

רוח הספורט

כתביעת למדעי הרוח, החברה, החינוך הגופני והספורט

גיליון 2, תשע"ו 2016

רוח הספורט
כתב-עת למדעי הרוח, החברה, החינוך הגופני והספורט
גיליון 2, תשע"ו 2016

המערכת: **פרופ' שמעון עמר**
פרופ' גור אלרואי
פרופ' מנחם מור
ד"ר ענת קדרון
ד"ר עמנואל תמיר
ד"ר אייל וייסבליט

עורך: **ד"ר אודי כרמי**

ISSN 2410-194X

עריכת לשון: הילה שביט
ריכוז מערכת: אורנה ריין
עיצוב: הוצאה גלילית
עימוד: חיים בלוצר
דפוס: פרסקו כרמיאל, מרץ 2016
כתובת המערכת: יחידת המחקר, מכללת אוהלו, ת.ד. 222, קצרין טלפון: 04-6825082
דואר אלקטרוני: research1@ohalo.ac.il, udic@ohalo.ac.il
מו"ל: הוצאה גלילית, מכללת אוהלו
© כל הזכויות שמורות למכללת אוהלו בקצרין.

מטרות "רוח הספורט"

רוח הספורט הוא כתב עת שפיט בנושא חינוך גופני וספורט. במסגרת כתב העת יראו אור מאמרים בעברית ובאנגלית בתחומים הקושרים בין מדעי הרוח והחברה לפעילות גופנית. רוח הספורט שואף לפרסם מאמרים במגוון תחומים, כגון: היבטים חברתיים של פעילות גופנית, ספורט ומדעי ההתנהגות, חינוך גופני במאה ה-21, קידום בריאות ושיקום, תורת האימון וכד'.

שיפוט מאמרים

מאמר שישלח למערכת רוח הספורט יראה אור רק לאחר שיישפט על-ידי עמיתים-מומחים.

הנחיות למחברים

- יש לשלוח את המאמרים בקובץ WORD לכתובת המייל: udic@ohalo.ac.il. מחבר המאמר מתבקש לא לציין את שמו כדי להבטיח שיפוט אובייקטיבי. נא לשלוח מכתב נפרד ובו פנייה מאת המגיש למערכת רוח הספורט בבקשה לפרסם את מאמרו ופרטים להתקשרות.
- יש לכתוב את המאמר בגופן דוד בעברית (David) ובגופן Times New Roman באנגלית, ברווח 1.5 שורות ובגודל 12. כותרות יעוצבו בגופן מודגש בגודל 14.
- היקף המאמרים לא יעלה על 25 עמודים כולל הערות.
- על המחבר לשלוח למערכת (בנפרד מהמאמר) את הפרטים הבאים: שם, דרגה אקדמית, מוסד אקדמי, פרטי התקשרות. כמו כן יש לצרף תקצירים בעברית (150 מילים) ובאנגלית (250 מילים) וכן 5-6 תאריכים (Descriptors) בעברית ובאנגלית.
- הערות ומקורות יצוינו בסוף המאמר. רשימה הכוללת מקורות בעברית ובאנגלית, תוצג כך שהרשימה בעברית תהיה ראשונה.

על המחברים

ד"ר אסתי אדיבי-שושן, מרצה לספרות במכללת סמינר הקיבוצים ומבקרת ספרות במוסף "תרבות וספרות" של עיתון "הארץ".

ד"ר רוני (זמרי) אולמן-דרום, ראש החוג לתואר הראשון בחינוך גופני ותנועה במכללת סמינר הקיבוצים, מרצה במכללת וינגייט ומרצה במכללת זינמן (המכללה האקדמית בוינגייט).

פרופ' דיוויד וו. אקלס, ראש בית הספר ליישום מדעי החברה באוניברסיטת דרהם שבאנגליה. מתמחה בהיבטים קוגניטיביים של רכישת מיומנויות מוטוריות בקרב יחידים וקבוצות, אסטרטגיות התמודדות במצבי תחרות והתמודדות עם אתגרים יומיומיים. כיהן כחוקר באוניברסיטת פלורידה סטייט ובמכון לחקר בינת המכונה-אדם שבפנסקולה, פלורידה.

ג'וליה גולד, בעלת תואר שני בפסיכולוגיה של הספורט באוניברסיטת פלורידה סטייט שבארצות הברית.

מרים גרוס, בעלת תואר M.ed בחינוך גופני, בוגרת המכללה האקדמית לחינוך גבעת ווישינגטון. עוסקת בהוראת חינוך גופני וספורט טיפולי לבעלי לקויות למידה בחינוך המיוחד במגזר החרדי ובסמינר למורות.

ד"ר יצחק ויינשטיין, מרצה במכללה האקדמית לחינוך, מדעים וספורט אוהלו ובמכללת תל-חי. מרצה, חוקר וראש המעבדות לפסיכולוגיה של המאמץ, בית הספר לחינוך גופני במכללת גבעת ווישינגטון (הנחיית סטודנטים ל-Med).

ד"ר אייל ויסבליט, מרצה בכיר במכללה האקדמית לחינוך, מדעים וספורט אוהלו. כיהן כראש המסלול לחינוך גופני וכיום מרכז את תכנית המצוינים במכללת אוהלו. מחקריו מתמקדים בתחום הפעילות הגופנית, למידה ובקרה מוטורית, תקשוב בחינוך ובסביבות למידה.

פרופ' גרשון טננבאום, עוסק בהוראה באוניברסיטת פלורידה סטייט בארה"ב. עומד בראש לימודי התואר השני והדוקטורט בפסיכולוגיה של הספורט. בעבר, שימש, כמנהל המרכז לרפואה ולמדעי הספורט במכון וינגייט, ניהל את התכנית לפסיכולוגית ספורט באוניברסיטת דרום קווינסלנד באוסטרליה ומשמש כעורך הראשי של ירחון המדע IJSEP.

ד"ר אור לונטל, מרצה וחוקר במכללה האקדמית אוהלו בתחומים: הגיאוגרפיה של הספורט, היבטים מרחביים-חברתיים של ספורט ופעילות גופנית, אהדת ספורט ותקשורת מקוונת. מכהן כדיקן הסטודנטים במכללת אוהלו.

פרופ' רוני לידור, מרצה וחוקר במכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן. תחומי המחקר העיקריים שלו הם למידה והוראה של מיומנויות מוטוריות ופסיכו־מוטוריות, תרומת הספורט והחינוך הגופני להתפתחות האדם וטיפול ראשוני של ילדים מוכשרים בספורט. מכהן כנשיא מכללת זינמן (המכללה האקדמית בווינגייט).

ד"ר רון מור, מרצה בכיר במכללה האקדמית לחינוך, מדעים וספורט אוהלו ועומד בראש ההתמחות "קידום בריאות במעגל החיים" בבית הספר לחינוך גופני במכללת אוהלו.

נח רם, לשעבר מאמן נבחרת ישראל בשחייה ומאמן נבחרת השחייה הפאראלימפית.

ד"ר מירי שחף, מרצה במכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון, עוסקת בהכשרת מורים לחינוך גופני. חוקרת את הקשר בין העיסוק בספורט למאפייני אישיות והישגים אקדמיים.

תוכן העניינים

	חודורוב זה לא סתם עיירה, אלא שוער גדול
1	אסתי אדיבי
	שחזור זמנים (Time Reproduction) בקרב ספורטאים הפועלים תחת אילוצי זמן
17	ג'וליה גולד, גרשון טננבאום ודיוויד וו. אקלס
	ספקטרום סגנונות ההוראה של מוסטון ככלי עזר לעיצוב ה"בוגר הרצוי"
31	בחינוך הגופני במאה ה־21 רוני דרום
	"מלחמת הכדורגל" - על שיח, ספורטיביות ויריבות בתגובות באינטרנט
47	אור לונטל
	השפעת מאמץ עצים על ריכוז חומצה לקטית (La) בדם במהלך ההתאוששות
63	אצל שחיינים נכים לעומת שחיינים רגילים רון מור, איל ויסבליט, נח רם, איציק וינשטיין
	אבני דרך בכתיבת תכנית לימודים בית ספרית בחינוך גופני לחינוך המיוחד
75	מירי שחף ומרים גרוס
	ביקורת ספר: קרצ'ר חן (2015), "בין שילוב להדרה - הערבים בישראל
99	בראי תקשורת הספורט בעברית" רוני לידור
A-F	תקצירים באנגלית – English Abstracts

חודורוב זה לא סתם עיירה, אלא שוער גדול

אסתי אדיבי

תקציר

מומיק הוא הגיבור המרכזי של נובלה בשם זה, שכתב דוד גרוסמן כפרק הראשון בספרו "עיין ערך אהבה" (1986), ואותה הוציאו לאור שנים מאוחר יותר כיצירה בפני עצמה, בשם "מומיק" (2005). החידוש בעבודתי יהיה התבוננות בנובלה "מומיק" דרך היבטים שונים של הספורט והגוף. כך למשל אעסוק ביחסו של מומיק לגופו ולהכרח חיזוק שרירי הגוף; אציין ספורטאים יהודים בני זמנו של מומיק המשמשים לו מושא הערצה; ואתאר את פונקציות החיברות שממלא הספורט עבור מומיק, כשהוא מאפשר לו לנסות ליצור קשרים חברתיים עם ילד בן גילו העוסק בספורט. העיסוק בכדורגל הוא מרכזי ביצירה וממלא תפקידים שונים. כך, אציג את תיאוריו החוזרים של משחק הכדורגל בין נבחרת ישראל בכדורגל לנבחרת פולין שנערך בשנת 1959, ואתאר את הפונקציות הרבות שהוא ממלא ביצירה. אתאר גם את הערצתו של מומיק לשחקן הכדורגל סטלמן ולשוער יעקב חודורוב, שאליו הוא רוצה להידמות, ואת הפונקציות הנוספות ש"חודורוב" ממלא עבורו. נוסף על כך, אתאר את השימוש שעושה מומיק במיצג שווא של משחקי כדורגל מדומיינים ובשפת הכדורגל, כדי לבטא את משאלות לבו הכמוסות. אתאר את הניסיון להעיר את אביו מתרדמתו הקיומית דרך משאלת הלב להיות כמו הרץ במכבייה, את ריצת 60 המטרים שמומיק רץ בה בכל כוחותיו, ועוד.

מילות מפתח: מומיק, דויד גרוסמן, "יהדות השרירים", מפלת וורצלב, חודורוב

מבוא

מומיק הוא הגיבור המרכזי של נובלה בשם זה, שכתב דוד גרוסמן. תחילה כתב אותה גרוסמן כפרק הראשון בספרו "עיין ערך אהבה" (1986), ושנים מאוחר יותר, הנובלה יצאה לאור כיצירה בפני עצמה, תחת השם "מומיק" (2005). חוקרי ספרות רבים עסקו בספר "עיין ערך אהבה" בכללותו ובנובלה "מומיק" בפרט: ורדי (1986), מילנר (2003, 2012), קוש-זוהר (2012) ונוספים; החידוש בעבודתי יהיה התבוננות בנובלה "מומיק" דרך היבטים שונים של הספורט ושל הגוף. בראיונות שונים מתייחס גרוסמן למרכזיות הגוף ביצירתו. כך, באמצעות התייחסותו לאמירה הידועה של סארטר "הזולת הוא הגיהנום" הוא אומר: "בשבילי החומר, כל חומר, הוא בראש וראשונה ייצוג של הגוף. הגוף על כל גולמניותו ומוגבלותו והאוטומטיזם הביורוקרטי שלו וחוסר האישי שבו. הגוף זו ה'זירה' הקרובה לנו מכול, כביכול [...] הגיהנום הוא הזולת? תסלח לי מר סארטר, אבל לפני כן - הגיהנום הוא בכל זאת הגוף שלנו. הוא המקור העיקרי לתחושת רפיפות הקיום שלנו. לתחושה המרה שבכל רגע אנו עלולים להיבגד מתוכנו; מי שיש לו גוף הוא בעל מום" (גלזמן, 2012, עמ' 242).

תפיסה דומה של הגוף מובאת גם בערך "גוף, האובייקטיביות של ה-" בפרק "האינציקלופדיה

המלאה של חיי קאזיק" בספר "עיין ערך: אהבה" (1986) ש"מומיק" הוא, כאמור, הפרק הראשון שבו: "היה זה [...] הרוקח, שהעלה את הסברה, שאחרי אלפי שנות קיום על פני האדמה נותר האדם בעל החיים היחיד שלא סיגל עצמו בשלמות אל גופו, ושלעתים קרובות התבייש בגופו שלו. [...] וסרמן סבור היה שייסורי הגוף ופגמי הגוף (ולו היו בשפע) אינם אלא קצה הרסן שבו אוזחו האלוהים בבני-האדם; ותמיד הוא מהדק אותו אליו במקצת שלא ישכחוהו" (שם, עמ' 283).

גרוסמן מספר שבנערותו המוקדמת, בתחילת שנות ה־60 של המאה ה־20, הרבה הוא, ככל בני דורו, לעסוק בספורט בזיקה לאידאולוגיה הלאומית ההגמונית בת הזמן: "בין גיל שמונה לגיל עשר [...] חייתי בהתלהבות רבה את מה שהיומיום בישראל של תחילת שנות ה־60 זימן לי, המציאות התוססת, שהייתה גם עלובה וגם נסית, וכמו רוב הילדים בשכונה פעלתי ללא לאות לחשוף מרגלים ערבים (חצי מדינה עסקה בזה אז), והתאמנתי במשך ימים לשפר את הכושר הגופני, כדי להתקבל לנבחרת ישראל שתביס את נבחרת גרמניה הרשעה, או לצנחנים" (גרוסמן, 2002).

א. "שמו המלא הוא 'שלמה אפרים נוימן': על-שם ועל-שם"

שמו של מומיק מבטא את משאלת לבם של הוריו, ניצולי שואה, לגבי גופו וייעודו של בנם היחיד, שנולד במדינת ישראל הצעירה: "שמו המלא הוא 'שלמה אפרים נוימן': על-שם ועל-שם. אם היה אפשר, היו קוראים לו במאה שמות. סבתא הני עשתה את זה כל הזמן, היא הייתה קוראת לו מרדכי ולייבלה ושפסלה ומנדל ואנשל ושולם וחומק ושלמה-חיים" (שם, עמ' 39); ריבוי השמות "על שם ועל שם" מייצג את נטל השושלת המשפחתית, שאבדה בשואה, המונח על גופו של מומיק, על ידי הוריו וסבתו. נטל זה הוא אחד הגורמים המכריעים להתמוטטותו הגופנית והנפשית בסיום היצירה.

שמו האמצעי, "אפרים", הוא עברות של השם "אנשל", שמו הגלוי של הסבא, אחי הסבתא, שעם הגעתו למשפחה, מתחיל הסיפור בספר. שמו של הסב הגלוי - שספק נרצח בשואה, ספק ניצל וחי במדינת ישראל הצעירה - המועבר לנכדו כדי לשמר את זכרו, מסמן את הדמיון הגופני הפוטנציאלי בין הסב - ניצול השואה הפגוע אנושות בגופו - לבין נכדו הצבר הישראלי בן התשע. שם המשפחה, נוימן (New man), מעיד על ייעוד גופו של מומיק, כפי שמסומן ומקווה על ידי הוריו - להיות "איש חדש". כלומר, לכוון במדינת ישראל הצעירה גוף יהודי חדש, הנוגד את הגוף הגלוי הישן של המשפחה שנספתה בשואה, ושל בני הניצולים שהגיעו למדינת ישראל - הוריו של מומיק, סבו ודרי הסמטה האחרים.

מיכאל גלזמן בספרו "הגוף הציוני - לאומיות, מגדר ומיניות בספרות העברית החדשה" (2007) ציין שעם עליית הלאומיות בסוף המאה ה־19, ובמיוחד עם התגבשותה של האידאולוגיה הציונית במפנה המאה, סיפרה לעצמה התרבות העברית את סיפורה במונחי הגוף, תוך הצהרה על הצורך לכוון "גוף יהודי חדש". כבר בשנות ה־70 של המאה ה־19 החלה הספרות העברית לייצר שיח מגוון על פגימותו של הגוף היהודי. ספרות זו, שהייתה הזירה המרכזית של המחשבה הלאומית, תיארה את הגבר היהודי כמי שגולה לא רק מארצו, אלא גם מגופו ומגבריותו. טקסטים ספרותיים ופובליציסטיים רבים תיארו גבריות פגומה זו, החקוקה על הגוף, ודמיינו במקביל גוף אלטרנטיבי: אנטי-גלוי, ציוני, גברי.

תיאודור הרצל ומקס נורדאו, המנסחים המובהקים של האידאולוגיה הציונית המרכז אירופית, יצרו זיקה מובהקת בין תחייתו הלאומית של העם לבין שיקומו הגופני של הפרט. בהסתמכם על ערכי הלאומיות הגרמנית המודרנית ועל תרבות הגוף הגרמנית דחו הרצל ונורדאו את הגוף היהודי וקראו לביסוסם של ערכי הגבריות, המהוגנות והכבוד. שניהם תפסו את תרבות הגוף, בנוסח הגרמני של תנועת הנוער ותרבות הנעורים, ככלי מרכזי לעיצובו של אדם יהודי חדש וכתנאי לתחייה לאומית.

כך, נורדאו במאמרו "יהדות השרירים" (1900), הציג את הציונות במונחי שיקום הגוף והגבריות: "לפני שנתיים אמרתי בהתייעצות הוועדה של הקונגרס הבאזילאי: 'אנו חייבים לחשוב על כך, שעלינו ליצור שוב יהדות של שרירים'. שוב! כי ההיסטוריה מעידה על כך שיהדות כזו כבר הייתה לעולמים. זמן מרובה, מרובה מדי, עסקנו בהמתת בשרנו. לאמתו של דבר, אין אני מדייק בלשוני. האחרים הם שעסקו בהמתת בשרנו, ומתוך הצלחה גדולה מאוד. [...] בעלטה של בתינו מחוסרי אור השמש, התרגלו עינינו למצמוץ פחדני; [...] נחדש [...] את הקשר אל המסורות עתיקות הימים שלנו: נהיה שוב גברים עמוקי-חזה, דרוכי איברים, עזי-מבט" (נורדאו, 1955, עמ' 187).

שנה, אחר כך, בנאום בקונגרס הציוני החמישי (בזל 1901), חזר נורדאו לנושא הגוף היהודי, וניסח את הפתרון לבעיה היהודית במונחי הגוף: "לאותם היהודים, שיש להם פרוטה בכיס ושעת פנאי, יכולים אנו [...] עוד פעם לייעץ, לשקוד על התעמלות [...] הרעיון על דבר חינוך יהדות של שרירים נתעורר כאן, הנוער היהודי המשכיל תפס אותו [...] הוא יגשים אותו יותר ויותר [...] נשאף לכך כי כל אגודה ציונית [...] תייסד מחלקה להתעמלות" (נורדאו, 1937, עמ' 5).

קאופמן וגלילי במאמרים "ספורט, אידאולוגיה ציונית ומדינת ישראל" מציגים שהמונח "יהדות השרירים" ביטא רצון להשתחרר מהדימוי של היהודי ה"גלותי", רצון בשינוי האופי היהודי, שינוי העצבנות הנירוטית שלכאורה מאפיינת אותו. בה בעת אוצר בתוכו מושג זה מרכיבים רעיוניים רבים נוספים של אתוס "היהודי החדש": יש בו ביטוי ליצירת כוח יהודי - הן ללחימה באנטישמיות בגולה והן לפיתוח מיומנויות צבאיות כאמצעי ליצירת כוח עברי - וכן ניסיון להתמודד עם ההנחות הגזעניות בדבר נחיתותו הפיזית המולדת של היהודי. המונח מבטא גם דגם מחשבה רומנטי בדבר שיבה אל העבר ההרואי הקדום של גיבורי האומה (שם, עמ' 16). כמו נורדאו, גם הרצל האמין כי שיקום הגוף הגברי הוא תנאי למימוש הלאומיות היהודית, ואף הוא הרבה לכתוב על הגוף. כך ניתן לראות כי השיח הציוני העמיד את שיקום הגוף היהודי כאחת מהמטרות המרכזיות של הציונות, וקבע כי פיתוח הגוף נועד להיאבק בפיתוח החד-צדדי של הרוח בגלות.

עוז אלמוג בספרו "הצבר - דיוקן" (1997) מציין בתיאור דמותו של בן הארץ תכונות של עוצמה גברית ובריאות; תכונות אלה זרות ליהדות, ומבוססות על אמות המידה האירופיות-נוצריות, שבבסיסן עומדת מסורת יוון העתיקה ורומי: גוף רוה, גמיש, חסון, שזוף וגבה קומה, צוואר ארוך, ראש עטור שיער, עצמות לחיים גבוהות, אף סולד ופנים בעלות תווים סלאביים. מאפיין נוסף של הצבר הוא פולחן הנעורים. נעוריו של הצבר סימנו ניגוד סטריאוטיפי ומיתולוגי ליהודי הגלותי; את הדגשת הנעורים יש לראות גם על רקע פולחן הנוער והנעורים שאפיין את תקופת היישוב וראשית המדינה. פולחן זה שאב את השראתו מפולחן הלאום האירופי, שהגיע לשיאו עם עליית הפאשיזם (שם, עמ' 130-134).

שורק (2006) בספרו "תרבות הגוף במשנתם של אבות התנועה הציונית" מציין שהספורט המודרני הוא מוסד חברתי בעל עוצמה סמלית המייצרת גבולות חברתיים בין קבוצות ומפרקת אותם. עוד מציין שורק שהמסורת הפונקציונלית-מבנית רואה בספורט תת מערכת של החברה. לתת מערכת זו מיוחסות פונקציות רבות כמו חיברות, שיכון מתחים, ניעות חברתית ובעיקר, סיוע ללכידות חברתית. הספורט אינו רק משחק לצורך שעשוע, הוא גם משחק תחרותי מאורגן בעל כללים, ואתר התחרות הוא גוף האדם. בן-פורת בספרו "כדורגל ולאומיות" (2003) מציין שהכדורגל הישראלי של שנות ה-50 היה פוליטי בכל מאודו, והיה לכך ביטוי פרקטי חד-משמעי: כמעט בכל משחק היו מעורבות זהות והזדהות. במשחקים התרחש בדרך כלל דיאלוג של זהויות מנוגדות, בין "אנחנו" ל"הם". הכדורגל אפשר תחושות של סולידריות מקומית, שניתן היה להשתמש בה כדי לייצר בסיס לזהות עם המדינה. מאפיינים אלה של הספורט ניכרים ביצירה "מומיק" בדרכים שונות וממלאים פונקציות רבות.

ב. "מחזק את השרירים בידיים ובאצבעות"

מומיק הוא ילד בן "תשע ורבע", שנולד במדינת ישראל בשנת 1950, בהיות המדינה כבת שנתיים. מומיק הוא בנם היחיד של טוביה ושל גיזלה, ניצולי שואה מפולין. הכרונוטופ של היצירה הוא בשכונת בית מזמיל בירושלים בשנת 1959. היצירה נפתחת עם מותה של סבתא הני, קבורתה, והגעתו - הבלתי צפויה ובלתי רצויה - של סבא אנשל, אחיה של סבתא הני, לבית המשפחה. הסבא, סופר ילדים לשעבר, ניצול שואה שהמשפחה חשבה שמת בשואה, מגיע באמבולנס, היישר מבית משוגעים בבת ים, לאחר שחזר ומלמל בהבזקי תודעה את שמה של הסבתא, "הני מינץ".

הגעתו של הסבא מציפה מחדש את סיוטי השואה שהאב והאם נאבקים בהם, ושקיוו לקבור אותם עם קבורתה של הסבתא. השכנה בלה נענית לשאלותיו החקרניות של מומיק ואומרת לו את משפט המפתח של היצירה: "החיה הנאצית בעצם יכולה לצאת מכל חיה, אם רק ייתנו לה את הטיפול המתאים ואת האוכל המתאים" (שם, עמ' 21). בעקבות משפט זה מחליט מומיק לגאול את קרוביו המסויטים על ידי גידול "החיה הנאצית" במחסן ביתו. היצירה מתנהלת בשני מישורים: המישור הגלוי - מעל פני האדמה, מישור חיי השגרה של משפחת נוימן; והמישור הסמוי - מתחת לפני האדמה, במחסן הבית, שבו מגדל מומיק לבדו את "החיה הנאצית". מומיק עצמו הוא הדמות היחידה המיטלטלת בין שני עולמות אלה, כאשר הוא יורד למחסן ועולה ממנו. גופו של מומיק נקבע על ידי עריצותה של הביולוגיה כגוף קטן, רזה ונמוך מבני גילו. גוף קטן זה מנוגד למודל הצבר בן הזמן כפי שהוא מתואר בספרו של אלמוג (1997): "החלוץ השומר והצבר הם על-פי רוב גברים חסונים ויפים ועמידתם איתנה" (שם, עמ' 133). מומיק מודע לקטנות גופו, הוא מתבונן בו מבחוץ תוך שהוא משתאה מ"דחליליותו", ומשונותו מגוף השושלת המשפחתית, השמנה והמפוטמת. כך, בשעת ארוחת הערב, כשהוריו אוכלים בכל לב ופה את ארוחתם, ומומיק כמעט אינו אוכל, הוא: "מציץ בהם בזהירות וחושב איך יצאה מסבתא הני אישה כל כך שמנה כמו אמא, ואיך בכלל יצא לשניהם ילד כל כך דחלילי וקטן כמוהו" (גרוסמן, 2005, עמ' 69). מומיק יודע שהוא "רזה" ו"נמוך" ושעליו לחזק את שרירי גופו, אלא שבאופן פרודי ונלעג הוא עושה זאת דרך חיזוק שרירי אצבעותיו, וזאת תוך ספירת האותיות במילים חשובות עבורו,

שאותן הוא שומע מהרדיו, קול ההגמוניה היחידי בן הזמן: "ככה זה למשל אם אומרים ברדיו [...] 'המאמן הלאומי', והאצבעות מתחילות לספור, ותיכף יש לנו אחת עשרה אותיות [...] משחק [...] כזה שמחזק את השרירים בידיים ובאצבעות, וזה חשוב מאוד למומיק, כי הוא קצת נמוך, ואפילו יותר רזה מנמוך" (שם, עמ' 59).

הצורך בחיזוק השרירים כתיקון לחולשת הגוף היהודי הגלותי ניכר גם בפנטזיה של מומיק על שני אחיו המדומיינים, "ביל החזק" ו"מוטל בן פייסי החזן". כך הוא מדמיין את שלושתם רוכבים על הסוס בלקי: "בפראיות ובכוח, מחבקים את המותניים אחד לשני. ביל החזק יושב קדימה, ומומיק האחראי יושב באמצע, ומאחורה מוטל, שהפאות שלו מסובבות לו מאחורי האוזניים [...] וגם השרירים שלו מתחזקים מיום ליום" (שם, עמ' 87). הצורך לביית את מוטל הגלותי ולהפכו לישראלי ניכר גם במידע החשוב וההכרחי שמומיק צריך להעביר לו: "ברור שהיה צריך להסביר לו דברים שהוא בכלל לא הכיר. [...] מי זה נתנאל בלסברג, הרץ הדתי מ'אליצור', שבעזרת השם שבר את השיא בחמישה קילומטר" (שם, עמ' 87).

הספורט הוא אחד ממאפייני הצבר והוא קריטריון המבחין בחדות בינו לבין היהודי הגלותי. מומיק מתעסק הרבה מאוד בספורט, אבל בהתאם לאישיותו, ובאופן פרודי, הוא ממעט לעסוק בו באופן גופני, ועוסק בו בעיקר באופן אינטלקטואלי-אינציקלופדיסטי כמענה לצרכיו הנפשיים. כך הוא אוגר מידע ויוצר "אוסף סודי", שאותו הוא כותב ב"מחברת הסודית": "של כל הדברים שהיו בארץ שם, [...] הקיסרים והמלכים [...] והספורטאים של האולימפיאדות היהודיות" (שם, עמ' 59). ספורטאים יהודים משמשים למומיק מושא הערצה ומופת אישי.

כך למשל כאשר הוא צריך לחשוב על דרך לפרוץ לעולמו של הסבא, תכסיסי המאמן גיולה מאנדי משמשים לו מופת לחשיבה יצירתית: "צריך לחשוב על תכסיס [...] איזה קונץ גאוני ונועז, שאולי רק המאמן גיולה מאנדי שהבאנו במיוחד מהונגריה יודע לעשות כמוהו" (שם, עמ' 51). שחקן הכדורגל ארני טיילור משמש מודל למומיק לגבר שלמרות היותו "נמוך", יכול בה בעת להיות גם "חזק" ומושיע: "גם נמוכים יכולים להיות חזקים, ובתור הוכחה הנה ארני טיילור, שהוא שחקן אנגלי כמעט גמד, שהושיע את מנצ'סטר יונייטד, והשנה העבירו אותו להושיע את סנדרלנד" (שם, עמ' 59). "רפאל הלפרין" ו"זישא בְּרִיטברט" משמשים עבורו מודל ומופת לכוח פיזי, שבשילוב עם כוח רצון יוצר כוח הרתעה: "בעזרת אימוני האצבעות וכוח רצון כמו של רפאל הלפרין שיש למומיק, הוא בקרוב מאוד יהיה מִיִּצְשֵׁם חזק כמו המתאבק היהודי המפורסם מארץ שם, זישא בְּרִיטברט, שאפילו הגויים יימח-שמם פחדו ממנו, וזה הפירוש של כוח ההרתעה" (שם, עמ' 59).

החיפוש של מומיק אחר גיבורי ספורט שיהוו עבורו מודל אישי ניכר גם בעיתונים בפולנית שדודה איטקה משאירה, שאותם לוקח מומיק מבלה, ומהם הוא גוזר, במיוחד מה"פֶּשְׁלֹנְד", תמונות של משחקי כדורגל של נבחרת פולין: "ובעיקר של השוער הלאומי עם הזינוקים החתולים שימקֹבֶיאק" (שם, עמ' 38).

ג. "למקומות היכון רויץ"

שורק (2006) מציין את פונקציה החיברות שממלא הספורט, ואכן מומיק משתמש בדיעותיו בתחום הספורט כדי ליצור קשרים חברתיים. למומיק אין חברים בני גילו, וכאשר מגיע לכיתה ילד חדש, הנתפס על ידי ילדי הכיתה כחריג ושונה, מומיק חש שילד זה מתאים עבורו ליצירת קשר חברתי דרך עיסוקם המשותף בספורט. מומיק ואלכס נתפסים על ידי ילדי הכיתה כדומים באחרותם ובשונותם: שניהם "משקפופרים", נראים כאילו באו מ"שם" ומכונים, על פי תפיסתם של ילדי הכיתה, בהתאם, בכינוי הגנאי: "הפולנים".

