיצוניים ובלתי נתפסים, הקשים לתפיסה ולהכלה גם על ידי אוכלוסייה שהיא ללא מש"ה. למעשה הם חוו תדהמה למול הדברים שהוגדרו על ידי אחת מהמשתתפות כ"הזויים". הדבר אף בא לידי ביטוי בכך שלעיתים הם ניסו להציע הצעות שנראו בעיניהם כפרקטיות, כגון הצעות לבריחה.

4.4.7 קשיים אופייניים לאוכלוסייה עם מש"ה

ההגדרה למש"ה הרווחת בעולם המערבי ובמדינת ישראל היא זאת של האגודה האמריקאית למוגבלות שכלית ונכות התפתחותית (AAIDD, 2011) לפיה מש"ה מתאפיינת במוגבלות משמעותית בתפקוד השכלי ובהתנהגות המסתגלת כפי שהן באות לידי ביטוי בשלושת האשכולות- מיומנויות תפיסתיות, מיומנויות חברתיות ומיומנויות מעשיות. שלושת האשכולות מכילים עשרה תחומי חיים: תקשורת, עזרה עצמית, חיי יום יום, מיומנויות חברתיות, שימוש במשאבי הקהילה, בריאות ובטיחות, הכוונה עצמית, תפקודים עיוניים, פנאי ותעסוקה.

המשמעות היא שמעבר לקשיים מסוגים שונים, איתם נאלצים להתמודד גם משתתפי מסעות רגילים ללא מש"ה, משתתפי משלחת "השחר" נאלצו להתמודד בנוסף לכך, גם עם מגוון הקשיים ההסתגלותיים שמאפיינים את האוכלוסייה, על רקע מוגבלותה השכלית. אחת הדוגמאות הבולטות לכך עלתה בראיון האישי שנערך עם רחל בארץ, כאשר התבלבלה בין שני ימי זיכרון- יום הזיכרון לשואה ולגבורה ליום הזיכרון לחללי מערכות ישראל. היא הבינה וידעה להגיד שבשניהם נזכרים באלו שמתו, אך נזקקה לסיוע באבחנה ביניהם ובייחודיות של כל אחד מהם.

4.4.8 קושי בתחום התקשורת - מילולי

קושי בתחום התקשורת- מילולי הינו אחד מהמאפיינים של האוכלוסייה.

במפגש ההכנה השני למשל, יאיר סיפר בהתרגשות קיצונית ובצורה אסוציאטיבית על רשמים מסרט שראה. דבריו לא היו קוהרנטיים ולקח זמן להבין אותם.

לרן, יש שיבושים קשים בהיגוי, התקשינו להבין את דבריו ולאורך המסע, המדריכה הצמודה שלו, שהכירה אותו היטב, חזרה על דבריו, למשל בעת שיחות הערב הקבוצתיות, על מנת שכולם יבינו אותו.

דוגמא נוספת היא מלכה, אשר בעת הסיור בבית הקברות, סיפרה לחבריה את הסיפור המשפחתי שלה שהכירה מבעוד מועד בארץ. ההתרגשות שלה הייתה ניכרת, קולה רעד, דבריה התבלבלו מעת לעת והמדריכה שלה סייעה לה מעט להתמקד ולארגן את הדברים.

מאפיין נוסף בקרב האוכלוסייה, השייך גם כן לתחום זה, הינו הקושי בהבנה מילולית. כאשר מדובר באנשים עם מש"ה ברמה קלה, הקושי הוא בדרך כלל בהבנת שפה מורכבת. אחת הדוגמאות לכך היא בעת הביקור במחנה בירקנאו, שם סיפרתי למשתתפי "השחר" את עדותה האישית של סבתי ז"ל. חלק מהמשתתפים לא הבינו את משמעות המילה 'עדות' ועלה הצורך לפשט להם את המילה ולהסביר להם את משמעותה.

יצוין כי גם בראיונות האישיים שנערכו עם המשתתפים, ניכר הקושי בתחום התקשורת-מילולי. היו למשל כאלה ששפתם לא היתה קוהרנטית והם התקשו בשיח שוטף ובשימוש במשפטים מורכבים. היו כאלה שהתקשו להבין משמעותן של מילים מסוימות שהיו מורכבות עבורם, כמו:

"לקח", "שיא". מאפיינים אלו הינם מוכרים בקרב אוכלוסיית אנשים עם מש"ה וניתן להתגבר על הקשיים הללו באמצעות הנגשה לשונית / פישוט לשוני, כפי שיפורט בהמשך.

כפי שתואר, כחלק מהמאפיינים של אנשים עם מש"ה, הם צפויים להתקשות בין היתר בתחום התקשורתי – מילולי והדבר בא לידי ביטוי גם במסעם לפולין. במהלך המסע נצפה בקרב משתתפים דיבור אסוציאטיבי, קושי בדיבור קוהורנטי, שיבושי היגוי, קושי בהבנה מילולית של מילים מורכבות ושפה גבוהה. בשל הקשיים המתוארים, נזקקו חלק מהמשתתפים לתמיכות בתחום זה, כפי שפורט בקצרה לעיל וכפי שיפורט בהרחבה בהמשך (תחת תמיכות).

4.4.9 קושי בקריאה וכתובה

אחד מהמאפיינים של האוכלוסייה הוא הקושי להתמודד עם אתגר רכישת הקריאה והכתיבה. אחת הדוגמאות לכך הייתה קושי של משתתפים בכתיבת בקשות לצורך הנחה על קברו של הרמ"א. במקרה זה מי שהיה מעוניין בכך, הקריא את הבקשה לאיש צוות והוא זה שכתב אותה.

דוגמא אחרת הייתה כאשר נאספו משתתפי משלחת "השחר" לפני כניסת השבת לצורך מעמד חלוקת מכתבים מהארץ. חלק מהמשתתפים התקשו בקריאה וביקשו עזרה. אור, עומר וחנן, למשל, נעזרו באיש צוות שהקריא עבורם את הכתוב.

ביער לופוחובה התקיים טקס בהובלת משלחת "השחר". הקטעים לקריאה, הצריכו מאמץ רב מצד משתתפי הטקס. הם הקריאו טקסטים מתוך חוברת שהוכנה עבורם מראש. למרות שהטקסטים נוקדו, ניכר כי הקריאה היתה קשה לחלקם, אך הם התאמצו לקרוא בצורה רהוטה ומובנת ככל שניתן.

כפי שתואר, מאפיין נוסף של אוכלוסיית אנשים עם מש"ה, הינו הקושי ברכישת תפקודים עיוניים עצמאיים, כמו קריאה וכתובה. במהלך המסע נצפה הקושי בקריאה ובכתיבה, כאשר היו משתתפים שנזקקו לתמיכות בתחום זה. יחד עם זאת ולמרות הקושי, הדבר לא מנע מהם לקחת חלק פעיל במסע ונראה כי הם הצליחו לעקוף את הקושי ולהתגבר עליו, באמצעות התמיכות שניתנו להם.

4.4.10 קושי בסגור עצמי

אחד מהקשיים הידועים של האוכלוסייה, הוא הקושי בסגור עצמי. קיימת אצלם נטייה בולטת לרצות דמויות סמכותיות, במטרה לשאת חן בעיני אחרים, להתקבל על ידם ולהתחבב עליהם. אחת התכונות המזוהה לעיתים קרובות כמאפיין מרכזי בקרב אנשים עם מש"ה, היא שהם חסרי בשלות, נוחים להשפעה, נוטים לתת אמון באחרים, גם כאשר מרמים אותם או פוגעים בהם ובשל תמימותם הם עלולים להיות מולכים שולל בקלות ועלולים ליפול קורבן לניצול (ניסים, עמינדב ושמיס, 2011).

קושי זה בסגור עצמי בא לידי ביטוי גם במהלך מסעם של משתתפי "השחר" לפולין. כבר ביום הראשון למסע, חשתי שהעדר התלונות מצד המשתתפים, למרות הקשיים הרבים בהם הם נתקלו, מקורו בנטייה לתת אמון באחרים, בנטייה לרציה חברתית לדמויות סמכותיות ובקושי בסגור עצמי. שיתפתי בתחושותיי את אנשי הצוות וגם הם הצטרפו לחששות וחשבו שההליכה המוגזמת עלולה לגרום נזק היות וחלק מהמשתתפים הם מבוגרים, חלקם עם עודף משקל וחלקם סובלים ממחלות רקע ומטופלים תרופתית. כיוון שאנשים עם מש"ה מתקשים לסגור על עצמם ובשל גודל האחריות שהונחה על כתפי, פניתי למנהלת המשלחת הכללית וטענתי כי אם המסע ימשיך בצורה כזאת, חברים מסוימים עלולים לשלם על כך מחירים בריאותיים וכי יתכן שיש מקום לחשוב על הקלות לקבוצה שלי. הבאתי לידיעתה כי עבור חולי האפילפסיה שבקבוצה, חשיפה מרובה לשמש עלולה לגרום חלילה להתקף. מנהלת המשלחת הכללית הקשיבה, נראה כי היא הבינה את משמעות הדברים והבטיחה להשתדל להתחשב בהם בימים הבאים.

אנשים עם מש"ה מתקשים בסגור עצמי. הם תמימים בדרך כלל ונוטים לתת אמון בסביבה. המאפיינים שלהם לרצות אחרים ולשאת חן בעיני הסביבה, עלולים להיות להם לרועץ והדברים באו לידי ביטוי גם במהלכו של המסע לפולין. למרות הקשיים המשמעותיים שחוו משתתפי משלחת "השחר" הם המעיטו להתלונן. נראה היה כי התנהלות זאת מצידם באה ממקום של רציה וחששו כי היא עלולה להסב להם נזק בהמשך ולפיכך הוחלט לסייע להם ולהעניק להם תמיכה בדמות הסגור החיצוני (יפורט בהמשך תחת התמיכות).

4.4.11 קשיים בתחומי העצמאות

"בהתחלה היה לי קשה כי לא הלכתי אף פעם לחו"ל לבד ולא הלכתי לטיולים לבד" (עומר- שם בדוי, חבר משלחת "השחר" 6 לפולין).

קושי נוסף שמאפיין את האוכלוסייה הוא הקושי בתחומים של עצמאות, כמו עזרה עצמית, התנהלות בחיי היום יום, שמירה על בריאות ובטיחות²⁷.

הדבר ניכר לאורך המסע, במגוון תחומים. דוגמאות רבות עלו בתחומים של הנזקקות לעזרה - שרה התקשתה בהברשת וסידור שיערות ראשה הארוכות, אילן לא הצליח לקפל את שרוולי חולצתו באופן עצמאי, חיים התקשה לווסת את כמויות האוכל שלו, יאיר לא הקפיד כראוי על היגיינה אישית ונזקק לתזכורות בנושא צחצוח שיניו, גילוח ושימוש בדיאורדורנט. בכל הקשור לחיי היום יום, היו למשל משתתפים שהתקשו להכין את הכריכים שלהם ולארוז אותם באופן עצמאי כצידה לדרך והם נזקקו לסיוע של המדריכה.

בתחום של בריאות ובטיחות- בשל קשיי התמצאות והתנהלות עצמאית האופייניים לאוכלוסייה, חששו שהמשתתפים עלולים ללכת לאיבוד והרגשו צורך להשגיח עליהם כל הזמן. עם בטי הלכנו

²⁷ הערת החוקרת: בעזרה עצמית הכוונה היא לביצוע מיומנויות אישיות כמו אכילה, לבוש, רחצה, גילוח, היגיינה אישית. בהתנהלות בחיי יום יום הכוונה לביצוע מיומנויות יומיומיות נדרשות כמו הכנת ארוחה, ניהול ענייני משק בית. בשמירה על בריאות ובטיחות הכוונה להימנעות מפני סכנות וכד'.

ממש יד ביד, בשל נטייתה "להיעלם" משדה הראיה, להיצמד לקבוצות אחרות ולפתח שיחה עם אנשים זרים.

הנושא של תלות וקשיי עצמאות קיבל תימוכין גם בראיונות האישיים שנערכו עם המשתתפים, לאחר שובם ארצה. בראיון האישי שנערך עם עומר הוא סיפר: "המדריכה שלי נפצעה ברגל ולא יכלה לבוא איתנו. התבלבלתי בדרך. לא ידעתי לאן ללכת". והוסיף: "בהתחלה היה לי קשה כי לא הלכתי אף פעם לחו"ל לבד ולא הלכתי לטיולים לבד".

למשתתפים שלנו קשה היה להתמודד באופן עצמאי עם הדרישות הרבות במגוון תחומי החיים, כפי שמצופה מבני גילם ללא המוגבלות. ניכר כי לפרקים הם התקשו להתמודד ונצפתה אצלם תלות בסביבה בתחומים מסוימים כמו עזרה עצמית, חיי יום יום ושמירה על בריאות ובטיחות.

4.4.12 קושי עם מספרים

מאפיין נוסף בקרב האוכלוסייה, כחלק מובנה מהלקות הקוגניטיבית, הינו הקושי בחשיבה מתמטית, הכוללת פעולות חשבוניות, קושי עם מספרים גבוהים, עם זמנים וכדומה.

במפגש המסכם לאחר השיבה ארצה מהמסע, כאשר ס' מנחת הקבוצה שואלת את המשתתפים "לפני כמה זמן קרתה השואה?" הם עונים לה מגוון רחב של תשובות שאף אחת מהן אינה מדויקת. כך גם כאשר היא שואלת אותם באיזו שנה הסתיימה המלחמה ובאיזו שנה כמה מדינת ישראל, הם לא יודעים להשיב²⁸.

גם במהלך הראיונות האישיים שביצעה החוקרת עם המשתתפים לאחר השיבה ארצה, ניכר הקושי שלהם בתחום זה. יעקב אמר בראיון עימו שנרצחו "שישה וחצי מיליון יהודים". שרה דיווחה שנרצחו "מיליון" יהודים. רבקה סיפרה בראיון איתה: "שהרבה יהודים נספו בשואה ולא ידעתי את זה שאלף ומשהו נספו". עם זאת, למרות הקושי של חלק מהמשתתפים לזכור את מספר הנספים, ניכר כי הם מודעים לכך שנהרגו כמויות גדולות מאוד של יהודים ושמדובר באסון יוצא דופן ועצום במימדיו.

כאשר אור נשאלה לפני כמה זמן סבא שלה נפטר, היא ציינה כי "הוא נפטר מזקנה". החוקרת החליטה לשנות את סגנון השאלה בכדי לעקוף את הקושי ושאלה- "בת כמה היית בערך? ואור ענתה: "בגיל בית ספר אני חושבת זה היה".

אנשים עם מש"ה מתקשים להתמודד עם נושאים הקשורים לחשיבה מתמטית. כחלק מובנה מהלקות הקוגניטיבית שלהם, צפוי כי הם יתקשו לבצע פעולות חשבוניות, יתקשו להתמודד עם מספרים גבוהים, עם זמנים וכדומה. אפילו מספר הנספים- "שישה מיליון", שלכאורה מובן מאליו באוכלוסיות אחרות ורגילים לדקלמו, אינו אוטומטי בקרב אוכלוסיה עם מש"ה, כל שכן

²⁸ הערת החוקרת: מעבר לקושי הקוגניטיבי המובנה בהבנת זמנים, יתכן כי במקרה זה מדובר גם בהעדר חשיפה מספקת לתאריכים כחלק מהחלטה אסטרטגית שנלקחה, אודות התכנים והחומרים המועברים לאוכלוסיה זאת.

תאריכים הקשורים למלחמה ולהקמתה של המדינה. יחד עם זאת ולמרות הקושי של חלק מהמשתתפים לבצע מניפולציות מתמטיות, ניכר כי המהות ברורה להם היטב, למשל הם מודעים לכך שנהרגו כמויות גדולות מאוד של יהודים ושמדובר באסון יוצא דופן ועצום במימדיו.

4.4.13 קשיי זיכרון

"כל עוד מישוהו זוכר אותנו, אנחנו חיים" (מאת קרלוס רואיז זאפון)

אנשים עם מש"ה מתקשים בתחום הזיכרון, בייחוד כאשר מדובר בירידה לפרטים ובייחוד כאשר עבר זמן מאז האירוע. עדויות לכך עלו לאחר המסע. כחודש לאחר המסע, במפגש שהתקיים בארץ, עומר אמר: "לא זוכר איפה היינו שראינו את הפסל של יאנוש קורצ'אק" (והתכוון לפסל בבית העלמין בורשה).

בראיון אישי שנערך עם חנן, כשנה וחצי לאחר החזרה ארצה מהמסע, כאשר נשאל על ידי החוקרת אם הוא למד משהו חדש בפולין, ענה: "האמת שאני לא זוכר".

ויעקב אמר: "מהמסע לפולין אני זוכר שהיינו במחנות השמדה... היינו גם ביער... יער... (מנסה להיזכר בשם)". החוקרת הזכירה לו שמדובר ביער לופוחובה והוא אומר: "כן. לופו... משהו כזה... היו כמה בתי ספר שעשו טקסים. היה מאוד מרגש. הקבוצה שלנו עשתה את הטקס ביער... ביער... שקוראים לו...". (מנסה שוב להיזכר בשם) והחוקרת שוב מזכירה לו- "לופוחובה. הטקס היה בלופוחובה". בהמשך הראיון עימו, שכח גם שמו של אחד המלווים ונוקק לתזכורת: "היה מדריך אחד שהיה לי כיף איתו, שכחתי איך קוראים לו כבר".

גם רבקה גילתה קושי לזכור שמות ואמרה: "אני זוכרת שהיינו גם בבית קברות של הזה...". בהמשך, כאשר נשאלה האם למדה בבית הספר את נושא השואה והאם לא סיפרו לה שנרצחו 6 מיליון, ענתה: "סיפרו אבל אני שכחתי".

מהדברים עולה כי אנשים עם מש"ה, כחלק ממאפייני הלקות השכלית שלהם, מתקשים בפרטי זיכרון ובייחוד כאשר עבר זמן מאז האירוע. יחד עם זאת ולמרות שהם אינם זוכרים פרטים כמו שמות של מקומות, ניכר כי סך החוויה זכורה להם כמכלול והיא זכורה להם באופן חיובי בסך הכול.

במסגרת מסעם לפולין, אנשים עם מש"ה נאלצים להתמודד עם קשיים ייחודיים האופייניים להם בגין מוגבלותם. הם צפויים להתקשות בתחום התקשורתי – מילולי, בתחום הקריאה והכתיבה, הם מתקשים בסגור עצמי, יש להם קשיים בתחומי העצמאות, קושי עם מספרים וקשיי זיכרון. יחד עם זאת ולמרות הקשיים, הדבר לא מנע מהם להשתתף במסע על כלל אתגריו ולקחת בו חלק פעיל. נראה כי הם הצליחו לעקוף את הקשיים ולהתגבר עליהם, גם באמצעות התמיכות שניתנו להם, כפי שיפורט בהמשך (תחת תמיכות).

"זה נראה לי לא התאים לי להיכנס לרגש שלי של הדיכאון, אז לא רציתי להשתתף... היה לי קשה" (אור- שם בדוי, חברת משלחת "השחר 6" לפולין).

מנגנוני הגנה משמשים בדרך כלל על מנת להגן על האדם מפני חרדה. במהלך המסע המורכב, ניתן היה לראות בקרב המשתתפים, כי הם עושים שימוש במנגנוני הגנה. אחת הדוגמאות לכך הוא תומר, שבעת שיחת הערב הקבוצתית, לאחר הביקור במחנות אושוויץ- בירקנאו, כאשר כלל המשתתפים שיתפו בחוויות הקשות שלהם מהמקום תומר נשמע מרוחק רגשית, השתמש במנגנון הגנה מסוג רציונאליזציה²⁹ ואמר "אני הרגשתי בסדר. בגלל שאני כל הזמן צופה ב'יוטיוב' במחשב אני כבר יודע את זה".

מנגנון הגנה אחר בו נעשה שימוש, היה מנגנון מסוג הימנעות³⁰, שבלט אצל לאה. מדובר באישה מופנמת, שקטה ועדינה, שנקטה בהתנהגות הימנעותית. במפגש הערב המסכם קיבלנו החלטה טיפולית על כך שהשיתוף והדיבור לא יתבצע באופן וולונטרי, אלא כל אחד מהמשתתפים ידבר לפי תורו ויחלוק את רגשותיו וחוויותיו. לאה הייתה נבוכה מהצורך לחלוק עם הקבוצה את הדברים שחוותה והרגישה, היא העדיפה שלא לענות, אך מנחת הקבוצה דובבה אותה ולבסוף היא ענתה ושיתפה בצורה מצומצמת ובאמצעות מילים בודדות ("על הבגדים"). רק ביום השישי למסע, לאחר הטקס שביצענו, לאה התפרקה ובכתה. נראה כי הקושי של לאה לשתף ברגשותיה ולקחת חלק פעיל בקבוצה, בדגש על השיחות המסכמות הטיפוליות שקיימנו בערב, נבע הן משילוב של מאפיינים אישיים- אישיותיים שלה והן מאופיו הטעון והמורכב של המסע. היא התקשתה מאוד להתמודד עם קשיי המסע, אך השתמשה באופייה המופנם על מנת להתגונן ולא לחלוק את רגשותיהם סביב המסע. ניכר כי השימוש דווקא במנגנון מסוג הימנעות, לא היה מקרי ותאם את מאפייני אישיותה.

משתתפת נוספת ששיתפה לאחר המסע על הקושי שלה בהשתתפות ועל העדפתה לנקוט בהימנעות, הייתה אור. בראיון שנערך עימה היא סיפרה: "היו קטעים קשים שפחות הסתדרתי עם הצוות... כשלא התאים לי להשתתף אז היו קטעים שפחות הסתדרתי". החוקרת ביררה איתה האם היא מתכוונת להשתתפות בשיחות הערב והיא אישרה את העניין: "כן... זה נראה לי לא התאים לי להיכנס לרגש שלי של הדיכאון, אז לא רציתי להשתתף... היה לי קשה". כאשר החוקרת ניסתה לברר מולה האם שיחות הערב היו לה עמוסות מידי והאם היא הייתה מורידה אותן, ענתה: "כן. לגמרי. אם זה היה תלוי בי. בשבילי זה עמוס שיחות ערב לשבת ולדבר על העצבות והדיכאון. זה לא טוב".

²⁹ הערת החוקרת: ברציונאליזציה הכוונה לתהליך פסיכולוגי שבאמצעותו מנסה הפרט לתת להתנהגות הסבר הגיוני כדי להסתיר את המניע העומד מאחוריה.

³⁰ הערת החוקרת: הימנעות היא מושג בפסיכולוגיה המתאר התנהגות שמתרחשת על מנת למנוע גירוי בלתי נעים.

דוגמא אחרת הינו יאיר, שהשתמש במנגנון הגנה מסוג הכחשה³¹, כאשר החלטתי לאמת אותו מול מעשה שעשה ואינו מקובל.

דוגמא נוספת לשימוש במנגנוני הגנה הינה אסנת, שעשתה שימוש במנגנון הגנה מסוג רגרסיה³². כתוצאה מהחשיפה למחנות הקשים אושוויץ-בירקנאו, היא החלה לסבול ממספר בריחות שתן ביום, תופעה מפתיעה שלא היתה מוכרת אצלה קודם לכן וכן הפגינה התנהגות רגרסיבית שכללה בעיקר אלימות מילולית מצידה, כלפי אנשי צוות ומשתתפים כאחד. בדיעבד לאחר שניתחנו את המקרה מבחינה מקצועית – טיפולית, הבנו והערכנו שכנראה מדובר במנגנון הגנה מסוג רגרסיה.

תופעה של שימוש במנגנוני הגנה המוכרת באוכלוסייה הכללית, ידועה גם בקרב אנשים עם משי"ה ובפרט לאור חשיפה למצבי טראומה, חרדה ודחק. הניסיון עימם מלמד כי במצבים כאלו, ניתן לצפות אצלם בתגובות רגרסיביות, הימנעות, דריכות מוגברת ושינויים התנהגותיים כגון חוסר שקט, פרצי כעס וסערה או להיפך- אדישות, אפתיה וכד' (הררי, 1977; הררי וברזון, תשס"א; אספולר, 2012; פרנק 2014).

עדות לכך עלתה גם בקרב חלק מהמשתתפים, חברי משלחת "השחר" לפולין. מנגנוני הגנה שהיו נפוצים ובהם נעשה שימוש היו בעיקר מנגנונים של רציונליזציה, הכחשה, רגרסיה והימנעות. ההנחה היא כי שימוש במנגנונים אלו היה נחוץ מבחינתם של המשתתפים, ומטרתם הייתה להגן עליהם ובכך לסייע להם בהתמודדות.

4.4.15 צורך בתמיכות ובסיוע

לב (1998) מדווחת על כך שבני נוער היוצאים למסע, מחפשים תמיכה המסייעת להם בשלבי התהליך.

בכל הנוגע לאנשים עם משי"ה, מעצם ההגדרה של המוגבלות הם נזקקים לטיפול, לסיוע ולתמיכה. אנשים עם משי"ה מתורגלים בקבלת תמיכות, במגוון תחומים ולאורך מעגל חייהם. נקודת ההנחה היא שבהעדר תמיכות מותאמות, בעוצמה זאת או אחרת, אנשים עם משי"ה יתקשו להתנהל ולשרוד. ההנחה היא כי עם מערכות תמיכה מותאמות לאורך זמן, תפקודו של האדם באופן כללי עשוי להשתפר. האגודה האמריקאית מדגישה את המודל החברתי-אקולוגי של המוגבלות, לפיו אנשים עם משי"ה שונים מהאוכלוסייה הכללית בשל מהותן והיקפן של מערכות התמיכה הדרושות להם, כדי להשתתף בחיי קהילה. על פי אותה הגדרה, קיים משקל משמעותי להזדמנויות הניתנות לאדם עם משי"ה, הזדמנויות שעשויות להציעו קדימה (מוגבלות שכלית-הגדרה, סיווג ומערכות תמיכה, מהדורה 11).

³¹ הערת החוקרת: הכחשה היא מנגנון הגנה ראשוני המאפשר לתוכן לא מודע לעלות למודעות, בתנאי שהוא מלווה בטענה המציינת שהתוכן אינו נכון.

³² הערת החוקרת: רגרסיה (נסיגה) היא מנגנון הגנה בו האדם חוזר להתנהגויות המאפיינות שלב מוקדם יותר בהתפתחותו, בו הוא חש נוחות וביטחון רגשי.

סיטואציית המסע לפולין, בהיותה סיטואציה מורכבת, מעצימה עוד יותר את הצורך של אוכלוסייה זאת בתמיכות. מעבר לתמיכות שהם רגילים לקבל על בסיס יומיומי, הם מקבלים תמיכות שרלבנטיות לסיטואציית המסע, כגון תמיכה רגשית.

משתתפי משלחת "השחר" נזקקו לסיוע ולתמיכה, בעיקר מצד אנשי הצוות ולעיתים גם מחברייהם למסע. למעשה "צורך בתמיכות ובסיוע" היא נגזרת של הקשיים הרבים המתוארים לעיל, בהם נתקלו המשתתפים, הן בשל מאפייני המסע והן בשל מאפיינים שלהם בהיותם אנשים עם מש"ה. לא בכדי, המבנה של המשלחת היה כזה שעם כל ארבעה משתתפים עם מש"ה יצא למסע מדריך מלווה צמוד וכן יצאו מלווים מתחומים טיפוליים (עובדים סוציאליים) ואחות רפואית. כבר בשלב ההכנה למסע, הודגש בפני אנשי הצוות המלווים, כי מדובר באחריות כבדה לשלומם הפיזי והרגשי של הנוסעים, אחריות של 24 שעות ביממה, לאורך כל ימי המסע.

4.4.16 תמיכה פיזית

"רק מי שלוקח סיכון והולך רחוק, מגלה עד כמה רחוק הוא יכול להגיע" (מאת אלברט איינשטיין).

סוג אחד של תמיכה שנדרשה היא תמיכה פיזית. למשל העלייה והירידה לטירה בה ביקרנו הינה בדרך עפר מעט תלולה ומי שנזקק לסיוע, עלה וירד יד ביד עם אחד מאנשי הצוות. רחל מעדה ונפלה. בראיון עימה סיפרה: *"היא (ני המדריכה) עזרה לי מאוד הרבה. ביום הראשון אני נפלתי מהמדרגות שם... היה עקום משהו, נפלתי וא' ונ' (המדריכות) הרימו אותי".* כאשר נשאלה על ידי החוקרת במה עוד ני המדריכה עזרה לה, ענתה: *"עזרה לי בהליכה קצת. אבל השתדלתי ללכת כמה שיותר מהר".*

באחד הימים הגשומים בריצה לעבר מתחם מקורה היו שנזקקו לתמיכה פיזית. יצוין כי מידי לילה לפני השינה, אחות המשלחת שלנו עברה בכל החדרים, מחדר לחדר, על מנת לוודא שכולם בסדר מבחינה פיזית ובריאותית. אנשי צוות סייעו פיזית למתקשים בהליכה בהליכות הממושכות. בטי שראייתה לקויה, נזקקה לתמיכה פיזית ממשית של הולכה בתוך המתחם החשוך של המשרפות. בעת ההגעה למלון בלובלין, הוענקו למשתתפים תמיכות פיזיות וזאת לאור התנאים הפיזיים במקום והעדר נגישות. היות ולא כל חברי המשלחת שלנו כשירים למאמץ פיזי שכזה, חלקם היו חסרי אונים ונזקקו לסיוע. מהתצפית עלה כי הם אינם מצליחים לפלס דרך בין ההמונים ולסייע לי בהרמת המזוודות במדרגות המובילות מהחניון למלון.

במפגש המסכם יעקב התייחס לצורך בסיוע ואמר: *"עזרה. שידע לעזור אחד לשני, כמו לעזור להוציא את המזוודות מהאוטובוסים, לעלות את המזוודות לחדרים".*

באחד הפעמים משתתפת שלנו איבדה את שיווי משקלה, מעדה ונפלה על הרצפה. היא הייתה נבוכה, התקשתה להתרומם לבדה, ונאלצנו לסייע לה.

כפי שניתן לראות, אנשים עם מש"ה ממשלחת "השחר" קיבלו תמיכה פיזית בהליכה, סיוע בסחיבת מזוודות וכד'. התמיכות הללו שהוגשו סייעו למשתתפים להתגבר על הקשיים ולעבור בהצלחה את המסע המורכב.

4.4.17 תמיכה רגשית

מטבע הדברים, במהלך המסע, הזדקקו המשתתפים, גם לתמיכות רגשיות הן ברמה פרטנית על פי הצורך והן בתמיכות קבוצתיות. בהיבט הקבוצתי, הקפדנו על שיחות ערב מסכמות לצורך עיבוד ותמיכה רגשית, בהן המשתתפים יכלו לחלוק את חוויותיהם ורגשותיהם, בייחוד לאחר ביקורים באתרים טעונים כמו מחנות הריכוז וההשמדה. בהיבט הפרטני, כל אחד מהמשתתפים קיבל תמיכה אינדיווידואלית בהתאם לצורך ולסיטואציה. ביום הראשון למסע למשל, הובאה עדות שהיתה מבחינה רגשית קשה למשתתפים, חלקם נזקקו לתמיכות רגשיות, כדוגמת מגע מנחם וחיבוק. רבקה נצפתה כשהיא מניחה את ידה על כתף של מדריכתה הצמודה. גם מחנה מיידנק, היה קשה מבחינה רגשית, ביציאה מתא הגזים, היו שבכו ונזקקו לנחמה. מלכה למשל מיררה בבכי וקיבלה תמיכה באמצעות חיבוק ומילים מנחמות, הן ממדריכה שראתה אותה בוכה והן מיעקב. דולב, שיצא מהמבנה כשפניו המומות, נראה שבור ומזועזע ונתמך ע"י חבר, כאילו התקשה ללכת באופן עצמאי. קלטתי את המתרחש וביקשתי מהמדריכה שלו להיצמד אליו. השניים התחבקו ממושכות ובכו זה בזרועותיו של זה. המחזה היה קורע לב³³.

כפי שתואר לעיל במעמד קבלת המכתבים מהבית המשתתפים בכו וחוו קושי רגשי. לכל קבוצה כזאת, הצטרף איש צוות בכיר, חלקם ממקצועות טיפוליים כמו עובדים סוציאליים, על מנת לתמוך, להכיל ולעודד את המשתתפים, שנזקקו בשעה זאת למילה טובה, לליטוף, לחיבוק ולעידוד. הם נראו ממש שבריריים ברגע זה והם נזקקו לתמיכתנו הרגשית. הסתייענו באנשי מקצוע שסייעו למשתתפים להתמודד עם הגעגועים והמטען הרגשי שחוו.

כאמור גם הביקור ביער לופוחובה היה קשה מבחינה רגשית משתתפים ואנשי צוות כאחד, נצפו חבוקים במעגלים, לעיתים בשלשות, לעיתים בזוגות, תומכים זה בזה ונתמכים זה בזה. בתום הטקס, רבים מררו בבכי, ומשתתפים מהמשלחת שלנו ניגשו להרגיע ולנחם איש את רעותו.

לאחר השיבה מהמסע, אחת המשתתפות סיפרה על הצפה רגשית שנבעה מסמיכות אירועים בין יציאתה למסע לפטירת דודתה ועל התמיכה הרגשית לה נזקקה סביב האירוע: " שבוע לפני שטסנו דודה שלי נפטרה...היה קרוב. שבוע לפני... היה טיפה קשה... נ' (המדריכה) הייתה איתי בשבוע ההוא. כל יום בצהריים היינו מדברות".

לאור הקשיים הרגשיים בהם נתקלו המשתתפים, רבים מהם נזקקו לתמיכה רגשית, הן באופן פרטני והן באופן קבוצתי. הייתה הקפדה יתרה בנושא, בפרט לאחר ביקור באתרים טעונים כמו מחנות ההשמדה. כמו כן הוענקו תמיכות רגשיות משמעותיות במעמד חלוקת המכתבים מהבית

³³ ראה נספח 1, תמונה מספר 2

ולאחר הטקס שבוצע על ידי המשלחת שלנו. התמיכות הרגשיות הללו שהוגשו לאורך המסע, נדרשו על מנת לסייע למשתתפים בו להתגבר על הקשיים הרגשיים הרבים שחוו.

4.4.18 סנגור חיצוני

מעבר לצורך בתמיכות פיזיות ורגשיות, עלה הצורך בסיוע בסנגור חיצוני מצד הצוות, בשל הקושי של האוכלוסייה לסגור על עצמה. כאמור לעיל, במהלך המסע עלה החשש כי העדר תלונות של המשתתפים המתקשים, מקורו בנטייה לתת אמון באחרים, בנטייה לרציה חברתית לדמויות סמכותיות ובקושי בסנגור עצמי. כיוון שאנשים עם משייה מתקשים לסגור על עצמם, הוענק להם סנגור חיצוני מצד אנשי הצוות (אל מול מנהלת המשלחת), כסוג של תמיכה. סנגור חיצוני הוענק גם בעניינים בסיסיים, כמו התורים לשירותים.

4.4.19 תמיכה בתחומי העצמאות

"היא עזרה לי מאוד... להתארגן, לקום בבוקר מוקדם" (שרה- שם בדוי, חברת משלחת "השחר 6" לפולין).

אחת התמיכות הנוספות שהוגשו למשתתפים, הייתה תמיכה בתחומים הקשורים לעצמאות, שהוא אחד מתחומי הקושי הבולטים של האוכלוסייה. בנושא של עזרה עצמית ועצמאות בחיי היום יום, כל מי שנזקק לסיוע פיזי בהתארגנות הבוקר, קיבל סיוע מאנשי הצוות- שרה נזקקה לסיוע בהברשת שערות ראשה הארוכות, אילן ביקש סיוע בקיפול שרוולים של החולצה, יאיר נזקק לתזכורת לגבי הקפדה על צחצוח שיניים, גילוח ושימוש בדיאורדורנט. בחדר האוכל, בתהליך הכנת כריכים לדרך, נצפו משתתפים שהתקשו והמדריכות סייעו בעדם והכינו להם את הכריכים. לאורך המסע, חיים נזקק לתזכורות חוזרות ונשנות בנוגע לאכילתו המופרזת ולסוגי מאכלים מומלצים ושאינם מומלצים עבורו. למעשה צוות משלחת "השחר" ככלל והמדריכות בפרט, התמודדו עם סוגיות שבמשלחות אחרות לא מתמודדים איתן, כגון אחריות וסיוע למשתתפים בנטילת התרופות הנכונות בזמן, מעבר בין החדרים בכל פעם שעוזבים מלון ועוברים למלון אחר, על מנת לוודא שדבר לא נשכח, סיוע באריזת המזוודות. בעת הביקור באושוויץ, מחנה ההשמדה הגדול והמתוייר ביותר, המקום היה עמוס בתיירים מכל העולם ונשמע בליל של שפות. חששנו שהמשתתפים עלולים ללכת לאיבוד והרגשנו צורך להשגיח עליהם כל הזמן. חששנו במיוחד לבטי- מימדי גופה צנומים, היא לא רואה טוב, עם זאת מאוד סקרנית וחברותית ונוטה "להיעלם" משדה הראיה. יש לה נטייה להיצמד לקבוצות אחרות ולפתח שיחה עם אנשים זרים. מרגע הכניסה לאושוויץ, הלכנו איתה יד ביד, השתדלנו שלא להרפות ממנה ושלא לאבד איתה קשר עין. הנטל נפל בעיקר על המדריכה הצמודה שלה, שדאגה לה מאוד. החל מהיום השלישי למסע, אסנת החלה לסבול ממספר בריחות שתן ביום ונזקקה לסיוע אינטנסיבי של המדריכה הצמודה שלה באיתור המזוודה שלה הנמצאת בתא המטען של האוטובוס שמלא במזוודות, מציאת סטים של בגדים להחלפה, בהחלפה עצמה ובכיבוס של הבגדים הרטובים. בזמן האתנחתא לקראת השבת, בעת הביקור בעיר העתיקה, הסתובבנו בין דוכני הממכר, ישבנו בבתי קפה וכד'.

הכסף הזר הפרטי שהמשתתפים הביאו מהארץ, נשמר על ידי המדריכות הצמודות שלהן ומי שנזקק לסיוע בנושא של כסף ועודף, קיבל אותו מאנשי הצוות.³⁴

עם החזרה למלון, לפני היציאה לבית הכנסת לתפילת ערב שבת, נאספו המשתתפים לחלוקת מכתבים מהארץ. חלק מהמשתתפים, כמו בנימין ודני, קראו בעצמם את המכתבים האישיים שנכתבו עבורם ומשתתפים שהתקשו בקריאה וביקשו עזרה כמו אור, עומר וחנון, נעזרו באיש צוות שהקריא עבורם את הכתוב.³⁵ תמיכה נדרשת בקריאה, חזרה על עצמה גם ביער לופוחובה. שרה אור ורחל, שמסרו עדויות ביער, התקשו לפרקים לקרוא את הטקסטים הכתובים ולהביע את עצמן ולכן מדריכת פולין סייעה להן בהקראת העדויות האישיות. בנוסף, הוגש סיוע למשתתפים המתקשים בכתיבה, בכתיבת בקשות לצורך הנחה על קברו של הרמ"א. בראיון אישי שנערך עם עומר לאחר המסע, סיפר: "המדריכה שלי נפצעה ברגל ולא יכלה לבוא איתנו. התבלבלתי בדרך. לא ידעתי לאן ללכת. בסוף א' (מדריכה אחרת) לקחה אותי איתה". שרה דיווחה גם היא בראיון האישי עימה, על הסיוע שקיבלה מהמדריכה הצמודה שלה: "היא עזרה לי מאוד... להתארגן, לקום בבוקר מוקדם".

כפי שמשתקף מהדברים, בעוד שישנם סוגים של תמיכה להם נזקקים גם משתתפי מסעות רגילים, כמו תמיכה רגשית, הרי שתמיכה בתחומי העצמאות הינה תמיכה ייחודית שהוענקה למשתתפי משלחת "השחר", בהיותם אנשים עם מש"ה. כאמור אנשים עם מש"ה מתקשים בתחומי העצמאות ויכולתם להסתגל לדרישות השונות אינה תואמת את המצופה מבני גילם. בשל כך, הוענקו להם תמיכות מותאמות ורלבנטיות למצב, כגון: סיוע בהתארגנות בבוקר, סיוע בעניינים הקשורים לעזרה עצמית, סיוע בשימוש בכסף, בקריאה וכתיבה, בהכנת כריכים, בהגשת תרופות, בהתמצאות בסביבה וכד'. סיוע במידה הנכונה ובתחום הרלבנטי, סייעה למשתתפים לצלוח את אתגרי המסע לפולין.

4.4.20 הנגשה לשונית/ פישוט לשוני

אחד המרכיבים החשובים בתקשורת עם אנשים עם מש"ה, הינה הנגשה לשונית או בשם אחר פישוט לשוני. בהנגשה לשונית הכוונה היא להתאמת המסר המילולי המופנה אל האדם, לרמת ההבנה שלו, תוך התייחסות לכללי הנגשה קוגניטיבית. אנשים עם מש"ה קולטים מידע באופן שונה מאשר באוכלוסייה הכללית והם זקוקים להתאמות על מנת שיוכלו לעבד את המידע באופן מיטבי. מדובר בכלי משמעותי ביותר שמספק תמיכה לאנשים עם מש"ה, על מנת שיוכלו להתמודד ולעקוף את אחד הקשיים המרכזיים שלהם (הנגשה לשונית לאנשים עם מוגבלות שכלית: חוברת הנחיות, 2011). בכל הנוגע ללומדים עם מש"ה, שפת הדיבור של המלמד צריכה להיות בהירה, מוחשית- תיאורית ומדויקת (רוני 1982). אספולר (2012) מצאה כי ההנגשה

³⁴ הערת החוקרת: למעשה אנשים עם מש"ה מתקשים בתחומים הקשורים לרכישות, לכסף ולעודף ואלו שכן מצליחים לרכוש ידע ועצמאות בתחום הזה, עושים זאת לאחר אימון רב. כיוון שבפולין מדובר היה במטבע מקומי מסוג זלוטי, סברנו שהם לא יוכלו להתמודד באופן עצמאי עם הנושא וכן חששנו מאובדן של הכסף. לפיכך, הוחלט כי האחריות לנושא תעבור למדריכות המלוות, שנשאו בתיק הפאוך' שלהם כספים אישיים ודרכונים של המשתתפים.

³⁵ הערת החוקרת: קושי בקריאה וכתיבה הינו כאמור קושי מוכר ונפוץ בקרב אנשים עם מש"ה.

הקוגניטיבית והפישוט הלשוני שבוצעו עבור אוכלוסיית האנשים עם מש"ה, יצרה רמה גבוהה יותר של אוטונומיה תפקודית ועצמאות בקרב אנשים אלו במצבי חרום והחלישה את התלות הגבוהה שלהם בבני משפחותיהם.

אחת התמיכות המשמעותיות שניתנו למשתתפי משלחת "השחר", היא "ההנגשה הלשונית/ הפישוט הלשוני". בכל אחד מהאתרים בהם ביקרנו, מדריכת פולין העניקה למשתתפים הסברים על האתר, בדגש על ההיסטוריה היהודית ועל ההתרחשויות בתקופת השואה. ההסברים היו מונגשים קוגניטיבית וניתנו בשפה איטית ופשוטה שתהיה מובנת לחברי המשלחת שלנו, כולל שימוש באמצעי המחשה על פי הצורך. למעשה לאורך כל שלבי המסע, הקפדנו לשוחח עם המשתתפים בשפה בהירה, ברורה ומונגשת עבורם. בעת הביקור במחנה בירקנאו, שם סיפרתי למשתתפי "השחר" את עדותה האישית של סבתי ז"ל, חלק המשתתפים לא הבינו את משמעות המילה 'עדות' ועלה הצורך לפשט להם את המילה ולהסביר להם את משמעותה. הקפדתי שהשפה תהיה מונגשת עבורם, ברורה ופשוטה ככל שניתן, בהתאם לכללי "הפישוט הלשוני". במקור העדות שנתנה סבתי ז"ל ל"יד ושם" היא ארוכה ולכן דאגתי מראש לקצר אותה ולהביא את עיקרי הדברים בצורה מתומצתת. כאמצעי להמחשה, הצגתי בפניהם תמונות של בני משפחתי שקשורים לסיפור. הם ביקשו לראות את התמונות מקרוב והעבירו אותן ביניהם. אסנת שאלה-*גם הם לא שרדו את השואה?* ועניתי לה- 'גם הם לא שרדו את השואה'. בטי שאלה-*הם גם מתו בשואה?* ועניתי לה בשפתה- 'הם גם מתו בשואה'. בנוסף, בנימין ורן נזקקו לתמיכות ספציפיות בתחום המילולי- תקשורתי. בנימין, ששפת אימו היא רוסית והשפה העברית גורה בפיו רק באופן חלקי, קיבל תמיכה של תרגום מאנשי צוות שדוברים את שפתו. רן, שיש לו שיבושים קשים בהיגוי והתקשינו להבין את דבריו, קיבל סיוע ממדריכה שמכירה אותו היטב וחזרה מילה במילה על דבריו (למשל בשיחות הערב), על מנת שכולם יבינו אותו. מלכה, שבעת הסיפור האישי-משפחתי שלה דבריה התבלבלו מעת לעת, קיבלה סיוע מהמדריכה שלה במיקוד וארגון הדברים.

לאור האמור, אנשים עם מש"ה נזקקים לרוב בחיי היום יום שלהם לתמיכה מסוג הנגשה לשונית. הנגשה זאת, או בשמה האחר פישוט לשוני, הוענקה להם גם במהלך המסע לפולין. ההנגשה סייעה להם להבין את הנאמר וסייעה לסביבה להבין אותם. במידת הצורך נעשה שימוש באמצעי המחשה. כמו כן, במקרים פרטניים בהם עלה הצורך, הוענקה תמיכה אינטנסיבית יותר בתחום התקשורתי, למשל באמצעות תרגום משפה לשפה. תמיכות אלו אפשרו למשתתפים לקחת חלק משמעותי בתהליך הלמידה ובחויית המסע.

בהתייחס לסוגיה של "צורך בתמיכות ובסיוע", אנשים עם מש"ה נזקקים לתמיכות באופן רציף ועקבי בסיטואציות חיים שונות ובפרט כאשר מדובר בסיטואציה מורכבת כמו המסע לפולין. ההנחה היא כי סיטואציית המסע לפולין, מעצימה עוד יותר את הצורך שלהם בתמיכות, כגון תמיכות רגשיות. התמיכות הוגשו לרוב על ידי אנשי הצוות הרבים שהתלוו למסע ולעיתים גם על ידי חבריהם למסע. הצורך בתמיכות ובסיוע הוא נגזרת של הקשיים הרבים בהם נתקלו המשתתפים, הן בשל מאפייני המסע והן בשל מאפיינים שלהם בהיותם אנשים עם מש"ה. למשתתפי משלחת "השחר" הוצעו והוגשו בעיקר תמיכות פיזיות, תמיכות רגשיות, תמיכות בתחומי העצמאות ותמיכות בתחום המילולי-תקשורתי. התמיכות הללו סייעו למשתתפי המשלחת המוגבלים בשכלם לשרוד את המסע המורכב ולהפיק ממנו תועלת.

לסיכום, בהתייחס ל: "גילויי כוחות וחוזקות אישיים, לצד קשיים מסוגים שונים, שימוש במנגנוני הגנה וצורך בסיוע ובתמיכות", נמצא כי המגוון הרחב של הקשיים איתם נאלצים להתמודד אנשים עם מש"ה, לא רק שאינם נעלמים כמובן בסיטואציית המסע לפולין, אלא מתווספים וחוזרים לקשיי המסע עצמו ואף מועצמים על ידו. המסע לפולין הינו כידוע מסע קשה ותובעני, החושף את המשתתפים בו למגוון קשיים, איתם עליהם להתמודד. המשתתפים מתמודדים עם קשיי המסע, באמצעות הכוחות והחוזקות העומדים לרשותם ובאמצעות תמיכות שמספקים להם הסובבים אותם ואנשי צוות. מדובר הן בקשיים רגשיים והן בקשיים פיזיים, שלעיתים אף חוזרים זה לזה ומשתלבים זה בזה, תוך השפעות הדדיות ביניהם. בנוסף לקשיים הפיזיים והרגשיים ולקשיים האישיים של המשתתפים, עלה בקרבם גם קושי משמעותי לתפוס ולהכיל את הנושא המורכב, שכן תכני הנושא קשים לתפיסה מבחינה קוגניטיבית וקשים לעיכול.

4.5 קטגוריית "סוציאליזציה"

"גיליתי כי אין דרך טובה יותר לברר האם אתה אוהב מישהו, או שונא אותו, מאשר לצאת איתו למסע" (מאת מרק טווין).



למידה יעילה מתרחשת כאשר ידיעת התוכן של השואה, מקושרת להתנסות הפיזית של הביקור באתרים היסטוריים חשובים, כמו אושוויץ וברקנאו ולאינטראקציות החברתיות שנוצרות בין המשתתפים (Spalding, Savage & Garcia, 2007).

כדי להתמודד עם תגובות המתח שלהם, דיברו המשתתפים במחקרה של Keats (2005) בעיקר על החשיבות של הקבוצה כאבן בוחן לשיתוף בחוויותיהם. כאשר הביקור נעשה בקבוצה, מתרחשת תופעה של "פיזור" החוויה מתערבבת באמצעות דו שיח בין המשתתפים, המשתתפים חולקים ביניהם זה עם זה את החוויות המעציבות ודבר זה עשוי להחליש את הכוח השלילי של הטראומה ולפזר את הצער האישי על פני כל הקבוצה. קבוצת המשתתפים לשיטתה, הפכה למקום של בטחון, הבנה, השתייכות ואחריות חברתית.

ממצאי מחקרה של לב (תש"ע), בדומה למחקרה של Keats, מלמדים כי התהליך המתרחש בקבוצה והתמיכה החברתית הנרקמת בין חבריה, מסייעים לפרט להתמודד עם התכנים והמראות הקשים. לנוכחותם של החברים תפקיד חיוני בהתמודדות עם המידע והמראות, בחיזוק החוויה הלימודית ובמתן תמיכה רגשית במסע.

המסע לפולין, בהיותו מסע קבוצתי, טומן בחובו מרכיבים בין-אישיים ודרישות הקשורות לעולם חברתי. במהלך המסע, נוצרו קשרים חברתיים ובין-אישיים בין המשתתפים, אולם עלו גם קשיים בתחום זה. מרבית הזמן ובקרב מרבית מהמשתתפים נצפתה התנהלות והתנהגות בהתאם לנורמות המקובלות, אולם היו גם מקרים חריגים בהם הופיעו התנהגויות שאינן מקובלות. עוד בשלב בחירת המשתתפים למסע, הושם דגש על בדיקת היכולת של המועמד להתנהל בקבוצה, על יכולתו לקבל גבולות, על הימנעותו מהתנהגויות שאינן מקובלות וכד'. בחירה קפדנית של המשתתפים על פי רוב הוכיחה את עצמה ומרביתם התנהלו בצורה הולמת ובהתאם לכללים המצופים. כבר במפגש ההכנה הראשון ציין חנן: "אני מתרגש לקראת הנסיעה. אני רוצה לעזור לחברים".

4.5.1 קשרים חברתיים בינאישיים

"הבנות- אהבתי את כולן... הן עושות שמחה בלב... אני ילדה שלא מתחברת כ"כ מהר, הייתי מתרחקת מכולם והפעם התקרבותי לכולם כי נתנו לי את הביטחון לגשת לכולם, להתקרב, את החיבוק של כל הבנות, החבר'ה והמדריכים... לקח לי זמן עד שהתחברתי לכולם וזה עשה לי טוב" (מלכה- שם בדוי, חברת משלחת "השחר 6" לפולין).

במפגשי ההכנה למסע ולאור העובדה כי מדובר במשלחת ארצית בה המשתתפים מגיעים מכל קצוות הארץ ואינם מכירים בהכרח זה את זה, עלה הצורך בהתכנסויות בעלות גוון חברתי, העוסקות בין היתר בהיכרות ובגיבוש של הפריטים לכדי קבוצה. למשל מפגש ההכנה בן היומיים, כלל בין היתר ארוחות משותפות, משחק באולינג בערב ולינה. ניכר היה כי באמצעות המפגשים הללו, הקבוצה החלה להתגבש, האנשים התוודעו זה לזה, החלו להכיר, להתיידד אחד עם השני ולמצוא את מקומם בקבוצה. ביום הראשון למסע, בלטה שרה אסנת ואור, שלוש בחורות צעירות בשנות העשרים לחייהן שלא היתה בינן היכרות מוקדמת. הן יצרו לעצמן קבוצה קטנה, ישבו זו לצד זו בספסל האחורי של האוטובוס ושוחחו על נושאים שמעסיקים אותן³⁶.

חברי המשלחת שלנו נצפו מתחברים לא רק בינם לבין עצמם, אלא נצפו חוברים גם לחברי המשלחת הכללית, כלומר לבנות האולפנות. החיבור לא קרה באופן מייד, אלא נרקם בהדרגה, עד אשר ביום האחרון הם החליפו ביניהם מספרי טלפון, התחבקו והצטלמו צילומים משותפים. חיבור בינאישי הדוק נצפה גם בין המשתתפים לבין אנשי הצוות שליוו אותם. הקשרים בניהם כללו מוטיבים פיזיים ורגשיים כמו מילות נחמה, הליכה יד ביד, חיבוק מכיל ודאגה הדדית. דוגמא לדאגה הדדית ואף לסיוע מצד משתתפים כלפי אנשי צוות, היתה ביום הראשון למסע, כאשר אחת המדריכות המלוות שלנו נפצעה ברגלה ונזקקה לסיוע בהליכה. כלל המשתתפים דאגו לה, אולם ארבעת המשתתפים שהיו משוייכים לקבוצה שלה- דולב, בנימין, רן ועומר- נצפו מודאגים במיוחד, הם גילו אמפטיה למצבה, שאלו בשלומה והציעו את עזרתם הכינה בסחיבת חפציה ובתמיכה בה. בבוקרו של היום השני למסע, גילינו כי המדריכה לא תוכל להצטרף אלינו לביקור במחנות, הפצע שלה הזדהם והיא לא הייתה מסוגלת לדרוך על הרגל. ארבעת

³⁶ הערת החוקרת: בדיעבד, החברות שנוצרה בין השלישייה לא החזיקה מעמד זמן רב ושרה פרשה מהקבוצה הזו כעבור זמן קצר.

המשתתפים- דולב, בנימין, רן ועומר, שהיו מאוד קשורים אליה, נראו מאוכזבים מאוד. בערב כאשר הגענו בחזרה למלון, המשתתפים שמחו לפגוש את המדריכה שנפצעה, ונראה כי היא חסרה מאוד לארבעת המשתתפים שתחת אחריותה. משפת גופם ניכר כי הם נרגשים לראותה. הם סיפרו לה בהתרגשות על החוויות ועל זוטות כמו מריבות שהיו ביניהם. בשיחה שלה איתם הם היו מאוד נסערים ונראה כי הם ראו בה כתובת מתאימה לשטוח את כל טענותיהם.

במהלך המסע בלטה לטובה מבחינה חברתית מלכה, שהינה טיפוס חם וחברותי. מעת לעת היא הלכה שלובת זרועות עם אחות המשלחת או עם אחד מאנשי הצוות שסייעו לה בהליכה. היא הצליחה ליצור קשרים חמים וקרובים עם אנשי הצוות ואף הציעה בעצמה סיוע למדריכים, עם חניכים מתקשים- היא נצמדה אליהם ושמרה שלא יתרחקו מהקבוצה. מלכה הוכרזה על ידינו כמשתתפת מצטיינת של המסע ובזכות זה היא נבחרה להדליק משואה בטקס הכללי.

כאמור, בשלב מסוים במסע הופיעה אצל אסנת תופעה בלתי מוכרת של בריחות שתן. הרושם היה כי מרבית המשתתפים לא שמו לב לתופעה ומי שכן שם לב, לא ייחס לה חשיבות רבה, קיבל אותה בהבנה והמשיך להתייחס למשתתפת בצורה רגילה, מכילה ומתחשבת. אסנת מצידה ניסתה להסתתר ולהחביא את מצבה. היא הלכה הפוך כדי שלא יראו את בגדיה הרטובים. ניכר כי התופעה מאוד הביכה אותה, שכן לאורך המסע היא ייחסה חשיבות למעמדה בקבוצה והיתה מוטרדת ממה שיחשבו עליה.

בעת הגעתנו לישיבת חכמי לובלין³⁷, כל הבנים מהמשלחת שלנו נכנסו עם כובעי המשלחת עליהם מוטבע הלוגו של משלחת "השחר", חוץ מחנך ודני שבחרו לשים לראשם כיפה³⁸ וכן יאיר שחובש כיפה סרוגה באופן קבוע בחיי היום יום שלו. לאחר ההסברים שניתנו במקום, הושמעו להם שירים, המשתתפים שרו ורקדו במעגלים. חברי המשלחת שלנו הצטרפו למעגלים של בנות האולפנות, האווירה הייתה טובה, שמחה ומרוממת. ניכרו קבלה, שיתוף והכלה מצד בנות האולפנה, כלפי המשתתפים שלנו. המשתתפים שלנו היו נלהבים, רקדו, שרו, שמחו ומחאו כפיים. נראה היה כי הם מועצמים מהקבלה של הבנות ומההשתתפות שלהם עם הכלל.

יום למחרת, בתפילת ערבית של ליל שבת בבית הכנסת המקומי בוורשה, נצפתה שוב אותה אוירה מרוממת, מכילה ומקבלת. הגברים של המשלחת שלנו לבשו חולצות לבנות חגיגות וחבשו כיפות, הם השתלבו היטב בתפילה שנערכה והמקומיים צרפו אותם יד ביד למעגל הרוקדים סביב הבמה בעזרת הגברים. צפיתי מעזרת הנשים בבנימין, הוא נראה חגיגי מאוד, משתלב, שמח ומאושר. שמחתי בשבילו ובשביל עומר שגם הוא רקד במעגל. נראה היה כי הם השאירו מאחור את המריבות ביניהם. המראה היה מרגש והתחושה מעצימה ומרוממת. משם המשכנו כולנו לארוחה חגיגית במסעדה מקומית כשרה. במהלך הערב יאיר אמר דבר תורה וקבוצה של בנות דתיות התכנסה סביבו על מנת לשמוע את הדברים. נראה שהן התרשמו ממנו מאוד והופתעו מהידיעות שלו. לאט לאט המעגל סביבו התרחב, חברה הביאה חברה ונראה היה כי הוא הופך להיות במרכז העניינים. הוא נראה מחויך ומאושר, שמח וצחק יחד איתן. ההתרשמות שלי הייתה כי המעמד הזה העצים אותו, את בטחונו האישי ואת הדימוי העצמי שלו.

³⁷ הערת החוקרת: ישיבה בה שרפו הנאצים בתקופת השואה את ספרי התורה וספרי הקודש.
³⁸ הערת החוקרת: בהמשך יתברר כי דני נמנע מכל דבר שמתייג אותו כחבר במשלחת המיוחדת, כגון חולצת המשלחת שלנו.

במוצאי שבת, בערב החגיגי והמרגש לחסידי אומות העולם, תוך כמה דקות לא נותרו כמעט משתתפים ישובים על כסאות האולם. חברי כל המשלחות הרגישו צורך עז לקום, להתנועע, לקחת חלק בשירה ולרקוד למרגלות הבמה. גם חברי המשלחת שלנו הצטרפו, התערבבו עם הבנות מהאולפנות, שרו, רקדו איתן ועם אנשי הצוות כתף אל כתף וכולנו הצטלמנו בצוותא. אילן, הפתיע אותי לטובה. הוא הגיע יחיד מהמסגרת שלו, ללא חברים וללא הכרות מוקדמת עם המשתתפים למסע הזה. עד עתה היה שקט ומופנם ומנומס מאוד. הוא נרתע ממגע ומקרבה. כאשר אנשים קמו לרקוד למרגלות הבמה, הוא עלה על הבמה בשמחה ובהתלהבות רבה, החל לשיר ולמחוא כפיים. ממש התרגשתי בשבילו.

ביער לופוחובה, סמוך לבורות ההשמדה, שרה ואור, הציגו עדות אישית שהכינו מבעוד מועד, על הסבים שלהן. רחל הביאה עדות משפחתית של חברה טובה. בסוף העדויות, השמיעה מדריכת פולין שיר שקט ועצוב. החברים נצפו חבוקים במעגלים, לעיתים בשלשות, לעיתים בזוגות והלכידות חברתית והתמיכה הקבוצתית ניכרו. יאיר למשל עצם עיניו בכאב והתנועע כתף אל כתף עם אלי.

בערב האחרון טרם השיבה ארצה, התאספו כלל משתתפי המשלחת לדברי פרידה וחלוקת מתנות לצוות. הקראתי את דברי הפרידה שלי (ראה נספח מס' 18) והעליתי את אלי ואת יעקב כדי להיפרד מכל הקבוצות, בשם המשלחת שלנו. כולם מחאו לנו מחיאות כפיים סוערות והתרגשות הייתה גדולה. חשתי תחושה של שליחות על כך שהוצאתי את המשלחת שלנו לפולין יחד עם קבוצות "רגילות" ואני סבורה ששני הצדדים נתרמו מכך. היום האחרון למסע יום הטיסה חזרה ארצה, תוכנן להיות מתון ורגוע יחסית. בתחילת היום התקיים ביקור בגן החיות בוורשה, בו סופר הסיפור המיוחד של הצלת כשלוש מאות יהודים. ניתן היה לראות כי חלק גדול מהביקור בגן החיות הוקדש לפרידה של חברי המשלחת שלנו מהמשלחות של הבנות. הם הצטלמו איתן, התחבקו והחליפו מספרי טלפון ביניהם. ניכר כי ההתרגשות היתה רבה וכי הלכידות החברתית בשיאה.

הקשרים החברתיים בין משתתפי משלחת "השחר" המשיכו להתקיים גם לאחר השיבה ארצה. חנן לקח על עצמו להקים קבוצת "וואטס אפ", בה חברים בעיקר המשתתפים הצעירים שבחבורה וכן אנשי הצוות שיצאו למסע. הקבוצה פעילה עד היום, אנשים בה מקפידים לשמור על קשר ושולחים אחד לשני ברכות ליום הולדת, ברכות לשבת שלום, לשבוע טוב ולחג שמח. גם מי שמתקשה בכתובה, משתמש באמצעים חלופיים בכדי להביע את עצמו, כמו הקלטת אודיו של מלל על ידי הדובר, שימוש בפרצופונים המביעים רגשות, משלוח תמונות וסרטונים. בין חברים בקבוצה נוצרו חברויות גם באמצעות הרשת החברתית "פייסבוק". הקשר שנשמר בין החברים לאחר המסע, התאפיין בלכידות ובתחושת משפחתיות.

הנושא של קשרים חברתיים, עלה גם מתוך הראיונות האישיים שהחוקרת קיימה עם משתתפי המסע, לאחר חזרתם ארצה.

כאשר אור נשאלה מה היא זוכרת מהמסע, חלק מהזיכרונות שלה כללו את היחסים החברתיים שנרקמו עם אסנת במהלכו של מסע זה. אור אמרה: "את האנשים אני זוכרת טוב, את החברים אני זוכרת טוב". כאשר היא נשאלה איך היה לה עם החברים, היא ענתה: "נחמד". לשאלה, האם

היא שומרת איתם על קשרים, היא ענתה: "חוץ מעם אסנת, לא³⁹". כאשר היא נשאלה – "עם אסנת יש קשר?", ענתה: "כן, כן". לשאלה "איך הקשר שלכם?" ענתה: "קשר טלפוני מדברות הרבה בטלפון כמעט כל שבוע, כמעט". כאשר היא נשאלה למה היא חושבת שהיא התחברה דווקא לאסנת, ענתה: "היא נראית לי אחת נחמדה". לשאלה "את יזמת את הקשר איתה או שהיא יזמה את הקשר?", ענתה: "שתינו יזמנו". כשנשאלה: "הרגשת שיש לכן נושאים משותפים במסע?" ענתה: "כן, הרגשתי שיש לנו נושאים משותפים במסע... לראות את המקומות וכל מיני נושאים משותפים שלא קשורים למסע... כמו בני זוג. אפשר לדבר אחת עם השנייה ולספר... לשתינו הייתה זוגיות וגם אם אין אפשר לספר אחת לשנייה על הזוגיות שיש ולהיות אוזן קשבת אחת לשנייה". בהמשך הראיון נשאלה אור על הקשרים שלה מול אנשי הצוות והיא ענתה: "גם נחמד ובסדר". כאשר אור נשאלה – "מה היה השיא מבחינתך במסע?", היא ענתה: "לטייל הרבה ברגל ולבלות עם חברות".

בראיון עם אסנת, היא נשאלה על הקשר שנוצר בינה לבין בנות האולפנות, וענתה: "אני שמחה שהדתיות באו איתנו. גם אני שומרת שבת וצניעות". אסנת אף הביעה רצונה לצאת איתן שוב.

יאיר, הוא אמר: "הקבוצה יחד היה כיף". בנוגע לקשר שנוצר עם בנות האולפנה, אמר: "הן היו מאוד נחמדות". כאשר נשאל יאיר מה היה השיא של המסע מבחינתו, ענה: "להיות ביחד, הכיף, הדיבורים, הצחוקים".

בראיון עם חנן, הוא אישר לחוקרת כי הסתדר עם הצוות "בסדר גמור" וגם עם החברים שהיו נחמדים לטעמו וסיפר כי הדבר הטוב שהיה לו במסע זה "שהיינו עם החברים".

רחל סיפרה על מסירתה את העדות המשפחתית של חברתה שנשארה בארץ ואמרה: "עשיתי מתוך ספר של חברה שלי על האבא שלה... הרגשתי שאני עושה כבוד לחברה שלי". בהמשך, על הקשרים שנוצרו בינה לבין שאר המשתתפים, דיווחה: "היה בסדר. אין לי שום בעיה עם אף אחד" ואישרה כי היא מסתדרת עם כולם.

יעקב דיווח: "היו לנו מדריכים חבל על הזמן... הם התייחסו אלינו יפה. היה מדריך אחד שהיה לי כיף איתו". כאשר נשאל איך היה לו עם החברים במשלחת, ענה: "בסדר גמור גם. בסדר גמור" ובהמשך תאר את תחושתו כלפי הבנות: "היה לי כיף להכיר אנשים חדשים. יצאנו עם בית ספר דתי. היו תלמידות דתיות ששומרות שבת. גם אני בעקרון שומר שבת ולא מדליק אש בשבת. היה לי כיף".

מלכה שיתפה: "הבנות- אהבתי את כולן... עם הבנות, הן עושות שמחה בלב... התחברתי לכל המדריכים והחניכים, לכולם... אני מוכנה לעשות את המסע עוד פעם בשביל החוויה שהייתה לי עם החבר'ה... אני ילדה שלא מתחברת כ"כ מהר, הייתי מתרחקת מכולם והפעם התקרבותי לכולם כי נתנו לי את הביטחון לגשת לכולם, להתקרב, את החיבוק של כל הבנות, החבר'ה והמדריכים... לקח לי זמן עד שהתחברתי לכולם וזה עשה לי טוב".

³⁹ הערת החוקרת: מדובר בקושי בשמירה על קשר בינאישי- חברתי, שמוכר בקרב האוכל.

עומר סיפר כי השיא מבחינתו במסע, היה הקשר שנוצר עם בנות האולפנות: "את הבנות שהכרנו שם. התרשמתי מהן מאוד... השיחה עם הבנות... הבנות שהתיידדנו איתן ושמחנו להיות איתן... והלכתי עם הבנות".

כאשר שרה נשאלה איך היה לה עם החברים בקבוצה, אמרה: "בסדר, נחמדים... הינה, אנחנו גם בתוך הקבוצה (התכוונה לקבוצת הוואטס אפ)". כאשר נשאלה איך היה לה עם הצוות במשלחת, ענתה: "עם ר'...." (וחייכה מפה לאוזן⁴⁰). בנוגע לשאלה מה היה השיא מבחינתה במסע, ענתה: "שעשינו עם כולם קידוש ואכלנו עם כולם". את הקשר שנוצר בינה לבין בנות האולפנה, הגדירה כ: "סבבה". בהמשך הוסיפה: "אני רציתי עוד להיות אתכם, כי אתם באמת על הכיפאק".

בראיון האישי עם רבקה, כאשר נשאלה איך היה לה עם שאר החברים במשלחת, היא ענתה שהיה לה "כיף" ואישרה כי הייתה קבוצה טובה, כי היא מצאה שם חברים, כי נוצרו קשרים בינה לבין בת אולפנה וכי היא חברה בקבוצת הוואטס אפ. לדבריה השיא של המסע מבחינתה היה "להתחבר לחברות חדשות, להתחבר לאנשים חדשים שאת לא מכירה". יחד עם זאת, דיווחה גם על קשיים חברתיים בינאישיים שיפורטו בהמשך.

מהדברים עולה כי משתתפי משלחת "השחר" עם מש"ה יצרו במסגרת המסע לפולין קשרים חברתיים בינאישיים. מקומם בקבוצה היה משמעותי עבורם והם ייחסו חשיבות למה חושבים עליהם ולמידת השתלבותם. נראה היה כי כאשר הם הצליחו להשתלב בתוך הכלל, הדבר העצים אותם, תרם לביטחונם האישי ולדימוי העצמי שלהם. ניכר כי הם גילו עניין חברתי בשותפים שלהם למסע, הם נהנו מהקשרים הבינאישיים שנוצרו ומהחוויות המשותפות. הם לא נרתעו מיצירת קשרים חדשים, אלא להיפך, היו מאושרים על כך שהזדמן להם להכיר אנשים חדשים. מרבית המשתתפים חשו חלק מהכלל, הם הפגינו שייכות לקבוצה והזדהות עימה. ככלל, האווירה בקבוצה הייתה חיובית, התאפיינה בלכידות חברתית ובמעין תחושה של משפחתיות. הקשרים החברתיים שנקמו כללו מוטיבים כמו גילויי אמפטיה, דאגה לזולת, התחשבות באחר, הכלה, ביטחון, תמיכה פיזית ורגשית זה לזה, שיח אודות נושאי עניין משותפים. נצפו החלפת פרטי התקשרות זה עם זה, צילומים למזכרת ויצירת מגע פיזי מותאם. הקשרים שנוצרו בין משתתפי "השחר", המשיכו להתקיים במינונים מסוימים גם לאחר השיבה ארצה.

4.5.2 קשיים חברתיים בינאישיים

"להתחבר לחברות חדשות, להתחבר לאנשים חדשים שאת לא מכירה וזה... זה לקח קצת זמן וזה..." (רבקה- שם בדוי, חברת משלחת "השחר" 6 לפולין).

אנשים עם מש"ה נמצאים בסיכון גבוה לחוות חוויה של בדידות (ניסים, עמינדב ושמייס, 2011). לעיתים נוצרת במהלך המסע, דינאמיקה בינאישית- חברתית מורכבת (מתוך האתר האינטרנטי של השרות הפסיכולוגי). קשיים חברתיים בינאישיים נצפו כבר בתחילת המסע. ביום השני למסע, עת הגענו בערב בחזרה למלון, ארבעת המשתתפים שהיו תחת אחריותה של המדריכה הפצועה

⁴⁰ הערת החוקרת: היא נקשרה מאוד למדריכה שלה במסע וקרנה כולה מאושר כשהזכרנו את שמה.

שנבצר ממנה ללוות אותם למחנות, סיפרו לה על מריבות שהיו ביניהם במהלך היום, כמו הסיפור על בנימין ועומר שרבו בעצירה בתחנת הדלק ודחפו אחד את השני. נראה כי כל הרגשות והדחפים שהודחקו ולא באו לידי ביטוי במהלך היום העמוס, פרצו בערב אל מול המדריכה. בשיחה שלה איתם הם היו מאוד נסערים. עומר התלונן כי בנימין אינו סובלני כלפיו ודחף אותו לא פעם בנקודות הסיור השונות באותו היום. בנימין טען שעומר גם ככה לא מתעניין כמוהו בתכנים אליהם נחשפו במהלך היום. בוצעה איתם שיחת ברור, הובהר להם שהם לא חייבים להיות חברים, אבל יש להם אחריות אישית ולכן הם מחויבים להתנהג בכבוד אחד כלפיי השני. בנוסף, עקב רצונם להפסיק לחלוק ביחד אותו החדר, נעשתה החלפה בחדרים ומאותו הלילה הם לא ישנו ביחד. המדריכה הבינה כי ארבעת המשתתפים שלה חוו יום מורכב במיוחד הם נראים לה לא רגועים זעופים ותזזייתיים. דולב אף נזקק לסיגריה. היא החליטה לקיים איתם שיחה קבוצתית אינטימית.

במהלך הנסיעה הארוכה למיידנק, החברים התבקשו להתאפק כי לא ניתן היה לעצור בכל מקום לשירותים. העצירות לשירותים התבררו כאמור כבעייתיות, בנות האולפנות מהאוטובוסים האחרים רצו ותפסו את התאים הבודדים שהיו קיימים, נוצר תור של עשרות בנות ובנות המשלחת שלנו נדחקו לסוף התור, כאשר לא תמיד בנות האולפנה התחשבו ועם חלקן אף נוצרו חיכוכים על רקע התור לשירותים.

בישיבת חכמי לובלין, נצפה דני לראשונה נמנע מלחבוש את כובע משלחת "השחר" כפי שעשו מרבית המשתתפים, וכן נצפה בהמשך נמנע מכל דבר שמתייג אותו כחבר במשלחת המיוחדת, כגון חולצת המשלחת שלנו. כך קרה גם במוצאי שבת, בערב שנערך לכבוד חסידי אומות עולם. כל החברים לבשו את חולצות המשלחת בצבעי כחול לבן, למעט דני שלא היה מוכן ללבוש את חולצת המשלחת שלנו וסיפר למדריכה שלו כי הוא מתבייש בשייכות שלו למשלחת "השחר" ושהוא מנסה למצוא חן בעיני הבנות של האולפנות. ניכר כי דני היה מודע למיוחדות של הקבוצה אליה הוא משתייך וכי הוא חשש שזה יפגע במעמד שלו בעיני הבנות. לבסוף, הוא נעתר לשים את חולצת המשלחת, מתחת לחולצת כפתורים שלבש.