חריגותו של אלכס ניכרת גם בדיבורו במבטא הזר, המשמש הנמקה נוספת להדרתו ולהפיכתו למושא ללעג על ידי בני כיתתו: "שמעו שיש לו מין יריש משונה, כמו של זקנים" (שם, עמ' 73). הדמיון שעליו מצביעים ילדי כיתה ג', הצברים, באחרותם של מומיק ואלכס, מעיד על ההומוגניות השלטת בדמות הילד הצעיר בן התקופה. לאמיתו של דבר, שני הילדים בני התשע, מומיק ואלכס, שונים לחלוטין זה מזה מבחינות רבות, ובעיקר - בגופם וביחסם לספורט. אלכס כולו פיזיות, כוח ושרירים הניכרים אפילו בכתיבתו, והמילים - אופן הקיום העיקרי של מומיק בעולם - מיותרות עבורו לחלוטין: "אלכס טוכנר היה ילד נמוך, אבל מאוד חזק, כשהוא היה כותב, היו השרירים ביד שלו קופצים. [...] הוא כל הזמן זז במקום, כאילו שיש לו קוצים, והוא לא אהב לדבר" (שם).

את הזהות הפיזית הזו של אלכס הוא ירש מגופו ומעיסוקו של אביו, כפי שהוא מספר למומיק בביקור החד-פעמי בביתו: "אבא שלו מת בתאונה, הוא היה בוקסר וקיבל אגרוף בזירה, ועכשיו אלכס הוא הגבר בבית" (שם, עמ' 74). בניגוד גמור לכך, מומיק הוא ילד חלש פיזית, מרבה לכתוב ולדבר, ואביו - חי-מת שמן וכבד תנועה. שני הילדים דחויים ומבודדים בכיתתם, ועם הגעתו של אלכס לכיתה, יוזם מומיק הזמנה לביתו. לאחר היענותו של אלכס והסכמתם של הוריו לאירוח, מומיק אינו נרדם בלילה מרוב התרגשות ומדמיין את החברות הספורטיבית שתתקם ביניהם: "הוא חשב איך הוא ואלכס יהיו, ואיך הם יקימו להם נבחרת של שניים, ואיך" (שם, עמ' 73).

שני הילדים הצעירים אוהבים ספורט ועוסקים בו, אך באופן שונה לחלוטין. אלכס עוסק בספורט באופן פיזי, ומומיק, לעומתו, עוסק בספורט באופן אינטלקטואלי-אינציקלופדיסטי. כך, מספר אלכס למומיק, בעברית המשובשת שלו, על הישגיו בספורט כילד ברומניה: "שמה אני הייתי הצ'מפיון של כל הכיתה בלרוץ" (שם, עמ' 74). אלכס רוצה להשתמש בספורט כדרך להשתלב חברתית בכיתתו הצברית-ישראלית, אלא שילדי הכיתה דוחים אותו בשל שונותו, כפי שהוא מספר למומיק בעברית העילגת שלו: "הם אמרו לי אשכנתוזי בך [...] זה למְשָאני יהיה בנבחרת שלהם" (שם, עמ' 76). אל מול הפיזיות של עיסוקו הגופני של אלכס בספורט, מביא מומיק למפגש ביניהם את הידיעה האינטלקטואלית, המתממשת בין השאר בידע מדויק של יחסי מרחק וזמן המאפשרים השתתפות ב"נבחרת" הכיתה, כפי שהוא מציין בפני אלכס: "בשביל להיות בנבחרת של הכיתה צריך לרוץ שישים מטר בשמונה פסיק חמש שניות" (שם).

אלכס אינו מוצא כל עניין בשהות עם מומיק בביתו ובסמטת מגוריו, בת דמותה של העיירה הגלותית, מלאת ניצולי שואה משונים, שאין בה ילדים כלל. מומיק מנסה לנחם את עצמו במחשבה שאלכס כעולה חדש עדיין אינו מזהה את יתרונותיו האינטלקטואליים, העולים על הישגיהם הספורטיביים של התלמידים האחרים בכיתה: "אלכס הוא בכל זאת חדש ולא יודע

בדיוק מי ומה, וייקח לו קצת זמן עד שיבין שלמומיק יש יותר שכל באצבע הקטנה שלו מאשר לכל הפראים האלה, שצוחקים ורצים שישים בשמונה פסיק חמש" (שם, עמ' 75). כדי להשאיר את אלכס, חברו היחיד, בביתו, מציע לו מומיק להיות המאמן שלו: "מומיק נתן לו לגמור את הדיבור, ומהר-מהר סיפר לו שהוא יכול להיות מאמן מצוין, שהוא קרא על כל המאמנים בעולם, ויש לו בבית תמונות ספורט שהוא גוזר ואוסף מכל העיתונים [...] והוא יכול להכין תכנית אימונים אולימפית, ויש לו שעון עם שניות, שזה הכי חשוב למאמן ריצה" (שם, עמ' 76). אלכס מתפתה להסכים להצעתו של מומיק בגלל הימשכותו ל"שעון עם שניות", בעודו מציע למומיק: "נעשה ניסיון, אני רץ עד לעמוד הזה ואתה לוקח זמן" (שם). מומיק קורא את קריאת הפתיחה הנדרשת, המעידה על מומחיותו בתחום: "מוכנים היכון רץ", אלכס רץ, ומומיק מודד ומכריז על התוצאה המדויקת בעודו מצרף עצת מאמן לשיפור ההישגים: "עשר פסיק תשע, וכדאי שלא תנפנף כל־כך בידיים כי אתה מאבד כוח ככה" (שם, עמ' 76). אלכס מסכים שמומיק יאמן אותו: "אבל לבוא אליו הביתה הוא כבר לא רוצה" (שם). מערכת יחסים כושלת זו מוזכרת גם בסיום היצירה, בהתבוננות לאחור, כאשר מודגשת בה הצלחתו של מומיק כ"מאמן", וסירובו של אלכס להיות "חבר": "אלכס טוכנר, שהיה פעם החבר שלו במשך שבוע, ומומיק אימן אותו בריצה בעמק של עין כרם עד שאלכס שבר את שיא הכיתה ונכנס כמו כלום לנבחרת..." (שם, עמ' 104).

ד. "נבחרתנו מפסידה לפולנים בוורצלב שבע-שתיים"

משחק הכדורגל מוזכר ביצירה "מומיק" בהקשרים רבים ומבטא את מרכזיותו של המשחק בעולמו של הצבר הצעיר. עיסוקו הרב של מומיק בכדורגל שייך לעולם הגלוי של שגרת חייו, והוא מנוגד לחלוטין לעולם הסודי שבו הוא מגדל את ה"חיה הנאצית". הכדורגל, הן בהקשריו הכיתתיים והשכונתיים והן בהקשריו הלאומיים, מתפקד כמעצב מרכזי בגיבוש זהותו הצברית-לאומית של מומיק כצבר ישראלי בשנת 1959. קאופמן וגלילי (תשס"ט), כמו בן-פורת (2003), מציינים שהספורט הפך לאמצעי של עיצוב לאומיות בהיותו מוקד של הזדהות לאומית. ספורטאים ישראלים הנושאים את דגל המדינה, שרים את המנונה ומתחרים כשוויים לצד ספורטאים אומות העולם, הגבירו את הגאווה הלאומית ויצרו הזדהות קולקטיבית אינטגרטיבית חוצה מעמדות ומגזרים סביב נבחרת הייצוג הלאומית (שם, עמ' 23).

ביצירה הנדונה חוזר ומוזכר משחק הכדורגל של ישראל מול פולין בעיר וורצלב בפולין. היבטים שונים של משחק זה תוארו ונחקרו על ידי חוקרים רבים. בן-פורת (2003) מציין שבשנות ה-50 פרח הכדורגל במישור הבין-לאומי. בשבוע השלישי של יוני 1959 נערך משחק של הנבחרת הלאומית מול נבחרתה של פולין. היה זה משחק ידידות שהתקיים בוורצלב שבפולין. משחק זה נועד לחשל את הנבחרת הישראלית לפני המפגשים במסגרת המשחקים הטרומ-אולימפיים עם יוגוסלביה ועם יוון: "שלא בכוונה תחילה ושלא בטובתו, הפך המשחק הזה לאירוע טראומטי בזיכרון הלאומי. במשחק זה הובסה והושפלה נבחרת ישראל בתוצאה 7:2, והוא מצוין בזיכרון הקולקטיבי כ"מפלת וורצלב" (שם, עמ' 93). עוד מציין בן-פורת שמסיבות שאינן שייכות לכדורגל, עורר המשחק נגד נבחרתה של פולין תשומת לב ומעורבות רגשית רבה של יוצאי פולין. בן-פורת מציין ש"מפלת וורצלב" אף הגיעה לכנסת, והבאתו של המשחק לדיון בכנסת

כאירוע בעל חשיבות לאומית חיזקה את מעמדו של הכדורגל, משום שכישלון במשחק לא-חשוב-במיוחד זה נהפך לנושא שעל סדר היום הלאומי.

חפץ-דיגאמי (2007) במאמרה בוחנת את הקשר בין הספורט הישראלי לזיכרון השואה תוך התמקדות במשחקי נבחרת ישראל בכדורגל נגד פולין. היא מציינת שבאותה תקופה נותרו בפולין יהודים, ניצולי שואה, ובואה של הנבחרת הישראלית לפולין היה עבורם מאורע מיוחד. משחק של נבחרת ישראל בוורוצלב אפשר לאותם יהודים להזדהות עם מדינת ישראל. היום שלפני המשחק, יום שבת, הוגדר כ"יום יהודי" - השחקנים באו לתפילה בבית הכנסת המקומי, והופעת עוררה התרגשות רבה בין יהודי המקום. העיתונאי הישראלי נחמיה בן אברהם סיקר את המשחק תחת הכותרת "7 פעמים פרצו הפולנים את שער ישראל", בכותבו: "היהודים, שרבים מהם באו ממרחק מאות קילומטרים שאבו נוחם וידידות מעצם העובדה, שדגל ישראל מתנוסס במקום זה שקשורים בו זיכרונות מרים כל כך, ושצלילי המנונה של מדינת ישראל נישאים מעל מגרש ספורט שנטלו פולנים מידי גרמנים" (בן אברהם, 1959).

פורת ולרר באלבום "ספורט 50" (1998) מתארים משחק זה תחת הערך "מאנדי - מאמן נבחרת הכדורגל" (שם). הם כותבים שב-21 ביוני 1959 החל עידן מאנדי באופן רשמי, ישראל התייצבה בתקווה למשחק החוץ נגד הפולנים, המשחק שהסתיים בהפסד 2:7. את השערים לישראל כבשו יוסף גולדשטיין ונחום סטלמן. בעקבות הפסד צורב זה הגיש חבר הכנסת עזרא איכילוב, מהציונים הכלליים, הצעה לסדר היום - לדון במצב הנבחרת.

בפעם הראשונה ביצירה "מומיק" מוזכר אותו משחק כדורגל כאשר מומיק נמצא לבדו בביתו ומשדר לעצמו "בשקט בראש" את הדקות האחרונות של המשחק. מומיק שולט לחלוטין בפרטי המידע הנוגעים למשחק: שם העיר בפולין שבה יתרחש המשחק, ושם המאמן. נוסף על כך, ניכרת הזדהותו העולה על גדותיה של הילד הצעיר עם מדינת ישראל הצעירה, כפי שמציין בן-פורת (2003). הדבר ניכר בכנותו את הנבחרת הישראלית בגוף ראשון רבים: "נבחרתנו", ואת המאמן הזר גיולה מנדי - ה"מאמן שלנו". הדבר נכון גם באשר לתיאור המשחק כ"דיאלוג של זהויות מנוגדות בין 'אנחנו' ל'הם'" (בן-פורת). "שידור" אינטימי זה של המשחק מעיד על מעורבותו הרבה של מומיק בספורט הישראלי ומאפשר לו לממש לכאורה את משאלת לבו, להיות "מושיע" לא רק של משפחתו ושל סביבתו הקרובה, אלא של נבחרת ישראל ושל מדינתה. כך מומיק משדר לעצמו משחק מדומיין שבסיסו בנתונים ריאליים של המשחק, ועיקרו - בפנטזיה ובתשוקה שלו עצמו להיות "שחקן מושיע".

"הוא שידר לעצמו בשקט בראש את התיאור של הדקות האחרונות של המשחק הגורלי שיהיה בקרוב בעיר ורוצלב בפולין בין נבחרתנו לנבחרת פולין, ונתן להם לנצח אותנו בהפרש של ארבעה שערים, אבל חמש דקות לפני הסיום, כשהמצב כבר נראה לגמרי קאפוט, הרים המאמן גיולה מנדי שלנו את עיניו המיואשות אל היציעים שמלאים קהל פולני צועק, ופתאום מה הוא ראה שם? ילד! [...] שחקן מבטן ומלידה, שחקן מושיע, אם היו נותנים לו לשחק בכיתה הרי הוא היה מראה גם להם, מילא, וגיולה מנדי מפסיק את המשחק ולוחש משהו לשופט, והשופט מסכים, והקהל כולו משתתק, ומומיק יורד לאט-לאט במדרגות ונכנס למגרש ותיכף הוא מארגן את ההגנה וההתקפה שלנו כמו שצריך, ותוך ארבע דקות הפך מומיק את הקערה ונבחרתנו נצחה חמש-ארבע, הלוואי אמן" (שם, עמ' 67).

פעם נוספת מוזכר אותו משחק כאשר מומיק נמצא מחוץ לביתו, בעודו יושב על הספסל הירוק השכונתי עם הזקנים הניצולים, ובראשו עוברת סצנה של מפגש כושל שלו עם אביו. כמענה וכתיקון לכישלון מערכת היחסים שלו עם אביו, מביע מומיק בקול רם את משאלת לבו המתייחסת לניצחון נבחרת ישראל בכדורגל. גם בפעם זו הוא משתמש בגוף ראשון רבים כדי לתאר את ה"אנחנו" הישראלי, הכולל גם אותו. אלא שבשונה מהפעם הקודמת, כביטוי להיחלשותו, הוא עצמו אינו מופיע בתפקיד הנחשק של ה"שחקן המושיע" והוא מעבירו בדמיונו ל"סטלמך": "ומומיק מתיישר [...] ואומר בקול קשה וחזק, שבמשחק הגורלי שיהיה בקרוב בעיר ורוצלב אנחנו נקרקס את הפולנים האלה עשר-אפס, סטלמך לבדו יכניס חמישייה, והזקנים משתתקים פתאום ומסתכלים עליו בלי להבין" (שם, עמ' 101).

בפעם השלישית מוזכר המשחק לקראת סיום הספר. מומיק, שניסיונו-כישלונו לגדל את ה"חיה הנאצית" משתלט עליו ומצבו הנפשי מדורדר, עולה לביתו לאחר שהוריד את סבא אנשל למחסן ונעל אותו שם. הוא פותח את הרדיו ומקשיב לשידור ישיר של המשחק כהווייתו: "הקשיב לרדיו ושמע איך נבחרתנו מפסידה לפולנים בוורצלב שבע-שתיים מול קהל פולני שלועג לבחורים, ובזמן שנחמיה בן אברהם תיאר איך יאנוש אחורק וליברדה ושרשינסקי מקרקסים את סטלמך ואת גולדשטיין שלנו, ידע מומיק שהוא מפסיד לאורך כל הקו, כמו שאומרים, [...] הוא אפילו לא חיכה עד שהמשחק ייגמר, כי כבר לא האמין שיכול לקרות איזה נס ושאיזה ילד כדורגלן-פלאים ירד פתאום מהיציע של הקהל המלגלג ויצטרף לאחד-עשר בחורינו ויתעתע ויושע ויביס את האויב שמונה-שבע, השער האחרון ממש עם שריקת הסיום" (שם, עמ' 113).

ההקשבה של מומיק למשחק, דרך הרדיו, היא ביטוי לקשר בין הספורט לכלי התקשורת היחידי באותם הימים. במאמר "התקשורת האלקטרונית והספורט בישראל" כותב יאיר גלילי (2002) שרק בשנת 1958 מעלה הרדיו לאוויר את תכנית הספורט הראשונה "ממגרש הספורט". חשיבותה של תכנית זו בכך שהייתה מקור מידע ראשון לתוצאות משחקי הכדורגל, וגם הוסיפה ניתוחים ופרשנויות שלוו בתוצאות משחקי כדורגל אחרים מרחבי העולם. נחמיה בן אברהם נחשב עד היום ל"אבי שידורי הספורט" ברדיו, והוא ששידר את מרבית משחקי נבחרת ישראל בכדורגל במשחקי הגביע העולמי בין השנים 1954-1974 ובמשחקים האולימפיים בשנים 1976-1952. שידוריו הקולחים של בן אברהם זכורים עד היום, וחלקם זכו להאזנת שיא במדינה (שם, עמ' 384-385).

התיאורים הרבים של משחק הכדורגל בין ישראל לפולין ממלאים פונקציות סיפוריות מגוונות; פני השטח שלהם מסמנים במדויק את זמן ההווה של היצירה, כמו גם את "רוח-הזמן" - "ימי הרדיו", "תחושת גוף ראשון רבים" ומרכזיותה של נבחרת ישראל בכדורגל בעיצוב התודעה הישראלית הקולקטיבית ההגמונית. תפקידם העיקרי של תיאורים אלה הוא בעיצוב דמותו של מומיק, תוך תיאור תהליך ההיחלשות והנסיגה שעובר עליו במהלך הנובלה. מעקב אחר שלושת הקטעים משקף את תהליך הנסיגה העובר על מומיק - ממצב של מימוש דמיוני של התשוקה להושיע, דרך משאלת הלב לניצחון שיתרחש בלעדיו, ועד להבנה הנחרצת ש"הוא מפסיד לאורך כל הקו".

ה. "גם שמה היה חודורוב, כמו השוער"

תפקיד מיוחד ביצירה יש לשוער נבחרת הכדורגל יעקב חודורוב. בספר "גיבורי ספורט" מאת מרגולין (1962) מוקדש פרק הסיום לשוער זה, וכותרתו: "הציפור המעופפת של ישראל" (שם, 185-170). בפרק זה מצוין שהספורטאי הישראלי היחיד שראוי להימנות עם אלופי העולם הוא השוער הלאומי יעקב חודורוב, שסיפורו המשתרע על יותר מ־15 שנה ידוע לכל אזרחי המדינה. פורת ולרר (1998) מציינים אף הם שב־50 שנותיה של המדינה, השם שנישא בפי כול היה שמו של שוער הפועל תל אביב והנבחרת הלאומית, יעקב חודורוב.

מומיק מעריך את השוער חודורוב ורוצה מאוד להידמות לו, כך, מומיק הוא "בעל חושים חודורוביים", ו"מגיע תמיד בזמן לתפוס". אלא שבאופן אירוני ופרודי, מומיק אינו תופס את הכדור על מגרש הכדורגל, אלא את סבו - הזקן המבולבל והחולה, שהרוח החורפית העזה מאיימת להעיפו: "למומיק יש חושים ממש חודורוביים, והוא תמיד מגיע בזמן לתפוס את סבא לפניה וללחוץ חזק את היד שלו" (שם, עמ' 49). בשעה של חסד, כשאביו מספר לו על העיירה חודורוב, מומיק מופתע לגלות את הזהות בין שם העיירה הפולנית לבין שמו של שוער הכדורגל הישראלי: "ואבא אמר: אצלנו, בין העיירה שלנו לחודורוב היה יער, יער ממש [...] ומומיק ממש נדהם כששמע שגם שמה היה חודורוב, כמו השוער, אבל לא רצה להפריע ושתק" (שם, עמ' 86). כאשר מומיק מתבונן בתמונה הידועה של הילד המרים את ידיו באימה מול רובי החיילים הנאציים, הוא תוהה על מצבו הנפשי של הילד ומשתמש ב"חודורוב" כאמצעי אפשרי לחיזוק נפשו של הילד: "הנה למשל הילד הזה, שבתמונה פה, זה עם הכובע-קסקט שמרים ידיים. מומיק ניסה לנחש דברים מהעיניים שלו, [...] אם כבר שמע שחודורוב זה כבר לא סתם עיירה, אלא שוער גדול" (שם, עמ' 96).

השתתפות פעילה אך מדומיינת של מומיק עצמו במשחק כדורגל, כביטוי לחוזק פיזי ולמקובלות חברתית, משמשת את מומיק לצרכים שונים. כך למשל משתמש מומיק במשאלת לב מדומיינת זו להרגעת הוריו. מומיק מודע מאוד לדאגת הוריו כלפיו, וברגישותו הרבה, ובהיותו ממלא תפקיד הורי כלפיהם, הוא מבקש לשמח אותם תוך הצגת מצג שווא - כאילו הוא אהוב ומקובל בין בני גילו ושותף פעיל למשחקם. כך, כאשר הם מתקרבים בלילה למיטתו לפני שנתם המסויטת: "מתכוון מומיק מרוב מאמץ לעשות את עצמו ישן, ושיראו עליו שהוא ילד מאושר ובריא שטוב לו נורא [...] ולפעמים הוא אומר כאילו משינה, תבעט אלי, יוסי, אנחנו ננצח היום דני, ועוד כאלה בשביל לשמח אותם" (שם, עמ' 72).

פונקציה נוספת של משאלת לב מדומיינת זו משמשת את מומיק גם בניסיונות ההתחזקות שלו מול ה"חיה הנאצית". וכך הוא מספר לה: "כמה מתוקים יכולים להיות אחים קטנים [...] וגם כתב כל מיני דברים אחרים, שהיו טיפשיים, אבל הייתה לו הרגשה שדווקא הם אולי יפתו את החיה, כמו נניח משחק כדורגל בבית הספר, שאתה תוקע בו גול וכולם צועקים יחד את השם שלך בלי שום שמות אחרים" (שם, עמ' 84).

דרך נוספת לשמח את הוריו היא שירת ההמנון: "ופעם, כשהיה יום קשה במיוחד, [...] ביום הזה שר להם מומיק כאילו מתוך שינה את פוהול עוד בלבב פֶּהֶנְיָהִימָה, [...] וכל זה בשביל שיראו שבכלל לא צריך לבזבז עליו את הדאגה שלהם" (שם). סדרת מופעי השווא שמציג מומיק להוריו בעודו מעמיד פני ילד ישן, שתחילתה היא השתתפות פעילה במשחק כדורגל, והמשכה שירת

ההמנון, חוזרת ומבליטה את מרכזיות משחק הכדורגל בעולמו של מומיק הצבר הצעיר בישראל בשנת 1959.

ו. "בחורינו יעשו הכול למען הניצחון"

מומיק מייחס לעצמו יכולת להבין את כל השפות, והוא מכנה את עצמו "המתורגמן המלכותי": "כן, מומיק באמת יודע לתרגם הכל, [...] הוא אפילו יודע לתרגם מכלום למשהו. טוב, זה בגלל שהוא יודע שאין בכלל דבר כזה כלום, תמיד יש משהו" (שם, עמ' 51). כך, בעבר, לפני הגעת הסבא נהג מומיק לשבת ליד סבתו ולהבין את משמעות דיבורה אף על פי ש"הייתה לה שפה מיוחדת, שצמחה לה כשהיא כבר הייתה בת שבעים ותשע, אחרי ששכחה את הפולנית ואת היידיש ואת הקצת עברית שלמדה פה" (שם, עמ' 51). דוגמה נוספת לכך היא יכולתו של מומיק להבין את שפתו ועולמו של גינצבורג, ניצול שואה נוסף, הכוללת שתי מילים בלבד: "מי אני מי אני".

בניגוד גמור ליכולת ההבנה של מומיק את כל השפות ולהיותו "המתורגמן המלכותי", למומיק עצמו אין שפה משלו שבה הוא יכול לבטא את עולמו. השפות העומדות לרשותו הן השפות שהוא שומע מהעולם המקיף אותו: שפת היידיש של סביבתו הקרובה, העברית העילגת של הוריו, העברית הצברית של חבריו לכיתה, או הדיבור הקולקטיבי בגוף ראשון רבים של מדינת ישראל הצעירה, כפי שהוא מושמע בכלי התקשורת היחידים הקיים במדינה, והמושמע בחלל ביתו של מומיק - הרדיו.

שפות אלו מובנות היטב למומיק, אך אינן נתפסות על ידו כבעלות יכולת לבטא את עולמו. דווקא שפת הספורט של משחקי הכדורגל, כפי שמומיק חוזר ושומע מהרדיו, נבחרת על ידו באופן ספונטני לבטא את רגשותיו הכמוסים. כך, כאשר הוא רוצה לכתוב את ההחלטה החשובה בחייו בדבר ייעודו להיות סופר, כמו סבא שלו, השפה הנבחרת על ידו, תרתי משמע, היא שפת הספורט של משחקי הכדורגל. כך, כאשר הוא מחפש סיום חגיגי לדברים שכתב על החלטה זו, הוא חושב שראוי לכתוב: "חזק חזק ונתחזק" - קריאה שנוהגים לומר בשבת בבית הכנסת, תוך שהקהל קם על רגליו.

אלא ששפת הספורט, המתנסחת בגוף ראשון רבים, והמבטאת את הלאומיות הישראלית הצעירה, משתלטת על מומיק: "היד שלו החליטה בשבילו והתפרצה אל הדף וכתבה בבת אחת את קריאת הקרב של נחמיה בן אברהם, 'בחורינו יעשו הכל למען הניצחון!' (שם, עמ' 53). שימוש מדויק והולם זה בשפת הספורט הקולקטיבית בת הזמן מרגיע את מומיק ומעצים את תחושת השייכות והביטחון של מומיק: "ומיד אחרי שכתב את המילים האלה הוא התחיל להתמלא אחריות והתבגרות, וחזר למטבח בהליכה איטית ומכובדת, וניקה בעדינות את השומן של הפולקע מהסנטר של סבא" (שם, עמ' 54).

מומיק משתמש בשפה זו, של גוף ראשון רבים, כביטוי ללאומיות ההגמונית בת הזמן, שהוא עצמו תוצר שלה בהקשרים ישראליים ציוניים. כך כאשר הוא מזכיר דמויות ממלכיות קנוניות שאותן הוא מצייר על בולי העשור: "חיים וייצמן נשיאנו הראשון [...] דוקטור הרצל חוזה מדינתנו בקונגרס הציוני הכ"ג" (שם, עמ' 64); כך כאשר הוא מתייחס להיבטים צבאיים-ביטחוניים: "הנסיך קאסם, שגם הוא שונא אותנו כמו כל הגויים יימח-שם" (שם, עמ' 31); "המטוסים שמגיעים מידידתנו

הנצחית צרפת" (שם, עמ' 87) ו"נאצר הודיע שיעצור אוניה שלנו בתעלת סואץ" (שם, עמ' 89). שימוש דומה בגוף ראשון רבים משמש את מומיק לתיאור התמונות התלויות בחדרו, המעידות על עולם הערכים המעצב את תפיסת עולמו וערכיו של הילד הצעיר. כך חוזר מומיק ומשתמש בגוף ראשון רבים גם בהקשר של משחקי הכדורגל של נבחרת ישראל: "במשחק הגורלי שיהיה בקרוב בעיר ורוצלב אנחנו נקרקס את הפולנים האלה..." (שם, עמ' 101).

ז. "ספורט, יינגעלע, צריך לדאוג קצת גם לגוף, ותראה כמה אתה חיוור וחלש ורזה"

גופו של מומיק מסרב להיענות למודל הצבר, ואחד הביטויים הבולטים לכך הוא חלק הגוף הבולט אצלו - הראש: "וראש הרי יש לו, ברוך השם" (שם, עמ' 17). הראש, כאיבר הגוף הבולט, עומד בניגוד מובהק לרגליו של אורי, דמות ספרותית בת הזמן, המייצגת את הצבר המוחלט, ההולך בשדות מ"הוא הלך בשדות" (1947), ולידיו של אליק, דמות ריאלית מ"במו ידיו - פרקי אליק" (1951), ספריו של משה שמיר. ראשו של מומיק מייצג את האינטלקט החזק שלו, כפי שהדבר ניכר בכינוי המוצמד לו, בידיש, "אלטר-קופ" - ראש זקן. מומיק עצמו מאמץ כינוי זה המוצמד לו, וכבר בתחילת הספר, במבע המשולב של הסופר-החיצוני ותודעתו של מומיק, הוא חוזר ומכנה עצמו בכינוי זה: "לפני שנהיה 'אלטער קופ' שזה ראש של זקן וחכם" (שם, עמ' 14). הים הוא מרחב ארצישראלי מובהק, וכדי לבטא את זרות גופה של משפחת נוימן למרחב זה מתוארת התנהלותה ב"תחליף לים", בחוף הכנרת. כך, פעם בשנה, דווקא ביום השואה, נמלטת המשפחה "לשלושה ימים לפנסיון קטן בטבריה"; הם שוהים בקרבת הכנרת, וכל פרט בהתנהלותם על החוף משקף את זרות גופם להוויה הישראלית. כך השימוש ב"מטרייה" כתחליף לשמשייה הישראלית-טיפוסית; כך התגוננותם הגופנית מפני השמש הישראלית תוך שהם מורחים את רגליהם ב"פֶּלֶטָה", "שלא ישרפו", בעודם מרכיבים על אפם "מגני אף" גלויים. כך גם האיסור-איסור של הוריו של מומיק להתקרבותו למים, כפי שהוא מפנים ומשחזר אותו: "מותר לו לרוץ על החוף ולהתרחק עד ממש לקו של המים" (שם, עמ' 38).

הדיבור המשולב של מומיק ואמו משקף את יחסה של המשפחה לבגד ים, פריט הלבוש הישראלי האולטימטיבי: "למומיק אין בגד ים, כי טיפשי להוציא כסף על משהו שישתמשו בו רק פעם בשנה והמכנסיים הקצרים בהחלט מספיקים" (שם). הים משמש גם אמצעי לתיאור אחרות גופם של איטקה ושימק, אחות האם ובעלה, ביחס לגופם של ניצולי השואה האחרים: "דודה איטקה ודוד שימק [...] הולכים לים, ושימק אפילו יודע לשחות" (שם, עמ' 89).