הסיפור האמור לעיל עם דני, תואם את הידוע לנו מהספרות המקצועית אודות אנשים עם מש"ה ברמות הקלות של המוגבלות. האנשים הללו פגיעים ונמצאים למעשה במצב של מאבק מתמיד בסטיגמות חברתיות. יש להם לעיתים קרובות מודעות מסוימת למגבלותיהם, ביחס לאחרים והם חזורי מוטיבציה להתקבל בחברה (Greenspan 2006 בתוך ניסים, עמינדב ושמס, 2011). אנשים רבים עם מש"ה המתפקדים ברמות הגבוהות יותר על הרצף התפקודי של המוגבלות, טרם הפנימו והשלימו עם קבוצת ההשתייכות שלהם והם משתדלים להסתיר, להכחיש או למזער את מוגבלותם, כלומר מנסים "להתחזות לנורמאליים" / "לפלס לעצמם דרך לחברת הרגילים" (רוט והוזמי, 2014; ניסים, עמינדב ושמס, 2011).

על קשיים חברתיים בינאישיים דיווחה רבקה בראיון האישי שנערך עימה לאחר המסע: "שרה כבר לא מדברת איתי". כשנשאלה האם יש לה קשר עם שאר המשתתפים, אמרה: "אין לי את

הטלפון שלהם ואין לי כל כך זמן. עם חנן אני בקשר, עם רחל אני בקשר"⁴¹. לגבי הקשר שנוצר במסע בינה לבין ר' בת האולפנה, סיפרה: "אני מדברת עם ר' לפעמים, אבל היא חסמה אותי בוואטס אפ". כאשר נשאלה על ידי החוקרת, למה לדעתה היא חסמה אותה בוואטס אפ, ענתה: "לא יודעת. אין לי מושג. אסנת גם חסמה אותי"⁴². לקראת סוף הריאיון עימה, הוסיפה ואמרה: "להתחבר לחברות חדשות, להתחבר לאנשים חדשים שאת לא מכירה וזה... זה לקח קצת זמן וזה...".

גם שרה, כמו רבקה, הציגה קשיים בתחום המיומנויות החברתיות, שמוכרים ואופייניים לאוכלוסייה וזאת למרות הרצון הבסיסי והצורך של האוכלוסייה בקשר חברתי. שרה אמרה: "אני לא בקשר עם אף אחד, רק מהקבוצה כשכותבים מזל טוב אז אני עונה".

ניכר כי לצד הקשרים שנוצרו במהלך המסע, עלו גם קשיים חברתיים בינאישיים. כאמור, מדובר במסע מורכב והמורכבות שלו עלולה לבוא לידי ביטוי גם בפן החברתי. בקרב משתתפי משלחת "השחר" לפולין, אנשים בוגרים עם מש"ה, הדבר התבטא בחיכוכים ומריבות בין פרטים בקבוצה, ברצון של בודדים להתבדל מהקבוצה, בנתק שנוצר לאחר המסע בין חלק מהמשתתפים ובקושי לשמר יחסים חברתיים-בינאישיים שהתקיימו בזמן המסע.

4.5.3 התנהלות שאינה מקובלת

"אפילו שהתנהגתי לא יפה אני מתחרטת. בתוך הלב היה לי באמת קשה... בכיתי. כעסתי. בפולין מוציאים את כל הג'ונות וכל הכעסים" (אסנת- שם בדוי, חברת משלחת "השחר" 6 לפולין).

לאנשים עם מש"ה אין מאפיינים התנהגותיים ברורים והם שונים במידה רבה זה מזה באישיותם, בדומה לכל בני האדם. עם זאת, השיפוט החברתי שלהם אינו מלא והם נמצאים בסיכון גבוה לפתח בעיות התנהגות (ניסים, עמינדב ושמיס, 2011).

המוגבלות השכלית מתאפיינת בכך שהיא מופיעה לרוב עם אבחנה כפולה ולעיתים עם למעלה משתי אבחנות, כך שאדם עם מש"ה עשוי להציג בנוסף למוגבלות השכלית, ליקויים נוספים, כגון: קושי רגשי- נפשי, התנהגות מאתגרת ועוד (Oeseburg, Jansen, Groothoff, Dijkstra, & Reijneveld, 2010; Polder, Meerding, Bonneux, & Van der Maas, 2002). מקובל על כולם ששיעור הפסיכופתולוגיה על רקע מוגבלות שכלית גבוה יותר בקרב אוכלוסייה זו מאשר בקרב האוכלוסייה הכללית (סטבסקי 2006).

במהלך היום השני למסע, החלו להופיע בקרב חלק ממשתתפי משלחת "השחר" התנהגויות והתנהלויות שאינן מקובלות. ארבעת המשתתפים שהמדריכה שלהם לא יצאה למסע, בשל פגיעה

⁴¹ הערת החוקרת: חנן ורחל הם ממערך הדיור שלה. היא מדווחת כי מתקשה לשמר קשרים חברתיים מחוץ למערך וזהו קושי מוכר ואופייני לאוכלוסייה.

⁴² הערת החוקרת: גם כאן מדובר בקושי מוכר ואופייני לאוכלוסייה, המתקשה לפרקים "לקרוא את המפה החברתית" ולהבין ניואנסים בתחום החברתי.

ברגלה, חוו יום מורכב במיוחד, בסוף היום הם נצפו לא רגועים, זעופים ותזזייתיים. על פי דיווח שלהם, בנימין ועומר רבו ודחפו אחד את השני.

כאמור, החל מהיום השלישי למסע הופיעה אצל אסנת תופעה בלתי מוכרת של בריחות שתן ובנוסף החלו מרגע זה להופיע אצלה קשיי התנהגות שבאו לידי ביטוי בהתחצפויות כלפי צוות, הרמת קול, קללות גסות, התקפי בכי ומריבות עם בנות אחרות בקבוצה. הצוות נזף בה והתקשה להכיל את ההתנהלות שלה. אור ושרה גם הן נגררו אחרי ההתנהגות הלא מותאמת של אסנת, גם הן צחקו במושב האחורי של האוטובוס, לגלגו על הצוות שהעיר להן וצחקו על משתתפים אחרים, בעיקר על רבקה⁴³.

ביום השלישי למסע, לאחר שהתברר כי התנאים במלון אליו הגענו ירודים מאוד ולאחר עייפות מצטברת ועומס רגשי של כמה ימים, החלו להתגלות סימנים של חוסר שקט ועצבנות, בקרב משתתפים וצוות כאחד. אסנת ואור נצפו חסרות סבלנות, התנהגותם היתה קיצונית ובלטת לרעה וכללה הרמת קול על אנשי צוות. כאמור, עצבנות ניכרה לראשונה גם בקרב אנשי הצוות. אנשים כעסו והרימו קול אחד על השני, בצורה בלתי גיונית ובלתי צפויה שלא נצפתה עד לרגע זה. גם בערב השלישי למסע, משתתפי המשלחת שלנו נאספו לשיחת ערב קבוצתית, לצורך סיכום היום, אולם היה מאוד קשה לנהל את השיחה והתחושה הייתה שהכאוס שולט.

ביום הרביעי למסע, לקראת היציאה מבית הקברות, אחת מבנות האולפנות ניגשה אליי ואמרה לי: 'את זוכרת שבשיחת ההכנה בהרצאה שנתת לנו במנהלת פולין, אמרת לנו שאם יש לנו איזושהי בעיה עם המשלחת שלכם, שלא נתבייש וניגש להגיד לך? אז רציתי להגיד לך שיאיר ליטף לחברה שלי כבר כמה פעמים את השערות בראש וזה ממש לא נעים לה'. הופתעתי מהפניה שכן עד לרגע זה התנהלותו של יאיר הייתה מופתית. הודיתי לה על המידע והבטחתי לטפל מידיית בתופעה. באותו רגע ביקשתי מיאיר שייגש איתי הצידה יחד עם המדריכה הצמודה שלו ואמתי אותו עם הדברים שעלו. הוא הכחיש ושלל את הדברים. הזכרתי לו שאמרנו שלא נוגעים בבנות והבהרתי לו שהתופעה לא תחזור על עצמה⁴⁴. לפנות ערב, לפני היציאה לבית הכנסת לתפילת ערב שבת, נאספו המשתתפים לצורך חלוקת המכתבים האישיים שקיבלו מהארץ. למעטפה של יאיר, צורף שטר של כסף והוא ממשש את השטר מכל הכיוונים והריח אותו.⁴⁵

ההתנהלות הבלתי הולמת של יאיר והקושי בשיפוט החברתי שהוא הפגין, עולה בהלימה עם הידוע לנו מהספרות המקצועית אודות אנשים ברמות הקלות של המוגבלות השכלית. בכל הנוגע להפעלת שיקול דעת חברתי, הם פגיעים לסיכונים הנובעים ממערכות התגובה, המיומנות הבין-אישית, שיקול הדעת החברתי או כישורי קבלת החלטות המוגבלים שלהם (Greenspan 2006). בתוך ניסים, עמינדב ושמיס, 2011).

⁴³ הערת החוקרת: כעבור יממה, שרה הבינה שהיא טעתה בהתנהגותה והחליטה לפרוש מהשלישייה שנוצרה. החברות בין אסנת לאור נמשכה לאורך כל המסע ואף לאחריו.

⁴⁴ הערת החוקרת: יאיר אובחן כלוקה בתסמונת האיקס השביר. חלק מהמאפיינים הנלווים לתסמונת יכולים לכלול קשיים בויסות החושי. תהיתי האם ליטוף שיערותיה של הנערה נבע אצלו מגילוי עניין חברתי-מיני בנערה, מעניין הקשור לויסות חושי או אולי משילוב של השניים. החלטתי עם עצמי שלא משנה מה המניע לכך, יש להציב לו גבול ברור בעניין זה ואכן מאותו הרגע הוא לא חוזר לעשות זאת.

⁴⁵ הערת החוקרת: מה שמחזק את ההשערה שלי לגביו, כי חלק מעניין ליטוף הישערה היה צורך תחושתית.

כחודש ימים לאחר השיבה מהמסע ארצה, במפגש המסכם בעתלית, ס' מנחת הקבוצות אמרה למשתתפים- "ועכשיו נעשה כאילו אני ממנה אתכם לוועדה שתמליץ למשרד הרווחה מי האנשים שניקח איתנו שנה הבאה בעזרת ה' למשלחת "השחר" 7". אז עכשיו אני אפזר על הרצפה כמה דברים ואתם תגידו לי מה הכי חשוב⁴⁶. כמו שראיינו אתכם לפני המסע לדעת אם אתם מתאימים, אנחנו רוצים שאתם תמליצו לנו את מי כדאי לקחת בפעם הבאה. איזה דברים בעיניכם הכי חשוב שנבדוק אצל המועמדים?". אור ענתה: "התנהגות. חשוב לדעת אם יש להם התנהגות טובה, אם הם לא מקללים, מרביצים ואלמים".

בראיון אישי שקיימה החוקרת עם אסנת, לאחר חזרתה ארצה מן המסע, אמרה אסנת: "אפילו שהתנהגתי לא יפה אני מתחרטת. בתוך הלב היה לי באמת קשה... בכיתי. כעסתי. בפולין מוציאים את כל הג'ונות וכל הכעסים".

בראיון עם שרה, היא סיפרה: "הייתי חברה טובה של אסנת, אבל עכשיו כאילו אנחנו לא כל כך בקשר כי היא עשתה לי קטעים... מאז שעשינו את הבלאגן היא גררה אותי לצחוק וגררה אותי לעשות בלאגן ואז את תצעקי עליי... באוטובוס, ואמרת לי שרה מספיק! היא פשוט אישה שאין לה גבולות ונגררתי אחריה וגם צעקת עליה וגם צעקת עליי, כי תראי, זה מקום עצוב ולמה היא עושה ממני צחוק?!".

מהדברים עולה כי אנשים עם משייה, נמצאים בקבוצת סיכון לפיתוח של התנהגות המנוגדת לנורמות המקובלות, או כפי שנהוג לכנות זאת בשפה המקצועית "התנהגות מאתגרת". חוויית המסע ומורכבותה של החוויה, עלולה להוות טריגר להתנהגות שכזאת ואכן הדבר בא לידי ביטוי במהלך המסע של משלחת "השחר" לפולין. לגבי משתתפים מסוימים נצפתה התנהגות מאתגרת והתנהלות כללית שאינה מקובלת, שבאה לידי ביטוי במצבים כמו: חוסר שקט, קשיים בשיפוט חברתי, הפגנת כעסים, מריבות עם הזולת, הרמת קול, אלימות מילולית (קללות) ואף אלימות פיזית (דחיפות).

4.5.4 התנהלות בהתאם לנורמות מקובלות

יעקובי זילברברג (2008) ציינו במחקרם העוסק בשינויים בקרב נוער בסיכון, בעקבות יציאתם למסע, כי המסגרת הלא פורמאלית של המסע מאפשרת למידה וביטוי של התנהגויות חדשות, תוך אישיות ובין אישיות, שהן בגדר למידה לחיים.

מהתצפיות שערכה החוקרת על שלב ההכנה, עלה כי במפגש בו התקיים תאום ציפיות ונבנה חוזה טיפולי מול המשתתפים, הם גילו תובנות חברתיות והעלו מיוזמתם (בשיטה של "סיעור מוחות") סוגיות רלבנטיות כמו: נימוסים, הקשבה, להישמע להוראות, להיצמד לקבוצה ולמדריך, לא לעשות בלאגן, לא להתפרץ, לא לקלל, לא להרביץ, לשמור על הניקיון באוטובוס, לשמור על תרבותיות במלון, להתנהג יפה, לכבד את המקומות, להגיע בזמן ולא לעכב אחרים. בשלבי ההכנה

⁴⁶ הערת החוקרת: המילים שהופיעו על הכרטיסיות הפזורות, היו- התנהגות, משמעת, כוח פיזי, עזרה, מבוגרים, צעירים, סדר וניקיון, הבנה, שאלות.

למסע, עלה הצורך להכין את משתתפי משלחת "השחר" למפגש עם הבנות מהתיכונים הרגילים ולשוחח עימם על כללי התנהגות מקובלים בחברה, כמו שמירה על מרחק בינאישי פיזי.

במהלך המסע, נצפה כי בסך הכול המשתתפים הפנימו את החוזה הטיפולי שנקבע מולם, התנהלו על פי הקודים המקובלים ועל פי הנורמות המקובלות. הם התנהגו בכבוד באתרים השונים, הנוכחות שלהם היתה תרבותית ומתחשבת, הם אספו אחריהם את האשפה והאריזות הריקות מהאוטובוס.

כבר ביום הראשון למסע, הם הצטרפו למעגל השירה של המשלחת הכללית, הניחו כמו כולם אבנים על האנדרטה וענו אמן לקדיש שנאמר. בהמשך, יאיר ודני נכנסו לבית הכנסת ליד הקבר של הרמ"א, לקחו סידור והתפללו תוך שהם מתנועעים כמקובל בשעת תפילה⁴⁷. חלק מהחברים ביקשו להשאיר פתקים עם בקשות, כמקובל במקום. בסוף היום הראשון למסע, מנהלת המשלחת הכללית שיבחה את חברי המשלחת שלנו וציינה לטובה את התנהלותם המרשימה שכללה בין היתר הקשבה פעילה מצידם ומאמצים שהם עשו בכדי להתגבר על הקשיים. למרות ההשכמות המוקדמות בבוקר ושעות השינה הקצרות, נצפה כי המשתתפים היו ממושמעים, עמדו היטב בלוחות הזמנים הצפופים, קמו כשהעירו אותם ושיתפו פעולה.

ביום השני למסע, שעיקרו ביקור במחנות "אושוויץ- בירקנאו", נצפו המשתתפים מגיבים רגשית בהתאמה לסיטואציות השונות, כשהיה סיפור עצוב הם היו עצובים, כשהיה סיפור מרגש הם התרגשו, למעשה הם דמעו ובכו בדומה למשתתפים האחרים ובהיבט הזה לא ניתן היה להבחין בשונות בשל המוגבלות. בתום הביקור באושוויץ, המדריך הפולני החמיא למשלחת שלנו וציין לטובה את הידיעות המוקדמות איתם הם הגיעו למסע ואת ההכנה הטובה שעברו. חברי המשלחת שלנו נצפו מרוצים וגאים מהמחמאה. מדריכת פולין הישראלית גם היא החמיאה למשתתפי הקבוצה על התנהגותם השקטה והנאותה, בהשוואה לקבוצות ישראליות אחרות. החברים נצפו מחייכים ומרוצים. נראה כי למשוב הזה הייתה חשיבות גדולה, הוא העצים ותרם ללכידות ולחיוזק התדמית של המשתתפים ואף עבורנו אנשי הצוות. בתום טקס הקראת השמות שהתקיים באושוויץ וכן בתום שאר הטקסים שנערכו לאורך המסע, כולם נעמדו דום לשירת "התקווה" ו"אני מאמין", כמקובל.

כאמור לעיל, החל מהיום השלישי למסע, החלו להופיע אצל אסנת קשיי התנהגות, שכללו זלזול ולעג כלפי צוות ומשתתפים אחרים ובעיקר על רבקה⁴⁸. אור ושרה נגררו אחריה. למרות ההתנהלות הזאת, רבקה ושאר המשתתפים הפגינו בגרות, השתדלו להתעלם ולא ציינה בפני הצוות שהן מתנהגות מאוד לא יפה. ביום השלישי למסע ביקרנו במחנה מיידנק. כאשר המשתתפים נכנסו לאחד מתאי הגזים שהשתמרו במקום, ניכר היה כי הם נכנסים אליו ביראת כבוד, תוך פסיעה איטית ובדממה מוחלטת.

ביום הרביעי למסע, בעת הסיור בבית הקברות, מלכה, נכדה לניצול שואה, סיפרה לחבריה את הסיפור המשפחתי שלה שהכינה מבעוד מועד בארץ. החברים היו קשובים וסובלניים מאוד

⁴⁷ (ראה נספח תמונות, תמונה מס' 1).

⁴⁸ הערת החוקרת: כעבור יממה, שרה הבינה שהיא טעתה בהתנהגותה והחליטה לפרוש מהשלישייה שנוצרה. החברות בין אסנת לאור נמשכה לאורך כל המסע ואף לאחריו.

לסיפורה של מלכה, הם כיבדו אותה והאזינו לדבריה בשקיקה. אף אחד לא הפריע לה לדבר. בהמשך הסיור בבית הקברות, אחת מנשות הצוות של המשלחת שלנו, נתקלה באופן מקרי, במצבה הקשורה למכרים שלה. היא בחרה להדליק נר זיכרון במקום וביקשה מיאיר לומר קדיש לזכרה של הנפטרת. יאיר אמר את הקדיש וכולנו הצטרפנו לאמירת אמן. - הן, לאה, רינה, בטי, חיים, חנן, עומר, דולב ואסנת הדליקו נרות על פי בחירתם על המצבות הישנות. ניכר כי המחווה הייתה משמעותית עבורם. גם כאשר הגפרורים והנרות כבו מהרוח, הם לא התייאשו והדליקו אותם שוב ושוב על מנת שהאש תבער.

אחה"צ, נסענו לבית המלון. המשתתפים התארגנו לכניסת השבת וע"פ הנחיה מראש לבשו חולצות לבנות וחגיגיות. עלינו לאוטובוסים טרם כניסת השבת, לצורך נסיעה לבית הכנסת. כל המשלחות מהארץ הצטרפו לקבלת השבת בתפילת ערבית של ערב שבת ויחד עם הקהילה היהודית המקומית המעטה במקום, הם התפללו ושרו. מהתצפית עלה כי הגברים של המשלחת שלנו השתלבו היטב במקום והמקומיים צרפו אותם יד ביד למעגל הרוקדים סביב הבמה בעזרת הגברים. צפיתי מעזרת הנשים בבנימין, שהצטרף למעגל הרוקדים עם חולצת צווארון לבנה מכופתרת ומגוהצת. הוא נראה לי חגיגי מאוד, משתלב, שמח ומאושר. שמחתי בשבילו ובשביל עומר שגם הוא רקד במעגל. נראה היה כי הם השאירו מאחור את המריבות ביניהם. המראה היה מרגש והתחושה מרוממת. משם המשכנו כולנו לארוחה חגיגית במסעדה מקומית כשרה. במהלך הערב יאיר אמר דבר תורה וקבוצה של בנות דתיות התכנסה סביבו על מנת לשמוע את הדברים. נראה שהן התרשמו ממנו מאוד והופתעו מהידיעות שלו. לאט לאט המעגל סביבו התרחב, חברה הביאה חברה ונראה היה כי הוא הופך להיות במרכז העניינים. הוא נראה מחויך ומאושר, שמח וצחק יחד איתן. שמחתי בשבילו שהוא הצליח "לשקם" את התדמית שלו בעיני הבנות, לאחר התקרית הלא נעימה עם הליטוף בשיער.

למחרת בבוקר, יצאנו עם כלל חברי המשלחות מהמלון. המשלחת בכללותה התבקשה לעמוד בכללי שמירת השבת, ללא נסיעות באוטובוסים. ההליכה היתה רגלית, תחת ליווי צמוד והנחיות ברורות של הקב"ט הישראלי ואנשיו. יצאנו להכיר מקרוב את החיים בגטאות של ורשה ולהתרשם מהשרידים שנותרו מתקופת הגטו. החברים הוזהרו מראש על ידי מנהלת המשלחת הכללית, שלא לדבר בקול רם ולא לצעוק. מדבריה התברר כי המקומיים חשים מוטרדים מאוד מכמויות המבקרים שעומדים תחת חלונות דירותיהם ולא אחת בעבר נזרקו לכיוון המבקרים ביצים ומים. נצמדנו לכללים ולהנחיות הביטחוניות ועשינו מאמץ רב לשמור על השקט ולהקשיב להסברי המדריכה.

למחרת, הכניסה ליער לופוחובה היתה שקטה ומכובדת, אנשים היו מכונסים בעצמם, מתייחדים עם זכר הנספים, מנסים לקלוט ולהבין את מה שהתרחש בין העצים, בתוך היער הפסטורלי. סמוך לבורות הירי, שרה ואור, דור שלישי לשואה, הציגו עדות אישית שהכינו מבעוד מועד, על הסבים שלהן. רחל הביאה עדות משפחתית של חברה טובה. לעיתים, כאשר הן התקשו להביע עצמן מדריכת פולין סיעה להן בהקראת העדות. כל חברי המשלחת שלנו הקשיבו. למרות שהעדויות התארכו מעט, איש לא פצה קול ולא הפריע. המשלחת שלנו כאמור הייתה אחראית על הטקס ביער לופוחובה, שנערך בהתאם לכלל כללי הטקס, החל מהנפת דגל ישראל ועד לביצוע קטעי שירה, הקראה ונגינה. יאיר סיים את הטקס באמירת הקדיש כמקובל ואף סיים בהצדעה כמקובל

בצה"ל (בהיותו מתנדב בצבא). מיער לופוחובה המשכנו לטרבלינקה. לאחר ההסברים על המקום, התקבצו כלל חברי המשלחת וכן חברים של משלחת מקבילה, לטקס המרכזי בטרבלינקה, שהתקיים בנוכחות בכירים ממנהלת פולין. הטקס כלל הדלקת שש משואות לזכר ששת מיליון הנרצחים. מנהלת המשלחת הכללית ניגשה אליי וביקשה ממני לבחור משתתף מצטיין של המסע שלנו, שידליק משואה. בהתייעצות עם הצוות ולאחר התלבטות קצרה, בחרנו במלכה, שבלטה לטובה לאורך כל המסע, הייתה פעילה בשיחות הערב ובהדרכות, שיתפה אותנו בסיפורי המשפחה וסייעה לצוות בכל הנדרש, תוך שהיא מתגברת על הקשיים האישיים שלה. מלכה התרגשה מאוד מהמעמד והתארגנה ללבוש את חולצת המשלחת בצבעי כחול לבן. המעמד ריגש גם אותנו אנשי הצוות. אחת מששת המשואות, הודלקה על ידי שתי בנות עם צרכים מיוחדים- אחת מהן, נערה נכה המרותקת לכסא גלגלים מהמשלחת המקבילה והשנייה מלכה שלנו. מלכה המתינה בסבלנות ובצורה מכובדת עד אשר איש צוות מהמשלחת המקבילה יסייע לנערה עם הנכות לעמוד בקרבת המשואה ויחד השתיים הדליקו את המשואה. הצטמררתי והייתי גאה בהתנהלות של מלכה ובהתחשבותה בזולת.

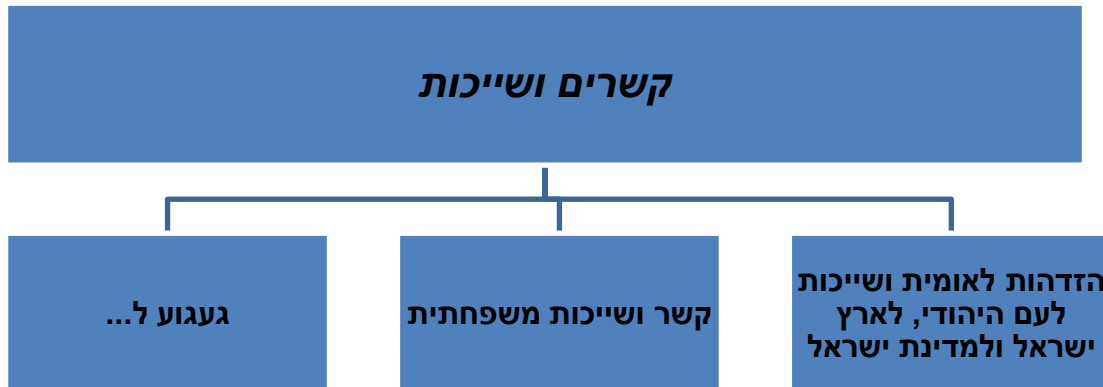
במפגש המסכם במוזיאון עתלית, כאשר סי' מנחת הקבוצות שאלה את המשתתפים מי האנשים שניקח איתנו שנה הבאה למשלחת ואילו דברים הכי חשוב שנבדוק אצל המועמדים, דני ענה: "משמעת. שיוכלו לשמוע ולהקשיב לצוות". ויאיר, הוא ענה: "להגיע בזמן ולעמוד בזמנים. סדר וניקיון".

כאשר נשאלה שרה בראיון האישי עמה, מה היה השיא מבחינתה במסע, ענתה: "שעשינו עם כולם קידוש ואכלנו עם כולם".

מאוסף הדברים עולה כי משלחת "השחר" לפולין הפגינה התנהגות הולמת, בהתאם לנורמות המקובלות ואף מעבר לכך. ככלל, הקבוצה הרשימה את הסובבים אותה לאור התנהלותה ואף קיבלה מחמאות על ההתנהגות המופתית שהפתיעה לטובה, בהיותם אנשים עם מש"ה. בדרך כלל המשתתפים התנהלו על פי הקודים המקובלים, לקחו חלק במנהגים ובטקסים, התנהגו בצורה מנומסת ומכובדת, נשמעו להוראות אנשי הצוות ולהנחיות הביטחוניות, הקפידו על הקשבה, שמרו על סביבה נקייה, עמדו בלוח הזמנים הנוקשה, כיבדו את המעמד ואת רגשות הסובבים אותם וכד'.

לסיכום בהתייחס לנושא ה"סוציאליזציה", נמצא כי אנשים בוגרים עם מש"ה במסגרת המסע לפולין, לוקחים חלק פעיל בתהליכים חברתיים, מגלים עניין, הנאה וצורך בתחום הבינאישי-חברתי. הם מועצמים כאשר הם מתקבלים על ידי הסביבה והחוויות החיוביות שהם חווים בקבוצה מעלים את דימויים האישי ואת ביטחונם העצמי. ככלל, האווירה בקבוצה הייתה חיובית, התאפיינה בלכידות חברתית ובמעין תחושה של משפחתיות. מרבית הזמן ולגבי מרבית המשתתפים, ההתנהלות לאורך המסע הייתה בהתאם לנורמות המקובלות ואף הפתיעה לטובה. יחד עם זאת, בהיות המסע מהווה גורם לחץ ובהיותה של האוכלוסייה ככזאת שנתונה בסיכון מוגבר לפיתוח קשיי התנהגות ולבדידות חברתית, נצפתה לאורך המסע גם התנהגות מאתגרת שאינה מקובלת וכן התגלו קשיים בתחום החברתי.

4.6 קטגוריית "קשרים ושייכות"



קטגוריה נוספת שאותרה בעקבות היציאה למסע, היא קטגוריית "קשרים ושייכות" שכוללת בתוכה שלוש קטגוריות משנה: הזדהות לאומית ושייכות לעם היהודי, קשר ושייכות משפחתית, געגוע ל...

4.6.1 הזדהות לאומית ושייכות לעם היהודי, לארץ ישראל ולמדינת ישראל

" אין מה לעשות. זאת המדינה שלנו ופה נצטרך לחיות או להילחם על המדינה הזאת, כי אין לנו לאן ללכת" (אלי- שם בדוי, חבר משלחת "השחר 6" לפולין).

אחת ממטרות המסע לפולין היא חינוך לציונות. מבחינת משרד החינוך, מטרת העל של המסע לפולין נותרה בעינה לאורך השנים והיא מדברת על חיזוק שייכותם של התלמידים לעם ישראל וזיקתם למורשתו ולדורותיו. משרד הרווחה והשירותים החברתיים, מצהיר באמצעות האתר האינטרנטי שלו ובאמצעים נוספים, כי משלחות "השחר" מהוות דגל וסמל לעוצמתם ולזכותם של אנשים עם משי"ח לחוות ולהתמודד עם זיכרון השואה כמו כל אחת ואחד, ולהיות חלק מתולדות ומורשת העם היהודי. מעיון וניתוח כללי של מסמכי משרד הרווחה אודות המשלחת עולה כי כל פניה בכתב לגורמי חוץ, יוצאת באופן רשמי כשהיא חתומה ע"י דמות בכירה, על דף לוגו של האגף לטיפול באדם עם משי"ח, במשרד הרווחה והשירותים החברתיים. הלוגו כולל בתוכו את סמל המשרד ואת סמל מדינת ישראל. נראה כי עובדה זאת, מוסיפה על המימד של ממלכתיות המשלחת, כמי שמייצגת את מדינת ישראל ושייכת אליה.

גרוס (2000) מדווחת במחקרה כי העוצמה של משתנים מסוימים, כגון הגאווה הלאומית, התחזקה לאחר המסע.

המסע לפולין על פי יעקובי זילברברג (2008), עורר את רצונם של בני הנוער בסיכון להיות חלק מהזהות הישראלית וחלק מהקונצנזוס הלאומי, כך שלמעשה הוא סייע בעיצוב זהותם העצמית והיווה זרז לשילובם הנורמטיבי בחברה.

Podoshen, Hunt & Andrzejewski (2015), מדווחים כי מסעות ליעדים הקשורים לשואה, נתפסים על ידי רבים כמקדמים בצורה חזקה את הלאומיות הישראלית ואת הציונות.

דוידוביץ וסואן (2011) מציינים כי הרוב המכריע של המחקרים שנערכו בתחום העמדות והזהות בעקבות המסע, מצביעים על כך שחויית הנסיעה לפולין משמשת כאמצעי לאשרור ולחיזוק הזהות היהודית-ישראלית, הערכים הציוניים והערכים הלאומיים (לב, 1998; רומי ולב 2003; דוידוביץ וקנדל 2006).

אכן, ככל שהתקדם המסע, ניכר היה כי המשתתפים חווים עוצמות של הזדהות לאומית ושייכות לעם היהודי, לארץ ישראל ולמדינת ישראל. היו משתתפים שגילו ניצנים בנושא הזהות הלאומית שלהם כבר בשלבים מוקדמים מאוד של ההכנה למסע. דני במפגש ההכנה הראשון: *"בחרתי את 'התקווה'. אין כמו ארץ ישראל, אני אוהב את העם שלי". אלי במפגש ההכנה השני: " אין מה לעשות. זאת המדינה שלנו ופה נצטרך לחיות או להילחם על המדינה הזאת, כי אין לנו לאן ללכת".*

לאורך המסע, בכל אחד מהטקסים הרבים שהתקיימו, נעשה שימוש באביזרים בעלי סממנים ישראלים כגון דגל ישראל וחולצות משלחת בצבעי הדגל. כל אחד מהטקסים הללו הסתיים בשירת המנון מדינת ישראל *"התקווה"* ובשירת *"אני מאמין"*. השירה התאפיינה בעוצמתיות רבה והמשתתפים שרו בקול רם ובטוח, זקופי קומה. יאיר, שמתנדב בחיי היום יום שלו בצה"ל, הצדיע בכל פעם ששרו את *"התקווה"*. ביציאה מבירקנאו למשל, אחת מנשות הצוות החלה לשיר את *"אדון עולם"* ואת *"הנה לא ינום ולא ישן שומר ישראל"*. נשים נוספות מהצוות הצטרפו אליה לשירה וכן חנן, עומר ויאיר. עוצמת השירה גברה ולשירה הספונטנית הצטרפו גם בנות מהאולפנות. בשיחת הערב, עלו עדויות מצד המשתתפים על תחושת ההזדהות שלהם עם הקורבנות היהודיים בשואה. חנן אמר: *"הם שונאים אותנו הגרמנים"*. מדבריו של חנן ניתן להבין כי מבחינתו *"הם"* זה גם אנחנו, כולנו שייכים לאותו עם והגרמנים שונאים את כולנו.

בכניסה למיידנק, חיים ביקש מהצלם שיצלם אותו כאשר דגל ישראל מונח על גופו. נראה היה שהוא מאוד גאה להתעטף בדגל. בהמשך הביקור במיידנק גם עומר ביקש להתעטף בדגל שהביאה איתה אחת המדריכות ולהצטלם איתו. הדבר נראה חשוב להם והצטערתי שלא הבאנו איתנו דגלים נוספים. עם סיום הטקס ותום הביקור במיידנק, בעת צאתנו מהאתר, אחת המדריכות המלוות צעדה עטופה בדגל ישראל שהניחה על כתפיה ועל גבה. חלק מהמשתתפים ניגשו אליה וביקשו להתעטף בדגל שלה, כל אחד בתורו.

בערב חסידי אומות עולם. החברים היו לבושים בצבעי כחול לבן ומצוידים בדגלי ישראל. נראה כי ערב זה מהווה נדבך נוסף ומשמש מעין חיבור וגשר, בין השואה שהתרחשה על אדמת פולין ליהודי אירופה, לבין הקמת מדינת ישראל לעם היהודי בארץ ישראל ועצם קיומו במדינת היהודים. בחירת השירים בערב זה, שיקפה היטב את ההקשרים והחיבורים שמנהלת פולין ביקשה ליצור בקרב המשתתפים. הערב נפתח בשירים נוגים ושקטים כמו: *"לתת את הנשמה ואת הלב"*, *"כולנו רקמה אנושית חיה"* וממשיך בשירים קצביים יותר ומלאי תקווה, שירי ארץ ישראל ושירים

ישראלים⁴⁹. גם חברי המשלחת שלנו הצטרפו לשרים ואף הפתיעו בידועם את מרבית ממילות השירים, שהוקרנו על גבי שקפים במסך שעל הבמה. ניתן היה לראות יותר חברים שלנו עם דגלי ישראל, מלכה הצטלמה עטופה בדגל ישראל גדול, כשכולה קורנת מאושר וגאוה. גם ערב זה הסתיים בשירת המנון התקווה, אך הפעם ניתן היה לשמוע ולחוש באופן מיוחד את עוצמת השירה, את הגאוה הרבה ואת חשיבותה של כל אחת מהמילים של ההמנון הלאומי.

ביער לופוחובה, על הגדרות וסביבן, נהוג להניח מזכרות שונות ולהדליק נרות. המשלחת שלנו בחרה להכין מבעוד מועד קופסאות שקופות מקושטות, המכילות בתוכן חול כמזכרת מארץ ישראל והחברים שפכו את החול מהארץ, שהתמזג עם החול המצוי מעל הבורות⁵⁰. בטקס המשלחתי שלנו שבוצע ביער, הצטיידנו כולנו בחולצות משלחת בצבעי כחול לבן והנפנו דגל ישראל גדול מימדים.

במפגש הקבוצתי לסיכום המסע, שהתקיים בערב האחרון בפולין, מלכה אמרה: "יצאנו לשליחות מהמדינה שלנו". יאיר טען: "גאים במדינת ישראל!". יעקב דיווח: "אין על הארץ שלנו!".

מדברי המשתתפים ניתן להבין כי הם חשים שייכים למדינת ישראל, לעם ישראל ולארץ ישראל וכי הם חשים שליחים בצאתם למסע.

ביום הטיסה חזרה ארצה, חברי המשלחת שלנו יצאו בבוקר בהתרגשות מהחדרים לכיוון חדר האוכל. יעקב שבלט בהתרגשותו, נלהב ואמר בהזדמנויות שונות לאורך היום: "זהו, גמרנו לבכות, סוף סוף חוזרים הביתה, אין כמו בארץ".

מדבריו של יעקב ניתן ללמוד כי לקראת סיום המסע הוא חש קשר עמוק לארץ ישראל שם מתגוררת משפחתו והוא משתוקק כבר לשוב אליה.

לאחר המסע, כחודש ימים לאחר החזרה ארצה, במפגש הסכום בעתלית, רבים מהמשתתפים דיברו על הקשר והשייכות שלהם לעם היהודי, למדינת ישראל ולארץ ישראל.

עומר אמר: "לפני כן דיברנו מה חשוב לראות שם, במה להיזכר, לדעת ולהבין מה קרה שם... בפולין... ליהודים".

מלכה דיווחה: "היה חשוב לכל אחד ואחד להיות בפולין ולחוות את מה שהם חוו ולראות מה היה שם ואיך היה שם. זה העם שלנו. זה היהודים שלנו...".

יאיר טען: "המסע חשוב בגלל הגאוה. גאוה שלנו. אנחנו מדינה חופשית... יש לנו מדינה שלנו. להם לא היתה מדינה. לנו מה חסר?!"