ביטוי נוסף לחוסר ההתאמה של גופו של מומיק למודל הצבר מורגש על ידי השכנה בלה, שיותר מכל הניצולים האחרים התערתה בהוויה הישראלית. בלה אוהבת מאוד את מומיק, מרגישה את הפגומות בגופו ויודעת שהיא תחבל בהשתלבותו העתידית בחברה הישראלית. הבנה זו של בלה ניכרת באופן שבו היא מביטה במומיק, ובפתיחה חוזרת ונשנית של כפתור החולצה הסגורה עד לצווארו. פרטים שוליים לכאורה אלה הם בעלי משמעות סמלית - החולצה הסגורה עד הצוואר מבטאת את שמירת היתר של ההורים ניצולי השואה על בנם היחיד, כמו גם על מראהו הגלוי, הזקן והזר של מומיק בן התשע להוויה הישראלית הצברית בת הזמן.

פתיחת הכפתור על ידי בלה מבטאת את רצונה של בלה "לשחרר" את מומיק מכלא אהבת הוריו והשגחתם היתרה. בד בבד היא מבטאת את רצונה להופכו למה שהיה אמור להיות מלכתחילה

- כפי שמסומן בשמו הפרטי ובשם משפחתו - "איש חדש", צבר ישראלי, בן דמותו של אליק, הצבר הישראלי האולטימטיבי. אמירתה של בלה לילד בן התשע ש"לא ייקחו אותך לצבא", מבטאת כבר בשלב מוקדם זה של עלילת הספר את חוסר התאמתו הגופנית של מומיק לתרבות הישראלית ההגמונית בת הזמן, ולניסיונה - שלא יצלח - לתקן את המעוות: "בלה [...] הסתכלה בו בפרצוף שהוא לא אוהב, קצת ברחמנות, ונדנדה את הראש שלה לכאן ולכאן, ופתחה לו את הכפתור העליון ואמרה, 'ספורט, יינגעלע, צריך לדאוג קצת גם לגוף, ותראה כמה אתה חיוור וחלש ורזה, ממש פערטל, איך ייקחו אותך לצבא איך'" (שם, עמ' 30).

ביטוי נוסף לכישלון גופו של מומיק להיענות לתביעות הגוף הצברי הם המשקפיים והגשר, אביזרים לתיקון הלוקי, המוצמדים לפניו. זרותם של אביזרים אלו למראה הצברי המקובל, ניכרת בהיותם מושא ללעג מצד הילדים האחרים בני כיתתו של מומיק: "צריך ללכת בכל בוקר לבית הספר, [...] ולא להיפגע כשהם קוראים לו הלן קלר כי יש לו משקפיים וגשר בשיניים" (שם, עמ' 31).

ח. "הרץ שמביא את הליפיד במכבייה כל הדרך מארץ רחוקה"

למומיק מערכת יחסים מורכבת מאוד עם אביו, המושפעת באופן טראומטי מהקשר בין האב לבנו שמת בשואה, כפי שמוזכר זאת האב בקיצור ובחטף כאשר מדברים קרובי המשפחה, איטק ושימק, על הכדאיות בקבלת שילומים. חוקרת ספרות השואה איריס מילנר מתארת במאמרה "מומיק, ילד נשרף: אתיקה של טראומה" (2012) את הקשר המשולש בין האב לשני בניו, הבן חי והבן המת: "בין האב ובין בנו החי מתחוללת דרמה של כניסות אל מציאות קטסטרופלית ויציאות ממנה, מציאות המתקיימת בעת ובעונה אחת בתוך חלומות סיוטיים ומחוץ להם ומהדהדת התרחשויות קודמות, לא מסופרות, בין האב לבין בנו המת" (שם, עמ' 199). מילנר מציינת ניסיונות שונים של מומיק, הבן החי, לחלץ את האב מהמצב הטראומטי שבו הוא נתון בעקבות עברו בשואה כאיש הזונדרקומנדו. ניסיונות אלה של מומיק מתפקדים כאמצעי להצלה משותפת, הן של אביו והן שלו עצמו: "מומיק מבקש להעיר את האב מתרדמתו - שבה הוא שרוי גם בשעות ערותו - כדי שיהיה מסוגל לראות אותו, להכיר בקיומו, ובכך לגאול אותו מתחושת היתמות המענה שהוא חווה" (שם, עמ' 201).

ברגישותו הרבה של מומיק לאביו הוא שם לב למצוקת האב בכל הקשור למגע ידיו. כך מבין ומרגיש מומיק בכל גופו ומאודו שבו עצמו אביו אינו נוגע כלל, אך בסבא אנשל, שזה עתה הגיע, אביו מטפל בידיו. כך, עם הגעת הסב לבית המשפחה, כאשר מניח האב את ידו על כתפו בעודו מזמין אותו להצטרף למשפחתם, וכך כאשר הוא רוחץ אותו מידי יום במו ידיו. בעקבות תצפיותיו הקפדניות של מומיק בידיו של אביו הוא מנסח לעצמו את הכלל: "הנה הזקן לא מת כשאבא נגע בו בידים שלו, אבל בעצם זה ברור, כי מי שבא משם לא יכול להיפגע" (שם, עמ' 12).

סצנת חזרתו של מומיק מהספרייה, שאותה הוא עוטר בארשת ספורטבית בת-הזמן, שוזרת בתוכה מאפיינים רבים של מערכת היחסים בין מומיק לבין אביו. כך ניסיונו של מומיק לחקות את התנהגות אביו בעברו הרחוק, כדי לזכות בתשומת לבו בהווה. כך גם ניסיונו להציל את האב מתרדמת חייו ובה בעת להציל את עצמו מתחושת ההיעזבות והיתמות מצד האב, המסרב לגעת בו. מומיק מכין לאביו מיצג, שחומריו לקוחים מסיפור ילדותו של האב, כפי שסופרו למומיק

ברגע של חסד: "לאט-לאט התחיל אבא לספר לו על עיירה אחת קטנטונת, ועל סמטאות מלאות בוץ [...] ועל החדר שהוא למד בו [...] ואיך בגיל שלוש הוא כבר היה חוזר לבדו מהחדר פלילות של שלג ומאיר את הדרך בפנס מיוחד, עשוי מצנן שתקעו בו נר" (שם, עמ' 85).

מספר ימים אחר כך, כאשר חוזר מומיק מהספרייה, הוא מחקה את התנהגותו של אביו בילדותו בגולה, תוך שהוא משלב בתודעתו הכאוטית בין תמונת עבר גלותית לפרויקט הספורט הגדול של המכבייה: "הוא הוציא מהילקוט שלו את הצנן שחתך לשניים [...] ובצנן הוא תקע נר והדליק, והלך ככה כל הדרך בגשם חלש [...] הלך לו ככה ילד בן שלוש, חוזר מהחדר של רב איצלה אל בית עם המון ילדים וילדות [...] ויצאו אליו אמא ואבא, שכבר כמעט השתגעו מרוב דאגה, וראו אותו הולך ברחוב בורכוב [...] הולך אחראי ונרגש כמו הרץ שמביא את הלפיד במכבייה כל הדרך מארץ רחוקה," (שם, עמ' 88).

אביו, האבל על הבן שמת, והבלום להווה חייו, אינו יכול להכיל את מראה בנו החי, המחקה אותו עצמו בילדותו בגולה, והוא מגיב כלפי בנו באלימות כבושה הנשלטת על ידי החלטתו שלא לגעת בבנו החי. כך, הוא מעיף את הנר שבצנן בעודו נזהר שלא לגעת בידי בנו: "פתאום השתנו הפנים של אבא והתכווצו, כאילו הוא נגעל ממשו [...]. והוא הרים את היד שלו הגדולה ובכל הכוח נתן מכה לנר (האצבעות שלו לא נגעו ביד של מומיק) [...] ואבא אמר בקול מוזר ונחנק, שמספיק כבר עם השטויות האלה, והגיע הזמן שתיקח את עצמך בידיים ותהיה נורמאלי" (שם, עמ' 88-89).

ט. "למומיק לא היה אכפת [...] גם כשיאיר פנטילט שבר את השיא"

בסיום היצירה מומיק נמצא ברמת מתח גבוהה ביותר. משאלת לבו להציל את סבו, את הוריו ואת דרי הסמטה על ידי גידול "החיה הנאצית" נכשל: "החיה הרגישה בזיוף ולא יצאה. כל התכסיסים של מומיק לא הצליחו לו" (שם, עמ' 104). מומיק מרגיש עצמו עזוב, בודד ונכשל כפי שהדבר ניכר בגופו: "הוא כבר נהיה כמו צל של עצמו, וכשהיה הולך היה גורר את הרגליים" (שם).

במהלכה של תחושת כישלון מצמיתה זו מגייס מומיק את כל כוחותיו בפעילות ספורטיבית במסגרת שיעורי ספורט, ב"ריצת 60". כפי שהיא מתוארת מתוך תודעתו, כאשר הוא מבצע אותה מרגיש מומיק ש"רק דבר אחד טוב קרה לו בימים ההם, שהוא הגיע חמישי מכל הכיתה בריצת שישים, וזה הרי אף-פעם לא קרה לו, ודווקא עכשיו, כשאין לו כוח לכלום, פתאום זה קרה [...] וכולם אמרו שהוא רץ כמו זאטופק הקטר הצ'כי ורק צחקו שהוא רץ כל הדרך כמעט בעיניים עצומות לגמרי, ועשה כאלה פרצופים, כאילו איזה מפלצת רודפת אחריו, אבל לפחות הם ראו שהוא יכול אם הוא באמת רוצה" (שם, עמ' 104).

תיאור אופן הריצה של מומיק, כפי שהוא משתקף בעיניהם של ילדי הכיתה הלועגים לו דרך קבע, מצביע על המניע העיקרי לריצה המהירה של מומיק - הרצון להימלט מ"המפלצת" שרודפת אחריו. "מפלצת" זו יכולה להיות ה"חיה הנאצית", שאותה הוא מתאמץ לגדל במחסן ונכשל בכך, או תהליך היפרמותו ממסגרת חיי השגרה שלו תוך שאימי השואה הולכים ונחשפים לפניו. ה"מחמאה" שמקבל מומיק מ"חברו" לשעבר, אלכס טוכנר, "כל הכבוד הן קלר" (שם, עמ' 104), חוזרת ומתארת את מומיק כילד דחוי בחברת בני גילו.

סצנת הסיום של הנובלה מתארת את היטלטלות גופו של מומיק בין היותו קורבן להיותו תוקפן,

וסיימה בקריסה מוחלטת של הגוף והנפש. בסיום היצירה מוביל מומיק תחילה את סבו, ואחר כך את כל הניצולים למחסן, שאותו הפך באופן אינטואיטיבי למעין גטו. בעוד הזקנים הולכים לאורך קירות המחסן ומתבוננים בתמונות שאותן תלה מומיק: "התחיל לצאת מהם ריח חריף וישן שכמעט החניק את מומיק" (שם, עמ' 115). גופו של מומיק מגיב לריח זה ומתפקד בה בעת כתוקפן וכקורבן: "ולאט-לאט הרים מומיק את הראש שלו מהרצפה והרגיש איך הוא מתמלא שנאה וכעס ונקמה, הראש ממש בער לו, [...] והוא הרים את הידיים שלו והתחנן שדי, שייפסק כבר כל זה, והוא הרים את הידיים כמו נכנע, כמו ילד אחד שראה פעם בתמונה, אבל פתאום יצאה ממנו צעקה נוראית של חיה" גופו של מומיק קורס כפי שהדבר ניכר בעיניים שלו, שהיו הפוכות לגמרי (שם, עמ' 114-119).

מול כישלון גופו של מומיק להיענות לייעודו המסומן בשם משפחתו, נוימן - "אדם חדש" - הגוף היחיד ביצירה שאכן נענה לערכים הנכונים של הישראליות בת הזמן הוא גופן של הסוסות בעלות השמות הגלתיים "פלורה" ו"הלינקה". גוף זה ממוקם במרחב המשקף את עולם הערכים הישראלי בן התקופה - "התערוכה החקלאית העברית בבית דגן". הפעם הראשונה שבה סוסות אלו מוזכרות ביצירה היא כשהן: "כבר בהריון וכולם מחכים" (שם, עמ' 66). בעמוד המסיים של הנובלה מתואר שוב גופן של הסוסות, תוך תיאור התהליך ההולם את נורמות התקופה, שסוסות אלו מקיימות בגופן: פריון והולדה של "צברים" - ילידי הארץ. הצלחה זו ניכרת במעבר מהשמות הגלתיים של האימהות לשמות העבריים של ה"בנים", הסייחים הצעירים: "לשתי הסוסות 'פלורה' ו'הלינקה' מהתערוכה החקלאית העברית בבית דגון נולדו סייחים, והחליטו לתת להם שמות עבריים, 'דן' ו'דגן'" (שם, עמ' 120).

מצבו המדורדר של מומיק בסיום היצירה ניכר גם באיבוד העניין באירועים ספורטיביים, שבעבר היו במרכז התעניינותו וכתובתו. כך כאשר יאיר פנטילט היה לישראלי הראשון שירד מתחת לשתי דקות בריצת 800 מטרים בתחילת 1960 (פורת ולרר, 1998): "למומיק לא היה אכפת. הוא אפילו לא שאל, גם כשיאיר פנטילט שבר את השיא בריצת שמונה מאות מטר, מומיק לא כתב את זה אצלו" (שם, עמ' 119-120).

כישלון גופו של מומיק נתפס לא רק ככישלון אישי ומשפחתי, אלא ככישלון חברתי-לאומי. בהתאם לכך, העונש המושת עלי, הניתן על ידי נציגת המדינה והחקוק על מסמך רשמי - הוא גירוש והוקעה מסביבתו הקרובה. כך, בסיום היצירה מגיעה המורה נטע, היחידה בעלת שם ישראלי המעיד על היות נטועה ומושרשת בהווה הישראלית, ובידה תעודה שבה כתוב: "יעלה כיתה אבל לא בבית ספרנו" (שם, עמ' 120). ואמו של מומיק מסבירה לו ש"בשנה הבאה ילמד בבית ספר מיוחד ליד נתניה, ולא יגור בבית, אבל זה דווקא מאוד לטובתו, כי יש שם אויר צח ואוכלים טוב" (שם).

ביבליוגרפיה

- אלמוג, ע' (1997). הצבר - דיוקן. תל אביב: עם עובד.
- בן-פורת, א' (2003). כדורגל ולאומיות. הוצאת רסלינג.
- גבאי, י' (2002). התפתחות הכדורגל בישראל. בתוך ח' קאופמן וח' חריף (עורכים), תרבות הגוף והספורט בישראל במאה העשרים (עמ' 190-208). ירושלים: יד יצחק בן-צבי.
- גלזמן, מ' (2007). הגוף הציוני: לאומיות, מגדר ומיניות בספרות העברית החדשה. הקיבוץ המאוחד.
- גלילי, י' (2002). התקשורת האלקטרונית והספורט בישראל. בתוך: ח' קאופמן וח' חריף (עורכים), תרבות הגוף והספורט בישראל במאה העשרים (עמ' 383-398). ירושלים: יד יצחק בן-צבי.
- גרוסמן ד' (2005). מומיק, הקיבוץ המאוחד, ספרי סימן קריאה.
- גרוסמן ד', (2002). ספרים שקראו אותי. בתוך ר' קרטון-בלום (עורכת), מאין נחלתי את שירי - סופרים ומשוררים מדברים על מקורות השראה (עמ' 33-48). הוצאת ידיעות אחרונות.
- חפץ-דיגמי, ו' (2007). ספורט והפוליטיקה של השואה: משחקי נבחרות ישראל-פולין בכדורגל והתפתחות זיכרון השואה בישראל, בתוך א' גור-זאב, ר' אילן, לידור (עורכים), ספורט - ערכים ופוליטיקה (עמ' 207-226). חולון: רכגולד.
- מילנר, א' (2012). מומיק, ילד נשרף: אתיקה של טראומה ב"מומיק" מאת דויד גרוסמן. אות, 210-191, 02.
- מרגולין, מ' (1962). גיבורי-ספורט. תל אביב: הוצאת יסוד.
- נורדאו, מ' (1937). כה אמר נורדאו ליקוטים מנאומיו ומכתביו. ירושלים: אחיעבר.
- נורדאו, מ' (1954). כתבים ציוניים, ספר א' נאומים ומאמרים. ירושלים: הספרייה הציונית.
- פורת, י', לרר, מ' (1998). ספורט 50. הוצאת מעריב.
- קאופמן, ח' וגלילי, י' (תשס"ט). ספורט, אידיאולוגיה ציונית ומדינת ישראל. סוגיות חברתיות בישראל, 8, 31-10.
- שורק, י' (2002). תרבות הגוף במשנתם של אבות התנועה הציונית. בתוך ח' קאופמן וח' חריף (עורכים), תרבות הגוף והספורט בישראל במאה העשרים (עמ' 10-24). ירושלים: יד יצחק בן-צבי.
- שורק, ת' (2006). זהויות במשחק: כדורגל ערבי במדינה יהודית. ספריית אשכולות.

שחזור זמנים (Time Reproduction) בקרב ספורטאים הפועלים תחת אילוצי זמן

ג'וליה גולד, גרשון טננבאום ודוד וו. אקלס

תרגום: בוריס לוין

תקציר

מחקר זה בוחן את ההשערה שהתהליכים הקוגניטיביים הקשורים למעקב אחר הזמן עשויים להיות יעילים יותר בקרב ספורטאים מאשר בקרב לא-ספורטאים בשל ניסיון רב יותר של הספורטאים בביצועים תחת אילוצי זמן הרלוונטיים למטרה. הערכת זמן בקרב ספורטאים ולא-ספורטאים נחקרה באמצעות פרדיגמת שחזור זמנים; עשר שחקניות כדורסל ועשר תלמידות שאינן שחקניות ביצעו ארבע הערכות של שלושה מרווחי זמן (20 שניות, 30 שניות ו-40 שניות) ללא כל פעילות נוספת או יחד עם ביצוע משימות משניות - הידועות כמפריעות לתהליכי הערכת זמן - בשתי דרגות עומס, נמוכה וגבוהה. בהתבסס על המחקרים הקודמים בנושא הערכת זמן, ההשערה הייתה ששחזורי הזמנים של שחקניות הכדורסל יהיו מדויקים יותר משחזורי הזמנים של הלא-שחקניות, ויושפעו על ידי הגדלת מרווח הזמן המוערך ועומס במשימה המשנית באופן מובהק פחות מהשחזורים של הלא-שחקניות. ממצאי המחקר נתגלתה תמיכה בהשערה השנייה בלבד. שחזורי הזמנים של השחקניות התקצרו באופן מובהק פחות מהשחזורים של הלא-שחקניות, ככל שהמרווח התארך. תוצאה זו התפרשה כעדות להבדלים בין שחקניות כדורסל ללא-שחקניות ביעילות של היבט אחד של מערכת מעקב אחר הזמן. עם זאת נדרש מחקר נוסף על מנת להגיע להבנה ברורה יותר של הנושא.

מילות מפתח: ספורט, קוגניציה, רכישת מיומנויות, תפיסת זמן

שחזור זמנים בקרב ספורטאים הפועלים תחת אילוצי זמן

תהליכים קוגניטיביים הקשורים למעקב אחר הזמן עשויים להיות יעילים יותר בקרב ספורטאים מאשר בקרב לא-ספורטאים, מאחר שלספורטאים ניסיון רב יותר בביצועים תחת אילוצי זמן הרלוונטיים למטרה. לדוגמה, במשחק טניס חייב הספורטאי לבצע הגשה בתוך 30 שניות; בכדורסל, לנסות לזרוק את הכדור לסל בהתקפה תוך 30 שניות; בפיטבול אמריקני, להוציא את הכדור (snap) תוך 25 שניות; וברוגבי לבעוט את בעיטת העונשין תוך דקה אחת. אמנם ספורטאים יכולים להשיג מידע על אודות הזמן באמצעות מצגי זמן חיצוניים, כגון שעוני משחק, על מנת לסייע להם לעקוב אחר מרווחי זמן אלה, אך משמעותן של הדרישות בענפי ספורט רבים היא כי יש לבצע מעקב אחר הזמן תוך גישה מוגבלת בלבד למצגים אלה. מחקר על אודות רכישת מיומנויות סיפק תמיכה מוגבלת לקיומם של הבדלים בין ספורטאים ולא-ספורטאים במונחים של מערכות חזותיות ועצביות בסיסיות. נהוג לחשוב כי ההבדל

בין קבוצות אלה הנו קוגניטיבי בעיקרו - ניסיון בתחום מוביל לעלייה בכמות הידע הספציפי לתחום, ושינויים בארגון של הידע הזה והגישה אליו, אשר מובילה לשינויים באופן שבו המידע מתחמומו של המבצע מעובד, כך שהעיבוד הופך ליעיל ביותר (Ericsson & Lehmann, 1996; Starkes & Ericsson, 2003; Williams & Hodges, 2004). עם זאת, עד כה לא בוצעו מחקרים שסיפקו תובנות בנוגע לעיבוד מידע זמן שעשוי להיות מעובד באופן שונה על ידי ספורטאים לעומת לא-ספורטאים.

מרבית המחקר על אודות עיבוד מידע זמן הונחה על ידי מודלים קוגניטיביים של "השעון הפנימי" להערכת זמן (לדוגמה, Zakay & Block, 1997); מודלים אלה מציגים מערכת מדידת זמן הכוללת קוצב שפולט באופן קבוע פולסים ומצבר שאוגר את הפולסים הנפלטם לאורך זמן, ויוצר את הערך המאוחסן בזיכרון להתייחסות לאחר מכן או להשוואה עם הזיכרונות הקיימים כדי לתווך התנהגות תלוית זמן (Rakitin, 2005).

במאמר זה ייבחנו ההבדלים בין ספורטאים ללא-ספורטאים ביעילות של שלושת היבטיה של מערכת מדידת הזמן, כפי שהיא מתפרשת במודלים בעלי שעון של הערכת זמן. ראשית, ייבחנו ההבדלים בין ספורטאים ולא-ספורטאים בהיבט דיוק ההערכה. מספר מחקרים סיפקו ראיות לכך שהדיוק בהערכת מרווח זמן נתון רגיש לניסיון קודם, שבו היו מרווחים באורך דומה. מאראמאראס ועמיתיו לדוגמה (Maramaras, Vassilakis and Dounais, 1995) מצאו כי אנשים בעלי ניסיון רב יותר במשימות הדורשות הערכת זמן בסדר גודל של שניות, לרבות כדורסל, דייקו יותר באופן מובהק בשחזור מרווחי זמן באורכים 15 שניות, 30 שניות, ו-60 שניות.

מחקרים אחרים הראו כי דיוק הערכה מגיב לתרגול. לדוגמה, שימוש בפרדיגמת שחזור, שבה המשתתפים מעריכים תחילה מרווח זמן שהוצג להם, ולאחר מכן מנסים לשחזר אותו. פרנסן וואנדיירנדונק (Franssen and Vandierendoneck, 2002) הראו כי הדיוק בהערכות מרווחי זמן באורך 10 שניות גדל באופן מובהק עם התרגול. יתר על כן, קיל ועמיתיו (Keele, Pokorny, 1985) מצאו כי פסנתרנים מיומנים מבחינים טוב יותר בין מרווחים משתנים מאשר עמיתיהם המתחילים, אך אצל כולם האבחנה נעשתה תוך פחות מ-500 מילי-שניות.

שנית, יש לבחון את המידה שבה קיימים הבדלים בין ספורטאים ללא-ספורטאים בהיבט אובדן פולסים במערכת מדידת הזמן. מחקרים קודמים שהשתמשו בפרדיגמת שחזור סיפקו ראיות לכך ששחזורים הם בדרך כלל קצרים יותר ממרווח הזמן המוערך, ויתר על כן, הפרש זה גדל עם התארכות מרווח הזמן המוערך (לדוגמה, Wackermann, 2006). ההסבר התאורטי לכך הוא שמערכת מדידת הזמן, בדומה למערכות ביולוגיות אחרות, חוזרת באופן טבעי למצב מנוחה כאשר הגירוי של המערכת נפסק (כלומר, הערכת הזמן נפסקת). באופן ספציפי, כאשר המערכת כבר אינה מגורה, מודד הזמן מפסיק לפלוט פולסים, והפולסים האחרונים שנפלטו מתפוגגים באופן טבעי בתוך המערכת.

בד בבד, גם כאשר המערכת נמצאת תחת גירוי (כלומר, כאשר מתרחשת הערכת זמן), הכוח הבסיסי המושך את המערכת לחזור למצב המנוחה, גורם למספר פולסים להתפוגג לפני שהם נקלטים במצבר (Wackermann, 2006). כתוצאה מכך ספירת הפולסים המצטברת בעקבות הערכת מרווח הזמן, נמוכה יותר מהמספר המתאר במדויק את המרווח הנ"ל. מרווחים ארוכים יותר מאפשרים אובדן פולסים רב יותר, ולכן התקצרות המרווחים רבה יותר. עם זאת, שיעור

ההתקצרות בעקבות עלייה באורך המרווחים נמוך יותר בקרב אוכלוסיות בעלות ניסיון במשימות הרגישות לזמן. למשל, השיעור נמוך יותר בקרב תרבויות המתאפיינות בעיסוק רב במשימות כאלה (לדוגמה, (Eisler 2003), אך גבוה יותר בקרב אוכלוסיות מבוגרות יותר בתוך התרבויות האלה. ניתן להסביר זאת בכך שבגיל מבוגר עוסקים פחות במשימות רגישות לזמן (לדוגמה, (Espinosa-Fernandez Miro, Cano, & Buela-Casal, 2003). ההסבר להבדלים אלה בשיעורים הוא שאחת התוצאות של ניסיון במשימות רגישות לזמן היא ירידה באובדן פולסים. שלישית, יש לבחון באיזו מידה דרישות תשומת הלב (קשב) של מערכת מדידת הזמן שונות בין ספורטאים ללא-ספורטאים. מחקרים שהשתמשו בפרדיגמת משימה כפולה סיפקו ראיות לכך שמערכת מדידת הזמן מחייבת תשומת לב. באופן ספציפי, מהמחקרים שכללו את פרדיגמת השחזור, עלה כי העלאת קושי המשימה המשנית - שאינה קשורה לזמן ובוצעה במקביל להצגת המרווחים - קיצרה את השחזורים שלאחר מכן (Zakay, 1998). ההסבר לכך במונחים של מערכת מדידת הזמן הוא שכאשר תשומת הלב מוסטת מהערכת הזמן למשימה משנית, נפתח מתג במערכת, המונע את הגעת הפולסים למצבר. פעולה זו מפחיתה את הערך המתקבל עבור מרווח זמן נתון, וזה מקצר את תפיסת הזמן.

עדות נוספת לטובת תאוריה זו סופקה על ידי מחקרים שבהם המשימות המשניות, שאינן קשורות לזמן, זכו לתרגול. ככל שהתרגול של המשימה המשנית היה רב יותר, כך ההשפעה המקצרת על השחזורים פחתה (לדוגמה, (Brown & Bennett, 2002). נראה כי תרגול משימות משניות מפחית את תשומת הלב הנדרשת כדי לבצען (כלומר, הופך אותן לאוטומטיות יותר), מה שמאפשר להפנות תשומת לב רבה יותר להערכת הזמן. הדבר מאפשר לפולסים רבים יותר להגיע למצבר, וכך חלה ירידה בהשפעה המקצרת. למרות השימוש הנ"ל בפרדיגמת משימה כפולה כדי לבחון הערכת זמן, אף מחקר לא השתמש בפרדיגמה זו על מנת לחקור אם תרגול או ניסיון בהערכת זמן הופך את ההערכה לאוטומטית יותר.

עם זאת, בהתחשב בהשפעה שתוארה לעיל של תרגול על דיוק ההערכה, עשוי ניסיון נרחב בתחום ביצועים בסביבות הכוללות מרווחי זמן הרלוונטיים לביצועים אלה, לגרום לתהליכים הקשורים להערכת זמן להפוך לאוטומטיים יותר. ספציפית, ניתן להפחית את כמות תשומת לב המינימלית הנדרשת כדי שהמתג במערכת מדידת הזמן יישאר סגור, באמצעות ניסיון כנ"ל. לכן, העלאת העומס במשימות המשניות בעת הערכת מרווחי זמן מוכרים צריכה לגרום להשפעה מקצרת קטנה יותר על שחזורי מרווחים אלה.

אי לכך, במחקר הנוכחי נבחנו שלוש השערות: ההשערה הראשונה הייתה שהשחזורים של מרווחי הזמן של הספורטאים יהיו מדויקים יותר מאשר השחזורים של הלא-ספורטאים; ההשערה השנייה הייתה ששחזורים של מרווחי הזמן, הן של הספורטאים והן של הלא-ספורטאים, יתקצרו ככל שיתארכו המרווחים, אך השפעה זו תבלוט פחות בקרב הספורטאים, מאחר שאוכלוסייה זו תחווה אובדן פולסים מופחת בעת הערכת המרווחים הנ"ל; ההשערה השלישית הייתה שהשחזורים של מרווחים אלה יתקצרו, הן אצל הספורטאים והן אצל הלא-ספורטאים, עם עלייה בעומס במשימות המשניות, המתבצעות במקביל להערכת המרווחים. עם זאת, השפעה זו תבלוט פחות בקרב הספורטאים מאחר שאוכלוסייה זו זקוקה לתשומת לב פחותה על מנת להעריך את המרווחים.

שיטת המחקר

משתתפות

קבוצת השחקניות הורכבה מעשר משתתפות, שחקניות מתחילות בקבוצת כדורסל, בנות בבית ספר תיכון בעיר ניו יורק שבארצות הברית (גיל ממוצע 16.9, סטיית תקן 3.07), בעלות ותק ממוצע של 3.15 שנים (סטיית תקן 3.86) בכדורסל תחרותי. קבוצת הלא-שחקניות הורכבה מעשר תלמידות מאותו בית ספר תיכון (גיל ממוצע 15.7, סטיית תקן 1.57), שמעולם לא עסקו בכדורסל תחרותי ולא השתתפו באימוני כדורסל מסודרים או בספורט תחרותי הכולל מגבלות זמן דומות. הקבוצות לא נבדלו משמעותית מבחינת הגיל הממוצע, $t(df=18) = 1.10, p = .29$. התקבלה הסכמה מכל המשתתפות ומהוריהן.