⁴⁹ כמו: "השמש תידום בין עזה לרפיח", "אור עולה בבוקר", "לא נפסיק לשיר", "לחיי העם הזה", "שבחי ירושלים".

⁵⁰ הערת החוקרת: עוד בארץ נערך דיון בנושא ולמשתתפים הוסברה הסימבוליקה שבבחירת הבאת חול מארץ ישראל והעובדה שהנרצחים לא זכו להגיע לארץ ישראל הקדושה ולחזות בהקמת המדינה, שהוקמה מיד לאחר השואה בין היתר בזכות הניצולים.

אור שיתפה: "המסע היה חשוב כדי שנדע מה עבר על האנשים של מדינת ישראל, של העם היהודי שהיו שם ושל המשפחה שלנו... הרגשתי שאני חלק ממדינת ישראל שהתגברה על השואה ועל הנאצים".

בטי אמרה: "לדעת מה שהיה בשואה, מה שעברו היהודים".

ועומר, הוא תאר: "דברים כאלה שקרו ליהודים שלנו זה מחזה".

מלכה ודני אמרו: "הם חלק מהעם שלנו".

עומר הוסיף: "הם חלק מהחיים שלנו".

בהמשך סי' מנחת הקבוצות שאלה אותם- "יש לנו יום הזיכרון לחללי צה"ל כל שנה. למה חשוב לנו לציין את זה כל שנה ולעמוד בצפירה?" וכמה משתתפים ענו בצוותא: "כי הם נלחמו למעננו, כי בזכותם יש לנו מדינה, אנחנו זוכרים אותם". לאחר מכן רבקה אמרה: "זה הבית שלנו. ארץ ישראל זה הבית שלנו".

במהלך הראיון האישי שהתבצע עם חנן בארץ, הוא נשאל למה לדעתו צריך לנסוע לפולין, וענה: "שנדע... מה שהם עברו. מה שעם ישראל עבר".

כאשר יעקב נשאל האם הוא חושב שצריך לנסוע לפולין, ענה: "ברור. כל יהודי חייב לנסוע לפולין. חוויה מרגשת. כל יהודי חייב לנסוע לפולין". ובהמשך אמר: "מסכנים היהודים מה שהם עברו. הם עברו הרבה בפולין".

עומר שיתף: "הכי מעניין אותי שסי' נתנה לי את הדגל שלה ושמתי אותו על הגב שלי... ראו שאנחנו מישראל ולא מארץ אחרת. לכל ארץ יש דגל משלה. הרגשתי שאני לא שייך לארץ פולין אלא לישראל".

בראיון שנערך עם מלכה, היא אמרה: "הרגשתי כאב לעם ישראל".

ושרה, היא טענה: "ראינו את ההשמדה... שנהרגו... אנחנו... הישראלים... היהודים".

מהדברים עולה כי היו משתתפים ממשלחת "השחר" שגילו ניצנים בנושא הזהות הלאומית שלהם כבר בשלבים מוקדמים מאוד של ההכנה למסע. לאורך המסע נעשה שימוש במוטיבים לאומיים, תוך שימוש באביזרים בצבעי כחול לבן, התעטפות בדגלי ישראל, שירת ההמנון וכד'. ככל שהתקדם המסע, ניכר היה כי המשתתפים חווים עוצמות גבוהות של הזדהות לאומית וכי מעמיקה תחושת השייכות שלהם לעם היהודי, לארץ ישראל ולמדינת ישראל. המשתתפים הרגישו כי הם שליחים בצאתם למסע והתייחסו לארץ ישראל כאל בית. הם חשו שייכות עמוקה לעם ישראל ככלל ולקורבנות השואה בפרט וגילו הערכה גדולה לארצם ולמדינתם.

“ לא הכרתי את סבא שלי בחיים. לא סיפרו לי, לא ידעתי מי הוא. זה משהו משפחתי שלא רצו לספר לי” (מלכה- שם בדוי, חברת משלחת “השחר 6” לפולין).

לב (1998) מדווחת כי ההשתתפות במסע לפולין מאפשרת תוצאה בעלת ערך אישי, משפחתי, חברתי וקהילתי. ברוב המקרים, מעודדת הסביבה הקרובה הצטרפות למסע והמשתתפים בו זוכים לאהדה ולתמיכה. אסיא ודגני (1991), גילו כי המוטיבציה להצטרפות למסע חזקה יותר אצל בני הדור השלישי. בר און וסלע (1991) מצאו כי בקרב בני נוער, הקשר המשפחתי לשואה תורם ליותר ידע והבנה מעמיקה בנושא. Biran, Poria & Oren (2011) דיווחו במחקרם כי אלו שתפסו את האתר כאתר המורשת האישית שלהם, הפגינו את המוטיבציה הגבוהה ביותר לבקר באתר.

חלק ממשנתפי “השחר” שנבחרו לצאת למסע, הינם צאצאים של ניצולי שואה והדבר בלט מאוד לאורך המסע. נראה היה כי הם מתחברים עמוקות לסיפור האישי- משפחתי שלהם וכי חשוב להם לשתף בכך את הקבוצה. במפגש ההכנה הראשון, רבקה החלה לשתף את המשתתפים בסיפורה המשפחתי ואמרה: **“בחרתי את המפה של פולין כי אני רוצה ללמוד איפה פולין נמצאת בעולם וגם סבתא שלי נולדה בפולין”**. לאחר יומיים מרוכזים של הכנה בארץ וביקור במוזיאון ביד מרדכי, סיפרה אור: **“ הרגשתי במוזיאון את הכאב המשפחתי שלי, של סבתא מצד אבא שאיבדה את האחים שלה בשואה”**. רינה שיתפה: **“אני רוצה לנסוע לארץ שסבתא שלי נולדה”**.

בשיחת הערב הקבוצתית שנערכה לאחר הביקור באושוויץ- בירקנאו, עומר אמר: **“ להיזכר בכל הדברים שסבתא שלי עברה, אמא של אמא, היא מאוד יקרה לי וגידלה אותי מאז שהייתי תינוק”**.

מלכה, נכדה לניצול שואה, מסרה במפגש: **“ גם לי קרה מה שקרה למשפחה של שרית. לא הכרתי את סבא שלי בחיים. לא סיפרו לי, לא ידעתי מי הוא. זה משהו משפחתי שלא רצו לספר לי. הרגע הכי קשה היה העדות של סבתא של שרית”**.

בעת הסיוור בבית הקברות היהודי, סיפרה לחבריה את הסיפור המשפחתי שלה שהכינה מבעוד מועד בארץ. היא סיפרה כי כל השנים המשפחה לא רצתה לשתף אותה בסיפור המשפחתי, מתוך רצון לגונן עליה ועל רגשותיה. בעקבות צאתה למסע, היא למדה לראשונה את הסיפור המשפחתי, התחברה אליו, שיתפה את חבריה בסיפור ואף ביקשה מדודתה לראות את דף העדות שנמצא ביד ושם אודות המשפחה. ההתרגשות שלה הייתה ניכרת, היא דמעה, עורה האדים וקולה רעד. לפנות ערב, בעת חלוקת המכתבים מהארץ, מלכה בכתה שוב. למכתב שלה צורפה תמונה של אימה ואחיה והיא התרגשה ומיררה בבכי. במעמד חלוקת המכתבים מהארץ, מלכה לא הייתה היחידה שהתרגשה ובכתה. מרבית המשתתפים חוו פרץ עז של רגשות בעקבות מכתבים שקיבלו מהמשפחות⁵¹. ניכר כי חוויית הפרידה קשה עבורם והקושי הרגשי הכרוך במסע זה, מתעצם עוד

⁵¹ הערת החוקרת: המשתתפים שלנו קשורים מאוד למשפחות שלהם, חלקם למרות היותם בוגרים מתגוררים עדיין בבית ההורים ולא רגילים להיפרד מהם לזמן כל כך ארוך. בחלק מהמקרים קיימת תלות פיזית ממשית בהורים לצורך סיפוק צרכים יומיומיים. גם משתתפים שאינם גרים בבית ההורים, נוהגים להתארח אצלם בחגים ושבבות.

יותר לנוכח מעמד פתיחת המכתבים מהבית והגעגועים למשפחות, דווקא לפני כניסת השבת, שנחשבת ליום משפחתי.

בסמוך לבורות הירי שביער לופוחובה, שרה ואור, דור שלישי לשואה, הציגו גם הן עדות אישית שהכינו מבעוד מועד, על הסבים שלהן והתחברו לסיפורן המשפחתי.

לאחר המסע, במסגרת הסיור במוזיאון עתלית, כאשר נשאלו המשתתפים למה צריך היה לצאת למסע, היו שדיברו על הקשר והשייכות המשפחתית שלהם.

אור אמרה: "המסע היה חשוב כדי שנדע מה עבר על האנשים של מדינת ישראל, של העם היהודי שהיו שם ושל המשפחה שלנו".

רבקה דיווחה: "היה חשוב שנלמד איך המדינה הוקמה והקמנו פה משפחות".

מלכה סיפרה: "רציתי לדעת מה קרה למשפחה שלי, לדעת ולראות מה הם חוו".

הקשר והשייכות המשפחתית, עלו גם במהלך הראיונות האישיים שבוצעו עם המשתתפים בארץ, לאחר שובם מהמסע.

מלכה אמרה: "היו גאים בי, כל המשפחה שלי היתה גאה בי כשהדלקתי את המשואה... אני הייתי גאה בעצמי שהגעתי עד לשם וגם המשפחה שלי הייתה גאה בי. הדלקתי את המשואה... הגעתי לשם ויכולתי לדעת ולזכור מה קרה למשפחה שלי. לא ידעתי כלום... לא סיפרו לי כלום והיום אחרי המסע אני יודעת יותר על מה שקרה שם. אחרי המסע סיפרו לי על סבא שלי, שהיה קשה לו לבד בשואה בלי המשפחה. סבא שלי אהב לשמוע מוזיקה של מוצארט. עכשיו הדודים שלי אוהבים לשיר וממשיכים עם המוזיקה. סיפרתי לכם בבית העלמין (בוארשה) על הדודים והאחים של סבא שאהבו לשיר. עכשיו גם אני למדתי קצת לשיר... הבנתי מה קרה למשפחה של אבא שלי... כשאמרו קדיש לכולם התחלתי לבכות. חשבתני על המשפחה של אבא שלי. אני דור שני ואני חיה את השואה בבית. הדודים שלי עושים טקסים... הקדיש. ביום חמישי הקרוב היתה אזכרה של סבא שלי ואמרו קדיש והתחלתי לבכות. היה לי קשה. סבא שלי היה בגטו ורשה ונהיה חולה מזה. סבתא שלי לא רצתה לפתוח את מה שהיה ולספר".

כאשר אור דיברה על רגשות העצב שחשה, אמרה: "להיות באתרים ולהיזכר במה שקרה למשפחה של סבא שלי, הוא איבד את הדודים שלו שזה האחים של אמא שלו". בראיון האישי עימה סיפרה אור על העדות האישית של הסבא שלה, שמסרה לנו ביער לופוחובה: "זה גם היה מאוד מרגש ביער, גם היה עצוב לזכור את זה... התרגשות עצובה זה היה כל פעם להיזכר במה שקרה לסבא...עצוב ממש בלב... את סבא הכרתי, אבל את המשפחה שלו שהוא איבד שם לא הכרתי...הוא נפטר מזקנה... (המסע) הזכיר לי אותו ואני מצטערת שלא יצא לי להכיר את האמא שלו ואת הדודים שלו שנספו שם בשואה. אם הייתי יכולה להכיר אותם, זה היה יכול להיות יותר נחמד... אבל כנראה שזה החיים וזה מה שיצא... זה מה שיצא, שלא יצא לי להכיר אותם ואת סבתא של אמא שלי... זה בעצם מעציב אותי". בהמשך הראיון עמה, דיווחה אור כי הייתה רוצה לנסוע שוב לפולין עם אימה, למטרת סוג של מסע שורשים: "אני אולי כבר יותר מפעמיים- שלוש,

באה לאמא ומבקשת ממנה לנסוע לשם עוד הפעם כדי לראות ממש איפה הדודים של אבא קבורים... מבחינתי אם זה תלוי בי, אין לי בעיה לנסוע לשם ולראות איפה הם קבורים".

בראיון האישי עם אסנת היא שיתפה כי: "ביום שחזרתי לארץ התחלתי לדבר עם אמא שלי על היטלר... וגם הכי חשוב שקיבלתי את המכתב של ההורים".

חנן, הוא סיפר: "הראיתי לאמא שלי את התמונות". כאשר החוקרת שאלה אותו לתגובתה של האם, סיפר שאמו אמרה לו: "כל הכבוד... אני אמרתי לה שאני נוסע לפולין והיא אמרה תיסע, מגיע לך".

יאיר, הוא אמר: "נחתנו בחמש בבוקר, א' לקחה אותי לרכבת, אמא שלי חיכתה לי... סיפרתי לה חוויות... ואמא שמחה מאוד לשמוע".

ועומר טען: "הכי מרגש היה שקיבלנו את המכתבים מההורים. אני גם בכיתי בהתחלה, רק כשהקריאו לי את המכתב נרגעתי".

רבקה דיווחה: "גם סבתא שלי נולדה בפולין ויש לי מזל שסבתא שלי לא נספתה בשואה... סבתא שלי נפטרה". בהמשך הריאיון דיווחה רבקה על ה'כיף' שהיה לה לחזור הביתה ועל הקשר שניהלה עם האם כשהייתה בפולין: "התגעגעתי לאמא... הראיתי לה את כל הדברים, הראיתי לה את המתנות שקניתי... אחותי התלהבה מהחולצה שקניתי לה... הייתי הרבה עם אמא בקשר... שדיברתי איתה... כל ערב. דרך הוייבר, דרך הוואטס אפ. כל יום לפני השינה התקשרתי לאמא להגיד לה שאני מתגעגעת אליה וזה... את חושבת שזה קל להיות 8 ימים רחוקה מהבית, מהארץ?!".

יעקב שיתף: "היה מרגש. היה מרגש כשקיבלתי את המכתב מאמא שלי. שאמרתם לכל ההורים שירשמו מכתבים לילדים שלהם שטסו לפולין. ראיתי את המכתב ומה זה בכיתי. היה איזה מדריך שחייג מהטלפון האישי שלו ודיברתי עם אמא שלי ובכיתי...". לשאלה האם הוא קשור לאימו ענה: "כן! מאוד מאוד! היא עברה איתי הרבה...". וסיפר על חזרתו הביתה: "איך שחזרתי מפולין נתתי לה חיבוק ענק. לא ראיתי אותה איזה שבוע. חיבוק. נשיקה... עכשיו אני מתנהג אליה אחרת בגלל מה שעברתי בפולין. אני לא יודע להסביר... כל פעם שאני חוזר מהעבודה אני נותן לה חיבוק ונשיקה ושואל אותה איך היא מרגישה. עכשיו היא קצת לא מרגישה טוב. הגב שלה קצת נתפס".

רחל אמרה: "הנה השנה האחיין שלי הגדול נוסע לפולין... הראיתי לו את האלבום שהבאת לנו... הוא ישתדל להיות במקומות איפה שאני הייתי... אני רוצה שהאחיין שלי יראה את המקומות האלה... הוא כבר בן 16, הוא רוצה לראות את המקום" וסיפרה על חזרתה ארצה מפולין: "הייתי כמה ימים אצל אמא ולא הייתי פה (בדיוור המוגן)... נחתי כמה ימים אצלה בבית".

ושרה, היא אמרה: "גם סבא שלי היה שם ונזכרתי בו... הוא נפטר, אני לא מכירה אותו גם ככה, הוא נפטר שלא נולדתי בכלל... תראי, אני קשורה להורים שלי, היה לי מאוד קשה שלא הייתי עם ההורים שלי... קראתי על סבא שלי... הוא נפטר צעיר... מאכזב מאוד... כי לא הצלחתי להכיר אותו וכשאמא שלי התחתנה היא בכתה שהוא לא זכה להיות בחתונה שלה. הוא לא הצליח להכיר

את הנכדים שלו, אותי ואת האחים שלי. והוא לא מכיר אותי". בהמשך הריאיון סיפרה שרה כי במהלך המסע, הוריה היו אתה בקשר יומיומי. בנוגע למכתב שקיבלה מהם לפני כניסת השבת, אמרה: "וואיי... בכיתי... הייתי רגישה מאוד לגבי זה, ריגש אותי שהם שלחו לי את המכתב הזה והם לא לידי ביום שישי ותודה לאל שאני עכשיו לידם ואיתם".

נראה כי המסע לפולין הינו מסע המעורר בקרב המשתתפים, מוטיבים הקשורים לשייכות משפחתית. המרחק הרב מן הבית והפרידה מהמשפחות למשך ימים רבים, נתן את אותותיו על משתתפי משלחת "השחר" לפולין. על אף המרחק הפיזי, הקשר עם המשפחות נשמר לאורך המסע באמצעים שונים. ככלל, המשתתפים קיבלו לגיטימציה מצד המשפחות שלהם לצאת למסע והמשפחות היו גאות בהם על בחירתם כחברי המשלחת ועל צאתם למסע. לאחר שובם ארצה, המשתתפים שיתפו את בני משפחותיהם בחוויותיהם מהמסע. היו שדיווחו כי יציאתם למסע, חיזקה את הקשר שלהם עם ההורים. היו משתתפים שהגיעו למסע עם סיפור אישי משפחתי. המשתתפים הללו שיתפו את הקבוצה בסיפורם, בהיותם צאצאים לניצולי שואה וחשו שייכות למשפחת מוצאם. נראה היה כי המסע היה משמעותי ביותר עבורם וחיבר אותם להיסטוריה המשפחתית שלהם, זאת מעבר לסיפור ההיסטורי הכללי. הם גילו רצון עז ומוטיבציה גבוהה להכיר ולהבין את פרטי הסיפור המשפחתי. הכאב של המשפחה הפך לכאבם הפרטי והם קיבלו אישור ולגיטימציה לחבור לטרגדיה המשפחתית. הדבר בלט במיוחד ביחס למשתתפים שעד לרגע צאתם למסע מודרו באופן מודע על ידי בני משפחתם מהסיפור המשפחתי אודות השואה. משתתפים אלו חשו כעת כי הם אינם יכולים להמשיך ולעמוד מהצד, הם אינם יכולים לשתף עוד פעולה עם קשר השתיקה וכי הם חלק אינטגרלי מההתרחשויות ומהשייכות לסיפור המשמעותי. הם חשו צורך ללמוד אותו ולשתף בו גם אחרים בסביבתם.

4.6.3 געגוע ל...

המשפחה עבור האדם עם המוגבלות, מהווה גרעין בסיסי וראשוני של קרבה והשתתפות (גלעד, 2007).

הנסיעה במסגרת המסע לפולין והמרחק הרב מהבית למשך ימים ארוכים, עורר בקרב המשתתפים תחושות של געגוע. בשיחת הערב הקבוצתית הראשונה שנערכה בפולין, אסנת אמרה: "ההורים שלי מתגעגעים, אני מתגעגעת, זה קשה. אבל תעצרו שנייה, זה הרגע, בואו תתרכזו בפולין". יעקב שיתף: "כשהבנות עשו את הטקס ב"סאונה" איך שהם שרו את השיר של שרית חדד ממש הדמעות עמדו לי בגרון והתגעגעתי מאוד לאמא שלי וכמובן כמובן גם לכלב שלי. רציתי באותו רגע לעזוב את כל הדברים שלי ולחזור הביתה לכלב שלי".

כאמור לפני היציאה לבית הכנסת לתפילת ערב שבת, נאספו המשתתפים במבואות צדדיים שהוקצו לנו בלובי המלון ונחלקו לקבוצות קטנות כבנות ארבעה משתתפים, כל קבוצה עם המדריכה שלה. במעמד זה, חילקתי למשתתפים את המכתבים האישיים שהוכנו מבעוד מועד, בארץ, בדרך כלל על ידי הוריהם ולעיתים על ידי האחראים עליהם במסגרות היומיות/החוף ביתיות בהם הם שוהים. לחלק מהמעטפות, של שרה ורבקה למשל, צורפו תמונות של בני

המשפחה והדבר ריגש אותן מאוד. למכתב של מלכה צורפה תמונה של אימה ואחיה והיא התרגשה ומיררה בבכי. גם אסנת התרגשה ויבבה- "אמא, אמא..." למעטפה של אלי צורפו ציורים שהוכנו ע"י ילדים בני משפחתו והוא מרר בבכי. במעמד זה, הגעגועים למשפחות התפרצו והגיעו לשיאם. חלק מהמשתתפים ביקשו לעשות שיחות טלפוניות ארצה לקרוביהם והצוות נענה למבוקשם. כפי שסופר לעיל, יעקב היה דוגמא קיצונית למי שהתגעגעו מאוד הביתה למשפחות. ביום האחרון למסע, חברי המשלחת שלנו יצאו בבוקר להתרגשות מהחדרים לכיוון חדר האוכל. יעקב שבלט בהתרגשותו ובגעגעויו הביתה, נלהב ואמר בהזדמנויות שונות לאורך היום: "זהו, גמרנו לבכות, סוף סוף חוזרים הביתה, אין כמו בארץ". גם שאר המשתתפים דיברו במהלך היום על השיבה ארצה, למשפחותיהם, למקומות עבודתם ולחברים שלהם.

בראיונות האישיים שקיימה החוקרת מול המשתתפים, לאחר חזרתם ארצה, הוזכר על ידם נושא הגעגוע. כאשר אור נשאלה איך היתה עבורה החזרה ארצה, היא ענתה: "היה מצד אחד שמח, מצד שני עצוב שנגמר המסע ונפרדים מהחברים ומהמדריכים... רואים סוף סוף את אבא ואמא... התגעגעתי... ישנתי מארבע לפנות בוקר עד הצהריים. קמתי, אכלתי צהריים, הייתי קצת עם אבא ואמא ואחר הצהריים חזרתי לדירה להיות עם החברים שלי. הם גם כן התגעגעו אליי בדירה. שבוע שלם הם לא ראו אותי. וגם הכלבה ו' התגעגעה אליי... שיתפתי אותם במה שעברתי. כל אחד התגעגע אליי. גם בעבודה התגעגעו אליי".

כאשר חנן נשאל איך היה עבורו החזרה ארצה, הוא ענה: "כיף". לשאלת החוקרת האם התגעגע ענה ש "כן" וסיפר: "הראיתי לאמא שלי את התמונות". בהמשך סיפר כי התגעגע "לחברים גם" וכי הם קיבלו את פניו "בשמחה".

בראיון האישי עם יעקב הוא סיפר: "היה מרגש. היה מרגש כשקיבלתי את המכתב מאמא שלי. שאמרתם לכל ההורים שירשמו מכתבים לילדים שלהם שטסו לפולין. ראיתי את המכתב ומה זה בכיתי. היה איזה מדריך שחייג מהטלפון האישי שלו ודיברתי עם אמא שלי ובכיתי... בכיתי גם מגעגועים על הכלב שלי".

רבקה דיווחה: "התגעגעתי לאמא... הייתי הרבה עם אמא בקשר... שדיברתי איתה... כל ערב. דרך הוייבר, דרך הוואטס אפ. כל יום לפני השינה התקשרתי לאמא להגיד לה שאני מתגעגעת אליה וזה... את חושבת שזה קל להיות 8 ימים רחוקה מהבית, מהארץ?!"

רחל סיפרה כי כאשר חזרה ארצה, לאחר מנוחה בבית האם: "היה לי משעמם, התגעגעתי לעבודה אז חזרתי לעבוד לפני הזמן שני (המדריכה) אמרה לי".

שרה שיתפה: "תראי, אני קשורה להורים שלי, היה לי מאוד קשה שלא הייתי עם ההורים שלי... אני רציתי עוד להיות אתכם, כי אתם באמת על הכיפאק, אבל קצת געגועים... געגועים לפה, לבסיס (הצבאי), למשפחה, הביתה להורים שלי".

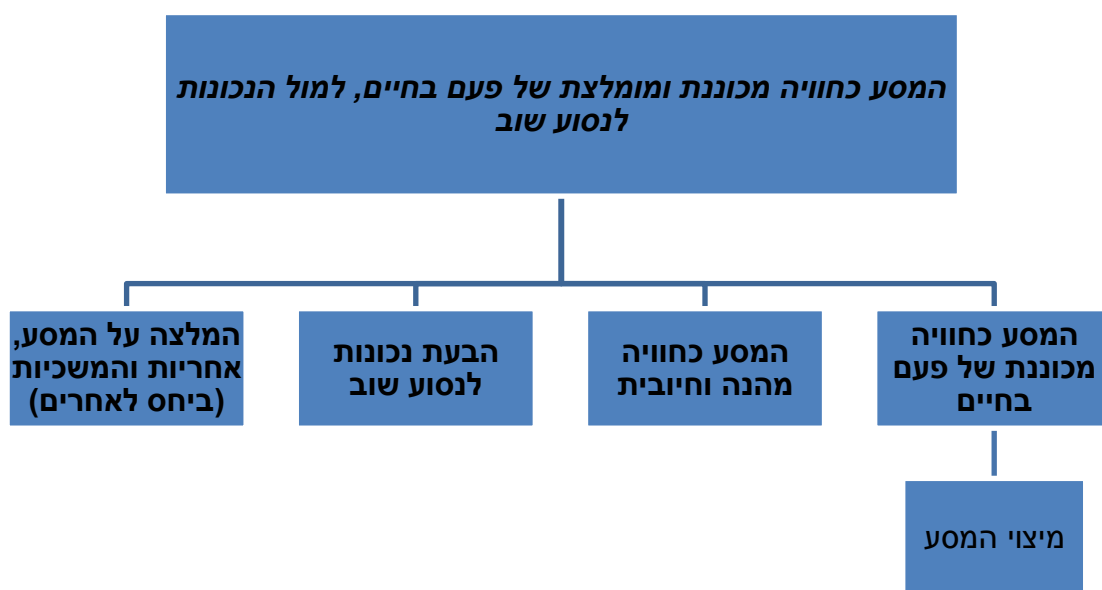
נראה כי המסע למדינה זרה והפרידה למשך ימים ארוכים מהבית, עוררו בקרב חברי משלחת "השחר" געגועים- געגועים להורים, לחברים, לעבודה, לחיות המחמד שנשארו בארץ. ניכר כי המשתתפים קשורים מאוד רגשית לדמויות מחיי היום יום שלהם וכי הפרידה והמרחק קשים

עבורם. הדבר בלט מאוד לפני כניסת השבת, בעקבות טקס חלוקת מכתבים אישיים מהארץ, אז עוצמת הגעגוע הגיעה לשיאה.

לסיכום, ביחס ל"קשרים ושייכות", נמצא כי המסע לפולין עורר והעמיק תחושות של שייכות לאומית ומשפחתית בקרב משתתפי "השחר". המשתתפים קיבלו לגיטימציה מצד המשפחות שלהם לצאת למסע והמשפחות היו גאות בהם על בחירתם כחברי משלחת ממלכתית היוצאים למסע. לאורך המסע, המשתתפים חוו עוצמות גבוהות של הזדהות לאומית, שייכות לעם היהודי ככלל ולקורבנות השואה בפרט, שייכות לארץ ישראל, למדינת ישראל ולמשפחת המוצא שלהם. הם הרגישו שליחים בצאתם למסע, הן מטעם מדינת ישראל והן מטעם משפחת המוצא שלהם (צאצאים לניצולי שואה סיפרו את הסיפור המשפחתי שלהם). המשתתפים גילו שייכות והערכה גדולה לארצם, למדינתם ולבני משפחותיהם. הם התייחסו לארץ ישראל כאל בית. ניכרו געגועים לבית ולמשפחות, שהגיעו לשיאם עם כניסת השבת, הנתפסת עבורם כיום משפחתי. לאחר שובם ארצה, המשתתפים שיתפו את בני משפחותיהם בחוויותיהם מהמסע. היו שדיווחו כי יציאתם למסע, חיזקה את הקשר שלהם עם ההורים.

4.7 קטגוריית "המסע כחוויה מכוונת ומומלצת של פעם בחיים, למול הנכונות לנסוע שוב"

קטגוריה זאת עלתה אף היא מתוך ניתוח החומרים והיא כוללת בתוכה חמש קטגוריות משנה: המסע כחוויה מכוונת של פעם בחיים, המסע כחוויה מהנה וחיובית, הבעת נכונות לנסוע שוב, אחריות והמשכיות והמלצה לחברים על נסיעה למסע. תת הקטגוריה שעלתה בדבר מיצוי המסע, שויכה תחת קטגוריית המשנה "המסע כחוויה מכוונת של פעם בחיים".



4.7.1 המסע כחוויה מכוננת של פעם בחיים

לאורך המסע ומהתצפיות שבוצעו על המשתתפים, ניכר היה כי מדובר בחוויה נדירה, מפתיעה, עוצמתית ומכוננת, שהותירה את רשמיה על המשתתפים, בבחינת חוויה שלא חווים בכל יום ושלא תשכח במהרה.

במהלך הראיונות האישיים שבוצעו עם המשתתפים לאחר המסע, ניכר היה כי חלקם לפחות תופסים אותו כחוויה מכוננת וחד פעמית.

יעקב אמר: "זה חוויה לפעם בחיים... חוויה של פעם בחיים! כל יהודי חייב לטוס פעם אחת לפולין".

מלכה דיווחה: "לא רואים את זה כל יום ולא חווים את זה כל יום... זאת היתה חוויה לכל החיים. במיוחד איתך ועם לי (האחות הרפואית)".

כאשר שרה נשאלה 'אם היו מציעים לך עוד פעם לנסוע, היית נוסעת?', היא ענתה: "תראי, אנחנו בתקופה שדודה שלי נפטרה, אבא שלי עוד באבל, יכול להיות שבגלל שזה לא שמחה אז אני כן אסע לזה", אך לאחר מחשבה נוספת, הוסיפה ואמרה: "אם אני לא הייתי שם הייתי נוסעת, אבל אני לא אטוס שוב פעם לפולין".

4.7.2 מיצוי המסע

ביום האחרון למסע, היה מאוד בולט כי הוא מיצה את עצמו וכי המשתתפים גם הם רוויים ומיצו את הנושא. חברי המשלחת שלנו יצאו בבוקר בהתרגשות מהחדרים. בתחילת היום התקיים ביקור בגן החיות בוורשה, בו סופר הסיפור המיוחד של הצלת כשלוש מאות מיהודי ורשה. כלל משתתפי המשלחות סיירו סיוור קצר בחלק קטן של הגן, מפאת קוצר הזמן. משם המשכנו למסלול הגבורה המוביל מכיכר השילוחים לאנדרטה לזכר מורדי גטו ורשה, שם הקשבנו להדרכה. מהתצפית ניכר שהמשתתפים איבדו את סבלנותם, הם לא היו קשובים כהרגלם להסברים, לא היו פנויים ללמידה, נראו עייפים, מבולבלים ונרגשים מסיום המסע ומהשיבה ארצה. הם דיברו על השיבה ארצה, למשפחותיהם, למקומות עבודתם ולחברים שלהם. בהמשך נסענו לביקור במוזיאון המרשים לתולדות יהודי פולין, הממוקם בשטח של גטו ורשה. חווינו רק חלק קטן מהאפשרויות ומהמיצגים והתחושה היא של פספוס, בבחינת "תפסת מרובה לא תפסת". יש כל כך הרבה מה לראות ומה ללמוד במוזיאון הזה, אבל לא באמת הצלחנו להפיק תועלת מהביקור בו, בשל הזמן הקצר שהוקצב לנו במקום. כאמור המשתתפים היו עייפים ושחוקים מהמסע, הדבר בלט במיוחד כאשר עומר ורן נרדמו זה לצד זה על אחד הספסלים, תוך כדי דברי המדריכה. התחושה הייתה כי מיצינו. לבסוף, המשלחת שלנו שבה בשלום ארצה בטיסת לילה ונחתה נרגשת בארבע לפנות בוקר בשדה התעופה בן גוריון.

4.7.2 המסע כחוויה מהנה וחיובית

"מי שאינו חש בכאב אינו חש בהנאה" (מאת מישל דה מונטן)

על פי סקירת הספרות, בין המתנגדים למסעות לפולין, עולות טענות בדבר הפער שבין חוויית הטיול והמרכיב התיירותי לבין חוויית ה"מסע". משתתפי מחקרה של Keats (2005) ייחסו חשיבות גם לפעילויות הפגה במסע, כמו אכילה, הומור משותף, צילומים וזמני נסיעות באוטובוס. פעילויות ההפגה הללו סייעו להם כאשר הרגישו שהגיעו לרוויה.

לצד התכנים העמוקים והקשים שעלו במסע, היה גם מקום לתכנים חיוביים ולהפוגות ונצפו חוויות שגרמו להנאה בקרב משתתפי "השחר". עוד בטרם היציאה למסע, בשלב ההכנה וגיבוש הקבוצה, לצד עיסוק בתכנים הקשורים למסע, ניתן הזמן והמקום לפעילויות חברתיות והפגה, כמו משחקי הכרות, משחק ערב בבאולינג. עם ההגעה לפולין, המשלחת שלנו קיבלה אוטובוס נפרד והשהיה בו הייתה מרווחת. חלק מהחברים ומאנשי הצוות בחרו להתרווח ולשבת בספסל משלהם. פולין גדולה, המרחקים בפולין ארוכים וניכר כי הנסיעות באוטובוס אפשרו למשתתפים גם זמן למנוחה, להאזנה למוזיקה וליצירת קשרים חברתיים. דני למשל נרדם בכל הזדמנות פנויה בנסיעה והצליח לישון עמוק. שרה אסנת ואור, שלוש בחורות צעירות בשנות העשרים לחייהן, ישבו זו לצד זו בספסל האחורי של האוטובוס ושוחחו. חנן היה מחובר לאוזניות שלו והאזין לשירים האהובים עליו בסגנון מזרחי.

בישיבת חכמי לובלין, לאחר ההסברים שניתנו במקום, הושמעו למשתתפים שירים, הם שרו ורקדו במעגלים. חברי המשלחת שלנו הצטרפו למעגלים של בנות האולפנות, האווירה טובה, שמחה ומרוממת. המשתתפים שרו, רקדו באופן נלהב, שמחו, מחאו כפיים וניכר היה כי באמצעות פרץ הרגשות הללו, הם פרקו לכמה רגעים את עול המסע/המשא הכבד.

בשיחה הקבוצתית שהתקיימה באותו ערב, רבקה אמרה: *"נהניתי לבקר במחנות, לראות את המיטות, אבל זה היה לי קצת קשה. זה נגע בי"*.

לאחר שלושה ימים עמוסים וקשים, שכללו ביקור במחנות ריכוז והשמדה, הגיע יום שישי בשבוע. למשתתפים העייפים הובטח כי מתוכנן יום רגוע הרבה יותר, נטול ביקורים במחנות, שכולל בתוכו זמן חופשי לטיול בעיר העתיקה וזמן להכנות לקראת השבת. בזמן החופשי לפני כניסת השבת, התאפשר להם לשבת בבתי קפה, לקנות מזכרות, להתקשר לבתי המשפחות וכד'. כולם נראו סוף כל סוף שלבים ורגועים. אחה"צ, נסענו לבית מלון "נובוטל", על מנת להתארגן לכניסת השבת. המלון היה מפואר ביותר והתנאים בו מצוינים. החברים התקלחו וע"פ הנחיה מראש לבשו כולם חולצות לבנות וחגיגיות לכבוד השבת. תפילת ערבית התקיימה בבית הכנסת המקומי. האווירה במקום הייתה שמחה ומרוממת וכללה שירים ומעגלים של רוקדים, בהם השתתפו והשתלבו גם חברי משלחת "השחר". המראה היה מרגש וחגיגי והתחושה היתה של קבלה והכללה. מבית הכנסת המשכנו לארוחה חגיגית במסעדה מקומית כשרה, הארוחה כללה זמירות שבת כמקובל בערב שבת והיה שמח. למחרת, לכבוד יום השבת, התאפשרה השכמה מאוחרת בשבע וחצי בבוקר. מדובר היה בהשכמת רשות והיא יועדה למי שמעוניין להתפלל תפילת שחרית של שבת במלון. נראה כי המשתתפים שלנו החליטו "להשלים שעות שינה", שהיו חסרות להם. מהמשלחת שלנו

רק חנן בחר להצטרף לתפילה והתלותי אליו. נראה כי כל השאר היו מותשים והמשיכו לישון עוד כמה שעות, עד לארוחת הבוקר. בשעות הצהריים, לאחר הליכה רגלית ממושכת וקיום הערכת מצב לגבי היכולת הפיזית של החברים שלנו להמשיך בהליכה, החלטנו לבקש אישור להתפצל מחברי המשלחת הכללית, לראשונה מאז היציאה למסע. בנות האולפנות המשיכו בסיוור הרגלי ואילו חברי המשלחת שלנו שבו למלון המפואר והמפנק. החברים שהיו אמורים להשתתף בטקס שתוכנן למחרת, נותרו בלובי המלון לצורך חזרות ואילו החברים האחרים קיבלו אישור שחרור לתדרים לצרכי מנוחה. בשעות אחר הצהריים, שבו הבנות מהסיוור הרגלי וכלל חברי המשלחת התכנסו לסעודה שלישית מאולתרת במבואות של לובי המלון. כל קבוצה הוציאה שתייה, חטיפים, פיצוחים וכו'... האווירה הייתה נחמדה מאוד.

בערב האחרון למסע בפולין, ערכנו מפגש קבוצתי מסכם. כאשר סי' מנחת הקבוצה שאלה- "עם איזו הרגשה אנחנו חוזרים ארצה?" ענה חיים: "עם הרגשה מוצלחת".