מרווחי זמן להערכה

האורך של מרווחי הזמן המשוערים היה 20 שניות, 30 שניות ו-40 שניות. ערכים אלה נבחרו ממספר סיבות. ראשית, החוקרים הציעו כי ביצועים יעילים בספורט (Grondin, 2001), במיוחד בכדורסל (Zakay & Block 1996), תלויים בכך שהשחקנים יהיו רגישים למרווחי זמן באורך דומה. לדוגמה, מדינת ניו יורק אימצה את כללי התאחדות ספורט הקולג'ים הלאומית של ארצות הברית לכדורסל בנות בבית ספר התיכונים, שכוללים את מגבלות הזמן הבאות: שהייה באזור צבע בהתקפה (שלוש שניות), החזקת כדור תחת שמירה הדוקה של היריבות (חמש שניות), הוצאת כדור (חמש שניות), זריקת עונשין (10 שניות) וזריקת כדור בהתקפה (30 שניות). אמנם השחקניות יכולות לקבל מידע על אודות הזמן באמצעות שעון המשחק או שעון הזריקות כדי לעקוב אחר מרווחים אלה, אך חלק מדרישות הכדורסל הוא שמרבית תהליך המעקב הנ"ל ייעשה בלי להסתכל בשעונים אלה.

שנית, המרווחים היו דומים לאלה ששימשו במחקרים הקודמים. מאראמארס ועמיתיו (Maramaras, Vassilakis, and Dounais, 1995) גילו כי אנשים בעלי ניסיון רב במשימות המחייבות רגישות לזמן, לרבות כדורסל, היו באופן מובהק מדויקים יותר בשחזור מרווחי זמן באורך דומה לעומת בעלי ניסיון מועט במשימות כאלה. שלישית, המרווחים היו ארוכים דיים כדי שכל הטעויות הקטנות במדידת ההערכה לא ישפיעו על עוצמת הניתוח (Stevens, 2001). רביעית, המרווחים היו בהפרשים שווים (10 שניות), המאפשרים להשוות בקלות את התוצאות.

משימות משניות

השתמשנו בשתי משימות משניות הידועות כמקצרות את שחזור הזמנים: ספירה לאחור (להלן: משימה קוגניטיבית: Brown, 1997) וסריקת אותיות (להלן: משימה חזותית: Maramaras 1995 et al.). המשימה הקוגניטיבית כללה ספירה לאחור בקול רם בקפיצות של חמש, החל במספר המסתיים בחמש או באפס, שנבחר באופן אקראי בין 100 ל-1,000 (עומס נמוך), או בקפיצות של שלוש, החל במספר שנבחר באופן אקראי בין 100 ל-1,000 (עומס גבוה). הציון כלל חיסור גורמים לשנייה וטעויות שנעשו בחיסור. המשימה החזותית כללה איתור ומחיקה בקו בעיפרון של האות הגדולה "K" באמצעות סריקת טקסט הכולל את האותיות המסיחות: C, O, Q, U (עומס נמוך) או V, W, X, Y (עומס גבוה). המשימה הייתה להקיף במעגל את אות המטרה

האחרונה שאותרה בניסוי. הציון כלל אותיות סרוקות לשנייה, אותיות מטרה מסומנות, אותיות מטרה שלא סומנו, ואותיות מסיחות שכן סומנו.

הליך

המשתתפות חתמו על טופס הסכמה מדעת להשתתפות בניסוי, וקיבלו טופסי הסכמה מדעת של הורים, שנחתמו והוחזרו.

מצב של משימה יחידה

במצב זה ביצעו המשתתפות משימה עיקרית (הערכת זמן) ומשימה משנית זו אחר זו. המשימות העיקריות כללו הצגת מרווח שלווה בשלב שחזור. לפני שלב ההצגה נאמר למשתתפות שיוצג להן מרווח זמן, ושמימתן היא להעריך את אורך המרווח מאחר שהן תתבקשנה לשחזר אותו לאחר מכן. מרווח הקריטריון הוצג על ידי החוקר, שהשתמש בשעון עצר, והתחלת המרווח וסיומו צוינו על ידי המילים "התחל" ו"הפסק" בהתאמה. מיד לאחר שלב ההצגה ביצעו המשתתפות את שלב השחזור, שבו הן התבקשו לשחזר את מרווח הזמן על ידי ציון התחלתו וסיומו על ידי המילים "התחל" ו"הפסק" בהתאמה. שעון העצר שימש למדידת זמן השחזור. במהלך כל שלב התבקשו המשתתפות לא לספור (Grondin, 2001), ולא הייתה להן גישה למכשירים חיצוניים למדידת זמן.

ארבעה ניסויים בוצעו עבור כל אחד משלושת אורכי המרווחים (Brown, 1997). אורך מרווחי הזמן היה אקראי עבור כל משתתפת (within participants) ובין המשתתפות (across participants). המשתתפות ביצעו ארבעה ניסויים של כל אחד מסוגי המשימה המשנית בכל רמה של עומס המשימה עבור כל אחד משלושת מרווחי הזמן (Brown, 1997). סדר סוגי המשימה המשנית חולק לבלוקים עבור כל משתתפת והיה אקראי בין המשתתפות. בתוך כל בלוק, סדר העומס של המשימות המשניות ואורך מרווח הזמן היו אקראיים עבור כל משתתפת ובין המשתתפות.

מצב של משימה כפולה

שבוע לאחר מכן ביצעו המשתתפות ניסוי במצב של משימה כפולה, שהיה זהה למצב משימה יחידה, אלא שהן נדרשו לבצע משימה משנית תוך הערכה של מרווח הזמן המוצג. המשתתפות ביצעו ארבעה ניסויים של כל סוג המשימה המשנית בכל רמת עומס המשימה עבור כל שלושת מרווחי הזמן. סדר סוגי המשימה המשנית חולק ליחידות עבור כל משתתפת והיה אקראי בין המשתתפות. סדר העומס של המשימות המשניות ואורך מרווח הזמן היו אקראיים בתוך כל יחידה, הן עבור כל משתתפת והן בין המשתתפות.

ניתוח

משימה משנית

תנאי מוקדם לפרשנות של נתוני המשימה העיקרית היה שההבדלים בין הקבוצות בביצועי המשימה המשנית לא היו שונים באופן מובהק בין מצבי משימה יחידה לבין מצבי משימה כפולה. הבדלים מובהקים יצביעו על כך שהקבוצות חילקו את תשומת הלב בין המצבים באופן

שונה (Zakay, 1998). לפיכך, ביצועים בכל סוג משימה משנית נותחו על מנת לבדוק שלא הייתה אינטראקציה מובהקת בין קבוצה (שחקניות, לא-שחקניות) לבין מצב (משימה יחידה, משימה כפולה). לפני כל ניתוח חושב הממוצע של המדידות החוזרות, שלאחר מכן נחשב לציון הגולמי.

משימה קוגניטיבית

מדד הביצועים היה חיסור גורמים לשנייה. לפני הניתוח השתמשנו בדיאגרמות פיזור (scatterplots) עבור טעויות בחיסור לשנייה, והציונים של חיסור גורמים לשנייה נוצלו על מנת לבדוק שלא קיים קשר חזק בין הציונים, שאם כן זה היה מצביע על קושי ניכר בקרב המשתתפות בקביעת סדר עדיפות בין מהירות לדיוק. לא נמצא קשר כזה. לאחר מכן בוצע ניתוח שונות ארבע-כיווני (ANOVA) של גורמי חיסור לשנייה עבור הקבוצה (שחקניות, לא-שחקניות) בתור הגורם והמצב בין המשתתפות (משימה יחידה, משימה כפולה), ואורך המרווח (20 שניות, 30 שניות, 40 שניות) ועומס המשימה המשנית (עומס נמוך, עומס גבוה) נותחו בתור גורמים עבור כל משתתפת.

משימה חזותית

כמו במשימה הקוגניטיבית, השתמשנו בדיאגרמות פיזור על מנת לבדוק שלא קיים קשר בין טעויות (פספוס אותיות מטרה, סימון אותיות מסיחות) וביצועים (אותיות שנסרקו לשנייה, אותיות מטרה מסומנות). לא נמצאה עדות לקשר כזה. השתמשנו בשני מדדי ביצועים (Brown, 1997): ראשית, אותיות שנסרקו לשנייה שימשו מדד ביצועים בסיסי; שנית, המשימה הייתה למעשה משימת זיהוי אותות, ומתוך ציוני הטעויות והביצועים חושב מדד רגישות תפיסתית בלתי פרמטרי (Wolfe, 1994) (A'). לאחר מכן בוצע ניתוח שונות ארבע-כיווני (ANOVA) של האותיות שנסרקו לשנייה, ולחוד נערך ניתוח (A') עבור הקבוצה כגורם והמצב בין המשתתפות, ואורך המרווח ועומס המשימה המשנית נותחו כגורמים עבור כל משתתפת.

משימה עיקרית

כדי לכלול את הציונים המתייחסים לכל שלושת מרווחי הזמן בניתוח אחד, כל ציון גולמי תוקן באמצעות חלוקת הלוגריתם של הציון הגולמי בלוגריתם של משך הקריטריון (Zakay & Tsai, 1989). לאחר מכן חושבה השגיאה הקבועה (CE) בארבע מדידות חוזרות בתוך כל מצב. ניתוח הכולל את הגורמים בכל הרמות של סוג המשימה המשנית (קוגניטיבית, חזותית) ועומס (ללא עומס, עומס נמוך, עומס גבוה) לא היה אפשרי, מאחר שגורם סוג המשימה המשנית הופיע ברמות העומס "נמוכה" ו"גבוהה", ולא הופיע ברמה "ללא עומס". כתוצאה מכך, לאחר הבדיקה שלכל משימה משנית היו השפעות דומות על כל אחת מהקבוצות, צומצמו הרמות של המשימות המשניות, ולכן ניתן לכלול את הרמה "ללא עומס" (וכך את כל שלוש הרמות) של גורם העומס של המשימות המשניות. בוצע ניתוח שונות תלת-כיווני (ANOVA) של הטעויות הקבועה עבור הקבוצה (שחקניות, לא שחקניות) כגורם בין המשתתפות, ואורך מרווח הזמן (20 שניות, 30 שניות, 40 שניות) ועומס המשימה המשנית (ללא, נמוך, גבוה) נותחו כגורמים עבור כל משתתפת.

תוצאות

משימה משנית

הניתוחים לא גילו קבוצה מובהקת לפי אינטראקציות מצב עבור ביצועים במשימה חזותית: סימנים שנסרקו לשנייה $F(1,16) = .475, p = .50$; A' , $F(1,16) = .016, p = .90$. עם זאת, נתקבלה אינטראקציה מובהקת בין קבוצה למצב עבור המשימה הקוגניטיבית. $F(1,18) = 4.71, p < .05$. ממוצעי התאים בגרף (graphed cell means) מראים שהביצועים במשימה הקוגניטיבית עלו עבור שתי הקבוצות במעבר בין מצב משימה יחידה למשימה כפולה, והדבר מצביע על אפקט למידה. עם זאת, עלייה זו הייתה בולטת יותר בקרב קבוצת הלא-שחקניות ברמת עומס נמוך של גורם העומס עבור המשימה המשנית. לכן בוצע ניתוח שונות (ANOVA) לפי מצב ולפי אורך מרווח הזמן עבור כל אחת מרמות עומס של המשימה המשנית.

בהתאם לתחזית שנבעה מהממוצעים בגרף, האינטראקציה בין קבוצה למצב הייתה מובהקת רק ברמת עומס נמוך של המשימה המשנית, $F(1,18) = 8.49, p < .01$. אחד ההסברים לתוצאה זו, שיש לו השלכות לגבי הפירוש של נתוני המשימות העיקריות, הוא שייתכן כי שחקניות העניקו עדיפות לביצועים במשימה קוגניטיבית (ברמת עומס נמוך) במידה פחותה מלא-שחקניות במצב משימה כפולה לעומת מצב של משימה יחידה. עם זאת, לתוצאה זו חשיבות מוגבלת מאחר שכפי שיתואר להלן, לא היו אינטראקציות מובהקות ולא מגמות של אינטראקציה בין קבוצה לבין עומס המשימה המשנית עבור ביצועים במשימה העיקרית.

משימה עיקרית

מאחר שהניתוח של המשימה העיקרית נערך באמצעות שימוש בטעות קבועה (CE) ביחידות מדידה מתוקננות, יחידה זו מופיעה בדיון על אודות ממוצעי תאים (cell means) בפרק זה ובגרפים 1 ו-2. עם זאת, בגרף 1 מופיעות יחידות זמן אמת מאחר שהן בעלות משמעות רבה יותר מאשר יחידות מתוקננות. האפקט העיקרי עבור הקבוצה היה בלתי מובהק, $F(1,18) = .09, p = .77$, ולכן לא נמצאה תמיכה להשערה כי השחוזרים הכוללים של השחקניות מדויקים יותר באופן מובהק מאשר השחוזרים של הלא-שחקניות. יתר על כן, אמנם ההבדל לא היה מובהק, אך השחקניות בממוצע דייקו פחות בהערכת זמן ($M = -.052$) מאשר הלא-שחקניות ($M = -.045$).

טבלה 1

ממוצעים וסטיות תקן בשניות של שחזור מרווחי זמן באורך 20 שניות, 30 שניות, ו-40 שניות על ידי שחקניות כדורסל ולא-שחקניות בעקבות הערכות של מרווחים אלה, שבוצעו יחד עם שלוש רמות של עומס במשימות משניות מקבילות.

קבוצה	ללא עומס המשימה השנית	משימה משנית בעומס נמוך	משימה משנית בעומס גבוה	סה"כ
		20 שניות		
שחקניות כדורסל	18.73 (2.71)	20.30 (3.58)	17.90 (3.93)	18.98 (2.87)
לא-שחקניות	20.93 (2.94)	21.15 (5.15)	20.54 (5.37)	20.87 (4.22)
סה"כ	19.83 (2.98)	20.73 (4.34)	19.22 (4.77)	19.92 (3.65)
		30 שניות		
שחקניות כדורסל	27.23 (5.95)	26.43 (3.90)	23.79 (4.55)	25.81 (3.73)
לא-שחקניות	29.50 (4.68)	26.41 (6.80)	23.76 (6.03)	26.56 (5.25)
סה"כ	28.36 (5.34)	26.42 (5.40)	23.78 (5.20)	26.19 (4.44)
		40 שניות		
שחקניות כדורסל	33.73 (6.68)	33.15 (5.70)	28.64 (6.25)	31.84 (4.50)
לא-שחקניות	36.50 (7.81)	30.34 (7.65)	27.23 (7.44)	31.35 (6.95)
סה"כ	35.11 (7.22)	31.74 (6.72)	27.93 (6.72)	31.60 (5.70)
		סה"כ		
שחקניות כדורסל	26.56 (4.73)	26.63 (4.24)	23.44 (4.70)	25.54 (3.57)
לא-שחקניות	28.98 (4.50)	25.97 (6.09)	23.84 (6.04)	26.26 (5.20)
סה"כ	27.77 (4.66)	26.30 (5.12)	23.64 (5.27)	25.90 (4.35)

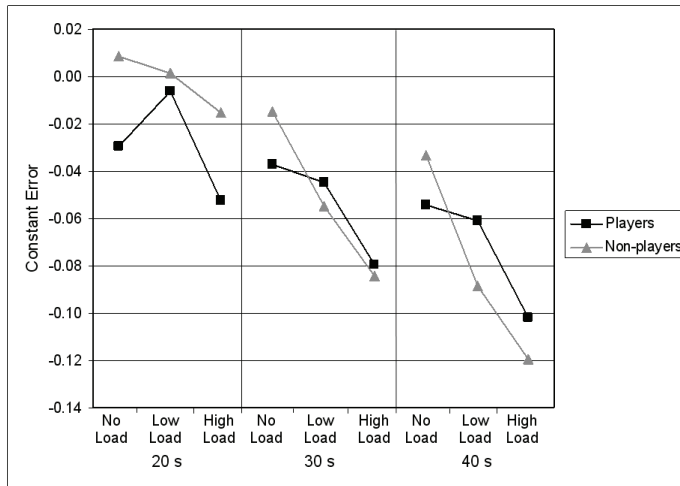
נתקבלה אינטראקציה מובהקת בין גורמי קבוצה ואורך מרווח זמן, $F(2,17) = 3.91$, $p < .05$, התומכת בהשערה שהשחזורים של השחקניות יתקצרו באופן מובהק פחות מאשר השחזורים של הלא-שחקניות בעקבות עלייה באורך המרווח. הטעות הקבועה בשחזור עלתה בכיוון שלילי עבור שתי הקבוצות בעקבות עלייה באורך המרווח, שהתבטאה באפקט עיקרי מובהק של אורך המרווח $F(2,17) = 43.60$, $p < .001$. הטעות הקבועה בשחזור הייתה קטנה ביותר במצב של 20 שניות ($M = -.013$), לאחר מכן 30 שניות ($M = -.052$) ו-40 שניות ($M = -.076$).

השוואה לפי זוגות גילתה שהממוצע בכל מצב היה שונה מעט מהממוצעים בשאר המצבים ($p < .001$). עם זאת, שיעור ההתקצרות שהתלווה לעלייה באורך המרווחים היה גבוה יותר בקרב הלא-שחקניות מאשר בקרב השחקניות. אינטראקציה זו מודגמת בגרף 2. על מנת לזהות את מצבי אורך המרווח שביניהם היה שוני בין ממוצעי הקבוצות, נערך ניתוח שונות (ANOVA) עבור קבוצה נפרדת לפי אורך המרווח ולפי עומס המשימה המשנית עבור כל צירוף של זוגות מצבים של אורך המרווח (כלומר, 20 שניות לעומת 30 שניות, 20 שניות לעומת 40 שניות, 30 שניות לעומת 40 שניות). קבוצה מובהקת לפי אינטראקציה אורך המרווח התקבלה רק בין המצבים 20 שניות ו-40 שניות $F(1,18) = 4.81$, $p < .05$. שיעור ההתקצרות, שהתבטא בעלייה בטעות קבועה בין שני מצבים אלה, היה כמעט כפול עבור הלא-שחקניות ($M_{diff} = -.079$) לעומת השחקניות ($M_{diff} = -.043$).

ההשפעה העיקרית של עומס המשימה המשנית על השחזור התקבלה אף היא $F(2,17) = 10.04$, $p < .001$, והיא באה לידי ביטוי ברור בגרף 1. השוואות לפי זוגות גילו כי הטעות הקבועה בשחזור במצב של עומס גבוה ($M = -.075$) הייתה גדולה באופן מובהק מאשר במצב של עומס נמוך ($M = -.042$, $p < .001$) ובמצב ללא עומס ($M = -.016$, $p < .01$). אך הטעות הקבועה לא הייתה שונה באופן מובהק בין מצב עומס נמוך למצב ללא עומס ($p = .19$). עם זאת, לא נתקבלה קבוצה מובהקת לפי אינטראקציה של עומס המשימה המשנית, $F(2,15) = 1.43$, $p = .25$, ולכן לא נתקבלה תמיכה בהשערה שהשחזורים של השחקניות יתקצרו באופן מובהק פחות מאשר השחזורים של הלא-שחקניות בעקבות עלייה בעומס המשימה המשנית.

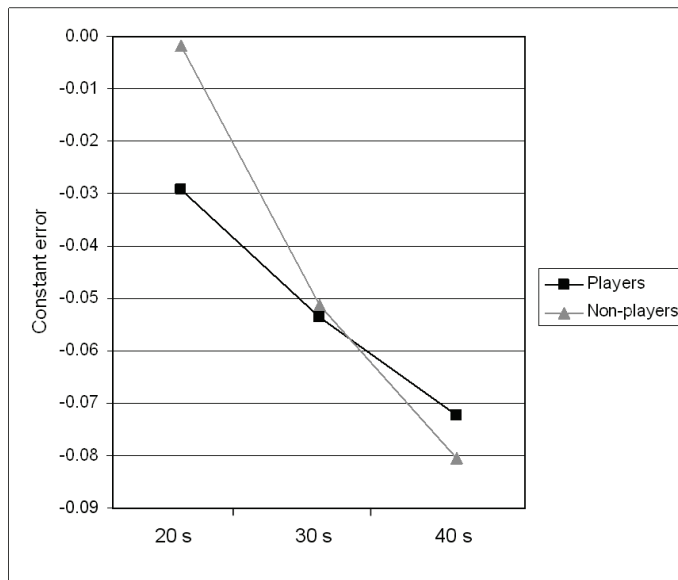
גרף 1

ממוצעים ביחידות מתוקננות של טעות קבועה בשחזורים של מרווחי זמן באורך 20 שניות, 30 שניות, ו-40 שניות על ידי שחקניות כדורסל ולא-שחקניות בעקבות הערכות של מרווחים אלה, שבוצעו בעת ובעונה אחת עם משימות משניות בשלוש רמות עומס.



גרף 2

ממוצעים ביחידות מתוקננות של טעות קבועה בשחזורים של מרווחי זמן באורך 20 שניות, 30 שניות, ו-40 שניות על ידי שחקניות כדורסל ולא-שחקניות.



דיון

מחקר זה כלל בדיקת ההשערה שהתהליכים הקוגניטיביים המעורבים במעקב אחר זמן עשויים להיות יעילים יותר בקרב ספורטאים מאשר בקרב לא-ספורטאים בסוגי ספורט מסוימים, הודות לניסיון רב יותר של הספורטאים בביצועים תחת מגבלות זמן, הקשורים למטרה. שחקניות כדורסל ולא-שחקניות ביצעו הערכות של מרווחי זמן בסדר גודל של עשרות שניות לחוד או תוך ביצוע משימות משניות משני סוגים, בעלות עומס נמוך ובעלות עומס גבוה, הידועות כמפריעות לתהליכי הערכת זמן. בהתבסס על הממצאים של המחקרים הקודמים, ההשערה הייתה כי שחזורי הזמן של שחקניות הכדורסל יהיו מדויקים יותר מאשר אלה של הלא-שחקניות, והם יושפעו על ידי עלייה באורך המרווח המוערך ובעומס המשימה המשנית באופן מובהק פחות משחזורי הזמן של הלא-שחקניות.

לא נמצאו ראיות התומכות בהשערה הראשונה; לא היה הבדל מובהק בין הקבוצות בדיוק ההערכה. יתר על כן, הייתה מגמה של דיוק מועט יותר בהערכות זמן בקרב השחקניות לעומת הלא-שחקניות. נוסף על כך, לא נמצאו ראיות התומכות בהשערה השלישית; הקבוצות הושפעו במידה דומה ולא שונה על ידי העומס המשני. לכן, ייתכן שספורטאים אינם הופכים למדויקים יותר במעקב אחר זמן, ותהליכי המעקב אחר זמן שלהם לא הופכים לאוטומטיים יותר עם רכישת ניסיון בענף הספורט שבו הם עוסקים.

עם זאת, הממצאים תומכים בהשערה השנייה; בעוד שהעלאת אורך המרווחים גרמה להתקצרות השחזורים הן בקרב השחקניות והן בקרב הלא-שחקניות, תופעה זו בלטה פחות בקרב השחקניות. תוצאות דומות התקבלו במחקרים שבחנו אוכלוסיות בעלות ניסיון רב במשימות הרגישות לזמן לעומת אוכלוסיות בעלות ניסיון מועט (לדוגמה: Eisler, 2003; Espinosa- Fernandez et al., 2003). אחד ההסברים לתוצאות אלה, במונחים של מודלים בעלי שיעור הערכת זמן (לדוגמה, Zakay & Block, 1997), הוא שניסיון במשימות הרגישות לזמן מוביל לירידה באובדן הטבעי של הפולסים, המתרחש במערכת מדידת הזמן במהלך הערכת מרווח זמן.

אם פחות פולסים הולכים לאיבוד, המצבר לוכד יותר פולסים שנפלטו במהלך הערכת מרווח נתון, וכתוצאה מזה המרווח נתפס כארוך יותר. לפיכך, ייתכן שהתוצאה של ירידה בהתקצרות מרווחי הזמן, שנצפתה בקרב השחקניות במחקר הנ"ל, נובעת מניסיון לפעול במסגרת מרווחי זמן הרלוונטיים לכדורסל. עם זאת, מה שלא ברור, הוא מדוע האפקט הזה התגלה בהיעדר ראיות התומכות בתוצאות משוערות אחרות.

אף שהמחקרים הקודמים סיפקו ראיות מסוימות לקשר בין הניסיון במשימות הדורשות השלמה תוך מרווח זמן מסוים ויכולת להעריך מרווחים באורך דומה, ייתכן שהשלמת משימה במרווח מסוים אינה שוות ערך להערכה ולאחר מכן שחזור של המרווח. אמנם בשני המצבים (השלמת משימה במרווח זמן מסוים והערכה/שחזור של זמן) נדרש מעקב אחר זמן, אך המנגנונים התפיסתיים והקוגניטיביים שעליהם מבוסס המעקב, יכולים להיות שונים עבור כל מצב. כתוצאה מכך, כל יכולת משופרת להשלמת משימה תוך מרווח זמן מסוים כתוצאה מניסיון, לא תתגלה באופן הולם באמצעות שימוש בפרדיגמת שחזור.

לפיכך נדרש מחקר נוסף על מנת להגיע להבנה טובה יותר של הנושא הנ"ל. מחקר עתידי עשוי לשפר את המחקר הנוכחי בשני אופנים: ראשית, אמנם מרווחי הזמן המוערכים נבחרו להיות ספציפיים לכדורסל, ייתכן שהמרווחים לא היו ספציפיים דיים. שימוש במרווחים ספציפיים יותר לכדורסל, כגון שלוש שניות (מגבלת הזמן להימצאות באזור הצבע בהתקפה), עשוי לספק מבחן מחמיר יותר של ההשערה שהשחקנים והלא-שחקנים נבדלים ביכולתם להעריך זמן; שנית, המשתתפות במחקר הנ"ל היו ספורטאיות ברמה תיכונית. ייתכן שיכולתם של ספורטאים להעריך זמן תלויה ברמתם המקצועית, ולכן על המחקר העתידי לערוך מבחני הערכת זמן בקרב שחקני כדורסל וספורטאים אחרים בענפי ספורט הכוללים מגבלות זמן הקשורות למטרה, שהם בעלי כישורים ספורטיביים גבוהים יותר, כגון ספורטאי צמרת. שיקול נוסף הוא שהיכולת של ספורטאי לעקוב אחר הזמן באופן מדויק עשויה להיות תלויה לא רק באורך של מרווחי הזמן המוערכים, אלא גם בסביבה שבה המרווחים מוערכים. ספורטאים עשויים לרכוש יכולת לעקוב אחר מרווחי זמן המובנים בסביבת ענף הספורט שלהם באמצעות לימוד להגיב לרמזי זמן הקיימים בסביבה זו בלבד, כגון צלילי הקפצת כדור בכדורסל. העמדת ספורטאים במבחן מחוץ לסביבתם עלולה למנוע את השימוש ברמזים אלה, ולכן לבטל כל יתרון של הערכה שהם היו עשויים לפתח.

ביבליוגרפיה

- Brown, S. W. (1997). Attentional resources in timing: Interference effects in concurrent temporal and nontemporal working memory tasks. *Perception and Psychophysics*, 59, 1118-1140.
- Brown, S. W., & Bennett, E. D. (2002). The role of practice and automaticity in temporal and nontemporal dual-task performance. *Psychological Research*, 66, 80-89.
- Eisler, A. (2003). The human sense of time: Biological, cognitive, and cultural considerations. In R. Buecheri, M. Sangia, & W. M. Stuckey (Eds.), *The nature of time: Geometry, physics, and perception* (pp. 5-18). Dordrecht, Germany: Kluwer.
- Ericsson, K. A., & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence of maximal adaptations to task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, 273-305.
- Espinosa-Fernández, L., Miró, E., Cano, M., & Buéla-Casal, G. (2003). Age-related changes and gender differences in time estimation. *Acta Psychologica*, 112, 221-232.
- Franssen, V., & Vandierendonck, A. (2002). Time estimation: Does the reference memory mediate the effect of knowledge of results? *Acta Psychologica*, 109, 239-267.
- Grondin, S. (2001). From physical time to the first and second moments of psychological time. *Psychological Bulletin*, 127, 22-44.
- Keele, S. W., Pokorny, R. A., Corcos, D. M., & Ivry, R. (1985). Do perception and motor production share common timing mechanisms: A correlational analysis. *Acta Psychologica*, 60, 173-191.
- Marmaras, N., Vassilakis, P., & Dounias, G. (1995). Factors affecting accuracy of producing time intervals. *Perceptual and Motor Skills*, 80, 1043-1056.
- Rakitin, B. C. (2005). The effects of spatial stimulus-response compatibility on choice time production accuracy and variability. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 31, 685-702.
- Starkes, J. L., & Ericsson, K. A. (Eds.) (2003). *Expert performance in sport: Advances in research on sport expertise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Stevens, J. P. (2001). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wackermann, J. (2006). On additivity of duration reproduction functions.

Journal of Mathematical Psychology, 50, 495-500.

Williams, A. M., & Hodges, N. J. (Eds.) (2004). Skill acquisition in sport: Research, theory, and practice. London: Routledge.

Wolfe, J. M. (1994). Guided search 2.0: A revised model of visual search. Psychonomic Bulletin and Review, 1, 202-238.

Zakay, D. (1998). Attention allocation policy influences prospective timing. Psychonomic Bulletin and Review, 5, 114-118.

Zakay, D., & Block, R. A. (1996). The role of attention in time estimation processes. In M. A. Pastor & J. Artieda (Eds.), Time, internal clocks, and movement (pp. 143-164). Amsterdam: Elsevier.

Zakay, D., & Block, R. A. (1997). Temporal cognition. Current Directions in Psychological Science, 6, 12-16.

Zakay, D., & Tsal, Y. (1989). Awareness of attention allocation and time estimation accuracy. Bulletin of the Psychonomic Society, 27, 209-210.

ספקטרום סגנונות ההוראה של מוסטון ככלי עזר לעיצוב ה"בוגר הרצוי" בחינוך הגופני במאה ה־21

רוני דרום

תקציר

מערכת החינוך בישראל מתמודדת עם הצורך להתאים עצמה לעידן הפוסט־מודרני במאה ה־21, והשאלה "מיהו הבוגר הרצוי?" מהווה שיח מרכזי. כיוון שהבוגר יידרש להתאים עצמו לעבודה בתוך מסגרות שאינן מוגדרות היטב במושגים של תפקיד זמן ומקום, עלה הצורך בקביעת מיומנויות וכלים שיסייעו לו בדרכו זו. תפקידו של המורה הוא להוציא אל הפועל מה שמצופה מהמערכת הבית ספרית, וכדי שיהווה מורה משמעותי, נמצא שיהא עליו להקנות מיומנויות דוגמת גמישות, יצירתיות, אכפתיות, אינטליגנציה חברתית ובטחון עצמי. אחד הכלים ההכרחיים בהוראתו יהא שילוב אמצעים טכנולוגיים מתקדמים.