היום השביעי למסע בהיותו יום הטיסה חזרה ארצה, תוכנן להיות מתון ורגוע יחסית. בתחילת היום התקיים ביקור בגן החיות בוורשה⁵², הגן פעיל עד היום. כלל משתתפי המשלחת סיירו סוור קצר בחלק קטן של הגן, מפאת קוצר הזמן. ניתן היה לראות כי חלק גדול מהביקור בגן החיות הוקדש לפרידה של חברי המשלחת שלנו מהמשלחת של הבנות. הם הצטלמו איתן, התחבקו והחליפו מספרי טלפון ביניהם. ניכר כי ההתרגשות היתה רבה.

בטרם ההגעה לשדה התעופה, מנהלת המשלחת החליטה לתת לכל הקבוצות זמן חופשי בקניון המקומי. נראה כי האתנחתאות, הזמנים החופשיים ופעילויות ההפגה והאזור, היו נחוצים עבור המשתתפים וסייעו להם בהשגת איזון רגשי-נפשי, דווקא לאור כך שחוו חוויה קשה ומטלטלת.

עדויות לכך שהייתה חוויה חיובית ומהנה, נמסרו במהלך הראיונות האישיים שנערכו עם המשתתפים, לאחר שובם ארצה.

חנן, בחור אופטימי מטבעו, סיפר: "הכול היה טוב".

אור דיווחה: "הייתה לי חוויה טובה בסך הכול... זה נחמד... כי למרות שהיה קשה ללכת זה היה חוויה". על השתתפותה כסולנית בטקס אמרה אור: "היה מרגש. ממש מרגש לשיר. ממש נהניתי לשיר". כאשר התבקשה אור בסוף הראיון לסכם איך היה המסע בעבורה, סיכמה: "מרתק. מהנה. חבל שהוא נגמר ואני מקווה שיהיה עוד אחד".

כאשר נשאל יאיר מה היה השיא של המסע מבחינתו, ענה: "להיות ביחד, הכיף, הדיבורים, הצחוקים". על החוויה בערב חסידי אומות העולם, אמר יאיר: "כיף. הכיף, השמחה שהייתה, הריקודים, השירים".

גם חנן בראיון האישי שנערך עמו, כאשר התבקש לסכם את המסע, טען: "היה בסדר".

יעקב אמר: "היה מה זה יפה. התרגשתי. היה מה זה יפה... היה לי כיף... היה לי כיף... היה לי כיף! היה מרגש! היה לי כיף, נהנינו ונגמר".

⁵² הערת החוקרת: בו סופר הסיפור המיוחד של הצלת כשלוש מאות מיהודי ורשה, החבאתם בתוך התאים האחוריים של כלובי החיות ובביתו של מי שהוגדרו לימים כחסידי אומות העולם- יאן ואנטונינה ז'בינסקי ז"ל.

בראיון אישי שנערך עם מלכה, היא שיתפה: "אני אזכור את זה לתמיד, הכי לטובה שיש... נהניתי מכל רגע... כולם מאוד נהנו".

רבקה אמרה: "מאוד מאוד נהניתי מהמסע... כיף... מאוד נהניתי, בעיקר עם נ' וא' (2 מדריכות ממערך הדיור שלה שהתלוו למשלחת) וגם איתך היה מאוד כיף. נהניתי מכל החוויות של הצוות, של המשלחות... נהניתי... המסע היה כיף. נהניתי. נהניתי גם מהטיסה, גם מהחברה של הטיסה. נהניתי בקיצור מהכול וזהו".

רחל מסרה: "הכי טוב היה ביום האחרון, כשלקחתם אותנו לקניון הענק. עשינו קניות וראינו חנויות... המסע היה בסדר גמור".

שרה אמרה: "הייתה ממש חוויה וטוב שיצאתי לזה... היה ממש נחמד והלכנו לקניון... תראי זאת חוויה ממש נחמדה שעשיתם לנו... הייתה לי חוויה ממש טובה... חוויה ממש נחמדה". על הארוחות המשותפות אמרה שרה שהיה: "כיפי".

עומר טען: "זה היה מסע טוב וכיף... אבל היום האחרון היה הכי כיף... שהתפצלנו לקבוצות עם המדריכות... אחר כך הלכנו עם ב' למקדונלס. לא אכלנו באותו הערב בחדר האוכל. גם את הגן חיות מאוד אהבתי. וגם את הבנות שהכרנו שם. התרשמתי מהן מאוד... החיות וכל הדברים הכיפיים לא היו חלק מהמסע... המסע היה יפה". על ערב חסידי אומות עולם, סיפר עומר: "היה ממש כיף. רקדתי עם ב'".

מדבריהם של המשתתפים ניתן להבחין כי הם עשו שימוש חוזר במילה "כיף". מכאן, שלצד החוויה הקשה והמורכבת, המסע לפולין נחוה על ידם כמסע מהנה והחוויה זכורה להם לטובה. למרות אופיו ומורכבותו של המסע, המשתתפים חוו אותו בין היתר כחוויה חיובית ומהנה. פעילויות ההפגה במסע, סייעו למשתתפי משלחת "השחר" לצלוח את המסע ולשמור על איזון רגשי-נפשי. נראה כי האתגרותאות והזמנים החופשיים, היו נחוצים עבור המשתתפים, דווקא לאור העובדה שחוו חוויה מטלטלת. ניכר היה כי לצד התכנים הקשים, ישנו גם מקום לפעילויות "מאווררות" ולתכנים חווייתיים חיוביים, הזכורים לטובה בקרב משתתפים עם משי"ה במסע לפולין.

4.7.3 הבעת נכונות לנסוע שוב

אחת מהשאלות שנשאלו על ידי החוקרת את המשתתפים, בראיונות האישיים שבוצעו מולם בארץ לאחר שובם מהמסע, היתה – במידה ויציעו לך לנסוע עוד פעם לפולין ולהשתתף במסע, האם היית נוסעת/שוב?

חנן ורבקה אישרו את רצונם לנסוע שוב. יאיר ענה: "אם תהיה עוד פעם משלחת כזאת אני רוצה לצאת... רוצה עוד פעם. היה לי כיף. בא לי לראות עוד". יעקב ענה: "למה לא? בכיף...".

מלכה ענתה: "אני מוכנה לעשות את המסע עוד פעם בשביל החוויה שהייתה לי עם החברה. נהניתי מכל רגע... לא הספיק לי, זה עורר בי שוב את הרצון לנסוע ולראות שוב. לא הספקנו לראות הכול.. לא הספיק לי קצת, הייתי רוצה יותר לראות וללמוד ולחוות את ההמשכיות".

אסנת ענתה: "אני רוצה לנסוע עוד פעם... אם היו מראיינים אותי עוד פעם על פולין, הייתי מבקשת לצאת שוב".

אור ענתה: "כן, כן, ברור, הייתי נוסעת שוב". החוקרת ניסתה להקשות על אור ושאלה אותה אם למרות כל הקשיים שחוותה, היא היתה נוסעת שוב, או שאולי הייתה מעדיפה להישאר בארץ וללמוד את הדברים דרך סרטים וספרים למשל, ואור ענתה: "הייתי מעדיפה לעשות את זה עוד הפעם אם הייתי יכולה וללכת מאשר ללמוד בישיבה מסרטים... כי למרות שהיה קשה ללכת זה היה חוויה...". כאשר התבקשה אור בסוף הראיון לסכם איך היה המסע בעבורה, אמרה: "מרתק. מהנה. חבל שהוא נגמר ואני מקווה שיהיה עוד אחד".

עומר דיווח: "אני לא מצטער. הייתי יוצא שוב גם השנה... אנחנו שהיינו שם וראינו וחוינו, היינו צריכים לנסוע איתם שוב לפולין ולהסביר להם. לא צריך שוב חולצות ותיק. שמרתי הכול. רק ללכת איתם ולספר להם (התכוון למשלחת הבאה)..."

רחל מסרה: "אין לי שום בעיה. אין לי בעיה לנסוע... למרות שהיה קשה, אין לי בעיה".

מדברי משתתפי משלחת "השחר" עולה כי מסעם לפולין היה כל כך משמעותי עבורם, עד שהם הביעו את רצונם לנסוע שוב. למרות הקשיים הזכורים להם, המשתתפים הביעו נכונות לקחת פעם נוספת חלק בחוויה, שהייתה מבחינתם חיובית בסך הכול. החוויה זכורה להם לטוב, באופן כללי הם נהנו והיו מוכנים לעבור אותה שוב. חלקם חשים כי הם לא מיצו, לא הספיקו לראות הכל והם מוכנים ללמוד עוד באמצעות נסיעה חוזרת.

4.7.4 המלצה על המסע, אחריות והמשכיות (ביחס לאחרים)

"כל יהודי חייב לנסוע לפולין. חוויה מרגשת. כל יהודי חייב לנסוע לפולין" (יעקב- שם בדוי, חבר משלחת "השחר 6" לפולין).

משתתפי משלחת "השחר", המליצו לחבריהם לחוות את החוויה שהם חוו, הביעו אחריות כלפי הדורות הבאים, חשו צורך בהמשכיות, וגילו מחויבות כלפי אחרים בכל הנוגע לזיכרון השואה ככלל ולמסעות בפולין בפרט. לאחר מסעם, כחודש ימים לאחר שובם ארצה, נפגשו חברי המשלחת שלנו לסיור במוזיאון עתלית ולפגישת סכום המסע. מפגש סכום זה הוגדר עבור המשתתפים כמפגש לצורך "סגירת מעגל". במפגש שנערך, שאלה אותם סי' מנחת הקבוצה, מדוע אנחנו זוכרים את אלו שנרצחו בשואה ולמה זה חשוב כל שנה לזכור את כל ה6 מיליון? יאיר ענה לה: "כדי לספר לדורות הבאים מה היה". סי' המשיכה לשאול- "למה אנחנו מספרים כל שנה בליל הסדר את סיפור יציאת מצרים?" ויאיר ענה לה: "כדי להעביר מדור לדור מה שקרה לעם היהודי במצרים". סי' הסבירה להם על ההקבלה שבין זכירת יציאת מצרים וסיפורו לבין זיכרון השואה והנחלתה. לאחר ההסבר אור אמרה: "זה עובר מדור לדור". סי' אומרת להם: "יש כאלה

שאומרים לא לשכוח ולא לסלוח. אבל בעיקר מה אסור לנו? לשכוח". בהמשך סי' שואלת אותם: "אז מה אתם הייתם ממליצים למשרד הרווחה? מה דעתכם? להוציא משלחת?". אלי עונה: "כן, חייבים, כן, חייבים". ואור מוסיפה: "כן, שילמדו כמו שאנחנו למדנו". אור חזרה על המלצתה על המסע עבור חברים וחברות שלה, במהלך הראיון האישי שערכה עימה החוקרת בארץ: "כי זה נחמד". בראיון אישי שנערך עם אסנת בארץ, נשאלה על ידי החוקרת- יאם יבואו אליך חבר או חברה וישאלו אותך אם כדאי להם לנסוע לפולין, מה תעני? והיא ענתה ברוח של שוויון זכויות והזדמנויות לאנשים עם מוגבלויות: "אני אגיד להם שכן. גם אם הם עם מוגבלות וגם אם לא". כאשר נשאלה למה היא חושבת שאנשים עם מוגבלות שכלית צריכים לנסוע לפולין, הוסיפה: "כי הם צריכים גם לדעת מה היה ליהודים בפולין. היה שם בחור נכה על כסא גלגלים והורדתי בפניו את הכובע. הייתי גאה לראות אותו במסע".

במהלך הראיון האישי שנערך עם חנן בארץ, הוא דיבר על החשיבות של העברת הידע מדור לדור: "כדי לספר את זה לדור הבא" ואישר כי היה ממליץ לחברים שלו להצטרף למסע כדי "שידעו מה שעבר על היהודים".

במהלך הראיון שהתבצע עם יעקב, הוא נשאל האם הוא חושב שצריך לנסוע לפולין וענה: "ברור. כל יהודי חייב לנסוע לפולין. חווייה מרגשת. כל יהודי חייב לנסוע לפולין".

כאשר עומר נשאל האם ומדוע לדעתו אנשים עם מש"ה צריכים לצאת לפולין, ענה: "כי אולי זה יעניין אותם, הם ירגישו מה שהיהודים הרגישו וחשבו בראש כשהיו בגטאות. אנחנו שהיינו שם וראינו וחוונו, היינו צריכים לנסוע איתם שוב לפולין ולהסביר להם. לא צריך שוב חולצות ותיק. שמרתי הכול. רק ללכת איתם ולספר להם... אני מרגיש שצריך לספר להם מה היה שם ומה לא היה ואיך הרגשנו שם".

מלכה, היא אמרה: "שנה הבאה אני אמליץ לחניכים לנסוע ולחוות את מה שאנחנו חוונו, בגאווה רבה... שיהיה לדור שיבואו אחרינו וגם הבאים שישעו, שיחוו מה שאנחנו חוונו" ... אני רוצה שגם אחרים ייסעו. אני אמליץ להם על זה".

כשרבקה נשאלה האם הייתה מציעה לחברים שלה להשתתף במסע, טענה: "כן... שהם יעברו את החוויה מה שאני עברתי". כאשר נשאלה מה היית אומרת להם לפני שהם יוצאים ואיזה "טיפ" הייתה רוצה לתת להם בתור חברה, ענתה: "שתקשיבו טוב טוב ותלמדו מה שקורה בפולין וזה... אני למדתי ואני גם ראיתי בטלוויזיה מה קורה בפולין, במחנות השמדה, הכל...".

כאשר שרה נשאלה אותה שאלה, ענתה: "שתנסו ללכת לזה... כי זה חשוב. שגם הם יראו את זה".

כאשר רחל נשאלה: 'אם החברים שלך היו שואלים אותך אם כדאי להם לצאת למסע לפולין, מה היית אומרת להם? ענתה: "חלק כן חלק לא. לפי המצב שלהם... יש חלק שלא יכולים לנסוע... כי זה הרבה הליכות והם לא יכולים ללכת הרבה... יש חלק שכן". בסיום הראיון אמרה רחל: "למי שישע בשנה הבאה נאחל הצלחה".

נראה כי מרבית ממשותפי משלחת "השחר" לפולין לא הסתפקו בחווייתם האישית, אלא הרגישו תחושת אחריות ומחויבות עמוקה גם כלפי אחרים, בבחינת הצורך להעביר את הנושא הלאה, למשל לקבוצת השווים שלהם. ניכר היה כי המשכיות הלמידה ביחס לאחרים חשובה להם וכי זיכרון השואה כל כך מהותי מבחינתם, שלתפיסתם חשוב שהוא ימשיך לחלחל הלאה מדור לדור, גם לדורות הבאים, בין היתר באמצעות המסעות לפולין.

בהתייחס ל"מסע חוויה מכוונת ומומלצת של פעם בחיים, למול הנכונות לנסוע שוב", נמצא כי מדובר בחוויה עוצמתית ומכוונת, שהותירה את רשמיה על המשתתפים. חוויית היציאה עם משלחת למסע לפולין, היא חוויה נדירה, מפתיעה וחד-פעמית ונראה היה כי הם יזכרו אותה עוד שנים ארוכות. לצד התכנים העמוקים והקשים שעלו במסע, היה גם מקום לתכנים חיוביים, להפגות ונצפו חוויות שגרמו להנאה בקרב המשתתפים. הפגות אלו היו נחוצות על מנת לשמור על איזון רגשי – נפשי של המשתתפים וסייעו להחזירם הביתה בשלום. בסך הכל המסע לפולין נחוה על ידם כמסע מהנה והחוויה זכורה להם לטובה. לקראת סוף המסע ניכר כי המשתתפים הגיעו לתחושה של רוויה ומיצוי. עם זאת, היה קונסנזוס בקרב המשתתפים לגבי הנכונות לנסוע שוב וחלקם אף הסבירו כי הם חשים שלא הספיקו לראות הכול ויש להם רצון להמשיך וללמוד. משותפי משלחת "השחר" עם מש"ה ממליצים גם לאחרים לחוות את החוויה המכוונת הזאת, כפי שהם חוו אותה. הם חשים אחריות ומחויבות גם כלפי אחרים ומבינים שנושא השואה חייב לעבור הלאה, מדור לדור.

4.8 קטגוריית "תהליך שינוי אישי"

תהליך שינוי אישי

"לא הייתי מחוברת לעצמי. הייתי שלילית. לא היה לי כוח בעבודה. המסע נתן לי כוחות ואנרגיות. נתן לי מורל. השתנתי" (מלכה- שם בדוי, חברת משלחת "השחר 6" לפולין).

על פי תיאוריית כושר ההשתנות הקוגניטיבית של פוירשטיין (2003), האורגניזם האנושי מעצם טבעו הוא מערכת הפתוחה להשפעה סביבתית ועל ידי התערבות סביבתית-חינוכית ניתן להביא לשינוי קוגניטיבי מבני מעבר לשלושה מכשולים עיקריים: גיל, אטיולוגיה וחומרת המגבלה (Feuerstein, 2003).

משתתפי משלחות "השחר" היוצאים למסע, עוברים כאמור תהליך סינון ונבחרים בקפידה, כאשר אחד מהדברים הנלקחים בחשבון בתהליך המיון והסינון הוא היכולת של המועמד להפיק תועלת מהמסע. תוך כדי ניתוח הנתונים, אחד הדברים שעלו היה, כי לפחות חלק ממשותפי המשלחת נצפו ו/או העידו על עצמם שהמסע חולל בהם שינוי אישי פנימי והשפיע עליהם, גם בתחומים הקשורים לחיי היום יום שלהם, עם חזרתם ארצה.

אחת הדוגמאות לכך היה אילן. אילן הגיע למסע יחיד מהמסגרת החוץ ביתית שלו בה הוא מתגורר, ללא חברים וללא הכרות מוקדמת עם המשתתפים למסע הוא בלט בשקט ובמופנמות שלו והתנהלותו הייתה מאופקת ומנומסת מאוד. הוא נרתע ממגע ומקרבה. בערב חסידי אומות עולם, אילן הפתיע לטובה. כאשר אנשים קמו לרקוד למרגלות הבמה, הוא עלה על הבמה בשמחה ובהתלהבות רבה, החל לשיר ולמחוא כפיים בצורה שאינה אופיינית לו. ממש התרגשתי בשבילו.

במפגש הקבוצתי לסיכום המסע, שהתקיים בערב האחרון בפולין, רבקה ציינה: "השתנינו קצת ולמדנו על השואה".

עדויות לשינוי אישי עלו גם בקרב חלק מהמרוויינים, בראיונות האישיים שנערכו מולם לאחר המסע. כאשר אור נשאלה מה היה השיא מבחינתה במסע, היא ענתה: "לטייל הרבה ברגל ולבלות עם חברות". כאשר החוקרת שאלה אותה האם היא הפתיעה את עצמה בעניין ההליכות המרובות, ענתה: "כן. הפתעתי את עצמי". כאשר החוקרת שאלה את אור באופן ישיר, האם היא חושבת שהמסע שינה אותה במשהו, אור חשבה והשיבה: "יש משהו שהוא שינה אותי בו. שאני אולי כבר יותר מפעמיים- שלוש, באה לאמא ומבקשת ממנה לנסוע לשם עוד הפעם כדי לראות ממש איפה הדודים של אבא קבורים... מבחינתי אם זה תלוי בי, אין לי בעיה לנסוע לשם ולראות איפה הם קבורים".

כאשר יאיר נשאל האם הוא חושב שהמסע הפך אותו לאדם אחר, הוא ענה: "כן. אני יותר רגוע עכשיו". כאשר נשאל איך לדעתו הוא יתנהג בטקסי יום השואה העתידיים בהם הוא ישתתף, ענה: "אני אהיה יותר רגוע. אני אקרא יותר נכון".

כאשר יעקב נשאל האם הוא חושב שהמסע שינה אותו במשהו, הוא ענה: "כן. בהתנהגות... זה שינה אותי הרבה. אני מתנהג עכשיו יפה לכולם. מתנהג יפה לאמא שלי... איך שחזרתי מפולין נתתי לה חיבוק ענק. לא ראיתי אותה איזה שבוע. חיבוק. נשיקה... עכשיו אני מתנהג אליה אחרת בגלל מה שעברתי בפולין. אני לא יודע להסביר... כל פעם שאני חוזר מהעבודה אני נותן לה חיבוק ונשיקה ושואל אותה איך היא מרגישה".

כאשר מלכה נתבקשה לסכם את המסע מבחינתה, סיכמה כך: "המסע שינה אותי לטובה, באתי חזרה יותר מפוכחת. יותר אני מבינה מה היה ומה קרה. לא הבנתי את המשמעות. עכשיו אני יותר במציאות ופחות בסרטים". ולאחר מכן הוסיפה: "אני ילדה שלא מתחברת כ"כ מהר, הייתי מתרחקת מכולם והפעם התקררתי לכולם כי נתנו לי את הביטחון לגשת לכולם, להתקרב, את החיבוק של כל הבנות, החבר'ה והמדריכים". ואף הוסיפה: "לא הייתי מחוברת לעצמי. הייתי שלילית. לא היה לי כוח בעבודה. המסע נתן לי כוחות ואנרגיות. נתן לי מורל. השתנתי".

לראיון האישי שנערך עם עומר, הוא הביא עימו פריט שנראה לחוקרת כמחברת. כאשר שאלה החוקרת את עומר לפשר הפריט, פתח אותו והסביר: "זה לא מחברת, זה יומן. ביומן רשום לי את השמות של אנשי הצוות, שמסרתי לכם ד"ש ברמקול באוטובוס. רשום לי על כל מה שהרגשתי, אבל לא על פולין, אלא על כל מיני דברים שקרו לי פה בארץ ובעבודה אחרי שחזרתי".

שרה, קטעה את רצף הריאיון עמה, הסתכלה על עצמה ואמרה לחוקרת: "את לא רואה שינוי?". כאשר החוקרת אישרה לה שרואים שהיא רזתה, סיפרה שרה כיצד עשתה זאת: "קודם כל

האוכל אני כבר לא אוכלת הרבה... למה ירדתי מהאוכל? כי אני רוצה להראות טוב. אמא שלי אמרה לי תפסיקי כבר עם האוכל, כי זה לא בריא... בהליכות אני הייתי ממש עצלנית ועכשיו מרוב שאני עושה דיאטה אני כל הזמן עושה פעילויות". כאשר החוקרת שאלה את שרה, האם לדעתה הפעילות הגופנית שהיא עושה והירידה במשקל קשורים למסע לפולין, היא אישרה שכן וקשרה את השינוי המשמעותי שעברה באורח חייה ליציאה למסע. כמו כן, לשאלת החוקרת מה הפתיע אותה במסע, דיווחה: "להיות עצמאית כל כך... כי במסע הייתי בלי ההורים, ההורים שלי לא היו לידי ולא אמרו לי מה לעשות וכל מה שעשיתי זה נקרא לבד". בכך למעשה, קישרה שרה את קידומה האישי, למסע, אשר לדעתה הוביל לתוצאה של תחושת עצמאות חדשה בקרבה. לשינוי האישי שעברו משתתפי משלחת "השחר", תימוכין בספרות המקצועית, שכן הלמידה כחוויה אקטיבית, מאפשרת ללומד להשתמש בידע באופן מעשי ויישומי ומפתחת בו כישורי חיים (Pfeiffer & Jones, 1983). לשיטתה של Keats (2005), הכניסה לנעליים של האחר בדרך חזקה ומעוררת כל כך, מאפשרת למשתתפים להבין גם משהו חדש בנוגע לעצמם. בעוד שחלק מהמחקרים מצביעים על כך שאירועי חיים טראומטיים מובילים לפגיעות של הפרט, קיימות בספרות המחקרית עדויות גם לתהליכי העצמה אישית של אנשים בעקבות חשיפה לאירועים מסוג זה. ממצאי מחקרים אלו מציעים גישה נוספת המכונה "גישת העמידות/גישת החוסן (resilience) לפיה חשיפה מוקדמת לטראומה וללחצים גורמת לחיסונו ולשיפור עמידותו של הפרט כנגד טראומה עתידית ומאפשרת לו להתמודד ביעילות רבה יותר עם טראומה חדשה. על פי גישה זאת, הניסיון הנצבר בעקבות חשיפה מוקדמת לטראומה, תורם ליכולת ההתמודדות, ההחלמה והיציאה מלחץ ומטראומה אצל הפרט (Tedeschi, Park & Calhoun, 1988). על פי שמוטקין (2003), הצמיחה האישית וההתפתחות לאחר חוויית הטראומה, עשויה לנבוע בין היתר גם ממתן משמעות לטראומה, קבלת פרספקטיבה חדשה לחיים, פיתוח פילוסופיית חיים ורכישת סגנונות התמודדות מסתגלים יותר. לב (תש"ע), מציינת כי על פי התיאוריה הקוגניטיבית-התנהגותית, קיומו של תהליך בו ישנה סינתזה בין תהליכים קוגניטיביים לבין רגשות והתנהגות פעילה, יכול לאפשר למידה משמעותית ואף שינוי עמדות. פישרמן וקניאל (2004) דיווחו כי המסע מאפשר מפגש של הנוסע עם האני שלו. הם מצאו הבדלים מובהקים בין משתתפי המסע לבין אלה שלא השתתפו ודיווחו שככל הנראה חווית המסע על כל גווניו היא האחראית העיקרית לשינוי בממדי האני. Cowan and Maitles (2011) מדברים על כך שלהשתתפות בפרויקט של "לקחים מאושוויץ", הכולל ביקור באושוויץ בירקנאו, השפעות חיוביות והוא תורם באופן משמעותי לפיתוח של אזרחות אישית אחראית, בייחוד בהתייחס לצמיחה האישית של התלמידים ולהיקף הפעילויות בבתי הספר ובקהילות. גלסנר (2014) בדבריו על למידה משמעותית, מדבר על הכרה של הלומד בחשיבות ובערך של הנלמד לחיים ולהתנהלות בתוכם.

לפי המינהל הפדגוגי (תשע"ה), למידה משמעותית בסביבה החוץ כיתתית, מרחיבה את מגוון האפשרויות שהכיתה לעיתים צרה מלהכיל ומאפשרת ללומדים לפתח ולבטא מיומנויות וכישורים כחלק ממאגר תפקודים נדרשים לרווחתו של הפרט.

מהעדויות ומהתימוכין מהספרות המקצועית עולה כי המסע לפולין אינו רק מסע קבוצתי, המשמש פלטפורמה ללמידת נושא השואה. נראה כי מדובר בין היתר במסע אישי אל עצמי, המוביל את המשתתפים בו לתהליך של ברור פנימי ושינוי אישי. המסע השפיע על משתתפי

משלחת "השחר", גם בתחומים הקשורים לחיי היום יום השגרתיים שלהם ואינם קשורים לנושא השואה (כגון: ירידה במשקל, שיפור הכושר הגופני, פיתוח מיומנויות של עצמאות, שיפור ביחסים עם ההורים). מדובר בשינויים אינדיווידואליים העוברים על הפרט שהינו חלק מהקבוצה וכתוצאה מהחוויה כפי שהוא חווה אותה. נראה כי כל אחד ממשתתפי משלחת "השחר" לקח את החוויה באופן אישי, למחוזות בהם הוא בחר, אם באופן מודע ואם באופן בלתי מודע. כל אחד מהמשתתפים עם המוגבלות השכלית, הושפע באופן אחר מהמסע. משתתפים שנצפו ו/או שהעידו על עצמם כי עברו תהליך של שינוי אישי בעקבות השתתפותם במסע, עברו כל אחד מהם שינוי בתחום אחר והתועלת האישית שהפיקו מהמסע הייתה ייחודית להם.

בן דוד (2009), מדברת על סוגיית "העברה"- כלומר היכולת להעביר אסטרטגיות חשיבה שנרכשו בהקשר מסוים, וליישמן בהקשר חדש בתחום הלימודים או בחיי היום יום. חוקרים סבורים כי לחוויות ולהתנסויות מטה-קוגניטיביות, תפקיד חשוב ביותר בקידום תהליכים ויכולות קוגניטיביות בתחומים שונים. זאת ועוד, התנסויות וחוויות מסוג זה, משפיעות באופן חיובי ביותר על התחום הרגשי של הלמידה, כגון: מוטיבציה, עניין, יעילות, דימוי עצמי (בן דוד, 2009).

בהתייחס ל"תהליך שינוי אישי" שעברו המשתתפים במסעם לפולין, נמצא כי למסע הקבוצתי השפעות ברמת הפרט. למרות שמדובר במסע של משלחת ממלכתית קבוצתית, הקבוצה מורכבת מפרטים והפרטים העידו על עצמם כי המסע גרם להם לשינויים אינדיווידואליים ולצמיחה אישית, בתחומי חיים שונים. מדובר בשינויים אישיים ופנימיים, עליהם העידו משתתפי "השחר", אנשים עם משי"ה, שליוו אותם גם לאחר חזרתם ארצה וכחלק משגרת חייהם ומהחוויה היומיומי שלהם.

5. דיון

5.1 מבוא

מחקר זה עוסק במסע לפולין של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (בטווח הרמה הקלה של המוגבלות), שהוציא משרד הרווחה למחנות הריכוז וההשמדה בפולין. מטרת המחקר הנוכחי הייתה לנתח ולבחון את המסע לפולין של אנשים אלו. שאלות המחקר נועדו לבדוק האם וכיצד בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית שיצאו למסע לפולין, הצליחו לממש את המטרות החינוכיות והלימודיות כפי שהוגדרו, על ידי משרד החינוך ומשרד הרווחה. כמו כן נעשה ניסיון לעמוד על חוויותיהם של משתתפי המשלחות שיצאו למסע זה, מנקודת מבטם ומנקודת מבטה של החוקרת שהתלוותה למשלחת. יש במחקר הנוכחי כדי להרחיב את הקיים בתחום הידע של משלחות לפולין ובתחום הידע של אוכלוסיית אנשים עם משי"ה. נושא זה של הוצאת משלחות לפולין, לצרכי לימוד השואה, נחקר בקרב אוכלוסיות עם התפתחות תקינה, אולם טרם נחקר בקרב אוכלוסיות עם מוגבלויות. הוצאת משלחות ממלכתיות של אנשים בוגרים עם משי"ה לפולין, הינה תופעה חדשה יחסית של השנים האחרונות ומחקר זה הוא חדשני וראשון מסוגו.

הדיון שלפנינו יורכב מחמישה תחומים- למידה חווייתית אותנטית בלתי אמצעית ורב חושית, רגש וקוגניציה במסע לפולין, קשיי ואתגרי המסע וצורך בתמיכה, המסע כאירוע בעל פוטנציאל

טראומתי, המסע כאירוע מעורר חוסן המהווה טריגר לשינוי אישי, הזדהות ושייכות. הדיון יתייחס לסוגיות המחקר שהובילו אותנו, יערך ויוצג באופן משולב הקושר בין סוגיית מימוש המטרות החינוכיות והלימודיות לפולין על ידי נוסעי המשלחת, לבין החוויות שתועדו ונצפו על ידי החוקרת ודווחו על ידי המשתתפים עצמם- אנשים בוגרים עם מש"ה.

5.2 למידה חווייתית אותנטית בלתי אמצעית ורב-חושית

הממצאים במחקר הנוכחי תואמים את ההתייחסות המחקרית ללמידה חווייתית רב חושית (Bacon & Kimball, 1989; Berman & Davis-Berman, 1995; Chan, 2012; Cross, 2002; Ewert, 1989; Reid, 2002). ממצאים אלו אף עולים בקנה אחד עם הגישה של האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך (2016) המצדדת במתודת הלמידה החווייתית. שכן, המנהל הפדגוגי (תשע"ה), סובר כי אחת מהפרקטיקות ההוראה המרכזיות לקידום למידה משמעותית, הינה הוראה ולמידה בסביבות מגוונות מחוץ לכותלי הכיתה, תוך התנסות בלמידה פעילה, ישירה, מוחשית ורב-חושית. חבירה להקשר האותנטי של התופעות, עשויה לזמן למידה משמעותית ואחת ממטרות משרד החינוך במשלחות לפולין (תשס"ה) מדברת על "לחוש ולנסות להשיג את משמעותם, את עומקם ואת היקפם של החורבן והאובדן של היהודים שנרצחו ושל היהדות שנעקרה".

מן הממצאים עולה כי המשתתפים חוו את המסע כמסע מלמד ומשמעותי. הם עצמם דיווחו וכך גם נצפה, שהם הצליחו ללמוד ולרכוש ידע, באמצעות מסע זה לפולין והביקור הבלתי אמצעי באתרים השונים. תהליך הלמידה החווייתי והמשמעותי, התרחש באופן רב-חוש, שכלל שימוש בארבעת החושים העומדים לרשותם: חוש הראייה, חוש השמיעה, חוש הריח וחוש המישוש. משתתפי המחקר עשו שימוש בארבעה ערוצים שהשתלבו זה בזה:

בערוץ הוויזואלי - הלמידה דרך ההתבוננות והצפייה היתה מוחשית, הובילה לתגובות שהתבטאו בדיבור על תובנות חדשות, הפנמות של ידע בנושא השואה וכן רגשות.

בערוץ האודיולוגי- נמצא כי ההאזנה וההקשבה חוברו לערוץ החזותי וסייעו למשתתפים ללמוד, לקלוט ולהפנים את הדברים, מה שחיזק את הידע בנושא השואה.

בערוץ הקינסטטי- נמצא כי המגע הפיזי והבלתי האמצעי, בו התנסו המשתתפים בביקור באתרים, עורר בהם תגובות רגשיות וחיזק את החיבור שלהם לנושא הנלמד.

חוש הריח- הריחות הייחודיים במחנות ההשמדה, גרמו למשתתפים לדבר על תחושות של מוות, גזים ועשן, מה שסייע להם להתחבר רגשית לחוויה הקשה.

בהתאמה לטענה כי המסע לפולין היא מסגרת חווייתית המשלבת את כל החושים (לב, 2007), עולה כי משתתפי המחקר הנוכחי אכן חוו את המסע באמצעות ארבעת החושים העומדים לרשותם, נוכח הדברים הממשיים אותם ניתן היה לשמוע ובהם ניתן היה לצפות, לגעת ולהריח

באופן בלתי אמצעי. לדוגמא: ההתייחסות שלהם לריחות שעלו במחנות ההשמדה, כחוויה בלתי אמצעית כאשר טענו כי הם יכלו להריח באופן ממשי את ריח המוות, את הגזים והעשן.

ממצא זה אודות הלמידה החווייתית והרב-חושית, עולה בקנה אחד עם הידוע מהספרות בתחום זה, שכן הלמידה החווייתית נחקרה ונמצאה כדרך טובה להטמיע חומרי לימוד וכזאת המשפיעה על אוכלוסיות שוליים המתמודדות עם קשיים (Bacon & Kimball, 1989; Berman & Reid, 2002; Chan, 2012; Cross, 2002; Ewert, 1989; Davis-Berman, 1995).

במשלחת הנוכחית נחשפו המשתתפים לעדויות אישיות שסופרו להם עוד בשלבי ההכנה למסע וכן במסע עצמו. ונמצא כי האזנה מצד המשתתפים לעדויות ניצולים, חיזקה בהם את הבנת הנושא הנלמד. המשתתפים היו קשובים ומרותקים לעדויות הללו ובפרט כאשר הם סופרו מכלי ראשון על ידי ניצול שואה או על ידי צאצאים של ניצולים ממשלחת "השחר". העדויות, שמהוות חלק מתהליך הלמידה החווייתית, הכניסו את משתתפי המשלחת הנוכחית לתוך הסיפורים האישיים, קרבה למעשה את ההיסטוריה הרחוקה אל המשתתפים והנגישה להם אותה באמצעות סיפורים ועדויות שבסופם הצטברו ונאספו לתמונה אחת שלמה וגדולה. בהקשר זה, עלה עוד מהתצפיות ומהראיונות כי צאצאי הניצולים שלקחו חלק במשלחת הנוכחית והביאו את סיפור העדות האישית- משפחתית, חשו מקורבים מאוד לנושא והיו מלאים במחויבות עמוקה להעביר את הסיפור הלאה לחבריהם. דוגמא לכך היתה מלכה, נכדה לניצול שואה, שלא הייתה חשופה לסיפור המשפחתי, אולם מששמעה אותו לקראת צאתה למסע, הכינה את סיפור העדות מבעוד מועד בארץ ושיתפה את חבריה בהתרגשות בסיפור העדות. יתרה מכך, כששבה ארצה מהמסע, ביקשה מלכה מדודתה לראות את דף העדות המקורי שנמצא ביד ושם וכך היה.

ממצא מחזק את הטענה כי אחת מהדרכים החווייתיות ללמוד את נושא השואה ולהבינו, הינה חשיפת תלמידים לסיפורים אישיים של יהודים מתקופת השואה. דרך חווייתית זאת של עדויות הניצולים הוכיחה את עצמה בכל הקשור להבנת התלמיד את משמעות גודל האובדן (קרן, 1995; כהן ובר-און כהן, 2010).

מכאן שהוראת השואה לאנשים עם משי"ה באמצעות המסעות לפולין, מאפשרת להם ללמוד את נושא השואה באופן חווייתי וכאזרחים בעלי זכויות במדינת ישראל, שבה הוראת השואה הינה חלק מרכזי בהווי החינוכי. שכן, גם על פי גרוס (2011), הוראת השואה המשמעותית ביותר עשויה להתרחש באמצעות חוויה חושית בלתי אמצעית, ויותר מכל- על אדמת פולין. אף גלסנר (2014) טוען, כי למידה משמעותית כוללת חישה באמצעות חוש אחד או דרך צרוף או מכלול של חושים- מגע, ראייה, שמיעה, ריח. לפי פויירשטיין (1998), כדי להפיק תועלת מהתנסויות, דרוש מתווך אנושי, שיתווך ללומד את הגירויים אליהם הוא נחשף.