החינוך הגופני, כנגזרת של החינוך הכולל, נקרא להתאים לכך את הפרדיגמה החינוכית. ספקטרום סגנונות ההוראה של מוסטון (2012) מעמיד לרשות המורה לחינוך גופני כלי להשגת המטרות הללו. הוראת החינוך הגופני בתנאים משתנים, הכוונה לתהליכי חקירה וחשיבה יצירתית, עירור הסקרנות, קיום דיאלוג, זימון מצבים דורשי שיתוף פעולה, התמודדות עם אכזבה ונטילת אחריות וחשיפה לשונות - כל אלה יעזרו למורה לחינוך גופני במימוש הוראתו כמשמעותית ובקידום היחיד לקראת היותו בוגר תורם, נתרם ומתמודד במאה ה־21.

מילות מפתח: **הבוגר הרצוי בעידן הפוסט־מודרני, מיומנויות המאה ה־21, הוראה משמעותית, חינוך גופני במאה ה־21, ספקטרום סגנונות ההוראה של מוסטון**

מבוא

במשך שנים רבות לא נמצאה תשובה אחת מוסכמת לסוגיה מהו חינוך טוב או רצוי. תופעה זו כונתה על ידי לם (2002) "מערבולת של אידאולוגיות". דמותו של הבוגר הרצוי במערכת החינוך תלויה רבות בזמן ובמקום, כלומר בערכים השולטים בחברה שבה חי הבוגר ובציפיות המופנות כלפי מערכת החינוך מצד חברי קהילתו. בעידן העכשווי מתרחש למעשה תהליך של קריסת אידאולוגיות שחתרו לשינוי בחברה ובתרבות, ולמעשה לא ניתן להכריז על דמות של בוגר אולטימטיבי למערכת החינוך, אשר תהיה תקפה לעולם ועד.

מערכת החינוך בישראל, בדומה למערכות חינוך אחרות בעולם, מתמודדת עם הבעיות הנובעות מן הצורך להתאים את עצמה לעידן הפוסט־מודרני, דהיינו למאה ה־21. המערכת שרויה במצוקה חינוכית כיוון שיש בה, כמו במקומות רבים בעולם המערבי, נטייה לחזור אל דגמים מוכרים וידועים, הנשענים לרוב על אפיוני החינוך המסורתי-השמרני. החינוך מוסיף להתנהל כמו בבתי הספר מלפני 150 שנה. אופטלקה (2012) קרא לנסות להבין מהי משמעות החינוך,

ומהי הוראה משמעותית בעידן הנוכחי, בהתייחס למערכת הבית ספרית על אנשיה ותכניתיה. קריאתו זו חיזקה את התפיסה שדגלה בהכרה כי הפרדיגמה החינוכית של העידן החדש נקלעה למצב של משבר מדעי. זאת מכיוון שהתפיסה של השיטות, של הבעיות ושל אמות המידה שלה, נתגבשה מתוך מערכת של אמונות, של ערכים ושל טכניקות של העידנים הקודמים - שרובם כבר אינם רלוונטיים. וכן מכיוון שאין התייחסות מספקת, אם בכלל, לעידן הטכנולוגי המתקדם. כל אלה ועוד היוו בסיס לביקורת ציבורית נוקבת ולקושי בהצבעה על אלטרנטיבות ברורות וכוללות (יוסיפון ושמידע, 2006; פרנק, 2013).

עם כל הנאמר לעיל, קיימת הסכמה כי הבוגר הרצוי של מערכת החינוך ראוי שיהא כזה המסוגל לפעול במסגרות שאינן מוגדרות היטב במושגים של תפקיד, זמן ומקום. מטרת ההוראה היא הקניית כלים ודרכי פעולה שיסייעו לתלמידים להתמודד עם דרישות החברה בעתיד ועם עולם כלכלי-ארגוני שאינו יציב במהותו. כחלק מדרישות החברה, יהא עליהם לפתח גמישות לעבוד במערכות ארגוניות משתנות ולהתאים את עצמם לתפקידים מורכבים, שבהם הם יכולים למצוא עצמם כממונים וככפופים במקביל (רוסקיס, 2012).

אלוני (1996) חשב כי תפיסה זו מוותרת למעשה מראש על עצם הניסיון לחנך, ומתמקדת בעיקרה בדרכי סיוע לצעירים להגשים את מטרותיהם הפרטיות, זאת לרוב - על פי דרישות השוק. על דברי אלוני חלק הרפז (2011) באומרו כי הצעירים אכן מתחנכים, אלא שחינוכם הוא "סגולות קטנות"; לא עוד חינוך על פי אידאולוגיה, אלא חינוך למיומנויות המאה ה-21. הוא הסביר את הוויתור על החינוך על פי תפיסה אידאולוגית כזו או אחרת לטובת החינוך למיומנויות, בכך שהמיומנויות קלות יחסית להוראה, ללמידה, להערכה ולפיקוח. הן אינן מתיישנות מחד גיסא, ומאידך גיסא הן נגישות כמו הידע, ולכן יש טעם ללמד אותן. המיומנויות הללו מאפשרות למנף את בעליהן וסוללות להם דרך להישגים נוספים. הן נתפסות כטובות ליחיד ולחברה, ועל כן מהוות מטרת חינוך מעשית ומעודכנת.

השיח על אודות משמעות החינוך הלך והתרחב עד מאוד, ושאלות רבות הטרידו את העוסקים בתחום. מאמר זה מבקש להתמקד בתחום דעת ייחודי - הוראת החינוך הגופני. מטרת המאמר תהא להראות כיצד ספקטרום סגנונות ההוראה של מוסטון, עשוי להוות כלי מסייע למימוש הוראה משמעותית ומותאמת ובעיצוב הבוגר הרצוי בחינוך הגופני במאה ה-21.

הבוגר הרצוי של מערכת החינוך במאה ה-21

דמות הבוגר העתידי מהווה כיום שיח מרכזי; בעוד שבעבר דמות הבוגר הייתה צפויה וביטאה קונצנזוס חברתי מוגדר, הרי שבמאה ה-21 הולכים ומתמעטים המודלים לחיקוי, והמבוכה רבה. יוסיפון ושמידע (2006) אמרו כי דמות הבוגר של מערכת החינוך היא בעצם "תסריט על חיי העתיד", שיתבטא בתכנים הלימודיים שבית הספר מקנה, בשיטות ההוראה, בטכנולוגיות ההוראה, במיומנויות ובערכים שהחינוך מכון אליהם. עיצוב דמות הבוגר הרצוי יתמקד, לדברי הרפז (2013), בבוגרים המכווננים לחיים שראוי לחיותם בהתייחס לעצמם ולאחרים. מחקרו של עמית (2013), "מערכת החינוך כמנוף חברתי-כלכלי, צעדים לטיפול ההון האנושי במשק הישראלי", קבע כי למעשה קיימות אין ספור רשימות, בארץ ובעולם, המכילות את הכישורים הנדרשים למאה ה-21. בהסתמך על וידיסלבסקי, פלד ופבסנר (2010), אורעד (2012)

ועמית (2013), ניתן להציג רשימה רחבה של הכישורים ההכרחיים לבוגר הרצוי של מערכת החינוך במאה ה-21. הכישורים המפורטים שם הם:

תוכני ידע חשובים - מתמטיקה, אמנות, גאוגרפיה, אנגלית ועוד; כישורי שפה - הבנת הנקרא, יכולת התבטאות בכתב ובעל פה ושליטה באנגלית ובשפות אחרות; כישורי למידה וחשיבה - חשיבה ביקורתית, פתרון בעיות, סקרנות, יצירתיות, כושר המצאה ועוד; כישורי טכנולוגיה - יכולת הסתגלות לטכנולוגיה ושליטה במערכות טכנולוגיות, אוריינות אמצעי תקשורת ותקשוב; כישורי מידע - הערכת מידע, יכולת מיון, ארגון, יכולת הצגת טיעון, הסקת מסקנות, הפקת מידע ממקורות שונים ועוד; כישורי קריירה וחיים - גמישות, מנהיגות, הסתגלות, תקשורת בין-אישית, שיתוף פעולה, עבודת צוות, יכולות עצמאיות ועוד; כישורי מודעות חברתית אזרחית ותרבותית - מודעות חברתית והתנהלות על פי אתיקה ומוסר, מודעות לנושאים גלובליים דוגמת הבריאות ועוד.

אין להתמקד רק במימוש כישורי הבוגר, ציין הרפז (2013), אלא לפעול גם ובעיקר לאושרו ולתחושתו הטובה של הבוגר כלפי עצמו. רשימת הכישורים והיכולות ארוכה, והדרך להקנייתם לבוגרי מערכת החינוך מורכבת, אך אפשרית.

פועלו של המחנך והתאמת ההוראה לבוגר הרצוי במאה ה-21

כיצד ימלא בית הספר על צוותו, על הצד המתאים ביותר, את המצופה ממנו? ומהו חינוך טוב או רצוי, כזה שייתפס כהוראה משמעותית, ושישרת באופן המתאים ביותר את בוגריו בעתיד לבוא? לסוגיה זו לא נמצאה תשובה אחת מוסכמת במשך שנים רבות (לם, 2002). לדעת הרפז (2012), בית הספר של המחר צריך לשאוף לייצר בוגר סקרן, אשר ישאף להמשיך ללמוד ולהתפתח במהלך חייו. לדבריו, אפשר יהיה להשיג זאת הודות לחוויות למידה חיוביות ומשמעותיות, שיחווה התלמיד בבית הספר.

אבינון (2014) ביקש מהמערכת הבית ספרית לאפשר לתלמיד לגלות את עושר הדעת האנושית האין סופית וציין כי כדי שהמורה יוכל להיתפס כמורה משמעותי, עליו להיות מחויב לתהליך ההוראה-למידה ומעורב בו. לא עוד הילד במרכז ולא עוד תכנית הלימודים במרכז - אלא המפגש ביניהם במרכז. על המחנך לפעול כמתווך מנגיש ומפרה בין אישיותו של התלמיד ועולמו הייחודי לבין הנכסים התרבותיים, הציבוריים והמשותפים. עליו לזמן ההתנסויות משמעותיות שבהן חווה התלמיד את הדעת החדשה כדבר-מה איכותי ובעל ערך, רלוונטי, מרתק, מעורר מחשבה ומזמן אפשרות לסגל כישורי אישיות ולהתאימם לתנאים משתנים. בכוחם של אלה לשמש בסיס מועיל לקראת העתיד לבוא.

אחד מאותם כלים אשר יכולים לשרת את הבוגר הרצוי עת יפגוש במצב משתנה, הוצג על ידי ליפמן (Lipman, 2003) בספרו "Thinking In Educaion". ליפמן קרא למורים לפתח כישורי חשיבה אצל תלמידיהם, תוך התמקדות בחשיבה ביקורתית. טאגארט, רידלי, רוד ובנפילד (Taggart, Ridley, Rudd & Benefield, 2005) הדגישו במחקרם כי מומלץ לחשוף ילדים אל כישורי החשיבה השונים כבר מגיל הילדות הצעירה. בכך הם חזקו גם את ממצאיהם של ריצ'ארד מוריסון והולואק (Richland, Morrison & Holyoak, 2006).

לנוכח מהפכת המידע והשינויים המבניים והטכנולוגיים המתרחשים חדשות לבקרים בחברה,

נקראו המורים לבצע התאמה באופן הוראתם (לוי-פלדמן, 2010). לוי-פלדמן (2010) ציינה כי לא די עוד בשליטה בידע בתחום התוכן, שליטה במיומנויות פדגוגיות ספציפיות לתחום התוכן ושליטה במיומנויות דידקטיות של ניהול הכיתה, ההוראה והלמידה, כדי לענות על הגדרת ה"מורה הטוב". עידן (1997) הזהיר את המורים מהסתפקות בתפקיד המורה כמעביר הידע, כיוון שלדעתו "ההמון יותר חכם מהגאון" - הוא המליץ למורים לוותר על ההגמוניה שלהם. וידיסלבסקי, פלד, ופבסנר (2010) קבעו כי על המורים לסגל "פדגוגיה חדשנית", שבה תהליכי ההוראה-למידה-הערכה יהיו איכותיים ויתבססו על למידה שבה יתרחש תהליך בהקשר חברתי, בתוך יחסי גומלין עם מבוגרים משמעותיים ועם בני קבוצת השווים. הן הדגישו כי תהליך ההוראה יצטרך למעשה להסיר מחיצות בין העולם שמחוץ לבית הספר לעולם שבתוך בית הספר, תוך שימוש מרבי ומיטבי בטכנולוגיית התקשוב. כולם כאחד (לוי-פלדמן, 2010; עידן 1997; וידיסלבסקי, פלד ופבסנר, 2010) קראו למורים להכיר בשונות שבין התלמידים ולהיות קשובים לצורכיהם הרלוונטיים.

כחלק מהעיסוק בשאלה לאן מועדות פני ההוראה, יש שהתייחסו לדרכי ההוראה, ויש שהתייחסו לסגנונות ההוראה. הוראה מורכבת, קיום דיאלוג והוראה באמצעות משחק, הם חלק מדרכי ההוראה המשמעותיות העולות מן הכתובים בהתייחס למאה ה־21. אלוני (2008, 2013) ביקש מהמחנך לעודד את קיומו של הדיאלוג, המוגדר על ידו כשיחה שהמעורבים בה מנכחים את עצמם, תוך התעניינות בזולת - הן מבחינת אנושיותם המשותפת והן מבחינת אישיותם הייחודית. בלאנקא ובראנדט (Bellanca & Brandt, 2010) ציפו מהמורה להשתמש בדרך הוראה שתציג משימה מורכבת שאותה יש לבצע במצבים משתנים. הם המליצו לתרגל זאת בקבוצה, ושהמשימה תדרוש לשתף פעולה. טאגארט, ריידלי, רוד ובנפילד (Taggart, Ridley, Rudd & Benefield, 2005), כמו גם לידור, פייגין, טלמור, הררי ורם (2012), ציינו כי דרך הוראה יעילה להפגיש את הילדים עם מצבים משתנים, הדורשים התייחסות מיידית, היא באמצעות משחק. למשחק משמעות חשובה מאוד בפיתוח השפה ומיומנויות התקשורת עם האחרים ובטיפוח הבנה בין התלמידים.

לעניין סגנונות ההוראה התייחסה כהן (2008) עת הדגישה את חשיבות השימוש בסגנונות הוראה מגוונים. כהן אמרה כי יש צורך בשינוי הדרגתי במבנה החשיבה לגבי סגנונות ההוראה המתאימים לזמננו. היא קראה למורים להתאים את עצמם במהרה לסגנונות הוראה חלופיים. לדידה, סגנונות ההוראה צריכים להיות כאלה המאפשרים שימת דגש על כלי חשיבה לעומת שינון; פיתוח יכולת עבודה בצוות לעומת שיעורי בית פרטניים; מתן מקום לקצב למידה אישי ושונה מפרט לפרט לעומת לימוד אחיד בקצבו בקבוצה; לימוד רב תחומי לעומת הקניית ידע בתחומים ספציפיים. עוד לפיה, סגנונות ההוראה יחשפו גם ליכולת הכללה ואינטגרציה של חומר לעומת התמקדות בבעיה ספציפית; ליכולת חיפוש מידע באינטרנט וברשתות המידע וקטלוג לעומת אגירתו בזיכרון; וליכולת הבחנה בין טפל לעיקר. להשקפתה, הלמידה כיום חייבת להיות דינמית וכזו שתאפשר ללומדים ליטול חלק פעיל בה. למידה שאינה כזאת, הופכת את הלמידה למשעממת ואת הלומדים ללומדים פסיביים.

שליטה גבוהה במיומנויות הוראה, בדרכי ההוראה ובסגנונות הוראה, תהא לעזר בהכשרת הבוגר הרצוי במאה ה־21. איכות המורה, אשר תתבטא בין השאר ברמת ההוראה גבוהה, אשר

תותאם לתלמידים, היא ככל הנראה הגורם המרכזי ביצירת חינוך משמעותי ואיכותי (Barber & Mourshed, 2007).

הספקטרום של מוסטון ככלי להכשרת הבוגר הרצוי בחינוך הגופני במאה ה-21

בד בבד עם הקריאה להתחדשות באופן החינוך וההוראה, דול (Dool, 1993) ציין שאין לוותר כליל על הפרדיגמה החינוכית הישנה, ואין לדחות אותה על הסף, אלא יש להסתייע בה ולהטמיע את הטוב שבה בפרדיגמה החדשה. בבואנו להתמקד בעולם החינוך הגופני והתנועה, אחד הכלים אשר יכולים לעמוד לרשות המורה לחינוך גופני בהתמודדותו עם הקשיים הקיימים, הוא ספקטרום סגנונות ההוראה. הקשת אופיינית לראשונה על ידי מוסטון (Mosston, 1966), והיא נחקרת עד ימינו אנו על ידי דור ממשיכיו. בהיות ספקטרום סגנונות ההוראה כלי ייחודי אשר עלה וצמח מתוך תחום החינוך הגופני והתנועה, הוא משרת בעיקר את העוסקים בתחום זה.

הספקטרום של מוסטון מכיל 11 סגנונות הוראה שונים (טבלה מס' 1), אשר נחלקים לשני אשכולות: סגנונות "משחזרי ידע", המושתתים על ידי ידע קיים ו/או ידע שחוזר על עצמו; וסגנונות "יוצרי ידע חדש", המושתתים על חשיבה יצירתית ומתחדשת. באשכול הראשון מצויים הסגנונות הבאים: סגנון הציווי (A); סגנון התרגול (B); הסגנון ההדדי (C); סגנון הבדיקה העצמית (D); וסגנון ההכללה (E). באשכול השני מצויים: סגנון הגילוי המונחה (F); סגנון הגילוי הממוקד (G); סגנון חשיבה האלטרנטיבית (H); עיצוב תכנית אישית על ידי הלומד (I); סגנון יוזמת הלומד (J); וסגנון הלמידה העצמית (Mosston & Ashworth, 1986) (K).

כל סגנון הוראה מתאר את התפקיד וההתנהלות של המורה, את התפקיד וההתנהלות של התלמיד וכן יעדים שהשימוש בסגנון יכול לתת להם מענה. ההכרה כי לכל סגנון הוראה ייעוד מסוים, והוא תורם בדרך ייחודית משלו להתפתחות התלמיד, הפכה למובילה (Morgan, Kingston & Sproule, 2005). ביירה, שאנצ'ז ווולהאד (Byra, Sanchez & Wallhead, 2014) קבעו כי שליטת המורה במאפייני סגנונות ההוראה ושימוש מושכל בהם, יכולים להיות משמעותיים בקידום התנהגות התלמיד. שימוש יעיל בסגנונות ההוראה יכול להוביל את התלמידים לתהליך של צמיחה אישית ערכית וחברתית (Zeng & Gao, 2012; Goldberger, Ashworth & Cothran, 2003).

קולינה וקוטרן (Kullina & Cothran, 2003) ציינו כי עצם העובדה שקיימים מספר סגנונות למידה אצל התלמידים, מעלה בהתאם את הצורך בשימוש בסגנונות הוראה מגוונים לשם השגת היעדים המוצבים בתהליך ההוראה-למידה. המורה, אם כן, נקרא לבחור את אופן ההוראה המותאם ביותר לתלמידיו ולהשגת היעדים שהציב. על פי אופן זה, הוא נדרש להתכונן להוראה בפועל ולבדוק את עצמו ואת דרכי פועלו, תוך כדי ההוראה ולאחר מעשה. הליך זה, המקשר בין מטרה, הוראה, למידה ותוצאה, מתואר על ידי מוסטון באמצעות האותיות O-T-L-O (Objectives-Teaching-Learning-Outcome) (Franks, 1992).

טבלה 1

קשת סגנונות ההוראה (Mosston & Ashworth, 1994)

סגנון ההוראה	תפקיד המורה והתנהלותו	תפקיד הלומד והתנהגויותיו
סגנון הציווי The Command Style (A)	שולט בכל שלבי ההוראה, מקבל את כל ההחלטות. דרישות המורה הן אחידות לכלל התלמידים. ניתנות בו הנחיות סגורות וחד-משמעיות.	מגיב לגירויים ומנסה לבצע את ההנחיות באופן מדויק.
סגנון התרגול The Practice Style (B)	קובע מטלות אחידות, נותן הנחיות סגורות, נותן משוב מתקן.	מבצע את המשימה, מגיב למשוב ומנסה ליישמו.
הסגנון ההדדי The Reciprocal Style (C)	יוצר קבוצות עבודה קטנות (זוגות ויותר), מאפשר התייחסות הדדית בין התלמידים, נותן לתלמידים קריטריונים להעריך את עמיתיהם, נותן משוב לתלמידים ולתלמידים הממשיכים את ביצוע חבריהם.	פועל עם עמיתים בהתאם לקריטריונים שהוגדרו על ידי המורה, נותן משוב לעמית בהתאם לקריטריונים שניתנו על ידי המורה, מיישם משוב שניתן על ידי עמית.
סגנון הבדיקה העצמית The Self-check Style (D)	חושף את התלמידים לשונות שביניהם, על ידי כך שהוא מספק משימות בעלות רמות אתגר שונות וקובע קריטריונים למעבר ביניהן, קובע באיזו רמת קושי מתחיל כל תלמיד, מפקח ונותן משוב.	מבצע משימות על פי דרגות הקושי שניתנו על ידי המורה, מספק לעצמו משוב עצמי, מיישם את המשוב שניתן מהמורה. מתמודד עם יכולותיו לעומת יכולות האחר.
סגנון ההכללה The Inclusion Style (E)	חושף את התלמידים לשונות שביניהם על ידי סיפוק משימות בעלות רמות אתגר שונות, קובע קריטריונים לביצוע הנדרש, מאפשר ללומדים לבחור את רמת האתגר שבה ירצו לפעול. מלווה את בחירת התלמידים, אך לא קובע עבורם.	בוחר היכן הוא מעוניין למקם את עצמו על פי רמת האתגר ולפי הקריטריונים שהוצגו על ידי המורה, נותן לעצמו משוב על הביצוע ובוחר אם עליו לשנות את בחירתו. מתמודד עם יכולותיו לעומת יכולות האחר.

סגנון הגילוי המונחה The Guided Discovery Style (F)	מכוון את הלומדים לגלות מטרה או נושא באמצעות משימות, תרגול וסדרת שאלות מתמשכות. המורה מספק גירוי לחשיבה אצל הילדים.	מבצע משימות, מגלה עניין, מפתח הקשבה לרמזים ויכולת חקירה לשם גילוי נושא מרכזי.
סגנון הגילוי הממוקד The Convergent Discovery Style (G)	מספק משימות תרגול, המלוות בשאלות וברמזים, למציאת תשובה אחת נכונה. המורה מספק גירוי לחשיבה.	בוחר את המשימות ואת הבעיה המלווה המוצגת לו, מפתח הליך ייחודי של חשיבה כדי להגיע לפתרון המצופה ולהסיק מסקנות.
סגנון החשיבה האלטרנטיבית החלופית The Divergent Discovery Style (H)	מספק משימות ומתכנן את הבעיות שיוצגו ללומדים, מעודד מתן פתרונות מגוונים ויצירתיים למשימה מוגדרת, מאשר או דוחה את הפתרונות המוצעים.	מתרגל ומחפש תשובות מגוונות לבעיה שהוצגה, מוודא שהתשובות רלוונטיות ובודק את אפשרות ביצוע הפתרונות, מנסה לפתח יכולת השערה והשוואה.
עיצוב תכנית אישית על ידי הלומד The Individual Program Learner's Design (I)	קובע את התחום הנלמד ומשמש יועץ מלווה לתהליך הלמידה של הלומד.	בוחר נושא מתוך תחום לימודי שהוצע על ידי המורה, מתכנן, מפתח ומבצע את הנדרש לשם קיומה של התכנית האישית. מגלה יכולת חשיבה מסדר גבוה, מתמודד עם למידה עצמאית.
יוזמת הלומד The Learner Initiated Style (J)	משמש יועץ מלווה.	בוחר תחום לימודי ובתוכו נושא. מתכנן, מפתח ומבצע את הנדרש לשם קיומה של התכנית האישית. מנהל ומעריך את תהליך הלמידה. מגלה יכולת חשיבה מסדר גבוה, התמדה, יכולת הערכה.
למידה עצמית The Self-teaching Style (K)	אין מעורבות כלל.	יוזם את ההתנסויות הלימודיות שלו, מבצע ומעריך אותן בעצמו. מגלה יכולת חשיבה מסדר גבוה, נדרש להתמודדויות מגוונות וליכולת הערכה.

למעשה, ספקטרום סגנונות ההוראה המוצג על ידי מוסטון, מהווה כלי הכולל תהליכי הוראה חלופיים. כלי זה יכול לעמוד לרשות המורים לחינוך גופני ולסייע להם להשיג את מטרות העל בתחום הדעת הייחודי, כמו גם, להשביח את תהליך ההוראה-למידה תוך התייחסות לפרט ולקבוצה. זאת באמצעות נגיעה בערכים דוגמת אחריות, בחירה, הערכה עצמית, השוואה, שיתוף פעולה, עירור הסקרנות ועידוד היוזמה.

סגנונות ההוראה העשויים לסייע בעיצובו של הבוגר הרצוי בחינוך הגופני

מתוך הדברים שתוארו עד כה, מתבקשת הצגה מקרוב אילו סגנונות הוראה עשויים לעזור בעיצובו של הבוגר הרצוי של מערכת החינוך, ובאיזה אופן.

אחד התפקידים המוטלים על הפדגוגיה החדשה הוא להתמודד עם ההנחה שהחברה הפוסט־מודרנית של המאה ה־21 היא חברה שיחולו בה שינויים מתמידים. על כן, על המורה לפתח תהליכים חינוכיים שיכשירו את התלמידים להבנה של מצבים משתנים דוגמת החשיבה מסדר גבוה (Bellanca & Brandt, 2010; יוסיפון ושמידע, 2006; אורעד, 2012; ועמית, 2013). סגנונות הגילוי המונחה, החשיבה האלטרנטיבית, עיצוב תכנית אישית על ידי הלומד, יוזמת הלומד ולמידה עצמית יכולים לעזור למורה למלא אחר צרכים אלה. סגנונות ההוראה מהאשכול השני של הספקטרום מתמקדים בחשיפת התלמיד ליכולת גילוי, חקירה ואיסוף רמזים הכרטיים ותנועתיים. הנחיית המורה מאפשרת אימוץ רעיונות מגוונים. זאת, ממש כפי שביקשו כהן (2008), טאגארט, ריאדלי, רוד ובנפילד (Taggart, Ridley, Rudd & Benefield, 2005) וכן ריצ'ארד, מוריסון והולואק (Richland, Morrison & Holyoak, 2006).

כל אחד מהסגנונות המוזכרים משלב בתוכו אוסף שאלות פתוחות והדגשת כלי חשיבה לעומת שינון. הם מספקים למורה הנחיות כיצד לכוון את התלמיד לחשיבה יצירתית ולכושר המצאה. הם מאפשרים לתרגל מיומנויות לפתרון בעיות ולפתח יכולת הצגת טיעון ומעודדים קיומה של חשיבה ביקורתית. כל סגנון מפנה בדרכו לתכנון, פיתוח, ביצוע, תוך אפשרות של פגישה בגורמים מתערבים, אשר ידרשו מהתלמיד לבצע חשיבה מסדר גבוה, שבהמשכה יהיה מסוגל לבצע שינויים בהליך למידתו (Lipman, 2003; Richland, Morrison & Holyoak, 2006). השוואה, המהווה גם היא חשיבה מסדר גבוה, יכולה לבוא לידי ביטוי משמעותי בסגנונות הבדיקה העצמית וההכללה למשל. בשני סגנונות אלה התלמידים נחשפים במהלך השיעור למצב שבו הוא מתנהל ברמות אתגר שונות, הנגלות לעיני כול. הם פוגשים ישירות בהטרוגניות הכיתתית מעצם ריבוי האפשרויות למילוי המשימות הניתנות, והתלמידים מבצעים באופן אוטומטי השוואה. חלקם מסוגלים להתמודד עם כך, והדבר אף יכול להניעם קדימה, ואחרים יכולים לחוש תחושת כישלון ולא יוכלו לשאתה. תפקידו של המורה במצבים אלה יהיה להכניס לחיים, שבהם יפגשו בשונות.

למידה בעלת אופי חוקר והרפתקני יכולה לבוא לידי ביטוי בהוראה באמצעות הסגנונות עיצוב תכנית אישית על ידי הלומד, יוזמת הלומד והלמידה העצמית. בכל אחד מסגנונות ההוראה המוזכרים התלמיד בוחר נושא ו"יוצא אל הלא נודע"; עליו להציע, לחקור, לגלות, לשתף, להציג ועוד. כל אלה חושפים את התלמיד למסע לימודי הרפתקני, שבתחילתו "רב הנסתר על הנגלה". סגנונות ההוראה אלה יכולים לכוון לקראת בית הספר של המחר, כדברי הרפז (2012), בעודם

מציגים למידה גמישה, המהווה נקודת מוצא שממנה תלמידים יוצאים לחקירה שלהם. הסגנונות הללו יכולים לתת גם מענה לתפיסתם של אלוני (2013) ואבינון (2014), שביקשו מהמורים לזמן לתלמידים התנסויות משמעותיות, הנשענות בין השאר על כך שהתלמיד ידרש לחקירה ויחווה את הדעת החדשה כדבר מה רלוונטי, מעניין, מרתק ומעורר מחשבה.

יוסיפון ושמידע (2006) וכהן (2008) דיברו גם על התאמה אישית הנדרשת מהמורה לתלמידיו, ועל מתן מקום לקצב למידה אישי ושונה מפרט לפרט לעומת לימוד אחיד. כאן ניתן להזכיר למשל את סגנון הבדיקה העצמית ואת סגנון ההכללה, כנותני מענה לציפייה זו, וזאת נוסף על סגנונות ההוראה מאשכול יוצרי הידע החדש. שני סגנונות אלה מאפשרים למורה לקבוע דרגות קושי שונות בעת ההוראה בכיתה. סגנון הבדיקה העצמית משאיר את הגמוניית הידע והבחירה בידי המורה - סגנון זה מתמקד בתרגול על פי רמות אתגר שנקבעו על ידי המורה. קיימת התייחסות להטרוגניות בעצם הצגת מגוון רמות לביצוע הנדרש, אולם יש לתת את הדעת לכך שמיקומו של כל לומד נקבע על פי שיקול דעתו של המורה. הוא כמקצוען מנסה לתת מענה לשונות שבין תלמידיו.

המורה יכול להכין רצף משימות או פעילויות שרמתן תוצג מהקל אל הקשה יותר. הוא ינחה את כל תלמידיו להתחיל מדרגת הקושי הקלה, ורק מי שעמד בקריטריונים שהוצגו, יוכל לעבור לתרגל בדרגת הקושי הבאה לאחריה. המורה יכול גם להציג את מכלול המשימות ולממן מראש את התלמידים, תוך שהוא מכוון כל תלמיד לרמה ההתחלתית המותאמת לו. גם במצב זה התלמיד יוכל לעבור לדרגת הקושי הבאה רק כאשר יעמוד בקריטריוני הביצוע, ולעומת זאת המורה יוכל לבקש ממנו לתרגל ברמת קושי נמוכה יותר כיוון שלא הצליח לבצע את המצופה ממנו.

בסגנון ההכללה, לעומת זאת, התלמיד בוחר עבור עצמו את רמת האתגר שבה הוא מעוניין להתנסות. אם נכשל או הצליח, התלמיד רשאי לקיים החלטה חוזרת. התלמיד יכול להחליט להישאר באותה רמת אתגר, להקל על עצמו או להקשות. המורה יכול ומוזמן לכוון את התלמיד לבחירה שלדעתו המקצועית תתאים יותר לתלמיד. הוא לא ידרוש מהתלמיד לנוע מדרגה לדרגה. אמירתו תהא בגדר המלצה והכוונה מקצועית בלבד, וזאת מתוך רצון לחשוף את התלמיד להצלחה גדולה יותר. המורה ינסה מעל לכול להבין את שיקולי הדעת שהביאו את התלמיד לבחירת דרגת הקושי שבה התנסה. בסגנון זה קיימת התייחסות להטרוגניות בכיתת הלומדים. אפשרות הבחירה ניתנת ללומדים, וכך גם נטילת אחריות על הפעילות ועל תוצאותיה. בכל אחד מהסגנונות הללו, בדרכו הוא, קיימת התאמה אישית.

הרפז (2012, 2013) פירט כי מוטיבציה פנימית צומחת בתנאים של חופש. הוא מרחיב באומרו כי על בית הספר של המחר לשאוף לייצר בוגר סקרן הלומד במשך כל חייו. אליאור (2013) הסכימה עמו וביקשה מהמערכת הבית ספרית לפעול לעיצובו של הבוגר הרצוי באופן כזה שיוכל בעתיד לגלות את עושר הדעת האנושית האין סופית, להיות סקרן בלתי נלאה ובעל יכולת לחפש ידע לשם ידע או ללמוד בכוחות עצמו לאורך חייו בכל תחום שמעניין אותו. היא מצפה שהבוגר הרצוי יהיה אדם בעל שיפוט עצמאי, ביקורתי, מוסרי ובעל חינוך ערכי.

סגנונות ההכללה, הגילוי, החשיבה האלטרנטיבית, עיצוב תכנית אישית על ידי הלומד, יוזמת הלומד ולמידה עצמית מאפשרים בחירה וחשיפה למצבים העשויים לעודד סקרנות. סגנונות

אלה מאפשרים באופן ממוקד ביותר לטפח ולפתח פוטנציאל אישי (משרד החינוך, 2009). הסגנונות הללו מאפשרים, באופן המיוחד להם, הכרה וקבלת הצרכים השונים של הפרט, התאמת הפעילות הגופנית לכל התלמידים כדי להגיע לביצוע מיטבי אישי לפי יכולתם וצורכיהם ושיתוף התלמיד בתהליך קבלת ההחלטות על ידי מתן אפשרות לבחירה אישית. הסגנונות הללו מעודדים שיפוט עצמאי וביקורתי ופועלים במקביל להכרת דרכי החשיבה של התלמידים, הבנת קשיי החשיבה שלהם, קידום תהליכי החשיבה, למידת תגובותיהם ומתן תגובה של המורה (שץ-אופנהיימר, 2006). עצם הגדלת טווח אפשרות הבחירה של הלומד בסגנונות אלה יכולה להעצים בו את ההתלהבות, הסקרנות, העמקת הלמידה ומידת האופטימיות (Bellanca & Brandt, 2010; הרפז, 2012, 2013; יוסיפון ושמידע, 2006; צוריאל-הררי, 2013).

ההבנה כי אדם אחראי למעשיו, להחלטותיו, לכישלונותיו, להצלחותיו, לרגשותיו וכדומה מתאפשרת בפני הלומד כבר בגילאי בית הספר. השימוש בסגנונות הוראה דוגמת הבדיקה העצמית, ההכללה, עיצוב תכנית אישית על ידי הלומד ויוזמת הלומד נוגע ישירות באפשרות הבחירה. הוראה מסוג זה תזמן לתלמיד אפשרות לבטא את העדפותיו וליטול אחריות לפעול בהתאם לבחירתו (זילברשטיין ואח', 1994; לידור, פייגין, טלמור, הררי ורם, 2012).

למידה עם בני קבוצת השווים (וידסלבסקי, פלד ופבסנר, 2010) ושיתוף פעולה, אשר הוגדרו כחיוניים בעידן הפוסט־מודרני (Bellanca & Brandt 2010; עמית, 2013), יכולים לבוא לידי ביטוי בכל סגנון הוראה. כל אחד מסגנונות ההוראה ניתנים להוראה עם קבוצת בני השווים תוך ארגון מבנה הלמידה באופנים שונים: ביחידים, בזוגות, בקבוצות קטנות או גדולות. מהרגע שבו מחליט המורה שהמבנה הארגוני של הלמידה יהיה של שני תלמידים ומעלה, הוא למעשה יכול לכוון את תלמידיו לצורך בקיומן של מיומנויות חברתיות, דוגמת פיתוח יכולת ההקשבה, קבלת האחר והשונה תוך התייחסות ערכית שווה, שיתוף פעולה וקיומו של דיאלוג.

דוגמה לחשיפת התלמיד למצבים של שיח משותף ודיאלוג, המהווה יסוד בעיצובו של הבוגר הרצוי (אלוני 2008, 2013), היא למשל ההוראה באמצעות הסגנון ההדדי. סגנון זה מתמקד בהוראת המשוב החלקי ללומדים, בדיקתו והעשרתו תוך ארגון הלמידה במבנה של זוג או של קבוצה קטנה. אופן ההתנסות במבנה ארגוני שכזה יכול לאפשר מצב שבו אחד מבני הזוג או חלק מהקבוצה הקטנה יפעל, וחברו ייתן לו משוב על ביצועו, או שמספר תלמידים יפעלו בו זמנית וייתנו משוב זה על ביצועו של זה במקביל. המשוב יכול להתקבל גם מעצם ביצוע המשימה המבוקשת, כלומר דיוק או אי דיוק, הצלחה, הצלחה חלקית או אי הצלחה, ובהמשך התלמידים ייתנו זה לזה הערות והארות. כך ניתנת לילדים הזדמנות ללמוד מעמיתיהם הקרובים, מתוך אינטראקציה של שיח ושיתוף פעולה (אורעד 2012; תכנית הלימודים בחינוך הגופני, 2007). כיוון שהמורה ממשב את התלמידים המבצעים ואת התלמידים המספקים משוב, נוצרת כאן למעשה הזדמנות לדיאלוג מקצועי בינו ובין תלמידיו, ממש כפי שמבקש אלוני (2008, 2013) שייעשה כחלק מתהליך עיצובו של הבוגר בעידן זה.

סיכום

החינוך בימינו ממשיך לשרת את החברה, את התרבות, את ערכיה ואת עולמו של היחיד. דמותו של הבוגר הרצוי עמומה לאור המציאות המורכבת ורבת הפנים, המתבטאת בשינויים

רבים ומהירים. מתוך הכרה במציאות הקיימת בעידן הפוסט־מודרני, יש לכוון לפרדיגמה חינוכית חדשה, הרלוונטית לעידן זה. פדגוגיה חינוכית חדשה זו, ראוי שתכוון את עשייתם של כל העוסקים בהוראה. לא עוד זרם אידאולוגי אחד מוביל ולא עוד הוראה שמרנית המאפשרת סמכות בלעדית בידי המורה על עולם הידע, שכן הדבר פס מן העולם. העולם מוצף בידע רב, ואין ביכולתו של המורה ללמד הכול.

תפקידו של המורה להקנות מיומנויות למידה וחשיבה, שיאפשרו לתלמיד בסופו של דבר להיות לומד עצמאי. תהליך הלמידה ראוי שיהיה רב־הקשרי. כמו כן, על המורה ללמד את התלמיד לבחור בחירות יעילות באמצעות עירור סקרנותו ואחריותו ובאמצעות קידום יכולת השיפוט שלו. עליו להכינו לקראת שותפות וערכות חברתית. שילוב משחק כדרך הוראה המזמנת חשיפה למצבים משתנים, הדורשים שימוש בערכים דוגמת שיתוף פעולה וקיום דיאלוג על מגוון סוגי, יכול לקבל ביטוי הן במסגרת שיעורים המוגדרים כעיוניים - דוגמת היסטוריה והן במסגרת שיעורים המוגדרים כמעשיים - דוגמת החינוך הגופני.

ספקטרום סגנונות ההוראה של מוסטון יכול להוות כלי בידי המורה בנסותו להשיג מטרות אלה. לכל סגנון, מאפיין עיקרי המזוהה עמו, ושימוש מושכל בסגנון מותאם מטרות ומותאם למאפייני התלמידים ולצורכיהם יכול לתת מענה ייחודי למצופה מהמורה כמכשיר את דור העתיד, הפועל לעיצוב הבוגר הרצוי. כדאי לתת את הדעת לשאלה כיצד תופץ תפיסתו של מוסטון בקרב דור המורים החדש והישן. לכך ניתן לתת מספר פתרונות: האחד, כבר בתהליך הכשרת "פרח ההוראה" קיימת אפשרות לחושפו למגוון תאוריות העוסקות בתחום סגנונות ההוראה, ובהן זו של מוסטון. הסטודנט יכיר את סגנונות ההוראה ויוכל בעתיד להשתמש בהם עת יכשיר את תלמידיו לקראת עתידם; השני, בקרב אוכלוסיית המורים המלמדים כבר בבתי הספר, ניתן לקיים השתלמויות או קורסים מתמשכים במסגרת "אופק חדש", "פסגה" וכדומה. קשת סגנונות ההוראה של מוסטון מוכרת בתחום החינוך הגופני זה שנים והיא נחקרת גם בימינו. ה"ספקטרום" עשוי לאפשר לכלל המורים גמישות ויעילות, הנחוצים להם בתהליך ההוראה-למידה גם במאה ה־21; פתרון שלישי הוא האפשרות שמורה לחינוך גופני, המכיר היטב את ספקטרום סגנונות ההוראה, ייצור בבית ספרו קהילת מורים לומדים, שבה ילמד את עמיתיו את הנושא ואת דרכי תרומתו האפשריות להכשרת הבוגר הרצוי בעידן הפוסט־מודרני, כפי שהוצגו במאמר זה. השימוש בסגנונות ההוראה יכול אולי למצוא מקום גם בהוראה בתחומי דעת נוספים.

לעניין החינוך לקראת צדק, יושר ואכפתיות (אורעד, 2012), ברור כי מטרות אלו אמורות ללוות את המורה בכל שיעוריו, ללא תלות בשימוש בסגנון הוראה מיוחד. כך גם רצון המורה וכוונתו לחשוף את תלמידיו לאושר ולתחושה טובה (הרפז, 2012, 2013). כדי להשיג את אלה ראוי שהמורה יכיר את מאפייני תלמידיו ואת צורכיהם, יתאים להם את סגנון הוראתו וינסה להפגישם בעיקר עם חוויות למידה חיוביות - אבל, לא רק. פגישה עם עולם של אי-הצלחה יעזור לתלמיד בהכנתו למצבים כאלה ואחרים בחייו ויקדמו לקראת עתידו (צוריאל-הררי, 2013). למידה רב־הקשרית יכולה למצוא את ביטוייה בכל סגנון שבו המורה ישלב בהוראתו דוגמאות מתחומי דעת שונים. כמובן, גם ללא תלות בסגנון הוראה זה או אחר, הדבר יכול לקבל מקום של כבוד עת יהא המורה מעורב בעשייה הלימודית והחברתית בבית הספר, וככזה - ישלב

בין ההוראה בשיעוריו על הנושאים המגוונים בתחומים השונים לבין תחומי הדעת והחברה הנלמדים בבית הספר.

החדרת טכנולוגיה חדישה לשיעורים היא דבר המתבקש מעצם השימוש היומיומי בו. כמעט כל ילד כיום נגיש לטכנולוגיה זו, ולעתים אף "קם התלמיד על רבו" בתחום זה. קיימת נטייה אצל המורים המעשיים לשייך את השימוש באמצעים טכנולוגיים מתקדמים בעיקר לשיעורים עיוניים, אך לא כך הדבר; ניתן לשלב כיום עזרים חדישים כחלק אינטגרלי גם מהשיעורים המעשיים דוגמת החינוך הגופני, וזאת ללא תלות בסגנון הוראה מסוים (לידור, פייגין, טלמור, הררי ורם, 2012). המורה יכול להפנות את תלמידיו לאיסוף מידע באמצעות המחשב. הוא יכול לחושפם לאוריינות טכנולוגיות התקשוב ולשימוש באמצעי צילום חדישים ובטלפונים משוכללים, אשר ישמשו כלי עזר. באופן כזה יוכל המורה לאפשר לתלמידיו להסתגל לטכנולוגיה חדשה ולשליטה במערכות מידע מגוונות (וידיסלבסקי, פלד ופבסנר, 2010; עמית, 2013). כל אלה יכולים להתרחש בתנאי שהמורה רשאי לכך, כפי שעולה מתוך נוהלי בית הספר, משרד החינוך והחוק להגנת הילד.

שליטה בסגנונות הוראה, הכרה בשונות התלמידים, חינוך לערכים, מתן בחירה, עידוד סקרנות ויצירתיות, הנגשה של מצבי למידה משתנים, פיתוח חשיבה ביקורתית, חשיפה למצבי למידה חיוביים כמו גם להתמודדות עם כישלון, קידום שיח משותף ועירוב טכנולוגיה מתקדמת - כל אלה ועוד צריכים ויכולים למצוא מקום בהוראתו של המורה באשר הוא. ככזה, הוא יהיה חלק מכלל המורים המסייעים, באמצעות הוראה משמעותית, לעיצוב דמות הבוגר הרצוי בעידן הפוסט-מודרני, במאה ה-21.

ביבליוגרפיה

- אבינון, י' (2014). להיות מורה משמעותי. ביטאון מכון מופ"ת, 52, 29-31.
- אופטלקה, י' (2012). דמות הבוגר הרצוי כדמות החברה שבה הוא חי: הרהורים ותובנות. נדלה מ: <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=5433>
- אורעד, י' (2012). הפרופיל הרצוי של בוגר מערכת החינוך. נדלה מ: <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=5466>
- אלוני, נ' (1996). עלייתו ונפילתו של החינוך ההומניסטי: מהקלאסי לפוסט-מודרני. בתוך א' גור-זאב (עורך), חינוך בעידן השיח הפוסט מודרניסטי (עמ' 13-42). ירושלים: מאגנס.
- אלוני, נ' (2008). הוראה דיאלוגית: בהמתנה למימוש. הד החינוך, 2, 62-65.
- אלוני, נ' (2013). חינוך טוב לקראת חיים של משמעות, הגינות והגשמה עצמית. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- אליאור, ר' (2013). לפרוץ גבולות - לקבוע גבולות. הד החינוך, פ"ז (04), 86-90.
- הרפז, י' (2011). חינוך לסגולות קטנות. דברים מכנס מיומנויות המאה ה-21 בהוראה ובהכשרת מורים. נדלה מ: <http://www.mofet.macam.ac.il/amtim/iun/Documents/kenes21/kenes21-harpaz.pdf>
- הרפז, י' (2012). בית הספר אתמול, היום ומחר. הד החינוך, פ"ו (03), 28-38.
- הרפז, י' (2013). הבוגרים הרצויים לקראת הגדרה מחודשת. הד החינוך, פ"ז (04), 32-37.
- וידסלבסקי, מ', פלד, ב' ופבסנר, א' (2010). התאמת בית הספר למאה ה-21 ופדגוגיה חדשנית. אאוריקה: כתב עת להוראת מדעים וטכנולוגיה, 30, 1-6.
- יוסיפון, מ' ושמידע, מ' (2006). לקראת פרדיגמה חינוכית במערכת החינוך הישראלית בעידן הפוסט-מודרני. פרסומי מט"ח - המרכז לטכנולוגיה חינוכית, גיליון ינואר, 1-31.
- כהן, ר' (2008). מאפייני סביבת הלמידה המתקשבת והשלכתה על יכולת למידה משמעותית. חיבור לשם קבלת תואר. אוניברסיטת דרבי, ישראל.
- לוי-פלדמן, א' (14/6/2010). מי אתה המורה הראוי, מרכיבים בדמות המורה הראוי כחלק מפילוסופיות חינוכיות. נדלה מ: <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=3210>
- לדור, ר', פייגין, נ', טלמור, ר', הררי, י', רם, י' (2012). "הבנת המשחק": חינוך גופני בעולם פוסט-מודרני. גילוי דעת, כתב עת רב תחומי לחינוך חברה ותרבות, 2, 57-80.
- לם, צ' (2002). במערבולת האידיאולוגיות - יסודות החינוך במאה העשרים. ירושלים: מאגנס.
- משרד החינוך והתרבות (תשס"ז, 2007). תכנית הלימודים בחינוך גופני לכיתות א' - ב'. ירושלים: האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.
- משרד החינוך (2009). מדיניות מטרות ויעדים של הפיקוח על החינוך הגופני. נדלה מ: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/HinuchGufani/PikuachArtzi/MediniotVematarot.htm
- עידן, א' (1997). מהפיכת המידע וניהול חינוכי ופדגוגיה במאה ה-21. המכון לפיתוח מנהלים במכללת ליפשיץ, גיליון מרץ, 21-27.
- עמית, א' (2013). מערכת החינוך כמנוף חברתי-כלכלי, צעדים לטיפול ההון האנושי במשק

הישראלי. מכון מילקן - קרן טראמפ במשרד החינוך, גיליון נובמבר, מחקר 73.
 פרנק, א' (2013). מתרבות של בחינות - לפדגוגיה עכשווית. תל אביב: רסלינג.
 צוראל-הררי, ק' (2013, 3 בינואר). מה שהילד שלכם צריך זה אופי. ידיעות אחרונות, מוסף כלכליסט. נדלה מ:
<http://www.calcalist.co.il/local/articles/0,7340,L-3591992,00.html>
 רוסקיס, מ' (2012). בית ספר בונה עתיד. עיונים בחינוך, בחברה, בטכנולוגיה ובמדע (אורט ישראל), 14, 5-9.
 שץ-אופנהיימר, א' (2006). תפקידיו של המורה בכיתה הטרוגנית על פי גישתו החינוכית של קרל פרנקשטיין. כתב עת לעבודה חינוכית-סוציאלית, מפגש 24, 107-120.
 תמיר, י' (2013). תשתית ערכית בעולם כאוטי. הד החינוך, פ"ז(04), 44-42.

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing schools systems come out on top. McKinsey & Company.

Bellanca, J.A. & Brandt, R. S. (2010). 21st skills: rethinking how students learn, solution. Tree press.

Byra, M., Sanchez, B., & Wallhead, T. (2014). Behaviors of students and teachers in the command, practice, and inclusion styles of teaching Instruction, feedback, and activity level. European Physical Education, 20 (1), 3-19.

Doll, W.E. (1993). Curriculum possibilities in a "post-future". Journal of Curriculum and Supervision, 8 (4), 277-292.

Franks, B. Don. (ed.) (1992). The Spectrum of Teaching Styles: A Silver Anniversary in Physical Education. Joperd, 63(1), 25-56.

Goldberger, M., Ashworth, S., & Bayra, M. (2012). Spectrum of Teaching Styles Retrospective, 64, 268-282.

Kulinna, P.H., & Cothran, D.J. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. Learning and Instruction, 13(6), 597-609.

Lipman, M. (2003). Thinking in education. Cambridge: Cambridge University Press.

Mosston, M. (1966). Teaching physical education. Columbus, OH: Merrill.

Mosston, M., & Ashworth S. (1986). Teaching Physical Education (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill.

Mosston, M., & Ashworth, S. (1994). Teaching of physical education, (4th ed.). New York: MacMillan.

Richland, E. A., Morrison, G. R., & Holyoak, J. K. (2006). Children's development of analogical

reasoning: Insights from scene analogy problem. *Journal of Experimental Child Psychology*, 94, 249-273.

Taggart, G., Ridley, K., Rudd, P., & Benefield, P. (2005). Thinking skills in the early years:

A literature review. Slough, Berkshire: National Foundation for Educational Research. The Mere, Upton Park.

Zeng, Z.H., & Gao, Q. (Eds.) (2012). Teaching physical education using the spectrum of teaching style: introduction mosston's spectrum of teaching style. *China School Physical*

Education, 1, 65-68.

"מלחמת הכדורגל" - על שיח, ספורטיביות ויריבות בתגובות באינטרנט

אור לונטל

תקציר

עד לכניסתה של המרשתת לשימוש נפוץ התנהל הדיאלוג בין אוהדי כדורגל של קבוצות יריבות בעיקר במתקן הספורט, והיה נתון למגבלותיו המרחביות. האינטראקטיביות המקוונת זימנה סוג חדש של דיאלוג והיא עשויה לשנות את מאפייני אהדת הספורט ואת מיקומה על הציר שבין ספורטיביות ליריבות. המחקר הנוכחי ביקש לבחון את מאפייני הדיאלוג הספורטיבי-יריבותי של אוהדים באמצעות תגובות (טוקבקים) במרחב המקוון. על מנת לבחון את מאפייניהם של הדיאלוג המקוון ושל התקשורת המתווכת של האוהדים נותחו 2,067 תגובות ל-20 כתבות, שפורסמו בשנתיים האחרונות באתר הספורט המוביל בישראל - ONE. התגובות קודדו לקטגוריות על ידי שני חוקרים שונים, וניתנו קודים לכל יחידת משמעות לטובת יצירת תמונת תמונת משנה (מסגרת ההתייחסות, תוכן התגובות, קשר לנושא הכתבה, יעד התגובות, רכיבים פוליטיים ואידאולוגיים וזהות קבוצתית). מן הממצאים עולה כי הזירה החדשנית של התגובות משמשת בעיקר לקיטוב בין הקבוצות השונות ולתקיפת האחר, לצד חיזוק הזהות הקבוצתית. לרוב לא מתקיים דיאלוג, אלא הצהרות אינדיבידואליות חד-כיווניות. מכך עולה כי השיח המקוון מהווה המשך ישיר לאינטראקציה המתרחשת במהלך המפגש הספורטיבי: נטייה לסיסמאות, התרסה וחיזוק הזהות והיעדר תגובות מיידיות וענייניות.

מילות מפתח: גיאוספורט, תגובות, אינטרנט, אוהדים, שיח מקוון

מבוא

מאז העלייה החדה בפופולריות של מדיום העיתונות באמצע המאה ה-19, התגבשה והשתכללה מערכת יחסים סימביוטית בין התקשורת ובין הספורט (Lobmeyer & Weidinger, 1992). התלות וההשפעות ההדדיות בין שני העולמות נעו לאורך השנים סביב אופיים, התנהגותם והעדפותיהם של אוהדי הספורט, אשר מהווים את הכוח הכלכלי והחברתי שעומד בבסיס המשולש אוהדים-תקשורת-ספורט (לונטל, שרייבר וגלילי, 2015). עד לתחילת המאה ה-21, שינויים במקום, בזמן, ובחוקת הספורט לצד שינויים עקיפים אחרים השפיעו בעיקר על אופן צריכת המידע הספורטיבי על ידי האוהדים. רק עם כניסתה של רשת האינטרנט לשימוש נפוץ הפכו אוהדי הספורט, בפעם הראשונה, לכוח דומיננטי אשר יכול ליצור ולעצב באופן אקטיבי את עולם הספורט המודרני ולהשפיע עליו. דבר זה התאפשר בעיקר הודות לגורמים כשבירת המבנה התקשורתי החד-כיווני וההיררכי של אמצעי תקשורת ההמונים הישנים, הורדת סף הכניסה ליצירה והפצה ושיתוף של מידע (Constantinides & Fountain, 2008).

כפועל יוצא של הסרת המגבלות התקשורתיות והמרחביות, אוהדים של קבוצות ספורט יריבות יכולים כיום לנהל שיח מקוון במגוון זירות ופלטפורמות - ובניגוד למפגשים הקצרים והאקראיים במתקני הספורט השונים, מפגש מקוון זה מאפשר דיאלוג בלתי אמצעי, שבו הרכיב המילולי הוא המשמעותי ביותר.

המונח "יריבות ספורטיבית" מגלם בתוכו דיסוננס בין הפן הערכי של ההדדיות וההוגנות הנגזרות מהספורטיביות, ובין התחרותיות והטריטוריאליות, אשר מעצבת את היריבות. הניגודיות בין האידיאל החברתי לבין הביטוי ההתנהגותי הנפוץ מעלה שאלות לגבי תהליך ההיווצרות הדינמית של זה האחרון - משמע, מהם הגורמים אשר קובעים את מקומן של הנורמות החברתיות של אוהדי ספורט על גבי הציר שבין ספורטיביות ליריבות? זאת כאשר השיח בין אוהדי קבוצות ספורט מושפע מהקשרים חברתיים-תרבותיים מחד גיסא ומערוץ התקשורת שבו הוא מתנהל מאידך גיסא.

בעוד שהמחקר האקדמי האינטרדיסציפלינרי בתחום הספורט עסק רבות בהתנהגות אוהדים וביריבויות ספורטיביות באופן ממוקד, הזירה האינטרנטית נותרה בשוליים, בעיקר בהקשרו של המקרה הישראלי. המחקרים המועטים שעסקו במישרין באוהדי ספורט ישראלים ברשת האינטרנט, הוקדשו להתעצבותן של קהילות אוהדים (למשל: גיא, 2006) או להיבטים של ניהול מידע ספורטיבי (לונטל, שרייבר וגלילי, 2015). אך גם אלו לא עסקו בנושא של יריבות ספורטיבית - המהווה חלק מרכזי בהבניית הזהות האישית והקולקטיבית של האוהד - אלא בהיווצרותן ובאופן פעולתן של קהילות אוהדים.

בשל הפער המחקרי הקיים, מחקר זה מציע ניתוח פרשני ראשוני של דיאלוגים ספורטיביים מקוונים בין אוהדי קבוצות יריבות. זאת על מנת לנתח את היחסים הדינמיים שבין ספורטיביות ליריבות, ולבחון את מאפייניו של השיח, את מניעיו, את ביטוייו ואת השלכותיו האפשריות על תרבות אהדת הספורט בישראל. חשיבותו של מחקר זה מצויה ראשית בניתוח תופעה חברתית נפוצה אשר צפויה להתרחב בשנים הקרובות; ושנית, ישנה חשיבות בעמידה על המשמעויות החברתיות של שינוי אפשרי ביחסי הגומלין שבין ספורטיביות ליריבות בפרט, ושל תרבות אהדת הספורט בכלל, שהיא אחד מהביטויים המובילים של התרבות הפופולרית בישראל.

על מנת להציג תשקופת ראשונית על התחום הנחקר ולהציע פרשנות חברתית-תקשורתית עמוקה, מאמץ מחקר זה גישה איכותית. במהלכו בוצע ניתוח תוכן של שיח מקוון בין אוהדי קבוצות ספורט יריבות. יש לציין כי בשל הדומיננטיות של ענפי הספורט כדורגל וכדורסל בישראל ומספר האוהדים הרב שלהם, הרוב המוחלט של השיח האינטרנטי מבוצע על ידם ועוסק בנושאים הקשורים אליהם. הפלטפורמה שנבחרה לצורך כך היא עמודי התגובות (טוקבקים) המתפרסמות לאחר כל כתבה ודיווח באתרי החדשות באינטרנט. לצורך המחקר נדגמו ונלמדו כ-2,067 תגובות של אוהדים ממגוון אתרי הספורט והחדשות המובילים בישראל. על הקורפוס המחקרי הייחודי של תגובות גולשים בוצע ניתוח תוכן איכותי תואם (Sikron, Baron-Epel & Linn, 2008; Galily, 2008).

רקע תאורטי

יריבות ספורטיבית?!

הספורט המקצועני המודרני מתקיים במסגרות ענפיות, הפועלות תחת מגוון הגדרות וחוקים שתפקידם להסדיר את הפעילות ולהבטיח הוגנות והגינות מחד גיסא, ושאיפה למציאות ולניצחונות מאידך גיסא. העימות הרעיוני בין הרכיבים לעיל מחייב איזון, אשר נתפס באופן שונה בקרב הספורטאים, התקשורת והאוהדים (Abad, 2010). מידת ה"ספורטיביות" של ספורטאים היא דינמית, שכן היא מושפעת ממגוון רחב של גורמים, בהם נורמות ואתיקה של הענף או של התרבות, חשיפה תקשורתית, רמה מקצועית וכיוצא באלו (Simon, 2014).

אוהדי הספורט, לעומת זאת, מונעים ומכוונים בעיקר על סמך הקשרים חברתיים. כך למשל, מאוהדי ספורט של ענפי הגולף והטניס מצופה לשמור על השקט במהלך הפעילות הספורטיבית, ולעומתם, מאוהדי הכדורסל והכדורגל ישנה ציפייה לעידוד קולני רציף (Jamieson, 2010). ההעדפה של התחרויות על פני הספורטיביות זוכה לחיזוק בשל אופיו הטריטוריאלי של הספורט והשיוך המקובל של קבוצות ספורט ליחידה גיאוגרפית מסוימת. החשיבות בהגדרת הזהות המקומית והקהילתית לצד הטרימינולוגיה המקובלת בעולם הספורט, שעושה שימוש רב במילה הטעונה, "בית", מעצימה את רכיב היריבות. יריבות אשר לרוב מתבטאת בין אוהדי קבוצות הקרובות מבחינה מרחבית או כאלו אשר מייצגות תפיסה אידאולוגית, דתית או חברתית מנוגדת (Havard, 2013).