5.3 רגש וקוגניציה במסע לפולין

שתי המטרות הראשונות של משרד הרווחה לעניין המסעות לפולין, עוסקות בעניינים הקשורים לרכישת ידע, ליכולת הבנה ולהפעלת קוגניציה: (1) העברת מידע, הקניית ידע ותכנים על חי

היהודים באירופה לפני ובתקופת השואה. (2) הבנת האירועים שהתרחשו בתקופת השואה. המטרה השלישית של משרד הרווחה בעניין זה, עוסקת בשילוב של מרכיבים קוגניטיביים עם מרכיבים חווייתיים ורגשיים: (3) הידיעה הקוגניטיבית והחוויה האמוציונאלית חוברות יחד לכדי יכולת הזדהות עם העם היהודי לדורותיו ועם ערכים אוניברסאליים כמו: עזרה לזולת, קדושת חיי אדם.

במחקרנו הנוכחי מצאנו כי אנשים עם מש"ה שיצאו למסע לפולין, הצליחו לממש את שלוש המטרות המוזכרות לעיל. להלן יוסבר כיצד מתקיימים הדברים.

הממצאים במחקר הנוכחי תואמים את ההתייחסות המחקרית לרגש וקוגניציה. היסוד התיאורטי לרוב שיטות הלמידה החווייתיות, היא הגישה ההתנהגותית קוגניטיבית, הגורסת ששינוי ברמה הקוגניטיבית עשוי להתחולל תוך כדי החוויה ולהשליך גם על ההיבט ההתנהגותי והרגשי (דוידוביץ וקנדל, 2006). חוקרים כיום, כמו לזארוס (1999) ופויירשטיין (1998) מתייחסים לרגש, לקוגניציה ולמוטיבציה כטרילוגיה, אשר ניסיון להפריד בין שלושת חלקיה מהווה טעות והם טוענים לקשר הדוק בין המרכיב הרגשי למרכיב הקוגניטיבי, תוך השפעות הדדיות בין השניים.

הדבר עלה גם מתוך ממצאי מחקרנו, שכן מהתצפיות ומדברי המשתתפים ניכר כי הלמידה החווייתית גרמה אצלם לטווח של רגשות ולהפעלת תהליכים קוגניטיביים כמו רכישת ידע. המשתתפים אף העידו כי הרגש והקוגניציה נשזרו זה בזה. היטיב לתאר זאת אחד ממשתתפי המשלחת באומרו: "כשאנחנו מרגישים יש לנו יותר ידע". באשר לחוויות הלמידה של המשתתפים כפי שעלה בממצאי המחקר הנוכחי, טוענים חוקרים כי גישת הלמידה החווייתית מעשירה את הלמידה הקוגניטיבית והרגשית של התלמידים (Rathenow & Weber, 1998). הממצאים הללו תואמים גם את הטעונונים של Cowan & Maitles (2011) ושל (2005 Keats), כי ביקור במחנות ההשמדה וייצוגים אומנותיים של הזוועות הינם בעלי השפעה גדולה במקרים מסוימים, יותר מאשר התנסות אחרת בתהליך הלמידה וההבנה. ואכן, הדבר עלה מדברי הנחקרים, כפי שאמר אחד מהם: "כשראיתי את התמונות והכלים, לא הבנתי מה זה, אז שאלתי ואמרו לי- משקפיים שהיו להם, כלים שהיו להם".

בכל הנוגע לאוכלוסיית אנשים עם מש"ה, הם מתקשים במשימות קוגניטיביות כמו חשיבה מופשטת, הבנת רעיונות מורכבים ולמידה, כאשר ההתייחסות למציאות מבחינתם הינה בעלת אופי מוחשי (ניסים, עמינדב ושמיס, 2011). במחקרנו זה, נמצא כי באמצעות ביקור ממחיש, אותנטי ובלתי אמצעי במקומות עצמם בהם התרחשו הפשעים ובאמצעות הלמידה המתווכת, הצליחו המשתתפים במחקר הנוכחי, למרות הקשיים הקוגניטיביים שלהם, להבין וללמוד שאכן הייתה שואה והם הצליחו להגיע לתובנות אודות גודל ועוצמת האובדן.

במהלך אחד מהראיונות האישיים שנערכו נאמר: " ... למדתי על המקומות לראות את המקומות איפה שקרו כל הדברים... היו הרבה דברים שלא ידעתי עליהם.....".

אנשים עם מש"ה קולטים מידע באופן שונה מאשר באוכלוסייה הכללית והם זקוקים להתאמות על מנת שיוכלו לעבד את המידע באופן מיטבי⁵³. יצוין כי לאורך המסע הנוכחי, הרקע העיוני והתיאורטי הותאם לרמתם הקוגניטיבית והונגש להם באמצעים שונים כמו תמונות ומפות. ממצא זה מלמד אותנו, כי כאשר מתווכים את סיטואציית המסע וכאשר מנגישים עבור אנשים עם מש"ה חומרי לימוד, גם אם הם מורכבים כמו חומרים בנושא השואה, הם מסוגלים לצלוח את אתגר הלמידה ולרכוש את הידע הנדרש. למשל רבקה רכשה והפגינה ידע כשסיפרה: "איך שהיהודים נספו בשואה, איך שהם נשרפו... שהם היו כלואים, שהם לא יכלו לצאת".

מן הנאמר עולה כי המסע לפולין, הביקור באתרים השונים, הפעלת החושים, הלמידה המתווכת והחווייה הרגשית שעורר המקום, הצליחו להשלים להם את הידע שהיה חסר להם וסייעו בעדם לרכוש ידע חדש בנושא השואה, נדבך על גבי נדבך, כפי שטוענים ספלדינג ושות' (2007), כי הביקור באתרים נמצא יעיל להרחבת הידע.

כיוון שאוכלוסיית אנשים עם מש"ה מתאפיינת בחשיבה קונקרטי, השימוש באוספים ממחישים של פריטי הקורבנות, היה חיוני עבורם, לצורך הבנת הנושא וחיבורם הרגשי אליו. הם הושפעו עמוקות מהביקורים במוזיאונים, צפו במיצגים ובאוספים השונים ולטענתם הדבר המחיש להם את המושג "שואה" ואת הכמות העצומה של הנספים. הם היו קשובים, סקרניים, הביעו התעניינות ושאלו שאלות רלבנטיות. נראה כי החוויה הפתיעה אותם, הותירה בס רושם חזק ובמובן זה הם חוו ודברו על תהליך של גילוי, למידה חדשה ומשמעותית. הדברים תואמים את טענתו של גלסנר במאמרו על הלמידה המשמעותית (2016; 2014) המציין כי אחד ממאפייניה הוא תחושת התעוררות של עניין, סקרנות, פליאה ומוטיבציה לחקור, לברר, לשאול ולגלות. לשיטתו, למידה של רעיון חדש עבור הלומד, מקום חדש, התרחשות חדשה, יש בהם כדי לעורר עניין.

אחד מהביטויים לתהליכים קוגניטיביים שעברו משתתפי המחקר הנוכחי, היתה ההגעה לתובנות בדבר הקשר שבין שואה לתקומה, בבחינת הבנת דבר מתוך דבר. מדובר בקשר לוגי הדורש הפעלת תהליכים קוגניטיביים, כמו: איסוף נתונים, עיבוד מידע, ביצוע של היסקים והסקת מסקנות. היציאה למסע סייעה למשתתפים עם מש"ה, על אף מוגבלותם, להבין ולהפנים את הקשר שבין שואת העם היהודי באירופה, לבין הקמתה של מדינת ישראל בארץ ישראל. דוגמא לכך עלתה במסר שהעביר עומר: "אז לא הייתה לנו ארץ ומדינה והיום ברוך השם אלוהים נותן לנו לחיות... כי אנחנו היהודים צריכים לחיות בישראל, לא בארץ זרה".

בהקשר של הבנת דבר מתוך דבר כביטוי לתהליך קוגניטיבי שחוו המשתתפים, ניתן לציין פה גם את תהליך הפקת לקחים ומסרים לחיים העכשוויים שעברו חברי המשלחת. במובן זה, המסע הפך לאקטואלי ופרקטי עבורם, בכך שהוא השתמש באירועים היסטוריים, על מנת ללמוד לקחים להווה ולעתיד. בעקבות חשיפת המשתתפים לנושא השואה והעמקה בנושא, בסיומו של המסע הם ידעו להביע דעתם על עניינים אקטואליים ומצבים עכשוויים כמו שנאה בין עמים ושלום. יצוין כי אוכלוסייה זאת פחות חשופה לשיח הפוליטי והחדשותי. הצטרפותם של המשתתפים למסע לפולין כחברי משלחת "השחר", פתחה להם את הצוהר לעולמות מרוחקים יותר עבורם וסייעה להם

⁵³ (מתוך חוברת הנחיות להנגשה לשונית לאנשים עם מוגבלות שכלית, משרד הרווחה והקריה האקדמית אונו 2011).

לעשות את השילוב ואת המעבר מעניינים קונקרטיים יחסית, לעניינים הנחשבים "ברומו של עולם". תהליך זה של הפקת לקחים ומסרים לחיים, הינו תהליך הדורש הפעלת קוגניציה והוא אינו מובן מאליו כאשר מדובר באוכלוסייה עם מוגבלות שכלית. מלכה כינתה זאת, "השלכות": *"הבנתי את ההשלכות... אני רוצה שישתנה המון, אני רוצה שיהיה שלום, שלא תהיה שנהא בין אנשים ובין ערבים ויהודים. שנהא מובילה לדברים לא טובים כמו רצח רבין. יש רק מלחמות ושנהא, גם בין היהודים וזה לא כיף. שתהיה שמחה וחברות"*.

ביטוי בולט נוסף בעל אופי קוגניטיבי שעלה במסע ונמצא במחקר הנוכחי, היה הפעלת דמיון והוא עולה בקנה אחד עם הידוע מהספרות המקצועית. למשל במחקרה של קטס (2005), המשתתפים גילו שהם צברו ידע בנוגע למחנות, כך שעם כל מחנה חדש, הסיפורים הפכו למוכרים יותר, לאמינים יותר ולנוראים יותר והם הצליחו לדמיין באופן חזק מאוד את האימה והפחד של החיים במחנות (Keats, 2005).

גם המשתתפים במחקר הנוכחי, סיפרו סיפורים רבים על כך שהם דמינו את עצמם בנעליו של אדם אחר כתוצאה מחוויות תפיסתיות במחנה. נראה כי תופעה זאת של הפעלת דמיון מסייעת להיכנס לנעליהם של הקורבנות וגורמת לחוש חוויה משמעותית, המסייעת למשתתפים לגבש בקרבם את הזיכרון הקולקטיבי ולקחת בו חלק.

לאור האמור בספרות בהקשר לזיכרון קולקטיבי (Halbwachs, 1992; Beim, 2007; Nora, 1989; כהן ובר-און כהן, 2010), נמצא כי המשתתפים עם מש"ה, הן במהלך המסע והן בראיונות שלאחר המסע, הצטרפו בחוויותיהם אל תחושת הזיכרון הקולקטיבי של העם היהודי. הביקור שלהם באתרי הזיכרון, במוזיאונים ובאנדרטאות, אכן עוררו בהם תגובות רגשיות שסייעו להם ביצירת סכמת הזיכרון ואפשרו להם לארגן קוגניטיבית את האירועים ההיסטוריים ולשומרם בזיכרון. ממצא זה הוא משמעותי, שכן אם עד עתה נדמה היה שהנושא רחוק מהם ושניתן להדיר אותם מהזיכרון הקולקטיבי ומהשיח החברתי אודות נושא השואה, המחקר הנוכחי מוכיח כי אנשים עם מש"ה (ברמה קלה) חשים מחויבים לנושא השואה ומעוניינים לקחת חלק אינטגרלי בתופעת הזיכרון הקולקטיבי של עם ישראל, כפי שציין עומר: *"אנחנו הולכים לפולין כדי להיזכר"*. הדבר בלט מאוד ביחס לצאצאי ניצולים, שדיברו על לקיחת חלק בזיכרון האישי והמשפחתי, כפי שאמרה מלכה: *"הגעתי לשם ויכולתי לדעת ולזכור מה קרה למשפחה שלי. לא ידעתי כלום"*.

ממצאי המחקר הנוכחי ניכר כי לאורך המסע נצפו ועלו בקרב המשתתפים מגוון של רגשות לעיתים על שתי קצוות הרצף, רגשות כמו: עצב, שמחה, אושר, סיפוק, כעס, זעזוע, געגוע, רגש הכרת הטוב, פחד, גאווה והזדהות. מעבר זה מרגש אחד לשני, בעוצמות גבוהות למדי ובפרקי זמן קצרים יחסית, השאיר בקרבם זיכרון של חוויה רגשית משמעותית (אחת המשתתפות התבטאה במילים הבאות: *"בכיתי. כעסתי. בפולין מוציאים את כל הגינות וכל הכעסים"*).

ממחקרנו עולה כי אנשים עם מש"ה ברמה קלה, חווים טווח של רגשות ככל האדם ולעיתים אף בעוצמות גבוהות יותר, כמו למשל ברגש הפחד. באשר לרגש של פחד, הממצא עולה בהלימה עם

מחקרים קודמים שמצאו כי תלמידים עם משייה נמצאו ברמת פחד גבוהה מזו של אוכלוסייה רגילה (Ramirez, Morgan, Manns & Welsh, 2000).

הממצא האמור לעיל אודות טווח הרגשות שחוו משתתפי המחקר הנוכחי, עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים. כהן ומיטלס (2011), מצאו כי התלמידים טולטלו עמוקות מהביקור במחנות והחזיקו בזיכרונות 'חיים' של החוויה (Cowan & Maitles, 2011). מחקרים הוכיחו כי התנסויות חווייתיות שנלווה להם גירוי רגשי, נמצאו כזכורים באופן המשמעותי ביותר עבור הנחקרים (Christianson, & Engelberg 1999). לפי לב (1998) הביטוי הרגשי השלילי החזק בקרב בני הנוער כלפי נושא השואה לפני המסע, מפנה את מקומו לאחר המסע לתחושות של כוח, תקווה וגאווה.

פלדמן (2002), אחד המתנגדים הבולטים והנחרצים למשלחות בני הנוער לפולין, טוען כי המשמעות של המסע אינה נוצרת באופן קוגניטיבי, אלא באופן רגשי, העוקף את הקוגניציה (Feldman, 2002). במחקר הנוכחי נמצא שמשמעות המסע נוצרת בראש ובראשונה באופן חווייתי ורגשי, וכיוון שאנשים עם משייה חווים טווח של רגשות ככל האדם, הרי שהמסע לפולין הינו משמעותי גם עבורם ולמרות מוגבלותם. שכן, מסע מסוג זה, בעל מאפיינים רגשיים וחווייתיים מובהקים, סייע בעת הצורך בעקיפת הקשיים הקוגניטיביים שלהם וקידם אותם בתהליך רכישת הידע, באמצעות מתודת הלמידה החווייתית. נראה כי טענה זאת של פלדמן (שם), משמעותית בכל הנוגע לאנשים עם מוגבלות שכלית, שכן אצל אנשים עם משייה הקוגניציה אמנם לוקה בחסר, אולם הם מסוגלים להרגיש ולחוות, מפעילים טווח של רגשות ולפיכך ערוץ זה של רגש יכול לפצות על הערוץ הקוגניטיבי הלוקה בחסר. הדבר נתמך גם על ידי חוקרים נוספים שדיווחו כי הרגש משפיע על תהליכים קוגניטיביים (Eich & Macaulay 2000). בהקשר לתהליכים קוגניטיביים טוענת לב (1998, תשי"ע) כי על פי התיאוריה הקוגניטיבית- התנהגותית, קיומו של תהליך בו ישנה סינתזה בין תהליכים קוגניטיביים לבין רגשות והתנהגות פעילה, יכול לאפשר למידה משמעותית ואף שינוי עמדות.

מהמחקר של יעקובי זילברברג (2008) עולה כי העניין שנוצר בקרב בני נוער בסיכון סביב היציאה למסע לפולין כמכלול, (ולא רק המסע עצמו) אפשר את צבירת הידע בנושא השואה. בכל הנוגע לנוער בסיכון, כבר בשלב ההחלטה לצאת למסע, הופכים התלמידים לחלק מקבוצה אקסקלוסיבית בביה"ס, הזוכה ליחס מועדף מצד הצוות החינוכי. המחקר אודות נוער בסיכון מלמד כי בני נוער אלו לא ירכשו ידע מספק אודות השואה אם לא יצאו למסע לפולין, שכן חלקם הגדול אינם ניגשים לבחינת הבגרות בהיסטוריה ולכן לא ייחשפו ללמידה מסודרת ומשמעותית בנושא זה, כפי שנחשפים בני נוער שאינם בסיכון. מחקר זה רלבנטי מאוד בכל הנוגע לאנשים עם משייה, שכן גם הם אינם ניגשים לבגרות בהיסטוריה, תחום דעת זה בנושא השואה חסר בקרבם והם פחות חשופים לנושא. בדומה לבני הנוער בסיכון, גם קבוצות "השחר" זוכות ליחס אקסקלוסיבי ומושקעים משאבים רבים על מנת להכינם למסע ולצייד אותם בידע רלבנטי ומתאים. המסע לפולין מהווה עבורם חלון הזדמנויות לעיסוק בתחום ידע שמעניין אותם ובלמידת נושא השואה, שאינו עוד חסום בעבורם כבעבר. המסע גורם להם לרכוש ידע בנושא,

להעמיק את הידע שעומד לרשותם וכן להפגין אותו בהזדמנויות שונות. הם רואים חשיבות ברכישת הידע ובקבלת המידע, כפי שציינה רינה: "חשוב לדעת מה שקרה בפולין".

5.4 קשיי ואתגרי המסע וצורך בתמיכה

לצד יתרונות המסע החווייתי המאפשר למידה ורכישת ידע, משתתפי המחקר הנוכחי חוו אותו כמאתגר והממצאים העלו כי הוא טומן בתוכו קשיים לא מבוטלים, מולם הם נאלצים להתמודד. מדובר בשני סוגים של קשיים. קשיים פיזיים וקשיים רגשיים אליהם חשופים גם משלחות של משתתפים ללא מוגבלות. אולם, במחקר זה נמצא כי כאשר מדובר באנשים עם מש"ה, לקשיי המסע הרגילים מתווספים גם הקשיים הייחודיים שלהם, הנובעים מעצם מוגבלותם.

למרות שמשתתפי המשלחת הנוכחית נבחרו בקפידה והושם דגש על הפן הפיזיולוגי והרפואי, עדיין הקשיים הפיזיים איתם נאלצו המשתתפים להתמודד היו רבים וכללו למשל תנאי מזג אוויר קיצוניים, שעות שינה שאינן מספקות, הליכות ממושכות, תנאי לינה ברמה ירודה, הפסקות שירותים במינון נמוך ותזונה שונה שגרמה אצלם לבעיות במערכת העיכול. נביא כאן לדוגמה את דבריו של אחד המשתתפים: "אפילו שהיו לי כאבים ברגליים... היה קשה העצירות בדרך. שעמדנו... שהלכנו יום אחד למלון דפוק בלי מזגן. חם אש היה. את יודעת מה זה חם אש?!... אבל למה טסנו בלילה? הייתי מת מעייפות. הייתי רדום... אני לא רגיל לישון מאוחר. אני לא אוהב להישאר הרבה ער".

גם לפי לב (2007) שחקרה משלחות רגילות, המסע מזמן לנוסעים התנסות בתנאים אקלימיים שונים מהאקלים הישראלי ודורש פעולות גופניות ומאמץ מרוכז של פעילות רצופה, הקשבה, הליכה והתארגנות. קטס (2005) ציינה כי במחקר שערכה אודות השפעתה של עדות עקיפה במהלך ביקורים במחנות ריכוז, דיווחו המשתתפים על בעיות עיכול, הפרעות בשינה, כאבי ראש ומחלות שנוצרו כתוצאה מתשישות רגשית (Keats, 2005).

בואנו לדבר על אנשים עם מש"ה, המוגבלות השכלית מתאפיינת בכך שהיא מופיעה לרוב עם אבחנות נוספות, כגון: נכות פיזית, לקות חושית, אפילפסיה ועוד (Oeseburg, Jansen, Groothoff, Dijkstra, & Reijneveld, 2010; Polder, Meeding, Bonneux, & Van der Maas, 2002). האנשים הללו נמצאים בדרך כלל בסיכון מוגבר לבעיות בריאות ומקובל על כולם ששיעור הפסיכופתולוגיה על רקע מוגבלות שכלית גבוה יותר בקרב אוכלוסיה זו (סטבסקי 2006). טיב התזונה והכושר הגופני שלהם ירודים ביחס לאוכלוסייה הכללית ויש להם נטייה מוגברת להשמנת יתר (ניסים, עמינדב ושמיס, 2011). מעבר לעובדה שגם כך מדובר במסע הטומן בתוכו קושי פיזי, מצאנו כי אנשים בוגרים עם מש"ה מועדים לפרענות בעניין הזה, שכן מלכתחילה הם מגיעים למסע במצב פיזי ובריאותי ירוד יותר לעומת אנשים צעירים ללא מוגבלות. נמצא כי המסע לפולין, על כל פרטיו ומסלוליו, מותאם בראש ובראשונה לאוכלוסיית הנוער והוא הרבה פחות מותאם לאוכלוסיית המחקר. סוג שני בולט של קשיים שנמצא במחקר

הנוכחי, היה קושי מהסוג הרגשי. המשתתפים חוו מסע זה כמורכב מבחינה רגשית והדבר עומד בהלימה עם הידוע לנו מהספרות המקצועית.

הוראת השואה, בעיקר בתחום הפסיכולוגי, כרוכה בהתלבטויות רבות וקשות, בשל החשש לגרום לתלמידים קושי רגשי (חוזר מנכ"ל משרד החינוך 1999). עקב המורכבות והטעינות הרגשית של התכנים בהוראת השואה, ייתכן וקבוצות מסוימות באוכלוסיה עלולות להתקשות באופן מהותי בהתמודדות אל מול תכנים אלו (McBride, Haas & Berson, 2014; Silverman, 1999). גם קטס (2005) מצאה במחקר שערכה אודות השפעתה של עדות עקיפה במהלך ביקורים במחנות ריכוז, תגובות רגשיות חזקות שכללו פגיעות, כעס, אימה, עצבות, בושה ותדהמה (Keats, 2005).

במחקר הנוכחי משתתפי משלחת "השחר", נאלצו להתמודד עם קשיים רגשיים מורכבים. לקושי הרגשי שלהם להתמודד מול ה"זוועות" (כלשונם של המשתתפים), חבר גם קושי רגשי שהם חוו, שנבע מהריחוק מהבית ומהגעגועים למשפחות. הוכחה לכך הייתה פרץ הרגשות שחוו בעת חלוקת המכתבים מבני המשפחה, אז מרביתם לא הצליחו לעצור את הדמעות ומיררו בבכי.

מעמד נוסף שעורר פרץ עז של רגשות וקושי רגשי רב בקרב משתתפי "השחר", היה הטקס שבוצע על ידם ביער. גם אנשים שהיו אסופים עד אז רגשית, נצפו פורקים את רגשותיהם ופורצים בבכי.

נראה כי הביקור במחנות, הביא משתתפים לקצה גבול היכולת שלהם, מבחינת ההכלה הרגשית של הנושא. על פי הדיווחים שלהם עצמם, חלקם חשו תחושת מחנק. הם יצאו משם מבוועתים והתקשו להתמודד עם כל העצב והכאב. לאחר הביקור במחנה, הם סיפרו: *"היה לי ממש קשה. לא יכולתי יותר לסבול" (אסנת), "הייתי ממש מזועזע" (דני).* נמצא כי משתתפים עם משי"ה, חווים ומתארים את חווייתם הרגשית, בין היתר על ידי תחושות פיזיות ומעין פיזיות, שמדמות וממחישות את עוצמת החוויה הרגשית הקשה שעברו, כדוגמת צמרמורת בגוף ובעיקר מוטיבים של תיאורים הקשורים ללב, כמו: *"פצע בלב", "שריפה בלב", "הלב כמעט נשבר".*

אחד מהביטויים הרגשיים, היה קושי משמעותי לתפוס ולהכיל את הנושא המורכב של השואה. המשתתפים במשלחת נצפו לא אחת משתהים, נדהמים והמומים, אל מול הסיפורים והעדויות המצמררות, אל מול האכזריות שעולה על כל דמיון ואל מול הכמויות הבלתי נתפסות של האוספים. הדברים הוגדרו על ידי אחת מהמשתתפות כ"הזויים". תימוכין לכך עלו מפי המשתתפים עצמם. אלי למשל אמר: *"אני עד עכשיו מנסה לעכל כל מה שהיהודים עברו, אבל אני עד עכשיו לא מצליח להבין מה עבר לו בראש" אסנת אמרה: "ראיתי את פסי הרכבת ולא עיכלתי שהנאצים יכלו לעשות דברים כאלה ליהודים. קשה לי לעכל את זה".*

ממצא זה תואם את דבריה של קטס (2005), המדווחת על כך שלעיתים המשתתפים במחקרה הביעו ייאוש בניסיון להבין את סיפור המחנות, כשהם חוזרים ואומרים זה לזה: *"אני לא יכול לדמיין את זה", "זה בלתי יאמן", "איך זה יתכן" (Keats, 2005).*

יצוין כי שני סוגי הקשיים - הקשיים הפיזיים והקשיים הרגשיים, לא עמדו בפני עצמם ומשתתפי משלחת "השחר" העידו על הצורך התובעני להתמודד עם שילוב מצטבר של אתגרים פיזיים

ורגשיים כאחד, השזורים זה בזה, עד שלעיתים בלתי אפשרי היה לעשות הפרדה ביניהם. ניתן היה להבחין היטב בקשר בין הגוף לנפש. הקשיים הצטברו, כך שקושי פיזי עלול היה לגרור אחריו קושי רגשי ולהיפך, מי שהתקשה רגשית הפגין זאת לעיתים דווקא באופנים פיזיולוגיים (כמו הרטבה). לאחר המסע מלכה סיפרה: "חזרתי מותשת. ישנתי המון. שעות... אכלתי טוב... היינו עייפים ומותשים".

כאמור, בנוסף לקשיים הפיזיים והרגשיים הנובעים מאופיו של המסע, נמצאו גם קשיים האופייניים לאוכלוסייה, כגון קשיים תקשורתיים וקשיים חברתיים בינאישיים. הדבר עולה בהלימה עם הידוע מהספרות בתחום זה, שכן לפי ניסים ושות' (2011), אנשים עם מש"ה, נתקלים בקשיים בתחומי המיומנויות הקוגניטיביות, היכולות החברתיות והתקשורת. אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית מתקשים במגוון תחומי חיים ולפיכך הם נזקקים לתמיכות. ההנחה היא כי עם מערכות תמיכה מותאמות לאורך זמן, תפקודו של האדם באופן כללי עשוי להשתפר (ניסים, עמינדב ושמיס, 2011).

במחקר הנוכחי נמצא כי סיטואציית המסע לפולין, בהיותה סיטואציה מורכבת, מעצימה עוד יותר את הצורך של אוכלוסייה זאת בתמיכות. מעבר לתמיכות שהם רגילים לקבל על בסיס יומיומי, הם מקבלים תמיכות שרלבנטיות לסיטואציית המסע, כגון תמיכה פיזית בהליכות הממושכות ותמיכה רגשית פרטנית. כאמור לעיל בפרק הממצאים, דוגמא לאחת התמיכות שניתנו להם בגין מוגבלותם השכלית, הינה בתחום התקשורתי, בדמות "הפישוט הלשוני".

במחקרנו נמצא כי התמיכות שניתנו לאורך התהליך למשתתפים עם מש"ה, סייעו בעדם לקחת חלק פעיל ומשמעותי בחוויית המסע ובתהליך הלמידה. אם ניקח את הדוגמא של "פישוט לשוני", הרי שתמיכה זאת סייעה למשתתפים להבין את הנאמר וכך ללמוד את הנושא בצורה המותאמת לרמתם. הדבר נתמך על ידי אספולר (2012) שמצאה כי ההנגשה הקוגניטיבית והפישוט הלשוני שבוצעו עבור אוכלוסיית האנשים עם מש"ה, יצרה רמה גבוהה יותר של אוטונומיה תפקודית ועצמאות בקרב אנשים אלו במצבי חרום והחלישה את התלות הגבוהה שלהם בבני משפחותיהם.

דוגמא נוספת הם קשיי קריאה וכתובה, האופייניים לאנשים עם מש"ה. ההתרשמות היא שאתגר הקריאה והכתובה לא מנע מהם לקחת חלק פעיל במסע ונראה כי הם הצליחו לעקוף את הקשיים ולהתגבר עליהם, בין היתר באמצעות התמיכות שניתנו להם. למשל, משתתפים שלא ידעו לכתוב הכתיבו לאיש הצוות מה לכתוב על הפתק שיונח על קברו של הרמ"א ומשתתפים שלא ידעו לקרוא נעזרו במדריך שהקריא עבורם את המכתב שקיבלו מהבית.

5.5 המסע כאירוע בעל פוטנציאל טראומטי

במחקר זה נמצא כי במסע לפולין קיים פוטנציאל לעוררות של תגובות פתולוגיות והוא עלול להתפרש כחוויה מעוררת חרדה וטראומטית בקרב משתתפים עם מש"ה.

נמצא כי המשתתפים עשו שימוש במנגנוני הגנה מסוגים שונים, כגון הכחשה ורגרסיה. שימוש במנגנונים אלו, היה נחוץ מבחינתם של המשתתפים ומטרתם הייתה להגן על שלומם הנפשי ובכך

לסייע להם בהתמודדות. תומר לדוגמא השתמש במנגנון הגנה מסוג רציונאליזציה ואמר "אני הרגשתי בסדר. בגלל שאני כל הזמן צופה ב'יוטיוב' במחשב אני כבר יודע את זה".

ואכן נמצאה הלימה בין הידוע מהספרות המקצועית אודות תחומי הדעת המתייחסים לאובדן, טראומה ומצבי דחק, באוכלוסיה הכללית ובאוכלוסיית מש"ה, לבין ממצאי המחקר הנוכחי. במהלך המסע נצפו בקרב אוכלוסיית מש"ה תסמינים טראומטיים ורגסיביים שהופיעו אצל מספר משתתפים בודדים, כפי שתואר במחקר עצמו ובהתאם למאפיינים המוזכרים בספרות המקצועית (אליצור ועמיתים 2010, פרנק 2014, אספולר 2012, הררי וברזון תשס"א). דוגמאות לכך היו אחת המשתתפות שהתנהגותה הפכה להיות רגסיבית והתבטאה בין היתר בהרטבה ואחד המשתתפים שהביקור במחנות זעזע אותו באופן יוצא דופן עד שביום האחרון למסע הוא התלונן על קוצר נשימה ולחץ בחזה.

לפי לב (1998), החוויה הישירה והבלתי אמצעית במסע למחנות מפגישה את המשתתפים בו עם סיפורים אכזריים, שעלולים להעלות רגשות שליליים של כאב, פחד, כעס זעזוע או חרדה. מומחים בתחום המוגבלות השכלית, מציינים כי אנשים עם מש"ה אף הם חשופים לפגיעה טראומטית וההנחה הבסיסית היא שהם חווים טראומה כמו כל אחד אחר ונתונים למצבי דחק וחרדה. מדובר באוכלוסייה הנמצאת בסיכון גבוה להתפרצות של בעיות רגשיות שעלולה לפתח בעיות פסיכיאטריות בעקבות חשיפה לנושאים קשים כמו מוות ומלחמה. רמת העיבוד והתגובתיות שלהם יכולה להיות שונה והניסיון איתם בשטח מלמד כי ניתן לצפות אצלם לתגובות רגסיביות, הימנעות, דריכות מוגברת ושינויים התנהגותיים (פרנק 2014, אספולר 2012, הררי וברזון תשס"א).

חשוב לציין, שאמצעים מקצועיים וטיפוליים שנקטו במסע הנוכחי, כמו המיון המוקדם שנערך ביחס למשתתפים, ההכנה המקיפה, התמיכה הרגשית שקיבלו והקפדה על שיחות הערב הקבוצתיות לאחר הביקור במחנות, כל אלו סייעו בעד משתתפי משלחת "השחר" לצלוח את החוויה המורכבת ולהרחיק ככל שניתן את הפוטנציאל הטראומטי מעליהם. הדבר תואם את דבריה של קטס (2005) המתייחסת לקבוצה כאבן בוחן ומגדירה זאת כ"פיזור טראומה" בטענה ש "ערבובו" של האירוע הקשה בעזרת שיח קבוצתי, עשוי להחליש את כוחה השלילי של הטראומה (Keats, 2005). גם מימוני בלוך ועמיתיה (2013) מדגישים שהתמיכה שהמתבגרים מקבלים לפני, במהלך ואחרי החשיפה לגורמים המלחיצים הצפויים, עשויה להשפיע על התוצאות הפסיכולוגיות שלהם.

5.6 המסע כאירוע מעורר חוסן, המהווה טריגר לשינוי אישי

מחקרנו העלה כי מעבר לפוטנציאל הרגשי הנפיץ שקיים במסע מסוג זה, משתתפי משלחת "השחר" חוו אותו כמסע מעורר חוסן, הטומן בחובו טריגר לשינוי אישי חיובי ולצמיחה.

בהתאמה לספרות המקצועית ולמחקרים קודמים העוסקים ב "גישת החוסן" (Werner & Smith 1992 ; Tedeschi, Park and Calhoun 1988 ; Luthar, 2000), נמצא כי משתתפי

המשלחת הנוכחית, הצליחו לגייס כוחות וחוזקות אישיים שסייעו להם להתמודד עם הקשיים במסע. הם הפגינו עמידות מרשימה, חוסן וגאווה. ניכר היה כי קיימים בקרבם נחישות והתמדה הנדרשים, כפי שהתבטא אחד מהחברים ואמר: "אני חושב שאוכל להתמודד בפולין", או כפי שאמרה משתתפת נוספת: "לא באתי לפולין כדי לוותר". הם חוו את המסע כמעצים וככזה התורם לדימוי האישי ולביטחון העצמי שלהם. הם הצליחו להוציא את היכולות שלהם מהכוח אל הפועל, כפי שנחוה לדוגמא בטקס אותו הם ארגנו לכלל המשלחות. הם השתתפו באופן פעיל בטקס, עמלו קשה והפגינו יכולות מרשימות. הם חשו סיפוק, גאווה וחשיבות עצמית לאור הצלחתם ולאור הפידבקים שקיבלו מהסביבה, דבר שתרם כאמור לדימוי האישי ולביטחון העצמי שלהם.

ממצא זה כאמור מתיישב בהלימה עם גישות נפוצות כמו "גישת החוסן" המתייחסת לתהליך דינאמי המכיל בתוכו הסתגלות חיובית ומנגנוני התמודדות מיטיבים, בהקשר של מצוקה משמעותית וכן עם "גישת הכוחות", המיושמת גם בתחום המוגבלות השכלית, לפיה לכל אדם יש כוחות, שאפשרו לו לשרוד, להתמודד ולהגיע עד הלום. הוא הפעיל אותם בעבר והוא מפעיל אותם בהווה (כהן, 2003).

בעוד שחלק מהמחקרים מצביעים על כך שאירועי חיים טראומטיים מובילים לפגיעות של הפרט, קיימות בספרות עדויות גם לתהליכים של פיתוח חוסן אישי והעצמה, בעקבות חשיפה לאירועים מסוג זה. אחד הגורמים המרכזיים הקשורים בחוסן הנפשי הוא תחושת יעילות עצמית-אמונתו של האדם כי הוא מסוגל לבצע פעולות שיקדמו אותו לעבר המטרה אשר הציב לעצמו (רביב וכנלסון, 2005).

ואכן הממצא תואם את הידוע מהספרות המקצועית, על דימוי עצמי והתנהגות מסתגלת אצל אנשים עם מש"ה בפעילות פנאי משותפת עם אנשים ללא מוגבלות (ליכטבראון, 2000). עוד ידוע כי זיהוי של חוזקות ושימוש בהן, מתן מקום לעניין ולביטוי עצמי של הפרט, עשויים לספק תחושות של מסוגלות עצמית (גלסנר, 2014).

אחת הדוגמאות הבולטות לכך במסע הנוכחי הייתה מלכה, שנבחרה להדליק משואה בטקס המרכזי בו השתתפו מאות של תלמידי תיכונים, ללא מוגבלות. מדבריה לאחר המסע, ניתן היה להבין כי היא איננה רגילה שבחרים אותה ולמעשה היא לא תפסה את עצמה כמי שראויה להיבחר להדליק משואה. הבחירה עוררה בקרבה תחושה של גאווה אישית, חיזקה את הדימוי העצמי ואת הביטחון שלה: "שמחתי מאוד שבחרו אותי, הרגשתי טוב, היו גאים בי... היה לי קצת מוזר כי זאת פעם ראשונה שאני מדליקה משואה... אני הייתי גאה בעצמי שהגעתי עד לשם וגם המשפחה שלי הייתה גאה בי. הדלקתי את המשואה".