הדומיננטיות של ממד היריבות בקרב אוהדי ספורט (Fans) מצוי על פי טיילור (Taylor, 1992) במניעיהם ובמאפייניהם הייחודיים לעומת צופי ספורט (Spectators) או חוליגנים (Hooligans). בהקשר זה נטען כי אוהדי הספורט מונעים מתוך רגשות הנאמנות שלהם, עניין רב בספורט, שאיפה למעקב תדיר אחר הקבוצה והצורך בהבחנה בין "אנחנו" ו"הם". משמע, הדימוי האידאלי של אוהד מצוי בעוצמת הקשר או בתחושת השייכות לקבוצה, אשר באים לידי ביטוי במקרים רבים בעמידה אל מול אוהדי קבוצה יריבה. חוליגנים, לעומת זאת, מונעים על ידי מניעים סוציו-פסיכולוגיים, והעובדה שהם מייצגים קבוצת ספורט מסוימת נובעת בעיקר מצורך פונקציונלי, ולא מתוך שאיפה להישגיות ספורטיבית (Dunning, Murphy & Williams, 2014).

מתוך כך עולה כי ביטויי היריבות בין אוהדי ספורט מונעים על ידי שני היבטים: (א) יריבות המתקיימת באצטדיונים ובאולמות במסגרת משחקי הקבוצה (בעיקר באמצעות עידוד והקנטה), אשר נתפסת כתמיכה בספורטאים, ומשכך תורמת להישגיות הספורטיבית (למשל: Anderson, Wolfson, Neave & Moss, 2012; Smith, 2005); (ב) יריבות אשר מתקיימת בנפרד מההתמודדות הספורטיבית, לפניה או אחריה, ומונעת ממניעים אישיים וחברתיים. ההקשרים לעיל, שבהם מתקיימת היריבות, מבחינים בין יריבות לגיטימית, אשר אינה פוגמת בעיקרון הספורטיביות, ויריבות שאינה לגיטימית - שכן אין היא משרתת היבט ספורטיבי. עד העלייה בפופולריות של רשת האינטרנט, זאת האחרונה הייתה מוגבלת, בעיקר בשל היעדר ערוצי תקשורת דו-כיוונים, לבד מאלה שבמקום הספורט עצמו. מצב זה השתנה כאמור עם העלייה בפופולריות של רשת האינטרנט והשימוש התדיר של אוהדים באפשרויות הטכנולוגיות החדשות. עובדה זו שינתה את תפקידו ואת זהותו של אוהד הספורט המודרני (Hutchins & Rowe, 2012).

אהדת ספורט ואוהדים באינטרנט

אהדת ספורט נקשרת באופן ישיר להבניה של זהות חברתית, שהיא חיבור עם הקבוצה הספורטיבית (לרוב על פנימיקום) ועם קהילת האוהדים. הקשר החברתי, שתחילתו בתוך אצטדיון הספורט והמשכו מחוצה לו, מבוסס על תקשורת קבוצתית (Intergroup Communication), המעידה על הזהות החברתית ותורמת ליצירתה (Haridakis & Earnheardt, 2012). התקשורת המסורתית בין אוהדי ספורט התאפשרה על ידי קרבה פיזית באצטדיון הספורט הביתי, אשר שימש גם קישור סימבולי לתחושות הביתיות של האוהדים (Kraszewski, 2008). אך תלות מקומית-מרחבית זאת נעשית שולית בעולם הספורט המודרני, שבו האהדה מתאפיינת בגלובליות, הנתמכת על ידי ערוצי תקשורת חדשים (Williams, 2007).

ההתרחבות של בסיסי האוהדים - מן המקומי, דרך הארצי ועד לעולמי - וכן גודלם, מקנים לאוהד המודרני גם תפקיד מסחרי הבא לידי ביטוי ב"אידאל אהדה" (בעיקר נאמנות ואקטיביות), המקודם באמצעות המדיה על ידי בעלי אינטרסים (Wenner, 2008). תהליכי התמסחרות אלו מעוררים שאיפה בקרב קהילות אוהדים להבדיל עצמם כאוהדים מסורים, אל מול מי שנתפס כ"צופים אקראיים" (Random Viewers). זאת על ידי חיזוק האידאל המסורתי של נאמנות והקרבה, שבא לידי ביטוי בהשקעה של משאביו האישיים של האוהד, בהם כסף ובעיקר זמן (Giulianotti, 2002). הקדשת הזמן הנוסף בפעילות אהדה, כגון צריכה של מידע ספורטיבי באינטרנט ויצירתו, יוצרת אצל האוהדים תחושת חברות בארגון, מהווה גורם מלכד ותורמת לחיבור הרגשי (Heere & James, 2007; Cleland, 2010).

לרוב, קבוצות ספורט מתחרות באופן רשמי פעם אחת עד פעמיים בשבוע. בשל כך, ההשקעה של זמן נוסף על ידי האוהדים מתרחשת באופן טבעי מחוץ למגרש הספורט. מתחילת שנות ה-2000 הכלי המוביל שבו עושים אוהדי הספורט שימוש לטובת צריכה של מידע ספורטיבי, הוא רשת האינטרנט (Sandvoss, 2004). אך מעבר לצריכה הפסיבית, משמשת רשת האינטרנט כיום גם לאינטראקציה האקטיבית בתוך קהילות אוהדים ובין קהילות אוהדים יריבות. ניתן לראות כי כמות נרחבת של אוהדי ספורט לוקחים כיום חלק פעיל בדיונים מקוונים במגוון פלטפורמות (Gibbons & Dixon, 2010; Kassing & Sanderson, 2009). עובדה זו הפכה את הזירה התקשורתית המקוונת לקרקע פורייה למחקר בתחום תהליכי יצירת זהות בתרבות הספורט (Edensor & Millington, 2008).

הארידקיס (Haridakis, 2012) מציין בהקשר זה כי הבניית הזהות הקבוצתית באמצעות התקשורת המקוונת מקבלת משמעות ייחודית במיוחד בסביבה הספורטיבית, בשל החלוקה הברורה בין קבוצות ספורט שונות וההבחנה בין "הם" ל"אנחנו" (ר' בנוסף: גיא, 2006). מצב זה יוצר הקצנה בדעות חיוביות משוחדות עבור הקבוצות האהודות ותגובות שליליות כנגד הקבוצה היריבה ואוהדיה, דבר הבא לידי ביטוי בהשמצות, בקללות ובהקנטות (Bernache-Assollant, Lacassagne & Braddock, 2007; End, 2001).

שיח מקוון - תגובות ותגובות

תגובות (השימוש הנפוץ בעברית הוא במילה "טוקבק", ובאנגלית Talk-Back או Internet comment) היא תגובה המפורסמת על ידי משתמשי אינטרנט, בסופם של כתבות ומאמרים

מקוונים. תגובות באינטרנט ניתן להגדיר גם כתוכן שנוצר על ידי משתמשים (UGC), שבאמצעותו הם מביעים באופן אקטיבי את דעתם ומבקרים תכנים חדשותיים (Dijk, 2009). הכת (Hecht, 2003) מגדיר תגובות כעצמוניות, בעלות אוריינטציה מיידית, מכוונות לקהל גדול, אנונימיות ובהתערבות מזערית. האפשרות לכתיבת תגובות קיימת כיום במרבית אתרי האינטרנט ובמרבית מדינות העולם, אך בישראל צברה תופעה זאת פופולריות רבה, עקב אפשרויות טכנולוגיות והיבטים חברתיים ייחודיים (גולדשמיט, 2006). זאת לעומת הכלים המוגבלים לקידום אינטראקטיביות באתרי חדשות בעולם, בעיקר אלו שנועדו ליצור תקשורת של אחד מול אחד (Nagar, 2009).

הרכיב המרכזי המבדיל בין עיתונות מסורתית למקוונת הוא האינטראקטיביות. רכיב זה פורץ את המגבלות החד-כיוונית של המדיה ומאפשר מודל תקשורת דו-כיווני, שבו קהל הגולשים ממלא תפקיד אקטיבי כצרכן מדיה (Pavlik 2001). נגר (Nagar, 2009) גורסת אפוא כי יש להבדיל בין תגובות של קוראים על פי הפלטפורמה ובין ההקשר שבו הן מתפרסמות. התגובות משויכות לטקסט החדשותי שאליו הן נלוות, ולפיכך במרבית המקרים גם מתייחסות באופן ישיר לתוכן המפורסם ולכותב (הכת, 2003). התקשורת בין כותב הכתבה לבין המגיבים היא לרוב חד-כיוונית ומוגבלת, שכן במרבית המקרים היא חד-פעמית. עם זאת, לעתים נוצר דיאלוג בין שני גולשים או יותר – אם על ידי התייחסות לתגובות קודמות, ואם על ידי מבנה שרשרתי, בדומה לפורום (McMillan, 2002).

בהתייחסותו למניעיהם של כותבי התגובות טוען ברגסטרם (Bergstrom, 2008) כי בהיעדר גורמי הנעה ליצירת תוכן, הכותבים רואים זאת כפעילות יצרנית בשעות הפנאי, ולא דווקא כהזדמנות לביטוי עצמי במסגרת דמוקרטית. נוסף על כך, המגיבים מוצאים את התגובות כלי יעיל להבעה בלתי מתווכת של עמדתם לגבי פרסום כלשהו, יותר מאשר פרסום רשומות בפורומים – אשר מתבצע בדף נפרד, והוא מוגבל אליו (Galily, 2008). גם פרונד (Freund, 2011) בעבודת התזה שלה על תגובות באתרי חדשות בגרמניה, מצאה כי מרביתן נועדו למלא צורך הצהרתי ופחות למטרות תגובה או אינטראקציה בין המגיבים.

גלילי (Galily, 2008) טוען כי זירת התגובות היא שוויונית, הדדית וסימטרית. והמגיבים אינם מייצגים קהילה וירטואלית קבועה ואינם חולקים מטרות משותפות, מכיוון שאינם מכירים זה את זה לפני או אחרי הדיאלוג המקוון. לעומת זאת במחקרם של טננבוים וכהן (Tenenboim & Cohen, 2013) נמצא כי נושאים סנסציוניים ומעוררי עניין אמנם נקראים יותר, אך נושאי פוליטיקה וחברה הם אלו הגוררים את מספר התגובות הגבוה ביותר. לטענתם של המחקרים, ממצאים אלו הם תוצאה של רצון להבניית זהות קבוצתית חברתית, אשר באה לידי ביטוי בנושאים מעוררי מחלוקת.

כך גם אוהדי כדורגל, ככותבי תגובות, יוצרים קהילה מדומיינת אשר חולקת ערכים ותפיסות, למרות היעדר היכרות ומפגשים אישיים (לונטל, שרייבר וגלילי, 2015). על פי סואן ונאמן-חביב (2011), ניתן לראות את ההשפעה הקבוצתית-חברתית על אופי התגובות של יחידים המזדהים עם הקבוצה, בעובדה כי כאשר כתבות ודיווחים באינטרנט מתמקדים בקבוצת אוכלוסייה מסוימת, התגובות מאופיינות לעתים רבות בשיח ארסי כנגד האוכלוסייה הנידונה. על השפה וכללי השיח בתגובות ציין ויריליו (Virilio, 1997) כי בהתאם לאופייה של רשת

האינטרנט בשנותיה הראשונות, המגיבים לא היו כבולים לנורמות או כללי מוסר המקובלים מחוץ לעולם הווירטואלי. על פי בן דוד ופולקמן (Ben-David & Folkman, 2010), מצב זה נותר בעינו גם לאחר עשור וחצי - מצב שבו המגיבים המקוונים יכולים לעשות שימוש בשפה לא מקובלת ובהצגת דעות קיצוניות. בהינתן הנטייה הספונטנית וחסרת העכבות של מגיבים באינטרנט, לצד השתייכותם לקהילה מדומיית המחזיקה בזהות קולקטיבית חזקה, ניתן אפוא להניח כי כתבות בנושאי ספורט יגררו מספר תגובות רב יותר לכל כתבה, ואלו האחרונות יכללו גם שפה אגרסיבית ומתלהמת.

מערך המחקר

אף על פי שתופעת התגובות אינה חדשה (בלוגים, פורומים, אתרי שיתוף תכנים, קבוצות דיון וכיוצא באלו), והיא נעשית שכיחה יותר, תחום זה עדיין מצוי בשולי המחקר האקדמי (Nagar, 2009). המחקר הראשון בתחום התגובות היה כנראה של הכט (2003), שהתייחס להבניית ההגמוניה בתגובות בישראל. אף שהתופעה שכיחה יותר בישראל מאשר בשאר מדינות העולם (Kohn & Neiger, 2007; Sikron et al., 2009; Galily, 2008;), נושא זה נחקר גם במדינות נוספות ובמתודולוגיות שונות, כגון שאלוני עמדות בשבדיה (Bergstorm, 2008), ניתוח כמותי של תדירות הכתיבה בקטאר (Abdul-Mageed, 2008), ניתוח תוכן כמותי בארצות הברית (Borton, 2013) ועוד.

המחקר הנוכחי עושה שימוש במתודולוגיה המתבססת על שיטת ניתוח התוכן האיכותי שהציגו סיקרון ועמיתיה (Sikron et al., 2009), שמטרתו לנתח מאפיינים מסוימים של התגובות והשיח, באופן אובייקטיבי ועל סמך קריטריונים קבועים (Neuendorf, 2002). גם במחקר הנוכחי קרא החוקר הראשון את כלל התגובות שנדגמו לצורך מחקר זה - 2,067 תגובות מתוך 20 כתבות - וקידדן לקטגוריות, תוך כדי זיהוי ושיוך של משמעויות שונות הקשורות להיבטים הנחקרים, אשר עלו בסקירה התאורטית.

לאחר מכן ניתנו קודים לכל יחידת משמעות (נמען, מוען, סגנון, תוכן, שיח, תחום דעת, נימה), על מנת ליצור תמונת משנה, המעידות על אופי השיח ומגדירות את התגובות השונות על הציר שבין ספורטיביות ליריבות. תמונת אלה אוחדו לשישה נושאים/תמות-על (כפי שיפורטו בפרק הדיון). בשלב השני בחר קורא נוסף באקראי שלושה מאמרים (כ־280 תגובות) והגדיר קודים משלו לכל יחידת משמעות שזוהתה. בשלב האחרון נותחו ההיבטים הדומים והשונים בין שני הקידודים שבוצעו, ועומתו אל מול הקטגוריות שעלו מן הספרות. על סמך שלבים אלו נבנו התמונות הסופיות, שנידונות בהמשך. יש לציין כי לא נמצאו הבדלים תוכניים מהותיים בקודים ובתמונות שזוהו על ידי שני הקוראים.

בחירת הכתבות הוכתבה על ידי שני שיקולים: תוכן של הכתבות והתמקדות בהיבטים טריטוריאליים, והגוף המפרסם - אתר One.co.il - האתר הפופולרי ביותר לתוכני ספורט. חשיבותו של ההיבט הטריטוריאלי בספורט בא לידי ביטוי במיוחד ביצירת זהות אוהדים קולקטיבית. מגרשה הביתי של כל קבוצה מהווה מקור לגאווה מקומית ומקדם הגדרות ברורות של "אנחנו" ו"הם" בהתאם להיבטים מרחביים (לונטל, 2014). יתר על כן, המקום הספורטיבי מסמל, יותר מאשר רכיבים אחרים, את הזהות או את השייכות של אוהדים לקבוצה. לכן יש

לשער כי כתבות שעוסקות בהיבטים מרחביים או במקומות ספורט, יהיו זירה מתאימה למציאת ביטויים של זהות קבוצתית.

בשל כך, לצורך מחקר זה נבחרו כאמור כתבות אשר עוסקות במישרין בעזיבתו, בהקמתו, או בפעילותו של מקום ספורט, המכיל משמעות סמלית עבור קבוצת ספורט מסוימת. אמנם אין מידע זמין על כמות הקוראים של הכתבות האלו, אך בממוצע הן גררו מספר רב של תגובות (103 תגובות לכתבה בממוצע), יותר מאשר הממוצע לכלל הכתבות המופיעות בעמודים הראשיים של אתר הספורט המוביל ONE (14 תגובות לכתבה בממוצע). כל הכתבות שנדגמו פורסמו באתר ONE, אתר הספורט הפופולרי ביותר בישראל – שמושך 30% יותר גולשים לעומת אתר SPORT5, שנמצא במקום השני (אברהם, 2013). הבחירה במקור יחיד נועדה הן כדי ליצור הומוגניות גדולה יותר של אוכלוסיית המגיבים, והן כדי לדלות מספר תגובות גדולות יותר לכל כתבה.

בניתוחן של תגובות ספורט בישראל מגדיר גלילי (Galily, 2008) קריטריונים המתייחסים באופן ישיר לסגנון הכותב, כגון: מינימליסטי, אינטלקטואלי, בעל ידע, משתמש בסיסמאות ועוד. ואילו קוהן ונייגר (Kohn & Neiger, 2006), עשו שימוש בקטגוריזציה על פי מאפייני רטוריקה. נוסף על הקטגוריזציה המשולבת של אהרונ (Aharony, 2012) (המבוססת על שני המאמרים לעיל) – שכללה היבטים לשוניים, סגנוניים ורטוריים – המחקר הנוכחי בחר להתמקד גם בקשר שבין זהותו הספורטיבית של הכותב ובין תוכן התגובות ומקומה בהקשרו של השיח. לפיכך נעשתה קטגוריזציה שכללה את הקטגוריות הבאות: מסגרת ההתייחסות, תוכן התגובות, קשר לנושא הכתבה, יעד התגובות, רכיבים פוליטיים ואידאולוגיים וזהות קבוצתית.

מרגע פרסומן, התגובות חשופות לעיני כול, ובשל הפופולריות הנרחבת של התופעה בישראל [48% מעידים כי הם קוראים תגובות ו-22% מעידים כי הם כותבים תגובות (מור, 2007)], ניתן ללקט ולנתח כמות גדולה של תגובות. כבר באמצע העשור הקודם, אתרי התוכן הגדולים דוגמת וואלה! ו-YNET פרסמו כ-10,000 תגובות בכל יום (סמוחה, 2004). עם זאת, התגובות הן אנונימיות, ולא ניתן להוציא מהן מידע דמוגרפי על הכותבים. כאשר מתייחסים לכינויים הנבחרים, לסגנון הכתיבה וללשונו, ניתן לשער כי הן נכתבות על ידי משתמשים ממגוון רחב של קבוצות גיל, מין, דת ועוד (Sikron et al., 2008). עם זאת, בשל אופיו החברתי והתרבותי של הספורט ועל סמך סגנון הכתיבה והתחביר, ניתן להסיק כי רובן המכריע של התגובות שנבדקו במחקר זה, נכתבו על ידי גברים.

ממצאים ודיון

כתיבת תגובות, על מה ולמה

מחקר זה ביקש לבחון את השיח המקוון של אוהדי ספורט, על מנת לעמוד על תרומתה של הטכנולוגיה המקוונת (תקשורת דו-כיוונית, השטחת מידע, הסרת מגבלת זמן ועוד) לעיצוב הדיאלוג הספורטיבי-תחרותי. כאמור, ניתוח התגובות שבוצע העלה שישה תחומים-נושאים שבהם ניתן לזהות מגמות או מאפייני שיח, ואשר להם חשיבות מכרעת להבנת התופעה הנחקרת. ששת הנושאים הם: מסגרת ההתייחסות; תוכן התגובות; קשר לנושא הכתבה; יעד התגובות; רכיבים פוליטיים ואידאולוגיים; זהות קבוצתית.

מסגרת ההתייחסות

הנושא הראשון מתייחס לסוגיה הראשונית בכל הקשור לתוכן אינטרנט ולתגובות, והיא המעבר של המשתמש מעמדת הצרכן לעמדת המשתף והיוצר. במסגרת זו נבחנה השאלה באילו תנאים והקשרים בוחר משתמש אינטרנט לקחת על עצמו תפקיד פעיל של יצירת תוכן. נושא זה נבחן הלכה למעשה כבר בתהליך בחירת הקורפוס המחקרי ובזיהוי הכתבות אשר מייצרות את מספר התגובות הרב ביותר - בהנחה כי הנושאים שבהם הן עוסקות מהווים מניע למעבר של המשתמש מצורך מידע ליוצר מידע.

כפי שתואר בפרק מערך המחקר, הכתבות אשר עסקו בנושאים הקשורים למקום הספורט - מגרשן הביתי של הקבוצות - עוררו כמות רבה יותר של תגובות, כ-89 בממוצע בתקופת הזמן שנבחרה. ממצא זה תואם את מסקנותיו של לונטל (2014) באשר לחשיבות הסימבולית של מקום הספורט ויכולתו להוות ביטוי גשמי לתחושות האהדה. משכך, תקיפתו של המקום הספורטיבי או הגנה עליו - גם על גבי פלטפורמה מקוונת - מהווה ביטוי להפגנת נאמנות בקרב אוהדי הספורט ומחזקת את הדימוי העצמי שלהם כאוהדים.

תוכן התגובות

תחום זה מתייחס לנושאים אשר מועלים על ידי המגיבים ונידונים על ידם. ניתוח היבט זה העלה כי עיקר התגובות אינן קשורות ישירות לנושא הכתבה (כפי שיפורט המשיך), אלא כוללות בעיקר תקיפה והקנטה של הזהות הנתפסת של אוהדי הקבוצות היריבות ובעיקר של סמליהן. גם במקרה הנוכחי, בדומה לסעיף הקודם, עיקר ההתייחסות היא לאצטדיון או למגרש הביתי, ולעתים להיעדרו או להריסתו. כך למשל ישנה הקנטה תדירה המכוונת כלפי אוהדי הפועל תל אביב בנוגע למגרש אוסישקין בתל אביב, אשר היה סמלה של קבוצת הכדורסל של המועדון לפני, ובעיקר אחרי הריסתו בשנת 2007. למשל התגובות: "גם אני חונה באוסישקין", היא אזכור העובדה כי האולם נהרס, וכיום יש במקום מגרש חניה.

מנגד, קבוצת הכדורגל של מכבי תל אביב אינה הבעלים הבלעדי של אצטדיון כלשהו ומארחת את משחקה, נכון לעונת 2014/15, באצטדיון הפועל על שם האחים בלומפילד; בהתאם לכך נמצאה תגובת: "אפילו לפיסטוק יש בית", המקניטה את היעדר המקום הביתי הייחודי של הקבוצה. יש לציין כי עיקר ההקנטות אשר אינן עוסקות במגרש הביתי, עוסקות בתוצאות ההתמודדויות הספורטיביות בין הקבוצות ובעיקר בניצחונות גדולים, כגון זה של מכבי תל אביב על הפועל באר שבע במהלך עונת המשחקים האחרונה, אשר גרר תגובות רבות: "איך זה לקבל 3?". ניתן לומר אפוא כי התגובות מתאפיינות בעיקר בתקיפה של האחר, ולא בחיזוק הזהות האישית והקבוצתית. זאת אף שהמטרה היא זהה - הבדלה בין "אנחנו" ל"הם". ממצא זה תואם במידה רבה את השיח הקיים באצטדיונים, הבא לידי ביטוי בשירי אוהדים, אשר מתייחסים ברובם לפגיעה בסמלי הקבוצות היריבות.

קשר לנושא הכתבה

נושא זה עוסק בקשר שבין מיקוד הכתבה ומיקוד השיח בחלק של התגובות. מניתוח התגובות ובהתאם לסעיף הקודם, עיקר התגובות עוסקות בהקנטה של קבוצה, אך כמעט תמיד אותה

קבוצה יריבה היא זאת אשר נידונה בכתבה עצמה (יש לציין כי בשל החופש היצירתי הניתן לכותבי התגובות, לא ניתן למצוא מכנה משותף משמעותי לתגובות החורגות מן הכללים המתוארים בפרק זה). נוסף על כך, הצהרה או זיהוי של כותבי התגובות כאוהדי קבוצה מסוימת מכניסים לדיון גם את קבוצתם כיעד לביקורת ולהקנטה.

לפיכך, אופיין התוקפני של התגובות מתמקד מחד גיסא בקבוצה הנידונה בכתבה, ומאידך גיסא במאפיינים הספורטיביים והאישיותיים של קבוצתו של המגיב ושל אוהדיה. בהתאם לכך ניתן לראות תגובות כגון: "אצטדיון פח לקבוצה פח", אשר פורסמה בהקשר לכתבה שעסקה בבניית אצטדיון חדש לקבוצת הכדורגל של הפועל באר שבע. או "למה קבוצה של חמישה אוהדים צריכה אצטדיון?", תגובת לכתבה שעסקה בבניית אולם כדורסל חדש שישרת את קבוצת הפועל תל אביב.

יעד התגובות

כאשר משתמש מפרסם תגובת כלשהי, היא מכוונת לאחד משלושה יעדים אפשריים: (א) הכתב של הכתבה או האתר שפרסם אותה; (ב) דיאלוג ישיר עם מגיב אחר, יריב או חבר; (ג) פנייה כללית לציבור – הצהרה. אף שהתגובות, בהתאם לשמן, נועדו לאפשר תגובה לכתבה ולא נועדו לשמש מקום לשיח בין מגיבים, במגוון הכתבות שנותחו במחקר זה, כמעט אין פנייה ישירה אל הכתב (אף שניתן למצוא זאת בהיקף גדול יותר בטורי דעה). עם זאת, גם דיאלוג ישיר בין המגיבים עצמם אינו שכיח ומהווה פחות מ-10% מסך כל התגובות. זאת בשל העובדה כי האפשרות להגיב לתגובת (בצורת שרשור הודעות) היא חדשה באופן יחסי ונכנסה לשימוש נפוץ רק במהלך חמש השנים האחרונות. נוסף על כך, כפי שנטען בהמשך, אפשרות זו אינה משרתת את מהותו של השיח האינטרנטי, לפחות בהקשר הספורטיבי.

דוגמאות לסוג זה של תגובות ניתן לראות למשל בתגובות: "אתה נשמע כמו ילד, לך תלמד כדורגל" או "מי יבוא לשחק אצלכם, גזענים!". היעד העיקרי אם כן הוא הצהרות כלליות לציבור הקוראים הכללי, חברי קהילת האוהדים, וכפי שנטען קודם, בעיקר כלפי אוהדי קבוצות יריבות. נוסף על ההקנטות הישירות, הכלליות, והקצרות – המכוונות אל סמלי הקבוצה היריבה – יש לעתים גם התייחסות לחוויות, לרגשות ולרשמים של המגיב עצמו, כגון: "מלא זיכרונות, כל הילדות שלי עברה שם", לכתבה המתייחסת לעזיבת אצטדיון קריית אליעזר ומעבר לאצטדיון סמי עופר. מקרים אלו ואחרים משרתים שני רכיבים חשובים: האחד הוא כתיבת זיכרונות ומסירת סיפורו של המגיב, והשני הוא חיזוק הסמליות של המקום על ידי חיבורו לאנשים ורגשות ועל ידי מיקומו על הציר ההיסטורי הפרטי, הקהילתי והספורטיבי.

רכיבים אידאולוגיים

כאמור, ההקנטות עוסקות לרוב בסמלי קבוצות הספורט והמאפיינים האישיותיים הנתפסים של האוהדים. לפיכך, מלבד המקום הספורטיבי ישנו נושא נוסף אשר מופיע בתדירות גבוהה, והוא הזהות הפוליטית הנתפסת של קבוצות ספורט. ההקשר הפוליטי והאידאולוגי הוא רכיב מרכזי בהתפתחות הספורט הישראלי (בן פורת, 2003), ומכאן שהוא עדיין משמש כיום לחיזוק הזהות הקבוצתית וגם ליעד לתקיפה ולהקנטות מצד קבוצות יריבות.

כך למשל קבוצת הפועל תל אביב, המזוהה עם הסוציאליזם, האינטרנציונאל והשמאל הישראלי, ומכך גם מהווה את היריבה האידאולוגית-הפוליטית של קבוצת בית"ר ירושלים, זוכה לתגובות כגון: "סמולנים עוכרי ישראל. לכן תשחקו בליגה האיסלאמית". ומנגד, קבוצת בית"ר ירושלים, המזוהה לעתים עם הימין הקיצוני, או קבוצת בני סכנין המזוהה עם המגזר הערבי, זוכות לתגובות כגון: "אתם (אוהדי בית"ר) וסכנין אותו דבר בדיוק - גזענים חשוכים". חשוב להדגיש כי הזהות הפוליטית, מעצם היותה סמל, אינה משמשת רק להקנטות, אלא גם לחיזוק הזהות הקבוצתית על ידי האוהדים עצמם, כפי שבא לידי ביטוי בנושא האחרון להלן.

חיזוק הזהות הקבוצתית

כפי שהודגם עד כה, התגובות משמשות בעיקר לחיזוק הזהות הקבוצתית ולהבחנה בין "אנחנו" ל"הם". בהתאם לכך, התגובות אשר אינן עוסקות בהקנטה של ה"הם", עוסקות בחיזוק ה"אנחנו". גם בהקשר הנוכחי, דבר זה מתבצע על ידי מסרים קצרים, ממוקדים, המכוונים לתפיסות חברתיות המקובלות ולמיתוסים הספורטיביים, באמצעות חזרה על הסיסמאות השכיחות. במקרים רבים ניתן לראות את אותן סיסמאות ושורות הבולטות מתוך שירי אוהדים, מופיעות בתגובות, כגון: "כל העולם שונא את הפועל ורק אני אוהב", שורה המסמלת את היותה של הפועל תל אביב קבוצה ייחודית, המהווה חלופה למסחריות של המיינסטרים הספורטיבי. או למשל: "בית"ר אריות, כל השאר פחדנים בוגדים", משפט המחזק את אידאל הנחישות וחוסר הפשרות של בית"ר ירושלים, ו"כולם יודעים שתל אביב צהובה", המסמל את היתרון הספורטיבי-תחרותי של קבוצת מכבי תל אביב על שאר קבוצות העיר דוגמת בני יהודה והפועל.