עוד נמצא במחקר הנוכחי, כי הסתגלותם של המשתתפים עם מש"ה לסיטואציית המסע הייתה על פי רוב חיובית ועדות לכך ניתן ללמוד מהמחמאות הרבות שהם קיבלו מהסובבים אותם. הדבר עשוי להפתיע, לנוכח היותם אנשים עם מוגבלות. אולם, בחוויה ובתפיסה שלהם, מסע זה היה מעצים עבורם, הם התאמצו להתגבר על הפחדים והגעגועים, התמודדו בהצלחה עם האתגרים, ועשו את המרב והמיטב מבחינתם, כפי שאמרה זאת למשל אחת המשתתפות: "אני התגברתי! היה קצת קשה אבל התגברתי!". יתרה מכך, הכוחות והחוזקות שהם גייסו לצורך המסע, ליוו

אותם אף לאחריו. הם עצמם העידו על כך שכתוצאה מהמסע, הם עברו תהליך של העצמה ושינוי אישי והדבר מקבל תימוכין מספרות מקצועית קודמת הקיימת בנושא זה, של חוקרים הטוענים כי בקרב יוצאים למסע לפולין נצפו תהליכי שינוי אישי ברמת הפרט והכרת העצמי שלו (לב, תשע"ז; פישרמן וקניאל, 2004; Keats, 2005; Cowan & Maitles, 2011). במחקרים קודמים נמצא כי המסע הקבוצתי במהותו, טומן בחובו פוטנציאל למסע אישי אל נבכי אישיותו ומהותו של הפרט. הלמידה כחוויה אקטיבית, מאפשרת ללומד להשתמש בידע באופן מעשי ויישומי ומפתחת בו כישורי חיים (Pfeiffer & Jones, 1983). למידה חווייתית, אפילו למשך פרק זמן מוגבל, נמצאה כגישה מבטיחה בסיוע לשינוי מתמשך, השפעות הביקור אף אינן דועכות עם חלוף הזמן (Spalding, Savage & Garcia, 2007). בן דוד (2009), מכנה זאת "העברה"- היכולת להעביר אסטרטגיות שנרכשו בהקשר מסוים, וליישמן בהקשר חדש בתחום הלימודים או בחיי היום יום. לדבריה, התנסויות וחוויות מסוג זה, משפיעות באופן חיובי ביותר על התחום הרגשי של הלמידה, כגון: מוטיבציה, עניין, יעילות, דימוי עצמי.

במחקר שלפנינו נמצא כי בעקבות יציאתם למסע של משתתפים בוגרים עם מש"ה, הם עברו תהליך שינוי אישי, והם אף טענו כי הוא סייע להם לפתח כישורי חיים. קבוצת "השחר" מטבע הדברים מורכבת מפרטים והפרטים העידו על עצמם כי הם הושפעו מהמסע והוא גרם להם לשינויים אינדיווידואליים ולצמיחה אישית, בתחומי חיים שונים. מדובר בשינויים אישיים ופנימיים, שליוו אותם גם לאחר חזרתם ארצה וכחלק משגרת חייהם ומההווי היומיומי שלהם, גם בתחומים שאינם קשורים לנושא השואה. שרה למשל, שייכה את הירידה שלה במשקל, את שיפור כושרה הגופני ואת פיתוח מיומנויות העצמאות שלה, לחוויית המסע לפולין. נראה כי כל אחד ממשתתפי משלחת "השחר" לקח את החוויה באופן אישי. משתתפים שנצפו ו/או שהעידו על עצמם כי עברו תהליך של שינוי אישי בעקבות השתתפותם במסע, עברו כל אחד מהם שינוי בתחום אחר והתועלת האישית שהפיקו מהמסע הייתה ייחודית להם. יאיר למשל סיפר: "אני יותר רגוע עכשיו".

לאור האמור ובהתאמה לספרות, המסע לפולין והמשמעויות העמוקות שנגזרות ממנו עשוי להוות קרקע פורייה לפיתוח "חוסן", לצמיחה ולהתפתחות אישית בקרב הפרט ככלל ובקרב אנשים עם מש"ה בפרט.

5.7 הזדהות ושייכות

מטרת העל של הוצאת מסעות לפולין באמצעות משרד החינוך, נותרה בעינה לאורך השנים והיא מדברת על חיזוק שייכותם של התלמידים לעם ישראל וזיקתם למורשתו ולדורותיו. משרד הרווחה, מצהיר כי משלחות "השחר" מהוות דגל וסמל לעוצמתם ולזכותם של אנשים עם מש"ה לחוות ולהתמודד עם זיכרון השואה כמו כל אחת ואחד, ולהיות חלק מתולדות ומורשת העם היהודי. שניים מתוך ארבע מטרות של משרד הרווחה לעניין הוצאת משלחות של אנשים עם מש"ה לפולין, עוסקות בסוגיות הקשורות להזדהות ושייכות: "הידיעה הקוגניטיבית והחוויה

האמוצינאלית חוברות יחד לכדי יכולת הזדהות עם העם היהודי לדורותיו" ו"חינוך לציונות, לדמוקרטיה ולהומאניות".

ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים כי מסעם לפולין של אנשים עם מש"ה, גרם להם לתחושות של הזדהות ועורר בקרבם תחושות של שייכות לעמם, לארצם, למדינתם ולמשפחת מוצאם. ואכן לאורך תהליך הלמידה החווייתית, המשתתפים חשו תחושות של אמפתיה ואף הזדהות, שלעיתים הפתיעו בעוצמתם. היו משתתפים שדיווחו על חוויה ממשית ואף פיזית, שדומה לכאורה לזאת שעברו הקורבנות בשואה. בהתאם למטרות המסע, הם דיווחו על הזדהותם העמוקה, בבחינת אנחנו זה הם והם זה אנחנו. רן למשל, סיפר: "הם רצו להשמיד אותנו. הרגשתי שריפה בלב. הרגשתי שהלב שלי נשרף כמו ששרפו אותם". מלכה אמרה: "היה חשוב לכל אחד ואחד להיות בפולין ולחוות את מה שהם חוו ולראות מה היה שם ואיך היה שם. זה העם שלנו. זה היהודים שלנו. רציתי לדעת מה קרה למשפחה שלי, לדעת ולראות מה הם חוו".

לאור האמור, נמצא כי ההזדהות סייעה למשתתפי המחקר הנוכחי להרגיש שייכות וחלק אינטגרלי ממשפחתם ומעמם. הם הבינו כי המכנה משותף להם עם הקורבנות הוא השייכות לעם היהודי, כפי שמסר חנן: "הם שונאים אותנו הגרמנים".

הממצאים הללו תואמים את הידוע מהספרות. גרוס (2011), מצאה במחקרה כי באמצעות החינוך החווייתי, וההתייחסות לרגש של הזדהות, המורים מעבירים ידע ויוצרים הזדהות עמוקה של התלמידים עם נושא השואה וכי העוצמה של משתנים מסוימים, כגון הגאווה הלאומית, מתחזקת לאחר המסע לפולין. חוקרים נוספים מדווחים כי חוויית ההצטרפות למסע לפולין, גורמת לאשרור הזהות היהודית-ישראלית, מסייעת בחיזוק הגאווה הלאומית ומשמשת כאמצעי להנחלת הערכים הציוניים והערכים הלאומיים בקרב המשתתפים. (לב, תש"ע; רומי ולב 2003; דוידוביץ וקנדל 2006; גרוס, 2000; דוידוביץ וסואן, 2011; Podoshen, Hunt & Andrzejewski, 2015). בנוגע לבני נוער בסיכון, עולה כי המסע לפולין מעורר את רצונם של בני נוער אלו להיות חלק מהזהות הישראלית וחלק מהקונצנזוס הלאומי, כך שלמעשה הוא מסייע בעיצוב זהותם העצמית ומהווה זרז לשילובם הנורמטיבי בחברה (יעקובי זילברברג, 2008).

גם מחקר הנוכחי נמצא, כי המשתתפים עם מש"ה, חוו את המסע לפולין ככזה המעורר את זיקתם למדינת ישראל, לעם היהודי ולארץ ישראל. במובן זה, הם הצליחו להשיג את מטרת העל של המסע לפולין, המדברת על חינוך ציונות. לאורך שלבי המסע, ניכר היה כי הם חשים שייכות לעמם, לארצם ולמדינתם ואף גאים בשייכותם, כפי שאמר יאיר: "המסע חשוב בגלל הגאווה. גאווה שלנו. אנחנו מדינה חופשית ... יש לנו מדינה שלנו. להם לא היתה מדינה. לנו מה חסר?! ... גאים במדינת ישראל!".

יצוין כי המסע לפולין טומן בחובו מרכיבים שתורמים להשגת תחושת השייכות הלאומית, כמו: שימוש באביזרים בעלי סממנים ישראליים בצבעי הדגל, שירה חוזרת של המנון המדינה, הנפת דגלים. השימוש בדברים הקונקרטיים הללו, מסייע לנוסעי המסעות, כל שכן לאנשים עם מש"ה הזקוקים להמחשה קונקרטיית זאת כפי שהוזכר לעיל, להעמיק את תחושת השייכות והגאווה הלאומית שלהם ולהעריך את המקום ממנו הם מגיעים ואליו הם משתייכים. הם התייחסו לארץ

ישראל כאל בית מבטחים. למשל, ביום הטיסה חזרה ארצה, יעקב התרגש מאוד וציין בהתלהבות ובהזדמנויות שונות לאורך היום: "זהו, גמרנו לבכות, סוף סוף חוזרים הביתה, אין כמו בארץ".

נמצא כי בעקבות המסע לפולין, בנוסף לשייכות הלאומית, חוו משתתפי משלחת "השחר" גם שייכות משפחתית, כפי ששיתפה אור: "המסע היה חשוב כדי שנדע מה עבר על האנשים של מדינת ישראל, של העם היהודי שהיו שם ושל המשפחה שלנו... הרגשתי שאני חלק ממדינת ישראל שהתגברה על השואה ועל הנאצים".

לפי הספרות, המשפחה עבור האדם עם המוגבלות, מהווה גרעין בסיסי וראשוני של קרבה והשתתפות (גלעד, 2007). במחקרנו נמצא כי הנסיעה במסגרת המסע לפולין והמרחק הרב מהבית למשך ימים ארוכים, עוררו בקרב משתתפי המחקר חוויה מורכבת של פרידה ותחושה עמוקה של געגוע, כלפי דמויות משפחתיות, אליהם הם קשורים מאוד פיזית ורגשית ואליהם הם חשים שייכות. הדבר עלה למשל במעמד חלוקת המכתבים מהמשפחות בערב שבת וכן מדבריהם של המשתתפים עצמם. אסנת למשל אמרה: "ההורים שלי מתגעגעים, אני מתגעגעת, זה קשה". יצוין כי השייכות המשפחתית השליכה גם על הקשר עם הדורות הממשיכים והתבטאה בתחושת אחריות כלפיהם. רחל לדוגמה ציינה את החשיבות שהיא רואה בכך שהאחיין שלה בן ה-16 ייסע גם הוא בקרוב לפולין וישתדל להיות במקומות בהם היא הייתה. במשלחת הנוכחית, הקשר עם המשפחות נשמר לאורך המסע באמצעים שונים. היו משתתפים כמו יעקב שדיווחו כי יציאתם למסע, חיזקה את הקשר שלהם עם ההורים: "עכשיו אני מתנהג אליה אחרת בגלל מה שעברתי בפולין. אני לא יודע להסביר... כל פעם שאני חוזר מהעבודה אני נותן לה חיבוק ונשיקה ושואל אותה איך היא מרגישה".

חלק ממשתתפי "השחר" שנבחרו לצאת למסע, הינם צאצאים של משפחות ניצולי שואה והדבר בלט לאורך המסע. נמצא כי הם חשים שייכות למשפחת מוצאם ומתחברים עמוקות לסיפור האישי-משפחתי שלהם. המסע חיבר אותם להיסטוריה המשפחתית שלהם, זאת מעבר לסיפור ההיסטורי הכללי. הם גילו רצון עז ומוטיבציה גבוהה להכיר ולהבין את פרטי הסיפור המשפחתי. הכאב של המשפחה הפך לכאבם הפרטי והם קיבלו אישור ולגיטימציה לחבור לטרגדיה המשפחתית. הדבר בלט במיוחד ביחס למשתתפים שעד לרגע צאתם למסע מודרו באופן מודע על ידי בני משפחתם מהסיפור המשפחתי אודות השואה. משתתפים אלו חשו כעת כי הם אינם יכולים להמשיך ולעמוד מהצד, הם אינם יכולים לשתף עוד פעולה עם קשר השתיקה וכי הם חלק אינטגרלי מההתרחשויות ומהשייכות לסיפור המשפחתי. הם חשו צורך ללמוד אותו ולשתף בו גם אחרים בסביבתם, למשל באמצעות סיפור העדות המשפחתית.

ממצא זה גם הוא תואם ממצאי מחקרים קודמים. אסיא ודגני (1991), גילו כי המוטיבציה להצטרפות למסע חזקה יותר אצל בני הדור השלישי. בר און וסלע (1991) מצאו כי בקרב בני נוער, הקשר המשפחתי לשואה תורם ליותר ידע והבנה מעמיקה בנושא. חוקרים נוספים דיווחו כי אלו שתפסו את האתר כאתר המורשת האישית שלהם, הפגינו את המוטיבציה הגבוהה ביותר לנסיעה (Biran, Poria & Oren, 2011).

עוד נמצא כי משתתפי משלחת "השחר" לפולין הרגישו תחושת אחריות ומחויבות עמוקה, בבחינת הצורך להעביר את הנושא הלאה, לגם ביחס לקבוצת השווים. ניכר היה כי המשכיות הלמידה

ביחס לאחרים חשובה להם וכי זיכרון השואה כל כך מהותי מבחינתם, שלתפיסתם חשוב שהוא ימשיך לחלחל הלאה מדור לדור, גם לדורות הבאים, בין היתר באמצעות המסעות לפולין. עומר למשל אמר: "אנחנו שהיינו שם וראינו וחוונו, היינו צריכים לנסוע איתם שוב לפולין ולהסביר להם. לא צריך שוב חולצות ותיק. שמרתי הכול. רק ללכת איתם ולספר להם... אני מרגיש שצריך לספר להם מה היה שם ומה לא היה ואיך הרגשנו שם".

6. סכום, מסקנות יישומיות והמלצות למחקרי המשך

מטרת המחקר הנוכחי היתה לחקור את תופעת משלחות "השחר" לפולין, לבחון את נושא מימוש מטרות המסע ולעמוד על חווייתם של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במסע זה.

עופר (2010), דנה בשאלה האם וכיצד ניתן להבין את השואה ומשמעותה, בדרכים שונות ובקרב ישראלים בעלי השקפות וביוגרפיות שונות. השואה איננה חוויה ישירה לגבי מרבית הישראלים והיא מועברת אליהם באמצעים שונים. אחת ממסקנותיה של עופר (שם) הייתה כי יש יותר מדרך אחת לזכור את השואה ולהנציח את קורבנותיה וכי יש מרחב לדינמיות, לפרספקטיבות שונות ולשיח מגוון, המשתנה תדיר לאורך השנים. במשך שנותיה של מדינת ישראל, היו קבוצות באוכלוסייה שנעדרו מהשיח החברתי אודות השואה ושקולן למעשה כמעט ולא נשמע בהקשר זה. מדובר בקולות של אנשים עם מוגבלויות, המתחילים אף הם לתבוע כיום את זכותם בעניין, כחלק ממגמה עולמית כוללת בדבר שוויון זכויות של אנשים עם מוגבלויות. המשלחות המיוחדות לפולין אליהן מצטרפים אנשים עם מש"ה, במימון משרד הרווחה, הינה זוית אחת בתוך המגמה הזאת.

קליטת ולימוד נושא השואה הינם מורכבים ואינם פשוטים כלל וכלל, כל שכן כאשר מדובר באנשים עם מש"ה. אחת הסיבות לכך שהאנשים הללו נעדרו מהשיח החברתי אודות נושא זה שנמצא בלב הקונצנזוס הלאומי, הייתה הקושי של המלמד להקנות את הנושא באופן יעיל ומבלי לפגוע בלומד.

המסע לפולין הינו אחד מתוכניות ההתערבות שבחר משרד הרווחה, לצורך הקניית ידע בנושא השואה לבוגרים עם מש"ה ומתוך ציפייה כי הם מסוגלים ללמוד ויכולים להעשיר את הידע שלהם בתחום זה.

לאחר ניתוח הממצאים ניתן לומר כי כאשר תהליך הלמידה מתבצע באופן חווייתי, רב-חושני, ממחיש ואוטנטי, על אדמת פולין, תוך כדי תיווך, התאמה והבניה, ניתן להקנות ידע בנושא השואה, גם לאנשים בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (בטווח הרמה הקלה של המוגבלות)⁵⁴.

⁵⁴ הערת החוקרת: יש לקחת בחשבון שבאופן מכוון, נבחרו להשתתף במשלחת אנשים המאובחנים סביב הרמות הקלות של המוגבלות השכלית, מתוך הבנה כי המסע לפולין בכל זאת דורש יכולת הבנה ויכולת קוגניטיבית מסוימת, לצורך הלמידה. זאת ועוד, למסע נבחרים אנשים עם מוטיבציה לנסיעה והם אמורים לגלות עניין כלשהו בנושא השואה ולהפגין ידע בסיסי בתחום, מתוך כוונה להעמיקו ולפתח אותו.

נמצא כי חוויית המסע מפעילה בקרבם תהליכים משולבים, קוגניטיביים ורגשיים, הנשזרים זה בזה ומושפעים זה מזה. באמצעות הלמידה הרגשית, הם מצליחים לעבור תהליכים קוגניטיביים ומטה-קוגניטיביים ומצליחים ללמוד ולרכוש ידע בנושא מורכב כמו השואה, בהתאם לגילם ולרמתם. אמנם למידה חווייתית ורגשית זאת טמנה בחובה קשיים ואתגרים מסוגים שונים, איתם נאלצו להתמודד המשתתפים ובגינם הם נזקקו לתמיכות, אך היא גם הבליטה את הכוחות והחוזקות הטמונים בהם, את יכולתם להתמודד, לצמוח ולפתח חוסן. מסע משמעותי זה גרם להם לתחושות שייכות כלפי משפחתם, עמם, ארצם ומדינתם ואף לשינויים חיוביים ברמה האישית, תוך שיפור ביטחונם ודימויים העצמי ותוך שיפור מעמדם בעיני הסובבים אותם.

למעשה, במחקר הנוכחי נמצא כי אנשים עם משי"ה, מצליחים להגשים ולממש את מטרות המסע לפולין באופנים הבאים:

1. הנבדקים במחקר הנוכחי רכשו ידע, גילו התעניינות והזדהות עם חיי היהודים באירופה לפני ובתקופת השואה. אלו התבטאו למשל בשאלת שאלות, בתגובות לאורך המסע וגם בראיונות שנערכו כעבור פרק זמן לאחר שובם ארצה.
2. נמצא כי רכישת ידע והחוויה האמוציונאלית חברו אצלם יחדיו, הם הצליחו להזדהות עם העם היהודי ועם ערכיו. הדבר התבטא בדיבור על שייכות לעם היהודי ובחיבור לסמלים יהודיים.
3. הנבדקים נחשפו לתכנים של חינוך לציונות, הומאניות ולזכויות אנוש שהתבטאו בהשתתפות פיזית בטקסים ובהתרפקות על סמלים לאומיים כמו הנפת הדגל ושירת התקווה.
4. הלמידה החווייתית והרב חושית באה לידי ביטוי בקרב הנחקרים במסע באופן ויזואלי, אודיולוגי, קינסטטי ובאמצעות חוש הריח.

המלצות יישומיות:

נדמה כי דווקא לצד היתרונות וההצלחות של המסע ולאור מורכבותו וההשלכות השליליות שעוללות חלילה להתרחש (כמו פגיעה פיזית או תגובה פוסט-טראומתית), חשוב ביותר לתת את הדעת על ההמלצות היישומיות הנובעות ממחקר זה, דהיינו:

- א. מעבר להקפדה המתקיימת בדבר קריטריונים סדורים (כמו מיון מועמדים לפי בשלות-גיל-מצב רגשי וכד'), הכנה מדורגת ומעמיקה שלהם לקראת היציאה למסע, הנגשת הידע, ליווי אינטנסיבי של אנשי טיפול לאורך התהליך והתאמה של התכנים הרגשיים המוגשים), יש לתת את הדעת גם על מעקב טיפולי אחר הנוסעים לאחר שובם ארצה מהמסע וליווי רגשי על פי הצורך לנזקקים לכך, ע"י אנשי מקצוע מוסמכים.
- ב. נראה כי המסע אינו מותאם דיו מבחינה פיזית לאנשים עם צרכים מיוחדים ובמובן זה נראה כי יש מקום לשיפור החוויה. יש לתת את הדעת על קשיים פיזיים מצטברים החוברים לקשיים הרגשיים ולתכנן את המסע באופן אוניברסאלי כך שהוא יותאם לכלל האוכלוסיות.

אנשים עם מש"ה היוצאים למסע לפולין, מהווים עדיין מיעוט משמעותי בקרב האוכלוסייה. המשמעות היא שאנשים עם מש"ה שאינם יוצאים למסע, כמעט ואינם חשופים לנושא השואה.

רייטר וברייך (2012) טוענים, כי קיים פער בין ההצהרות על שוויון זכויות ובין חיי המעשה, הנובע בין השאר ממסורת תרבותית ארוכת שנים, המושרשת בעמדות הציבור והממשיכה להפלות לרעה אנשים עם צרכים מיוחדים. מנתונים שעובדו עבור נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות בישראל ע"י מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל, בהסתמך על הסקר החברתי לשנת 2015 של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, עולה כי אנשים עם מוגבלות חווים הדרה חברתית. ולכן, מחד החוקרת סבורה כי מסע חווייתי לפולין היא דרך טובה ושוויונית, שהוכיחה את עצמה ללמידת נושא השואה בקרב אנשים עם מוגבלות, אולם מאידך חשוב לה לציין כי אין לזנוח נושא זה בקרב אלו שאינם יוצאים למסע (כיוון שהם אינם מעוניינים בכך או כיוון שהם נמצאו פחות מתאימים לצאת למסע). כל זמן שנושא השואה הינו חלק מהשיח במדינת ישראל ומהקונצנזוס הלאומי, גם לקבוצת הנשארים בארץ נשמרת הזכות השווה לקחת חלק בשיח הזה ולנו כאנשי מקצוע יש חובה מוסרית ומקצועית, להסיר את החסמים, לסייע בעדם, לתווך להם את הלמידה בתחום ולהנגיש להם את הנושא. לפיכך, בכל הנוגע ללמידת נושא השואה בתוך גבולות מדינת ישראל, בקרב אנשים עם מש"ה המביעים התעניינות בנושא השואה ומביעים רצון ללמוד אותו, מומלץ על הכנת מערך סדור ומובנה של למידה באמצעים מותאמים עבורם, למשל באמצעות השתתפות בטקסים, ביקור במוזיאונים, שמיעת סיפורי עדויות וכד'.

המלצה זאת תואמת את עקרונות העבודה שפורסמו על ידי האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך (2016), לפיהם אין לפסול מראש תוכן לימודי מחשש לאי התאמה ללקות מסוימת. ההמלצה גם תואמת את הידוע מהספרות המקצועית, שכן אחת האסטרטגיות העיקריות שנועדו להבטיח כי תלמידים עם מש"ה ישתפו בתכנית הלימודים הכללית, כרוכה ביישום עקרונות תכנון הלמידה האוניברסאלי, על ידי הבטחת גישה לכל התלמידים לתכנים הלימודיים, ביותר מאמצעי אחד. גמישות בהצגת המידע והתוכן ניתן להשיג במגוון דרכים לרבות טקסט, גרפיקה או תמונות ואמצעים דיגיטליים ואחרים כמו: שמע, סרטים ועוד (אבישר 2006). חשיבות זכות הבחירה של התלמיד, מודגשת במיוחד בתוכניות הלימודים, כאשר כל אחד מהם מסוגל וצריך לבחור, ללא תלות בגילו או בתפקודו הקוגניטיבי. יכולת הבחירה של היחיד מתבססת על ערכים והעדפות אישיות ויש לעודדו לכך (טל שביט ופן, 2011; פן וטל 2006).

לסיום וכחלק מהמסקנות וההמלצות במחקר זה, אני מבקשת לחבור למסקנות ולהמלצות אודות תפיסת מושג המוות בקרב אוכלוסייה עם מש"ה של הררי (1997), הררי וברזון (תשס"א), שם מדווח על הצורך של הסביבה להכיר בזכותו של אדם עם מש"ה לדעת את המציאות של מוות ושכול ולהתאבל על כך, למרות מוגבלותו. לשיטתן ולעניות דעתי המקצועית, יש לסייע לאדם באמצעות הסבר מותאם ליכולתו האישית, הסבר נכון ומהימן לתופעה, שכן המוות הינו חלק טבעי ובלתי נפרד ממעגל החיים.

לאור האמור, המסקנה העיקרית העולה ממחקר זה היא כי יש להמשיך לאפשר ולעודד הוצאת משלחות של אנשים בוגרים עם מש"ה לפולין, לצורך לימוד הנושא באופן חווייתי ותוך פניה לערוצי החוץ היחסיים של האוכלוסייה- הערוצים הרגשיים והחושיים. בדרך זאת של למידה

חוייתית, אנשים עם מש"ה המעוניינים בכך, יוכלו לממש את הזכות שלהם לשוויון זכויות ושוויון הזדמנויות, גם בנושא זה של לימוד השואה. בכך, הם יוכלו לקחת חלק בקונצנזוס הלאומי של מדינת ישראל, יוכלו להעמיק את זיקתם לעם ישראל ואת תחושת שייכותם לארץ ישראל, למדינת ישראל ואף למשפחת המוצא שלהם.

המלצות למחקרי המשך:

מבחינת מגבלות המחקר הנוכחי, כיוון שמדובר בתופעה חדשה יחסית של הוצאת משלחות אנשים עם מש"ה לפולין וכיוון שמדובר במחקר חלוץ בתחומו, מומלץ להתייחס לתוצאות המחקר באופן זהיר ולפתח מערכי מחקר נוספים על מנת להמשיך בהבנת הסוגיה לעומקה.

דוגמא למחקר שניתן לקיים הוא מחקר אורך, שיבחן את השפעות המסע על האוכלוסייה לאורך זמן. מחקרים נוספים יוכלו להעמיק במגוון אוכלוסיות עם צרכים מיוחדים⁵⁵.

בנוסף, כיוון שהמחקר הנוכחי הינו מחקר איכותני, במחקרי המשך ניתן יהיה לשקול שילוב או שימוש בשיטת מחקר כמותית. המלצה נוספת היא ביצוע מחקרים השוואתיים, בין אוכלוסיית אנשים עם מש"ה בסיטואציית המסע לפולין, לבין אוכלוסיות אחרות, כגון אוכלוסיית הנוער.

הצגת ממצאי המחקר:

אשמח להציג את ממצאי המחקר בפני קובעי מדיניות במשרד הרווחה, האמונים על הוצאת המסעות הללו וכן בפני כל פורום שאדרש לו (אנשי טיפול שעובדים עם האוכלוסייה וכד').

⁵⁵ הערת החוקרת: מחקר שכזה עשוי להיות רלבנטי מאוד בשנים הקרובות, שכן עם השינויים הארגוניים במשרד הרווחה והמעבר למבנה של מינהל מוגבלויות מאוחד, יתכן והמשלחות לפולין יכילו אוכלוסיות עם מוגבלויות נוספות כגון: אנשים עם אוטיזם, אנשים עם מוגבלויות פיזיות, אנשים עם מוגבלויות חושיות.

מקורות

אבישר ג' (2006). תכנון לימודים ותוכניות לימודים בחינוך המיוחד ובחינוך משלב בארץ ובעולם. בתוך מ' חובב ופי גיטלמן (עורכים), *מבדול לשילוב – התמודדות עם מוגבלויות בקהילה* (עמ' 131), הוצאת כרמל ירושלים ובית איזי שפירא.

אבן שושן, א' (תשנז). *המילון החדש* (מהדורה משולבת, כרך 5). ירושלים: קרית ספר.

אדם- מרכז בינתחומי ישראלי מארגון בית אקשטיין, בשיתוף משרד הרווחה – האגף לטיפול באדם עם פיגור שכלי (2002). *פיגור שכלי, הגדרה סיווג ומערכות תמיכה מהדורה עשירית*, חיפה: גסטליס.

אופיר, א' ואורנשטיין ד' (2001), חוק שוויון לאנשים עם מוגבלות, התשנ"ח-1998: אמנציפציה בסוף המאה ה-20, בתוך א' ברק, ס' אדלר, ר' בן ישראל, י' אליאסוף, נ' פיינברג (עורכים), *ספר מנחם גולדברג* (עמ' 43-87), תל אביב: הוצאת סדן.

אופיר, ע' (1995). על תחושות שאין להביע במילים ועל לקחים שאין להטיל בהם ספק, *בשביל הזיכרון*, 7, 11-13.

אורון, י' (1993). *זהות יהודית ישראלית*. תל אביב: ספריית הפועלים.

אורון, י' (2007). *מכאוב הדעת - סוגיות בהוראת השואה והגיטוסייד*. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

אליצור, א'. טיאנו, ש'. מוניץ ח' ונוימן מ' (2010). *פרקים נבחרים בפסיכיאטריה, מהדורה חמישית*. תל אביב: דיונון.

אלפרט, ב' (2002). מושגים ורעיונות בתוכניות לימודים כטקסטים מובילים, בתוך ע' הופמן וי' שנל (עורכים), *ערכים ומטרות בתוכניות הלימודים בישראל* (עמ' 9-29). אבן יהודה: הוצאת רכס.

אלקנה, י' (1988, 2 מרץ). בזכות השכחה. *הארץ*.

אסיא, ת', ודגני, ע' (1991). משלחות וולנטריות לפולין- הסכמה וסירוב של בני הנוער להצטרפות אליהם. בתוך ד' בר-און ו א' סלע (עורכים), *השפעות פסיכו סוציאליות של השואה על דור שני ושלישי*. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון, המחלקה למדעי ההתנהגות.

אספולר, ש' (2012). *להיות מוכן זה להיות מוגן* (עבודת גמר לתואר "מוסמך בריאות הציבורי"), אוניברסיטת תל אביב.

אש, ש' (תשלג). עיונים בחקר השואה ויהדות זמננו. ירושלים: האוניברסיטה העברית, המכון ליהדות זמננו.

בכר, י', ודר-וייס, ד', שחק, עץ-הדר, א', פורטוגלי-שובל, ח', ריש, ק', שחק, א' (תשעה). הוראה ולמידה בסביבות מגוונות מחוץ לכתלי הגן והכיתה. בתוך נתיבים להוראה משמעותית, מניפת מודלים יישומיים להוראה משמעותית (עמ' 43-47). המנהל הפדגוגי.

בלטמן, ד' (1995). על פוסט ציונות וטשטוש הזיכרון, בשביל הזיכרון, 7, 15-16.

בן דוד, ע' (2009). מטה-קוגניציה בהוראה ובלמידה. גיליון חינוך לחשיבה. אאוריקה, 27.

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.

בן פרץ, מ' (2001). מגמות חדשות בתכנון לימודים: בעיות ודילמות. עיונים בחינוך 5(1), 59-67.

בראון, ר' (1996). תוכניות אישיות ואיכות חיים, סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 11, 53-61.

בר-און, ד', וסלע, א' (1991). מעגל הקסמים בין התייחסות למציאות והתייחסות לשואה בקרב צעירים ישראלים. פסיכולוגיה, ב(2), 126-138.

ברוטיץ, ב' (2011). הוראת השואה בבית הספר היסודי בישראל: סקירה, מתוך נ' דוידוביץ' וד' סואן (עורכים), זיכרון השואה סוגיות ואתגרים (עמ' 295-300), המרכז האוניברסיטאי אריאל שבשומרון, ירושלים: הוצאת ספרים אריאל.

בר-לב, ח' (1990). תהליכי קוגניציה חברתית והתנהגויות חברתיות של מתבגרים לקויי שמיעה (עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח"), אוניברסיטת תל-אביב.

בר-לב, ל', קרן-אברהם, י', הבר, י' ואגמון-ריק ג' (2015). אנשים עם מוגבלות בישראל 2015. ירושלים: מאיירס ג'וינט – מכון ברוקדייל.

בר-נתן, ר' (2004). משלחות בני נוער לפולין. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

גבתון, ד' (2006). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 197-198). דביר: מוציאים לאור.

גוטויין, ד' (1998). הפרטת השואה: פוליטיקה, זיכרון והיסטוריוגרפיה. דפים לחקר תקופת השואה, מאסף ט"ו.

גולדפינגר, ר' (20 אפריל, 2012). השואה היא גם שלנו. ערוץ 7. אווזר מתוך
<http://www.inn.co.il/News/News.aspx/236807>

גולן, ס' (1993). גשרים בין שואה לתקומה. תל אביב: משרד החינוך התרבות והספורט.

גלעד, ד' (2007). חיים עצמאיים של אנשים עם מוגבלות בקהילה: מקומה של המשפחה. ירושלים:
אשל.

גלסנר, א' (2014). תחושת של למידה משמעותית והשלכותיהן לחינוך ולהכשרת מורים, לקסי-
קיי 1 (ינואר).

גלסנר, א' (2016). אוטופדגוגיה: אוטואנתנוגרפיה על חוויות של למידה משמעותית. מעגלי חינוך,
מחקר, עיון ויצירה 6.

גנור, ל' (תשעב). צה"ל והשואה: יחסו של חיל החינוך לעיצוב זיכרון השואה בקרב החיילים -1987
2004 (חיבור לשם קבלת התואר ד"ר לפילוסופיה), אוניברסיטת בר אילן.

גרוס, ז' (1995). יהדות ובני קיבוץ קשר אפשרי. תל-אביב: רמות- אוניברסיטת תל אביב ויד
טבנקין.

גרוס, ז' (2011). הוראת השואה בכל העולם- מבט בינלאומי, בתוך נ' דוידוביץ וד' סואן (עורכים),
זיכרון השואה סוגיות ואתגרים (עמ' 279-291). ירושלים: אריאל.

דוידוביץ, נ', סואן, ד' והבר, ל' (2011). הזיכרון מתחיל בתוכנו, בתוך נ' דוידוביץ וד' סואן
(עורכים), זיכרון השואה סוגיות ואתגרים (עמ' 279-291). ירושלים: אריאל.

דוידוביץ, נ' וסואן, ד' (2011). מסעות בני נוער לפולין: בעד ונגד. בתוך נ' דוידוביץ וד' סואן
(עורכים), זיכרון השואה סוגיות ואתגרים. ירושלים: אריאל.

דוידוביץ, נ' וסואן, ד' (2011). שואה וחוויה- הילכו השניים יחדיו? על למידה חווייתית של השואה.
בתוך נ' דוידוביץ וד' סואן (עורכים), זיכרון השואה סוגיות ואתגרים. ירושלים: אריאל.

דוידוביץ, נ' וקנדל, י' (2006). מסעות משותפים של ישראלים וגרמנים- מעבר לטלטלה חווייתית.
כיוונים חדשים, 14, 152-164.

דושניק, ל' וצבר בן יהושע, נ' (2001). אתיקה של המחקר האיכותי. בתוך צבר בן יהושע נ' (עורכת),
עיונים במסורות ובזרמים במחקר האיכותי (עמ' 344-368). תל אביב: דביר.

הרמן, ש' (1979). זהות יהודית מבט פסיכולוגי חברתי. ירושלים: הספרייה הציונית.

הררי-זונדר, ס' (1997). תפיסת מושג המוות של אנשים מבוגרים עם פיגור שכלי (חיבור לשם
קבלת התואר "מוסמך בעבודה סוציאלית"). אוניברסיטת תל-אביב.

הררי-זונדר, ס' וברנזון מ' (תשס"א). תפיסת המושג מוות אצל אנשים מבוגרים בעלי פיגור שכלי.
חברה ורווחה כ, 5, 541-561.

וורגן, יי (2007). משלחות תלמידים לפולין. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

ויזנפלד, אי (תשע"ד). עמדות של מתבגרים דתיים בנושא דת ואמונה: שינויים בעקבות המסע לפולין. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

ונגרוביץ פלר, אי (2009). זיכרון השואה- המרכיב החזותי בתהליך החינוכי. עלי מועד 27, 44-42.

חובב, מ' ועמינדב, ח' (2006). מדיניות הטיפול של משרד העבודה והרווחה באדם המפגר בעשור האחרון והפעילות למעשה. בתוך מ' חובב ופ' גיטלמן (עורכים), מבדול לשילוב- התמודדות עם מוגבלויות בקהילה (עמ' 66-100). ירושלים: כרמל ובית איזי שפירא.

משרד החינוך והתרבות (1999), חוזר מנכ"ל נט/10(א), יוני 1999. אוחזר מתוך
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc/nt10ak7_6_2.htm

משרד החינוך והתרבות (2004). חוזר מנכ"ל משרד החינוך, התשס"ד/4(ב). אוחזר מתוך
http://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/arc/se4bk7_6_10.htm

חוק הסעד (טיפול במפגרים) התשכט-1969, ס"ח 558, עמ' 132.

חוק חינוך מיוחד התשמח-1988, תיקון מס' 7, ח"ח 3057, עמ' 167.

חוק חינוך ממלכתי, התשיג-1953, ס"ח 131, עמ' 137.

חוק יום הזיכרון לשואה ולגבורה, התשיט-1959, ס"ח 280, עמ' 112.

חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות התשנח-1998, ס"ח 1667, עמ' 152.

טולוב, יי וקנטר, אי ס' (2014). של מי החיים שלי? המאבק להשבת האוטונומיה והכשרות המשפטית לאנשים עם מוגבלויות, מעשי משפט ו' 45.

טילוביץ לוי, שי (2016). תדריך לעבודת מרכזי האבחון. מסמך פנימי, משרד הרווחה והשירותים החברתיים, האגף לטיפול באדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית, המחלקה לאבחון קדום והשמה.

טל, ד', שביט, פ' ופן, ר' (2011). הכנה לחיים במוסדות חינוכיים של החינוך המיוחד- מדיניות ותכניות לימודים המקדמות את השתתפות התלמיד בחברה ובקהילה. מתוך אבישר ג', לייזר יי, רייטר שי (עורכים), שילובים- מערכות חינוך וחברה. חיפה: אחווה.

יבלונקה ח' (2001). משפט אייכמן והישראלים : מקץ 40 שנה. בשביל הזיכרון, 41, 24-26.

קשת, א' (22 מרץ, 2010). פרופ' יבלונקה : "חוץ מ, פורנוגרפיה של הרוע", אין בלימוד הפרטים הטכניים של השואה ערך חינוכי". אוחר מתוך

<https://www.haaretz.co.il/news/education/1.1194213>

יוסיפון, מ' (2006). חקר מקרה, בתוך צבר בן-יהושע נ' (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 256-283). דביר מוציאים לאור.

ינון, י', ורודניקי, י' (2003). השפעת העלייה לחטיבת הביניים על חרדת התלמידים ותוקפנותם, כפונקציה של מעמד חברתי-כלכלי. עיונים בחינוך 5, 81-98.

יעקובי-זילברברג, ל' (תשס"ח). ידע רגשות ועמדות של נוער במצבי סיכון כלפי השואה : שינויים בעקבות המסע לפולין. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 30, 83-108.

כהן, א"ה ובר-און כהן, ע' (2010). הוראת השואה בבתי ספר ממלכתיים בישראל : מחקר חינוכי 2007-2009. רמת גן : אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך.

כהן ב' (2003). גישת הכוחות בעבודה סוציאלית. חברה ורווחה כ' (3), 291-300.

לב, מ', קרנר, ד', אלון, מ', מגוון שירותי שפ"י בליווי משלחות בני נוער לפולין (אין תאריך). אוחר מתוך

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/Shoa/SheruteyShefiBemishlachotLePolin.htm>

לב, מ' (1998). השפעת מסע בני נוער לפולין על עמדותיהם כלפי השואה בתחום הקוגניטיבי ובתחום הרגשי (עבודת גמר לשם קבלת התואר "מוסמך בחינוך"). אוניברסיטת בר אילן.

לב, מ' (תשע). ידע, רגשות ועמדות בני נוער דור שלישי מישראל ומקנדה כלפי השואה : שינויים בעקבות המסע לפולין (חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה"). 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.

לוי-שיף, ר', ושולמן, ש' (1998). משפחות של ילד הסובל מנכות התפתחותית : תפקוד הורי, זוגי ומשפחתי. בתוך א' דובדבני, מ' חובב, א' רימרמן וא' רמות (עורכים), הורות ונכות התפתחותית בישראל (עמ' 15-34), ירושלים : מאגנס.

ליכטבראון, ו' (2000). דימוי עצמי והתנהגות מסתגלת אצל אנשים מפגרים המשתתפים בפעילות פנאי עם אנשים רגילים (עבודת גמר לתואר "מוסמך בעבודה סוציאלית"). אוניברסיטת חיפה.

ליפשיץ-והב, ח' (2011). תיאוריית "הגיל המפצה" באוכלוסייה בעלת מוגבלות שכלית. פרסום פנימי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.

מור, ש' (2009). עיצוב מועדי הזיכרון של מדינת ישראל - זירת התגוששות תרבותית, אידיאולוגית ופוליטית, עלי מועד 27, 25-29.

מור, ש' (2012). תעסוקת אנשים עם מוגבלויות-מתיקון הפרט לתיקון החברה. עיוני משפט ל"ה(97), 97-114.

משרד החינוך, השרות הפסיכולוגי ייעוצי בשיתוף מנהל חברה ונוער (2006). המסע לפולין - מסע של אדם בעקבות בני אדם.

משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, מטה משלחות הנוער לפולין (2015). "את אחי אנכי מבקש..." מסע בני נוער לפולין, שיאו של תהליך לימודי חינכי. חוברת הנחיות ארגוניות למנהלים ומחנכים מלווים תשע"ה-תשע"ו.

משרד החינוך, אגף אי לחינוך מיוחד (2016), עקרונות עבודה בהוראת תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. ירושלים: משרד החינוך.

משרד המשפטים, נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (2014), אמנת האו"ם בדבר זכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות- מדריך לציבור. ירושלים: משרד המשפטים.

משרד המשפטים, נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (2016). אנשים עם מוגבלות בישראל, תמונת מצב סטטיסטית. אוחר מתוך: <http://www.justice.gov.il/Units/NetzivutShivyon/publications/news/Pages/Statistics-People-With-Disabilities-Israel-NOV16.aspx>

משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, האגף לטיפול באדם עם פיגור שכלי והקריה האקדמית אונו, (2011), הנגשה לשונית לאנשים עם מוגבלות שכלית: חוברת הנחיות.

משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים (אין תאריך). אודות מוגבלות שכלית התפתחותית. אוחר מתוך <http://www.molsa.gov.il/Populations/Disabilities/MentalRetardation/IntellectualDisabilities/Pages/AboutIntellectualDisabilities.aspx>

משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים (אין תאריך). יציאה לחיים – מסע לפולין. אוחר מתוך <http://www.molsa.gov.il/populations/disabilities/mentalretardation/departmentforindependentliving/pages/journeytopoland.aspx>

נבון, י' (1990). את אחי אנכי מבקש – סיור בני נוער לפולין. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

ניסים, ד', גורבטוב, ר' ו' ובן שמחון, מ' (2012). אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, בתוך י' צבע (עורך), סקירת השירותים החברתיים 2011 (עמ' 413-421). ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים.

ניסים, ד', עמינדב, ח' ושמיס, מ' (עורכים). (2011). מוגבלות שכלית הגדרה סיווג ומערכות תמיכה (עמ' 17-27). הוצאת ספרים "אח", קריית ביאליק.

נירי, ד' (2010). חוויית הזקנה בעיניהן של נשים מזדקנות עם פיגור שכלי (עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך"). אוניברסיטת חיפה.

סטבסקי, מ' (2006). בעיות נפשיות והתנהגותיות על רקע של פיגור. מתוך מ' חובב, פ' גיטלמן (עורכים), מבידול לשילוב – התמודדות עם מוגבלויות בקהילה (עמ' 179). ירושלים: כרמל ובית איזי שפירא.

עופר, ד' (1996). ישראל והשוואה: עיצוב הזיכרון בעשור הראשון. בשביל הזיכרון, 12, 4-8.

עופר, ד' (2010). עבר שאינו עובר: הישראלים והשוואה. ילקוט מורשת 88, 7-39.

עמינדב, ח' (2006). פיגור שכלי - הגדרות, רמות, סיבות ותסמונות שכיחות. בתוך ש' גלאור ושי מזרחי (עורכות) אקמימדע - מדריך מידע, זכויות ושירותים לאדם עם פיגור שכלי ובני משפחתו. תל אביב: הוצאת עמותת אקים ישראל.

עמינדב, ח' וניסים, ד' (2009). חלק ה': רצף שירותי מגורים לאנשים עם פיגור שכלי- מגמות ושינויים. בתוך סקירת השירותים החברתיים (עמ' 457-480). משרד הרווחה- אגף בכיר למחקר, תכנון והכשרה, ירושלים.

פירשטיין, ר' (1998). האדם כישות משתנה, על תורת הלמידה המתנוכת. משרד הביטחון- ההוצאה לאור.

פלדמן, ג' (1995). עליה לרגל לאתרי ההשמדה בפולין. בשביל הזיכרון, 7, 8-10.

פלדמן, ג' (2001). בעקבות ניצול השואה הישראלית: משלחות נוער ישראליות לפולין וזהות לאומית. תיאוריה וביקורת, 19, 167-190.

פן, ר' וטל, ד' (2006). משנים את העולם באמצעות חינוך. אאוריקה, 22, 34-30.

פרגו, א' (1984). תודעת השואה בקרב נוער לומד בישראל. דפים לחקר השואה, ג, 177-159.

פרלמוטר, ט' (2003). הוראת השואה, חקר תולדות המדיניות החינוכית ויישומה במכללה למורים בישראל (במסגרת עבודת דוקטורט). האוניברסיטה העברית בירושלים.

צבר-בן יהושע, נ' (1997). המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה. תל אביב: מודן.

- צבר-בן יהושע, נ' (2006). ההיסטוריה של המחקר האיכותי, השפעות וזרמים. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי*. דביר מוציאים לאור.
- קדרי, מי ושרי, שי (2015). *סקירת ספרות בנושא אבחון אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית: הגדרה, הליכי אבחון וכלי הערכה פסיכולוגיים, תהליכים וכלים לאבחון תחלואה כפולה*. מדינת ישראל, משרד הרווחה והשירותים החברתיים.
- קניאל, שי (2009). *חינוך לחשיבה*. אאוריקה, 27, גיליון מרץ.
- קסן, ל' וקרומר-נבו, מי (עורכים). (2010). *ניתוח נתונים במחקר איכותני*. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.
- קפון, ע' (2007). *מסע שורשים לפולין*. בתוך ד' פלדמן, נ' שפר ולי רופמן (עורכים), *מצוינים בשטח – 2007 שירותים מקדמי שוויון הזדמנויות והשתלבות פעילה של אנשים עם מוגבלויות בישראל*. בהוצאת: נציבות שוויון לאנשים עם מוגבלות. ירושלים: משרד המשפטים.
- קרן, נ' (1986). נושא השואה בחברה הישראלית ובמערכת החינוך בשנים 1948-1981. *ילקוט מורשת, מ"ב, 201-193*.
- קרן, נ' (1995). *תודעת השואה והסיוורים לפולין, הד החינוך, 18-19*.
- רביב, ע' וכצנלסון ע' (2005). *משבר ושינוי בחיי הילד ומשפחתו*, נתניה: הוצאת עמיחי.
- רובינשטיין, א' (1995). *החשיבות החינוכית של משלחות הנוער לפולין ולאתרי השמדה, בשביל הזיכרון, 7, 4*.
- רוט, ד' והוזמי, ב' (2014). *איכות חיים של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית- יישום גישת "מחקר פעולה משתף"*. רעננה: בית איזי שפירא.
- רומי, ש' וכהן, י' (2007). *תכניות אתגריות ומסעות הישרדות ככלי חינוכי-טיפולי בעבודה עם נוער בסיכון*. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), *החינוך הבלתי פורמאלי במציאות משתנה* (עמ' 469-488). ירושלים: הוצאת מגנס.
- רוני, ח' (1982). *פרקי מבוא לחינוך מיוחד*. ירושלים: הוצאת אוצר המורה.
- רוני, ח' (2005). *פיגור שכלי- עיון, דרכי עבודה והוראה*. כפר ביאליק: הוצאת ספרים "אח" בע"מ.
- רוני, ח' (2007). *סוגיות מרכזיות בפיגור השכלי. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום 22(1), 13-18*.
- שגב ת' (2 בנובמבר, 1990). *מה למדת בטרבלינקה היום*. הארץ, עמ' 5.
- שגב, ת' (1992). *המיליון השביעי: הישראלים והשואה*. ירושלים: כתר.

שטריקר, שי (4 ינואר, 2010). שיא מבקרים נקבע ב-2009 באושוויץ- בירקנאו. אוחר מתוך
<http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3829479,00.html>

שלום, גי, בן שמחון, מי וגורן הי (2015). אנשים עם מוגבלויות, חלק א' אנשים עם מוגבלות
שכלית התפתחותית. מסמך פנימי, אגף בכיר למחקר תכנון והכשרה, משרד הרווחה
והשירותים החברתיים: סקירת השירותים החברתיים לשנת 2015 (עמודים 601-614).

שלם, מי (2002). לשאלת היעדים החינוכיים בהוראת השואה, בשביל הזיכרון, 44, 17-10.

שמיס, מי (2016). מסמך הגדרות אוכלוסיית אנשים עם משייה. מסמך פנימי, משרד הרווחה
והשירותים החברתיים, האגף לטיפול באדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית, המחלקה
לאבחון קדום והשמה.

שקדי, אי (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני- תיאוריה ויישום. תל אביב: רמות.

שקדי, אי (2011). המשמעות מאחורי המילים, מתודולוגיות במחקר איכותני- הלכה למעשה. תל
אביב: רמות.

שרמר, עי (1993). תוכנית לימודים – עיון מושגי. הלכה למעשה בתכנון לימודים, 8, 20-1.

תובל-משיח, רי וספקטור-מרזל, גי (2010). מבוא: מחקר נרטיבי – הגדרות והקשרים. בתוך רי
תובל-משיח וגי ספקטור-מרזל (עורכות), מחקר נרטיבי: תיאוריה, יצירה ופרשנות (עמי
42-7). ירושלים: מאגנס ומופ"ת.

Agar, M. (1980). Hermeneutics in anthropology: A review essay. *Ethos*, 8, 253-272.

Auslander, G.K., & Gold, N. (1999a). Disability terminology in the media: a
comparison of newspaper reports in Canada and Israel, *Social Science &
Medicine*, 48, 1395-1405.

Bacon, S.B., & Kimball, R. (1989). The wilderness challenge model. In R. Lyman, S.
Prentice-Duun & S. Gambel (Eds.), *Residential and inpatient treatment of
children and adolescents* (pp.115-144). New York: Plenum Press.

Barnes, C. (2003). What a difference a decade makes: Reflections on doing
'emancipatory' disability research, *Disability and Society*, 18(1), 3-17.

Barnes C., & Marcer G. (2003). *Disability*. Cambridge, England: Polity.

- Bastel, H., Matzka, C., & Miklas, H. (2015). Holocaust Education in Austria: A (Hi) story of Complexity and Prospects for the Future. In Z. Gross, & Doyle E. Stevick (Eds.) *As the Witnesses Fall Silent: 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practice* (pp. 407-425). Springer International Publishing.
- Beim A. (2007). The cognitive aspects of collective memory. *Symbolic Interaction*, 30, 7-26.
- Berman, D.S., & Davis-Berman, J. (1995). *Outdoor education and troubled youth*. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. Eric Document ED 385425.
- Biran, A., Y. Poria, Y., and G. Oren (2011). Sought Experiences at (Dark) Heritage Sites. *Annals of Tourism Research*, 38(3), 820–841.
- Bloom, B. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley.
- Bonanno, George A. & Mancini, Anthony D. (2012). Beyond resilience and PTSD: Mapping the heterogeneity of responses to potential trauma. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 4(1), 74-83.
- Braddock D., Emerson E., Felce D., & Stancliffe RJ (2001). Living circumstances of children and adults with mental retardation or developmental disabilities in the United States, Canada, England and Wales, and Australia. *MD Research Reviews*, 7, 115-121.
- Carver, R. (1996). Theory for Practice: A Framework for Thinking about Experimental Education. *The Journal of Experiential Education*, 19(1), 8-13.
- Chan, C. K. Y. (2012). Exploring an experiential learning project through Kolb's Learning Theory using a qualitative research method. *European Journal of Engineering Education*, 37(4), 405-415.
- Cowan, P., & Maitles, H. (2002). Developing Positive Values: a case study of Holocaust Memorial Day in the primary schools of one local authority in Scotland. *Educational Review*, 54(3), 219-229.

- Cowan, P., & Maitles, H. (2007). Does addressing prejudice and discrimination through Holocaust education produce better citizens? *Educational Review*, 59(2), 115-130.
- Cowan, P., & Maitles, H. (2011). 'We saw inhumanity close up'. What is gained by school students from Scotland visiting Auschwitz? *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 163-184.
- Christianson, S.A., & Engelberg, E. (1999). Organization of emotional memories. In T. Dalgleish, & M.J. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp.211-227). England: John Wiley & Sons.
- Chubon, R. A., Clayton, K. S., & Vandegriff, D. V. (1995). An exploratory study comparing the quality of life of South Carolinians with mental retardation and spinal cord injury. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 39, 107-116.
- Cross, R. (2002). The effects of an adventure education program on perceptions of alienation and personal control among at-risk adolescents. *Journal of Experiential Education*, 25(1), 247-254.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, Fourth Edition. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Dufour, S., & Fortin, D. (1992). Bibliographies: Annotated bibliography on case study method. *Current Sociology*, 40(1), 167-181.
- Eich, E., & Macaulay, D. (2000). Fundamental factors in mood-dependent memory. In J.P. Forgas (Ed.), *Feeling and thinking: The role of affect in social cognition* (pp.131-152), New York: Cambridge University Press.
- Erikson, K. T. (1962). Notes on the sociology of deviance. *Social problems*, 9(4), 307-314.
- Ewert, A. (1989). *Outdoor adventure pursuits: Foundations, models, and theories*. Worthington, OH: Publishing Horizons.

- Feldman, J. (2002). Marking the Boundaries of the Enclave: Defining the Israeli collective through the Poland 'experience'. *Israel Studies*, 7(2), 84-114.
- Feuerstein, R. (2003). Feuerstein's theory of cognitive modifiability and mediated learning. In T. C. Seng, R. D. Parsons, S. L. Hinson, & D. S. Brown (Eds.), *Educational Psychology, A practitioner – Researcher Approach* (pp. 59-60). Singapor: Seng, Lee Press.
- Feuerstein, R., & Rand, Y. (1974). Mediated learning experience: An outline of proximal etiology for differential development of cognitive functions. *International Understanding*, 10, 7-37.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Greene, R. (2002). Human Behavior Theory: A resilience orientation. In R. Greene (Ed.), *Resiliency: An integrated approach to practice, policy, and research* (pp. 29-62). Washington, DC: National Association of Social Workers Press.
- Gross, Z. (2010). Holocaust education in Jewish schools in Israel: Goals, dilemmas, challenges. *Prospects*, 40(1), 93-113.
- Gross, Z. (2010a). The secret of the success of Holocaust education in Israel. *Education and Society*, 28(2), 29-44.
- Grossman, H. J. (Ed.). (1983). *Classification in mental retardation*. Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.
- Guba , E . G ., & Lincoln, Y . S . (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Gundare, I. & Batelaan P. (2003). Learning about and from the Holocaust: the development and implementation of a Complex Instruction Unit in Latvia. *Intercultural Education*, 14(2), 151-166.

- Hahn, H. (1991). Alternative views of empowerment: Social services and civil rights. *The Journal of Rehabilitation, 57*(4), 17.
- Halbwachs, M. (1992). *On Collective Memory*. Chicago: Chicago University Press.
- Herr, S. (1992). Human rights and mental disability: perspectives in Israel, *Israel Law Review, 26*(2), 142-194.
- Jacobs, J. (2014). Sites of terror and the role of memory in shaping identity among first generation descendants of the Holocaust. *Qualitative sociology, 37*(1), 27-42.
- Jorgensen, D. L. (1989). *Participant Observation: a Methodology for Human Studies*. London: SAGE Publications.
- Keats, P. A. (2005). Vicarious Witnessing in European Concentration Camps: Imagining the Trauma of Another. *Traumatology, 11*(3), 171.
- Klohen, E. (1996). Conceptual analysis and measurement of the construct of ego-resiliency. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 1-11.
- Krupnick, J.L. Green, B.L., Stockton, P., Goodman, L., Corcoran, C., & Rachel, P. (2004). Mental health effects of adolescent trauma exposure in a female college sample: exploring differential outcomes based on experiences of unique trauma types and dimensions. *Psychiatry, 67*, 264-279.
- Lazarus, R.S. (1999). The Cognition-Emotion Debate: A Bit of History. In T. Dalgleish, & M.J. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp.3-19). England: John Wiley & Sons.
- Lifshitz-Vahav, H. (2015). Compensation Age Theory (CAT): Effect of chronological age on individuals with intellectual disability. *Education and Training in Developmental Disabilities, 50*, 127-141.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverley Hills: SAGE Publications.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1989). Ethics: A failure of positivistic science. *The Review of Higher Education*, 12(3), 221-240.
- Lloyd, V., Gatherer, A., & Kalsy, S. (2006). Conducting qualitative interview research with people with expressive language difficulties. *Qualitative Health Research*, 16(10), 1386-1404.
- Lufting, R. L. (1987). Teaching the mentally retarded student: Curriculum methods and strategies. Boston: Allyn & Bacon.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Oeseburg, B., Jansen, D. E. M. C., Groothoff, H. W., Dijkstra, G. J., & Reijneveld, S. A. (2010). Emotional and behavioral problems in adolescents with intellectual disability with and without chronic diseases. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54, 81-89.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Maitles, H., & Cowan, P. (2012). "It reminded me of what really matters": teacher responses to the Lessons from Auschwitz Project. *Educational Review*, 64(2), 131-143.
- Matsumoto, D. (2000). The micro system: Quality of life from the individual's perspective. In K.D, Keith, R.L, Shalock (Eds.) *Cross-cultural perspectives on quality of life* (pp 1-3). Washington: AAMR.
- Maxwell, M. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 273-300.
- McBride, H., Haas, B. J., & Berson, M. J. (2014). Teaching the Holocaust at a Distance: Reflections from the Field. *The Ohio Social Studies Review*, 51(1).
- McCarthy, M. (1998). Interviewing people with learning disabilities about sensitive topics: A discussion of ethical issues. *British Journal of Learning Disabilities*, 26, 140-145.

- Merriam, S. B. (1985). The case Study in Educational Research: a Review of selective Literature. *Journal of Educational Thought*, 19(3), 204-217.
- Mimouni-Bloch, A., Walter, G., Ross, S., & Bloch, Y. (2013). The mental health consequences of student "Holocaust memorial journeys", *Austraasian Psychiatry*, 21(4) 1-3.
- National Organization on Disability. (2000). *2000 NOD/Harris survey of Americans with disabilities* (Study No. 12384). New York: Author.
- Nora, P. (1989). Between memory and history: Les liex de memoire. *Representations*, 26, 7-24.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative research and evaluation methods* (2nd ed). Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Perry, J., & Felce, D. (2002). Subjective and objective Quality of life assessment: Responsiveness, response bias, and resident: Proxy concordance, *Mental Retardation*, 40(6), 445-456.
- Pfeiffer, J.W., & Jones, J. E. (1983). *Reference Guide to Handbooks and Annuals*. John Wiley & Sons, Inc.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (3rd ed., pp.103-128). New York: Wiley.
- Podoshen, J. S., Hunt, J. M., & Andrzejewski, S. A. (2015). Attribution Processes in Cross-Cultural Heritage Tourism. *Journal of International Consumer Marketing*, 27(2), 123-136.
- Polder, J. J., Meerding, W. J., Bonneux, L., & Van der Maas, P. J. (2002). Healthcare costs of intellectual disability in the Netherlands: A cost-of-illness perspective. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46, 168–178.

- Nobit, G.W. ,& Hare ,R.D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Ramirez, S. Z., Morgan, V. R., Manns & Welsh, R, E., (2000). Are fears in adults with mental retardation adequately represented in fear surveys? *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 12(1), 1-16.
- Rand, Y., & Feuerstein, R. (1977). An analysis of the effects of instrumental enrichment on disadvantaged adolescents. In P. Mittler (Ed.), *From Research to Practice on Mental Retardation* (Vol. 2). Baltimore: University of Park Press.
- Rathenow, H.F. and Weber. N.H. (1998) Education for Auschwitz: a task for human rights education. In C. Holden and N. Clough (Eds.), *Children as Citizens: Education for Participation* (65-112). London: Jessica Kingsley.
- 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.
- Reiter S., & N. D. Bryen (2012). Attitudinal barriers to rehabilitation. In J. H. Stone, & M. Blouin (Eds.), *International encyclopedia of rehabilitation*. Retrieved from <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/297>
- Rist, R. L. (1982). On the Application of Ethnographic Inquiry to Education: Procedures and Possibilities. *Journal of Research in Science Teaching*, 19(6), 439 – 450.
- Romi, S., & Lev, M. (2007). Experiential learning of history through youth journeys to Poland: Israeli Jewish youth and the Holocaust. *Research in Education*, 78(1), 88-102.
- Rothbaum, B. O., Foa, E. B., Riggs, D. S., Murdock, T., & Walsh, W (1992). A prospective examination of post-traumatic stress disorder in rape victims. *Journal of Traumatic Stress*, 5, 455-475.

- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, S. & Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp.179-214). New-York: Cambridge University Press.
- Salvador-Carulla, L., & Bertelli, M. (2008). Mental retardation or intellectual disability: Time for a conceptual change. *Psychopathology, 41*, 10–16.
- Sheppard-jones, K., Prout, H. T., & Kleinert, H. (2005). Quality of life dimensions for adults with developmental of disabilities: a comparative study. *Mental Retardation, 43*, 281-291.
- Shmotkin, D. (2003). Vulnerability and resilience intertwined: A review of research on Holocaust survivors. In R. Jacoby & G. Keinan (Eds.), *Between stress and hope: From a disease-centered to a health-centered perspective* (pp. 213-233). Westport, CT: Praeger.
- Silverman, J. J., Singh, N. N., Carmanico, S. J., Lindstrom, K. A., Best, A. M., & Clearfield, S. (1999). Psychological distress and symptoms of posttraumatic stress disorder in Jewish adolescents following a brief exposure to concentration camps. *Journal of Child and Family Studies, 8*(1), 71-89.
- Sinanson, V. (1992). *Mental handicap and the human condition*. London: Free Association Books.
- Spalding, E., Savage, T., & Garcia, J. (2007). The march of remembrance and hope: Teaching and learning about diversity and social justice through the Holocaust. *The Teachers College Record, 109*(6), 1423-1456.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: SAGE Publications.
- Tedeschi, R.G., Park, C.L., and Calhoun, L.G. (1998). *Posttraumatic growth: Positive changes in the aftermath of crisis*. Mahawah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Turner, R. J. & Lloyd, D. A. (1995). Lifetime traumas and mental health: The significance of cumulative adversity. *Journal of Health and Social Behavior*, 36, 360-376.
- Utgaard, P. (2003). *Remembering and forgetting Nazism: Education, national identity and the victim myth in postwar Austria*. Oxford and New York: Berghahn.
- Van der Kolk, B. (1996). Trauma and memory. In P. A. Keats, *Vicarious Witnessing in European Concentration Camps: Imagining the Trauma of Another*. *Traumatology*, 11(3), 171.
- Wallhagen M. I., Strawbridge, W. J., Kaplan, G. A., & Cohen, R. D. (1994). Impact of internal health locus of control on health outcomes for older men and women: a longitudinal perspective, *Gerontologist* 34(3), 299-306.
- Walmsley, J., & Johnson, K. (2003). *Inclusive research with people with learning disabilities. Past, present and futures*, London: Jessica Kingsley.
- Wells, L. M., & Taylor, L. E. (1991). Empowering older people in residential care, *Adult Residential Care Journal*, 5, 249-261
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. Ithaca, New-York: Cornell University Press.
- Woods, P. (1996). *Researching the Art of Teaching: Ethnography for Educational Use*. London: Routledge.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. London: SAGE Publications.

Abstract

This study explores the traditional Israeli journey to Poland as experienced by adults with intellectual disability disorders. The purpose of the present study is to analyze and examine the journey to Poland taken by intellectually disabled individuals. The following research questions were considered:

1. In what manner do adults with from intellectual disability disorders experience and interpret the journey to the concentration and death camps, from their own perspectives as well as that of the researcher who had accompanied the journey as an observer;
2. In what manner, if any, did adults with from intellectual disability disorders travelling to Poland realize the educational goals determined by the Ministry of Education and Ministry of Social Affairs.

Over the past several decades, Holocaust studies have become an integral part of the educational curriculum in several countries worldwide (Bastel, Matzka & Miklas, 2010; Gundare & Batelaan, 2003; Mailes & Cowan, 2012; Spalding, Savage & Garcia, 2007; Utgaard, 2003). In Israel, Youth journeys to Poland are a common and well-known phenomenon, considered one of the key events of the Israeli education system (Podoshen, Hunt & Andrzejewski, 2015), evoking a discourse of supporters and opponents alike. Per Gross, the Holocaust is a primary factor in the Jewish identity of youths in Israel (Gross, 2010a). To that end, the journey to Poland is still a relatively new and unfamiliar phenomenon among persons with from intellectual disability disorders. Persons with from IDD⁵⁶ have long been absent from national-social Holocaust discourse. The phenomenon of conducting such journeys for the IDD population has developed on fertile soil of change in perceptions and stances toward IDD individuals in Israel and worldwide, including change in treatment policies (Salvador-Carulla & Bertelli, 2008; Schalock, Luckasson & Shogren, 2007). In 2012, Israel adopted the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities,

⁵⁶ IDD – Intellectual Disability Disorder

promoting equal opportunity rights and actively working to make all areas of life more accessible. These include, among others, accessibility to museums, memorial sites and other sites of national-cultural significance.

While journeys to Poland have been researched in regards to typically developed individuals (Lev, 1998, 2007; Davidovich & Suan, 2011), they have not been explored in regards to the IDD population. This study aims to shed light on the phenomenon and examine the manner in which IDD individuals experience the journey to Poland.

Research Method

The research method chosen for this study is the qualitative paradigm, following a strategy of multiple case studies (Stake, 1995). This approach allows for a complex, holistic examination and findings analysis, achieving a detailed, in-depth and all-inclusive depiction of processes and subjective interpretations given by the sampled individuals. The chosen case study is the August 2015 "Hashachar 6" delegation to Poland. The sampled cases are comprised of 21 participants – adults with from IDD (mild impairment). The researcher acted as observer throughout the entire process, from group building and journey preparation, to the journey itself. The researcher held the role of delegation leader, performed observations, journaled the journey, documented evening group discussions at each stage of the journey, and interviewed the participants upon their return to Israel. Analysis of the material collected in the current study follows Gross (1995). Phrases were used as analysis units, and repeating themes and patterns were searched for in an attempt to recognize categories and inter-category relationships (Gross, 1995, 2002). Several procedures were performed during the data analysis phase (journal, evening talk documentation, interviews). First, primary categories were identified (ETIC) based on prior theories; data were openly sorted and analyzed accordingly (Tzabar Ben-Yehoshua, 1997). At the second stage, an inductive process of new category identification was performed (EMIC). Sources were read several times over, for an in-depth understanding and primary analysis following open-coding approach. First, we identified words and meanings in the phrases, and

then examined the interactions of their meanings within the text, in order to create temporary initial categories (Kassan & Krumer-Nevo, 2010). Next, we performed a mapped analysis, examining the relations within the categories and between categories and subcategories, identifying and binding relationships in order to create hierarchy between categories (Glaser & Strauss, 1967; Denzin & Lincoln, 2011). Finally, we identified a super-category, which influenced and fed the other categories. It is presented in the theoretical model, which binds the professional literature and well-known, relevant theories pertaining to the current study.

Following the analysis, eight categories were defined. Of these, one was chosen as the main category, defined as "authentic, empowering, unmediated and multi-sensory learning". We found relationships leading to the rest of the categories: "sensations and feelings", "knowledge acquisition", "personal strengths and various difficulties", "use of defense mechanisms and need for assistance and support", "relationships and belonging", "the journey as a formative experience" and "personal change".

Main Findings and Discussion

The findings correspond with those of other studies performed on a normative student population, which point to a significance of the journeys to Poland for the non-disabled population (Davidovich & Kendell, 2006; Davidovich & Suan, 2011; Yaakobi & Zilberberg, 2008; Lev, 2007; Bacon & Kimball, 1989; Berman & Davis-Berman, 1995; Chan, 2012; Cross, 2002; Ewert, 1989; Cowan & Maitles, 2007; Gross, 2010a; Jacobs, 2014; Pfeiffer & Jones, 1983; Reid, 2002; Romi & Lev, 2007):

- a. Regarding the question of the manner in which participants experience and interpret the journey to the concentration and death camps, from their own perspective as well as that of the researcher acting as "participating observer" – it was found that IDD individuals experience the journey to Poland as a significant learning experience, as presented both cognitively and emotionally. The interactive group journey in which they participated has promoted their learning of

the Holocaust and became a means for reassuring their identity and sense of belonging.

It was found that persons of IDD who had taken this journey were able to identify with the Jewish people and forge a sense a belonging to the land of Israel, the State of Israel, and their ancestry. In this regard, they are no different than normative adolescents. As Davidovich and Suan (2011) point out, the vast majority of studies concerning stance and identity following the journey reveal that the experience acts as a device for validation and reaffirmation of the Jewish-Israeli identity, of Zionist and national values, and of Jewish belonging (Gross, 2000; Romi & Lev, 2003; Davidovich & Kendell, 2006; Davidovich & Suan, 2011; Podoshen, Hunt & Andrzejewski, 2015).

- b. Regarding the question of whether and how persons of IDD who had ventured on the journey to Poland realize the educational goals determined by the Ministry of Education and Ministry of Social Affairs, it was found that they were indeed able to do so, in the following manner:
 1. Sampled participants had acquired knowledge, expressed interest and identified with Jewish life in Europe before and during the Holocaust. These manifested, among others, in question asking, comments throughout the journey, and in the interviews conducted shortly after their return to Israel.
 2. It was found that knowledge acquisition and the emotional experience had come together, enabling participants to identify with the Jewish people and values. This manifested in talk of belonging to the Jewish people and a bond to Jewish symbols.
 3. Participants were exposed to contents of Zionist education, humanity and human rights, expressed via active participation in ceremonies and attachment to national symbols such as flag waving and singing of the Tikva, the national anthem.
 4. Hands-on, multi-sensory learning was expressed via visual, audiological, kinesthetic and olfactory means:

- **Visual** – learning through observation seems to have been highly significant and stimulated participants' imagination. It produced responses of new insights and internalization of their knowledge of the Holocaust.
- **Auditory** – it was found that listening and attentiveness were associated with the visual channel and helped the participants learn, comprehend, and internalize their experience, reinforcing their knowledge of the Holocaust.
- **Kinesthetic** – It was found that through physical and unmediated touch, participants experienced sensations of shock, which they had expressed emotionally, verbally, throughout the journey and in their post-journey reports.
- **Olfactory** – the unique smells of the camps had formed associations in the minds of the participants—death, gas and smoke—thereby enabling them to emotionally connect with the difficult experience.

These findings fit the argument presented by Maitles (2011), that a visit to the camps can provide visitors with a greater understanding of the magnitude of the tragedy and cruelty that happened there, and aids the learning and understanding process.

These findings correspond with studies claiming that attending the actual place where the events occurred, detachment from daily life and a focus on a solitary topic, pushing all other matters aside, as well as an incorporation of the emotional aspect, allow for maximal learning conditions (Lev, 2010). It is an authentic experience that enables multisensory learning, corresponding with the entire being of the student. Many researchers report this form of learning to be helpful in knowledge provision, via an emotional experience, and may also lead behavioral and social change. Furthermore, the personal experience forms a foundation for learning among normative populations, and even more so among the special needs community (Bacon & Kimball, 1989;

Berman & Davis-Berman, 1995; Chan, 2012; Cross, 2002; Ewert, 1989; Reid, 2002; Yaakobi & Zilberberg, 2008).

To conclude, it appears that the participants in the current study, IDD individuals of mild impairment, were found fit to participate in the journeys to the concentration camps in Poland, revealed to be a significant learning experience for them as much as it is for the general population. Nevertheless, and despite high correlation between prior studies of unimpaired populations and the population of the current study, we had found several unique characteristics exhibited by IDD individuals under the circumstances of the journey. These include high levels of fear, intensity of seasickness, and an increased need for external support; all of these will be elaborated upon later. Several parameters should therefore be taken into account for specific future reference regarding delegations to Poland of persons with IDD, as detailed in the recommendations below.

Conclusions

The primary conclusion arising from this study is that, given the role of the Holocaust in the Israeli national consensus, and given that persons of IDD have the right to equal opportunities in all areas of life, a journey to Poland of individuals with IDD may provide an opportunity for learning about the Holocaust, identifying with the Jewish people, attaining a sense of belonging to the people of Israel, the State of Israel, and their ancestry.

Recommendations

Alongside the benefits and successes of the journey, as revealed in the current study, the journey itself is complex and involves physical and emotional challenges that hold the potential for negative repercussions (injury, post-traumatic stress reactions). It is thus recommended that:

- Attention should be given to therapeutic treatment of participants following their return, and professional care for those in need of it.
- Attention should be given to improving and adapting the physical conditions of the journey, to fit the needs of individuals with IDD.

Considering the pioneering nature of this study, the results should be scrutinized. Additional research designs should be developed, in order to deepen the understanding of this issue, particularly follow-up studies that further examine the implications of the journey for a bigger sample. These should be conducted using further research methods such as quantitative study, population comparison, and an observational study examining the effects of the journey over time.

This work was carried out under the supervision of Prof. Zehavit Gross,
School of Education, Bar-Ilan University.



The journey to Poland of people with Intellectual Disability Disorder- "Hashahar" delegation

Volume I

Sarit Tilovich Levi

Supervision by: Prof Zehavit Gross

Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the

Requirements for the Master's degree

the School of Education

Bar Ilan University



This work was supported by a grant from Shalem Fund for Development of Services for People with Intellectual Disabilities in the Local Councils in Israel

2017

קרן שלם/2017/641