התגובות כזירת שיח חדשה

מן הניתוח האיכותי המוצע במחקר זה של שיח מקוון בתגובות, עולה כי לסמליות של קבוצת הספורט ושל קהילת האוהדים שלה יש חשיבות רבה במקום השיח, בהיקפו ובתוכנו. סמליות זו היא בעלת חשיבות מכרעת בגיבוש קהילת אוהדים סביב קבוצה ספורטיבית וביציקת נאמנות ותחושת שייכות כאבני הבניין של קהילה זאת. חיזוק הרכיבים של זהות פוליטית, אידאולוגית וספורטיבית, מיתולוגיזציה של מקום, ביטול האחר ותקיפתו וכדומה, אשר ליוו את הספורט המקצועני והחצי-מקצועני בארבעת העשורים האחרונים, ממשיכים להיות דומיננטיים גם מחוץ למרחב הפיזי של האצטדיון ובתוך המרחב הקיברנטי של רשת האינטרנט.

בהסתמך על ששת הנושאים שזוהו לעיל, בחינת הזירה התקשורתית החדשה מעלה שתי מסקנות חשובות: הראשונה היא שהזירה אינה משמשת לצורך דיאלוג או החלפת מידע, שכן השיח ברובו מורכב מהצהרות ממוקדות ואינדיבידואליות ובעיקר חד-כיוונית; השנייה היא שמעצם החזרה על סיסמאות קצרות, המכוונות לכל קורא ועוסקות בעיקר בסמלי הקבוצות, המטרה העיקרית היא חיזוק הזהות הקבוצתית-קהילתית של האוהדים. אם באופן ישיר על ידי התייחסות של הפרט לקבוצתו ואם באופן עקיף על ידי תקיפה של הקבוצות האחרות.

בהתבסס על נקודות אלו ניתן לטעון כי השיח המקוון מהווה המשך ישיר של התנהגויות האוהדים, המתקיימות באופן סדיר ולאורך זמן במתקני הספורט. החידושים הטכנולוגיים של רשת האינטרנט, אשר מאפשרים לה לפרוץ את מגבלות המרחב הפיזי של מפגש האוהדים

ביציעים, בעצם אינם באים כיום לידי מימוש. חשוב להדגיש כי בעוד שמחקר זה זיהה דפוסים כגון שימוש בסיסמאות ותקיפת האחר כפועל יוצא של תקשורת בין אוהדי ספורט, רכיבים אלו קיימים במידה רבה גם בסביבת התקשורת הפוליטית (למשל: וולפספלד, 2012), וכמוהם גם הבניית הזהות של "אנחנו" ו"הם" במדיה החדשותית (Fowler, 2012). ממצאי המחקר הנוכחי על אודות מאפייני השיח הספורטיבי אינם מעידים על סביבה תקשורתית עצמאית בעלת אפיונים ייחודיים, אלא מכוונים לבחינת האבולוציה של השיח הספורטיבי המתנהל על גבי התפתחויות טכנולוגיות חדשות וערוצי תקשורת מתקדמים.

בהתייחסות לציר הנידון במחקר זה בין ספורטיביות לתחרותיות, ניתן לקשור את העידוד (באמצעות סיסמאות, קריאות ושירים) במגרש לביטוי לדחיפה המורלית של הקבוצה. כלומר, תמיכה בהיבט התחרותי, אשר בזמן ההתמודדות חשובה יותר מאשר דיאלוג ספורטיבי בין אוהדים. התחרותיות מהווה את הרצון לנצח ואת חשיבות ההישגיות, אשר עושה שימוש בצורת ההתנהגות הנ"ל. הספורטיביות לעומתה, המסמלת את ההוגנות ואת הערכים החינוכיים, חייבת להישען על צורת תקשורת מורכבת יותר מאשר זאת הקיימת במגרש. רשת האינטרנט מציעה אפוא לאוהדים את האפשרות לתקשר בנפרד מהצורך התחרותי המיידי, ולפתח את הדיאלוג ההכרחי לקידום ההיבט הספורטיבי.

עם זאת, ממחקר זה עולה כי דיאלוג כזה אינו קיים במרחב המקוון, והרכיבים של הספורטיביות שיכולים להיתמך על ידי חידושים טכנולוגיים – נותרים בשוליים אל מול האידאל התחרותי של אוהד הכדורגל הישראלי. למעשה, אוהד הכדורגל המודרני כיום, אשר פעיל בסביבה המקוונת ועושה בה שימוש נרחב לצורך צריכה, יצירה, הפצה וארגון של מידע ספורטיבי, אינו משנה את אידאל האהדה, אלא משמר את צורת ההתנהגות המקובלת במגרש – גם בסביבות אחרות. מכיוון שלא ניתן לתלות את שימור ההתנהגות רק בהרגלים המסורתיים של האוהדים, הסיבה המרכזית לשימור התנהגות זאת מצויה בעובדה כי הזהות האישית והקהילתית של האוהד היא הרכיב החשוב ביותר, ומרב פעולותיו נועדו לחיזוקה.

ביבליוגרפיה

- אברהם, ד' (17.6.2013). נתוני ועדת המדרוג באינטרנט למאי 2013. נדלה מ: <http://b.walla.co.il/item/2651961>
- בן פורת, א' (2003). כדורגל ולאומיות. תל אביב: רסלינג.
- גולדשמיט, ר' (2006). מקומם של ה'טוקבקים' בשיח הציבורי הישראלי. מחלקת המחקר והמידע של הכנסת, נדלה מ: <http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m01546.pdf>
- גיא, ש' (2006). אוהדים שרופים בטמפרטורת החדר: אוהדי קבוצות ספורט בישראל מבנים קהילות חברתיות באמצעות האינטרנט. בתנועה, ח(1), 111-133.
- הכט, י' (2003). המאבק על ההגמוניה בשוק התוכן המקוון - המקרה של הטוקבק, מגזין איגוד האינטרנט הישראלי) נדלה מ: http://www.isoc.org.il/magazine/magazine4_3.html
- וולפספלד, ג' (2012). תקשורת פוליטית: חמישה דברים שחייבים לדעת. הרצליה: המרכז הבינתחומי הרצליה.
- לונטל, א', שרייבר, ד' וגלילי, י' (2015). אוהד הספורט המודרני: תקשורת ומידע ספורטיבי בעידן המקוון. קשר - כתב עת לחקר תולדות העיתונות והתקשורת בעולם היהודי ובישראל, 47, 127-136.
- מור, ג' (23.1.2007). סקר TIM: כ-41 אחוז מהגולשים הישראלים קוראים תגובות. נדלה מ: <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3355996,00.html>
- סמוחה, ש' (5.6.2004). Ynet מרכז אלפי תגובות ביום; מנהלי האתרים מפתחים מערכות לסיון תגובות מתלהמות. נדלה מ: <http://www.themarker.com/advertising/1.234940>
- Abad, D. (2010). Sportsmanship. Sport, Ethics and Philosophy, 4(1), 27-41.
- Abdul-Mageed, M. M. (2008). Online news sites and journalism 2.0: reader comments on Al-Jazeera Arabic. Cognition, Communication, Cooperation, 6, 59-76.
- Anderson, M., Wolfson, S., Neave, N., & Moss, M. (2012). Perspectives on the home advantage: A comparison of football players, fans and referees. Psychology of Sport and Exercise, 13(3), 311-316.
- Ben-David, B. M. & Folkman, A. (2010). Readers' comments (talk-backs) in the Israeli-Palestinian conflict in Canadian news-websites: A lighting-rod for extreme views vs. a ban on free discussions. A paper presented at the .26th annual meeting of the assn. For Israeli studies, Toronto.
- Bergstrom, A. (2008). The Reluctant audience: online participation in the Swedish journalistic context. Westminster Papers in Communication and Culture, 5, 60-80.
- Bernache-Assollant, I., Lacassagne, M., & Braddock, J. (2007). Basking in reflected glory and blasting: Differences in identity-management strategies

between two groups of highly identified soccer fans. *Journal of Language and Social Psychology*, 26(4), 381.

Borton, B. A. (2013). What Can Reader Comments to News Online Contribute to Engagement and Interactivity? A Quantitative Approach (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://scholarcommons.sc.edu/etd/2345>

Cleland, J. (2010). From passive to active: The changing relationship between football clubs and football supporters. *Soccer and Society*, 11(5), 537-552.

Constantinides E. & Fountain S. J. (2008). Web 2.0: Conceptual foundations and marketing issues. *Journal of Direct, Data and Digital Marketing Practice*, 9, 231-244.

Dijk, V. J. (2009). Users like you? Theorizing agency in user-generated content. *Media, Culture & Society*, 31(1), 41-58.

Dunning, E., Murphy, P. J., & Williams, J. (2014). The roots of football hooliganism (RLE Sports Studies): An historical and sociological study. Routledge.

Edensor, T. & Millington, S. (2008). "This is our city: branding football and local embeddedness. *Global Networks*, 8 (2), 172-193.

End, C. M. (2001). An examination of NFL fans. *Computer Mediated BIRGing, Journal of Sport behavior*, 24, 162-181.

Fowler, R. (2013). *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press*. Routledge.

Freund, E. (2011). Discuss this article! Participatory uses of comment sections on Spiegel Online: a content analysis. Retrieved from <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/mediaWorkingPapers/MScDissertationSeries/2010/Freund.pdf>

Galily, Y. (2008). The (re) shaping of the Israeli sport media: The case of talk-back. *International Journal of Sport Communication*, 1(3), 273-285.

Gibbons, T. & Dixon, K. (2010). Surf's up! :A call to take English soccer fan interactions on the Internet more seriously. *Soccer & Society*, 11(5), 599-613.

Giulianotti, R. (2002). Supporters, followers, fans, and flaneurs - A taxonomy of spectator identities in football. *Journal of Sport & Social Issues*, 26(1), 25-46.

Haridakis, P. & Earnheardt, C. (2012) Introduction in sports fans, identity, and socialization: exploring the fandemonium. A. C. Earnheardt, P. Haridakis, & B. Hugenberg (Eds.). Lexington Books.

Havard, C. T. (2013). Glory out of reflected failure: The examination of how rivalry affects sport fans. *Sport Management Review*.

Heere, B., & James, J. D. (2007). Sports teams and their communities: examining the influence of external group identities on team identity. *Journal of Sport Management*, 21(3), 319-337.

Hutchins, B., & Rowe, D. (Eds.). (2012). *Sport beyond television: The Internet, digital media and the rise of networked media sport* (Vol. 40). Routledge.

Jamieson, J. P. (2010). The home field advantage in athletics: A meta-analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(7), 1819-1848.

Kassing, J. W., & Sanderson, J. (2009). You're the kind of guy that we all want for a drinking buddy: expressions of parasocial interaction on floydlandis.com. *Western Journal of Communication*, 73(2), 182-203.

Kohn, A., & Neiger, M. (2007). To talk and to talkback: analyzing the rhetoric of talkbacks in online journalism. In Shwartz-Altshuler, T. (ed.), *Online newspapers in Israel*. (pp. 321-350). Jerusalem, Israel: The Israel Democracy Institute and Ben-Gurion University of the Negev, Burda 23 Center for Innovative Communications.

Kraszewski, J. (2008). Pittsburgh in fort worth football bars, sports television, sports fandom, and the management of home. *Journal of Sport & Social Issues*, 32(2), 139-157.

Lobmeyer, H., & Weidinger, L. (1992). Commercialism as a dominant factor in the American sports scene: Sources, developments, perspectives. *International Review for the Sociology of Sport*, 27(4), 309-326.

McMillan, S. J. (2002). A Four-Part Model of Cyber-Interactivity. *New Media & Society*, 4:271291.

Nagar, N. A. (2009, April). The Loud Public: Users' Comments and the Online News Media. In *Online Journalism Symposium*. Retrieved from <https://online.journalism.utexas.edu/2009/papers/Nagar09.pdf>

Neuendorf, K. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Aharony N., (2012). WikiLeaks comments: a study of responses to articles. *Online Information Review*, 36(6), 828-845.

Pavlik, J. (2001). *Journalism and new media*. New York: Columbia University Press.

Randall Smith, D. (2005). Disconnects between popular discourse and home advantage research: What can fans and media tell us about the home

advantage phenomenon?. *Journal of Sports Sciences*, 23(4), 351-364.

Sandvoss, C. (2004). Technological evolution or revolution? Sport online live internet commentary as postmodern cultural form. *Convergence*, 10(3), 39-54

Sikron, F., Baron-Epel, O., & Linn, S. (2008). The voice of lay experts: Content analysis of traffic accident "talk-backs". *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behavior*, 11(1), 24-36.

Sikron, F., Baron-Epel, O., & Linn, S. (2008). The voice of lay experts: Content analysis of traffic accident Talk-Backs. *Transportation Research - Part F*, 11(1), 24-36.

Simon, R. L. (2004). *Fair play: The ethics of sport*. Boulder, CO: Westview Press.

Tenenboim, O., & Cohen, A. A. (2013). What prompts users to click and comment: A longitudinal study of online news. *Journalism*, 16(2), 198-217

Virilio, P. (1997). *Cybernetics*. New York, NY: Anyone.

Wenner, L. A. (2008). Playing dirty: On reading media texts and sport fans in commercialized settings. in L.W. Hugenberg, A. Earnhardt, & P. Haridakis (Eds.), *Sports Mania: Essays on Fandom and the Media in the 21st Century* (pp. 13-32). Jefferson, N.C.: McFarland & Company.

Williams, J. (2007). Rethinking sports fandom: The case of European soccer. *Leisure Studies*, 26(2), 127-146.

השפעת מאמץ עצים על ריכוז חומצה לקטית (La) בדם במהלך ההתאוששות אצל שחיינים נכים לעומת שחיינים רגילים

רון מור, איל ויסבליט, נח רם, איציק וינשטיין

תקציר

היכולת לנטר את עוצמת המאמץ במהלך האימונים חשובה לכל ספורטאי כחלק מתכנית האימונים. הדופק וריכוז החומצה הלקטית (La) בדם הם מהכלים השכיחים ביותר למטרה זו. למרות זאת, מעט מידע מופיע בספרות המדעית בנושא תגובת La של שחיינים נכים וקטועי גפיים בעת מאמץ מתגבר ובעת התאוששות. מטרת המחקר הנוכחי הייתה להשוות את ההתאוששות במהלך חצי שעה ממשחה עצים ל-100 מטרים בקרב שבעה שחיינים נכים ותשעה שחיינים רגילים. לשם כך נבדקו משתנים אלו חמש פעמים (1.5, 5, 10, 15, 30 דקות) לאחר המשחה. תוצאות: אצל השחיינים הנכים והרגילים נצפה הריכוז הגבוה ביותר של La לאחר חמש דקות של התאוששות (10.7 mM ו-9.09 mM, בהתאמה). בהשוואת קווי התסוגה בין שתי אוכלוסיות המחקר לא נמצא הבדל משמעותי בקצב הירידה של La במהלך ההתאוששות. ריכוז La אצל קבוצת הנכים נשאר גבוה יחסית לקבוצת הרגילים גם לאחר 30 דקות התאוששות. בהשוואת קצב פעימות הלב בתהליך ההתאוששות נמצא הבדל בין קצב פעימות הלב הנמוך יותר אצל השחיינים הנכים (124 פ' / דקה) לעומת זה שאצל עמיתיהם הרגילים (168 פ' / דקה) רק לאחר 1.5 דקות. מסקנות: לא נצפה הבדל בתגובת ריכוז La במשך ההתאוששות בין שחיינים נכים קטועי גפיים לבין שחיינים רגילים לאחר משחה עצים ל-100 מטרים.

מילות מפתח: חומצה לקטית (La), קצב לב, התאוששות, מאמץ עצים

סקירה

המטרה העיקרית של תכנית אימונים כוללת שיפור יכולת הביצוע בענף הספורט הספציפי (אירובי או אנאירובי). על מנת להשיג מטרה זו משמשות תגובות פיזיולוגיות כנקודות ציון ובקרה (Reilly, Morris & Whyte, 2009). בהתאם למטרות האימון קיימים מספר אמצעים מקובלים כאמצעים לניטור עוצמת המאמץ, כגון אחוז צריכת חמצן המרבית, ריכוז La בדם וקצב הלב, שבהם מתבצעים המאמצים (Goosey, Batterham and Tolfrey, 2003). ריכוז La בדם בזמן פעילות גופנית בהתאוששות ממאמצים גופניים מהווה מדד בקרתי לעוצמת המאמץ שבוצע על ידי הספורטאי. סף "La - Onset of Blood Lactate Accumulation" (OBLA) - הוא אותה דרגת מאמץ שממנה והלאה המערכת הגליקוליטית תורמת יותר ויותר לשרירים הפעילים, וקצב יצירת La עולה על קצב הריכוז. לכן La מצטברת בדם עד לערכים גבוהים, אשר עלולים לגרום לעייפות השריר; זו נגרמת כתוצאה ישירה מפעילות יון הלקטט או בשל הירידה המובהקת ב-pH (עלייה בחומציות), שעלולה להביא לפגיעה במנגנון

כיווץ השריר (Weltman, 1995). כלומר, דרגת המאמץ שבה התרומה האנרגטית של הגליקוליזה הולכת וגדלה בשל אי יכולת המערכת האירובית לספק ATP לפעילות השריר בקצב הדרוש על ידי השריר (Svedahl & MacIntosh, 2003).

גורמים נוספים המשפיעים על ריכוז La בדם הם מסת השריר הפעילה וסוג סיבי השריר שמאכלסים מסה זו; ככל שמסת השריר תהיה גדולה יותר עבור ביצוע מאמץ יחסי, כך יגדל קצב ייצור La, ויחד אתו גדל הסיכוי לעלייה חדה בריכוזה בדם. לעומת זאת, הורדת ריכוז La בדם מתבצעת בחלקה דרך מעגל קורי שבכבד, על ידי הפיכתה לגלוקוז (Bonen, Baker and Hatta, 1997; McArdle, Katch and Katch, 2007; Nii and Ueno, 2003), ורובה מנוצלת במערכת אספקת האנרגיה האירובית לרקמות שונות הפעילות בעצמות נמוכה יחסית, כגון הלב (Bonen et al., 1997; Brooks, 2002; Juel, 2001). לכן עלייה בריכוז ה-La בדם במהלך השחייה יכולה להיות שונה בין שחיין רגיל לשחיין נכה, והיא תלויה בשאלה אם הגוף כולו משתתף או שרק הידיים או רק הרגליים פעילות (Bentley, 2002).

השימוש במדדים הקשורים למנגנון האנרגיה האנאירובי לניטור ההתקדמות באימונים תואר בהרחבה הן בקרב רצים והן בקרב רוכבי אופניים (Leicht, Bishop and Goosy-Tolfry, 1987; Yoshida, Chida, Ichioka and Suda, 2012), בעיקר בשל הקלות היחסית בשימוש במסילה נעה ובאופן ארגומטרי. לעומת זאת, הקושי במבחני שדה בברכה, בשילוב חמישה סגנונות שחייה שונים, "תרם" למיעוט יחסי של מדידת תגובת La בקרב שחיינים בכלל ושחייני עילית בפרט (Pyne, Lee and Swanwick, 2001).

אחת ממטרות השיקום הגופני היא להעלות את יכולת ביצוע המטלות היום יומיות בקרב אוכלוסייה עם צרכים מיוחדים. היות שהגוף במים הוא כמעט נטול משקל, שחייה היא אחת הדרכים המקובלות לפתח את היכולת האירובית. כדי להעריך את עוצמת המאמץ בזמן מאמץ תת מרבי או מרבי, קיים צורך במדידה של תגובות פיזיולוגיות חיוניות לאוכלוסיית השחיינים הנכים בדיוק כמו לאוכלוסיית השחיינים ה"רגילים" (Pelayo, Moretto, Robin, Sidney, 1995; Gerbeaux, Latour, Marc-Lavoie, 1995).

אחד הכלים החשובים ביותר במהלך האימונים הוא איתור סף La (Lavoie, Leger, Leone, 1985; Pelayo et al., 1995; Keskinen, 1994; Pelayo, Mujika, Sidney and Chatard, 1996). בהמשך לאמור לעיל, גם תגובת La למאמץ נבדקה רבות בקרב ספורטאים רגילים, אולם לא נבדקה בהיקף דומה בקרב אוכלוסיית הספורטאים הנכים (Bentley et al., 2002).

מטרת המחקר

מתוך 24 ספורטאים נכים אשר ייצגו את ישראל במשחקים האולימפיים, שמונה נמנו עם נבחרת השחייה, וארבעה ספורטאים זכו במשותף בעשר מדליות אולימפיות. למרות הגדרתם האחידה כ"נכים", רב השוני ביניהם. חלקם קטועי גפיים (נכי צה"ל) ברמות קטיעה שונות, וחלקם משותקים - גם הם ברמות חומרה שונות - החל משיתוק בגפה אחת, דרך שתי גפיים ועד שיתוק בשלוש גפיים (לוסטיג ולנדר, 2004). את סיווג הנכויות השלימו חברי משלחת אשר "רק" איבדו את מאור עיניהם. במהלך הכנתם למשחקים האולימפיים נעזר הסגל המקצועי של הנבחרת הפרלימפית בשחייה של ישראל בידע שנצבר במדעי הספורט.

בין השאלות שעליהן ביקש הסגל המקצועי למצוא תשובה היו השאלות הבאות: לא ברור מה יהיה ריכוז La המרבי אצל אותם ספורטאים קטועי גפיים או אצל אלו המשותקים בגפיהם לאחר מאמץ עצים - שכן יכולתם לסלק את ה-La שנוצרה על ידי רקמות הפעילות פחות, פחותה לעומת זו של שחיינים רגילים, עקב מסת שריר נמוכה יותר. שאלה נוספת העולה ממסת השריר הנמוכה הפעילה, היא מה יכולתם לייצר La עקב איבוד מסת שריר? האם השרירים הפעילים יפצו על אובדן מסת השריר והתוצאה תהיה עלייה חדה בקצב ייצור La באותם שרירים פעילים? ואם כן, האם קצב עבודת השרירים ייפגע עקב הצטברות מהירה וגבוהה של La? או שמא אותם שרירים פעילים לא יוכלו לפצות על אובדן המסה השרירית החסרה, ולכן העלייה בריכוז La בדם תהיה נמוכה יחסית גם במאמץ מרבי? כלומר, היכולת לשחרר אנרגיה בתהליך גליקוליטי תהיה נמוכה יחסית, ואז הדרך לשפר את תוצאתם מתבצעת בעיקר על ידי שיפור הטכניקה. נוסף על כך, משמעות התאוששות מהירה ממאמצים היא חיונית ביותר לספורטאים, ועל אחת כמה וכמה בקרב שחיינים המבצעים מספר מקצי שחייה ביום תחרות אחד. היכולת להתאושש ולהגיע "מוכן" למקצה השני היא בעלת חשיבות עליונה. ריכוז גבוה של La לפני הזינוק למים יגרום קרוב לוודאי להגעה מהירה יותר ל"סף האנאירובי", שפירושו כאמור ירידה ביכולת להתמיד באותו קצב, ולכן - תוצאה טובה פחות.

כאמור, היקף הספרות הקיימת בתחום זה מצומצם מאוד, והתשובות המצויות בה לשאלות שלעיל אינן חד משמעיות. לפיכך, נושא המחקר הנוכחי הוא בדיקת תגובת La בקרב סגל הנכים האולימפי של ישראל בשחייה, והוא מעלה לראשונה מספר שאלות חשובות הנוגעות להליך האימוץ בקרב שחיינים נכים בפרט וספורטאים נכים בכלל. התקדמות ספורט הנכים בארץ ובעולם תלויה במידה רבה גם בהישגים הספורטיביים שאותם משיגים אנשים יחידי סגולה, שאינם נותנים לנכותם להיות מגבלה עבורם.

לכן, יעד המחקר היה סיוע לשחיינים הנכים באימוניהם הספורטיביים, ומטרת המחקר הראשית הייתה להבין טוב יותר את תגובת La למאמצים נתונים של סגל הנבחרת הפרלימפית בשחייה בישראל. שאלת המחקר הייתה, האם תגובת La למאמץ ולהתאוששות אצל שחיינים נכים, הסובלים ממסת שריר קטנה, דומה לזאת של עמיתיהם הרגילים?

ממצאים קודמים

תשובות לשאלות לעיל ניסו ליכט ועמיתיו (Leicht et al., 2012) לתת בהשוואתם של ספורטאים טטרה-פלאגים לעומת פארא-פלאגים וכאלו שאינם פגועי חוט שדרה על כיסאות גלגלים במהלך מבחן מדורג. בניגוד להנחתם הראשונית, לא נמצא כל הבדל סטטיסטי מובהק בין הקבוצות בתגובתם למאמץ מתגבר כאשר השוו את ריכוז ה-La מול האחוז מצריכת החמצן בכל שלב שאליו הגיעו הנבדקים בכל קבוצה. כן נמצא הבדל סטטיסטי כאשר הושוו ערכי La לצריכת החמצן האבסולוטית שלהם, ובה היה יתרון ברור לנכים שאינם נפגעי חוט שדרה - על הפארא-פלאגים והטטרה-פלאגים. מסקנתם, הנתמכת גם על ידי תוצאות מחקר מוקדם שלהם (Leicht and Perret, 2008), הייתה כי אין הבדל בתגובת La לאחר מאמץ עד תשישות בין פארא-פלאגים לשתי הקבוצות האחרות כאשר עוצמת המאמץ שווה ומבוטאת באחוז זהה מצריכת החמצן המרבית האישית של כל ספורטאי.

חוקרים אחרים (Bentley et al., 2002) השוו את תגובת La לחמישה משחים מתגברים בקרב שישה ספורטאי עילית עם תנועות מוגבלות או מוחלטות בגפיים התחתונות מול חמישה שחיינים בעלי תנועות מלאה למרחקים של 100 מטרים או של 200 מטרים. כאמור לעיל, ריכוז La בדם מהווה אינדיקציה טובה לעוצמת המאמץ, ולמעשה משקף את שיווי המשקל בין קצב ייצורה לבין קצב פיזור. לכן, הנחת החוקרים הייתה שיימצאו ערכי La נמוכים יותר בקבוצת השחיינים עם המוגבלות התנועתית לעומת קבוצת השחיינים עם התנועות המלאה, בגלל הבדלים במסת השריר הפעילה.

הממצאים הצביעו על שינוי מובהק בריכוז La בין תחילת המשחה לסיומו בכל חמשת המשחים בין שתי הקבוצות, אולם לא נמצא הבדל מובהק בשינוי ריכוז La במהלך המבדק בין הקבוצות. החוקרים הסבירו את התגובה הזו בתרומה הנמוכה יחסית של פעולת הרגליים למשחה כולו ו/או באי היכולת להוכיח הבדל מובהק הנובעת מ"טעות מסוג 2" - עקב מספר נבדקים קטן ושונות גדולה. כך שלמרות ההבדל המוחלט בערכי ה-La, החוקרים מסכמים ש"סטטיסטיקה ופיזיולוגיה או חשיבות מעשית הן לא תמיד 'שם נרדף'" (Bentley et al., 2002, p.100). ממצאים אלה דומים לממצאים קודמים של פאליו ועמיתיו (Pelayo et al., 1995), אשר השוו את תגובותיהם האירוביות והאנאירוביות של שחיינים נכים ורגילים במבחנים שונים. במבחן האירובי ריכוז La בקרב קבוצת הנכים היה גבוה יותר לעומת השחיינים הרגילים, אולם לא נמצא הבדל מובהק במשתנה זה במבחן האנאירובי. לפיכך, מסקנתם הייתה כי מבחני שדה יעילים בחיזוי ובתכנון האימונים לשחיינים מתחרים נכים כמו לשחיינים רגילים.

שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר

קבוצת המחקר כללה שבעה שחיינים נכים מהסגל האולימפי של נבחרת ישראל, קטועי גפיים ברמות שונות, בטווח הגילים 22-45, ותשעה שחיינים בוגרים מאזור הצפון בטווח הגילים 16-20, סך הכול 16 שחיינים. כל השחיינים התאמנו סדיר באופן ובהיקף דומים לפחות חמש פעמים בשבוע תחת הדרכת מאמן מקצועי. שניים מהנבדקים הרגילים נמנו עם סגל נבחרת ישראל בשחייה. הרכב קבוצת הנכים היווה מגבלה מכריעה במחקר בשל סוגים שונים של נכויות סגל השחיינים. לא ניתן היה לדגום שחייני צמרת נכים בעלי נכות השומרת על כמות מסת גוף אחידה בקרב המדגם. סגל ישראל בשחייה לנכים מורכב מנכים בעלי נכויות מסוגים שונים, הכוללות קטיעות גפיים ושיתוק ברמות שונות. כולם הוגדרו «נכים», אם כי לא דין קטיעת גפה כדין שיתוק מתאונה או ממחלה בתגובות הפיזיולוגיות למאמץ. אי לכך נלקחו תוצאות רק מקטועי גפיים.

כלי המחקר

שעוני דופק מחברת (Fs1) Polar. המחקר בדק את ריכוז ה-La בדם בפרקי זמן שונים, לאחר משחה של 100 מטרים All out.

מהלך המחקר

לכל השחיינים שנטלו חלק במחקר הוסבר הליך המחקר ומטרתו. כל נבדק חתם על טופס

הסכמה מדעת להשתתפות במחקר. תוצאות המחקר הועברו לנבדק ולמאמן הקבוצה ונשמרו בתיקיה נפרדת. כל הנבדקים עברו שתי סדרות של בדיקות בברכת האימונים שלהם. המחקר אושר על ידי ועדת המחקר המכללתית.

הליך המחקר

לפני השחייה נמדדו הדופק וריכוז La במנוחה מלאה (לפני חימום). כל הנבדקים שחו 100 מטרים בקצב תחרותי (כ־1 דקה), ומיד לאחר מכן נמדד הדופק ונלקחו דגימות דם קפילריות ($20 \mu\text{l}$) בפרקי הזמן: 1.5, 5, 10, 15 ו־30 דקות של התאוששות. דגימות הדם נלקחו מקצות האצבעות של השחיינים לפני המשחה ובזמן ההתאוששות על ידי צוות מקצועי ומיומן. דגימת דם נימית נלקחה בכל פעם מאצבע אחרת. הדם הועבר ישירות לקפילרות של $20 \mu\text{l}$ ומשם הועברו הקפילרות למבחנה המכילה נוזל המקבע את ריאקציית ה־La. ריכוז La נמדד באמצעות מכשיר לניתוח ריכוז La וגלוקוז בדם - Biosen C-line של חברת EKF Diagnostic גרמניה. המכשיר כויל באמצעות תמיסת כויל סטנדרטית 12 La (mM).

עיבוד הנתונים

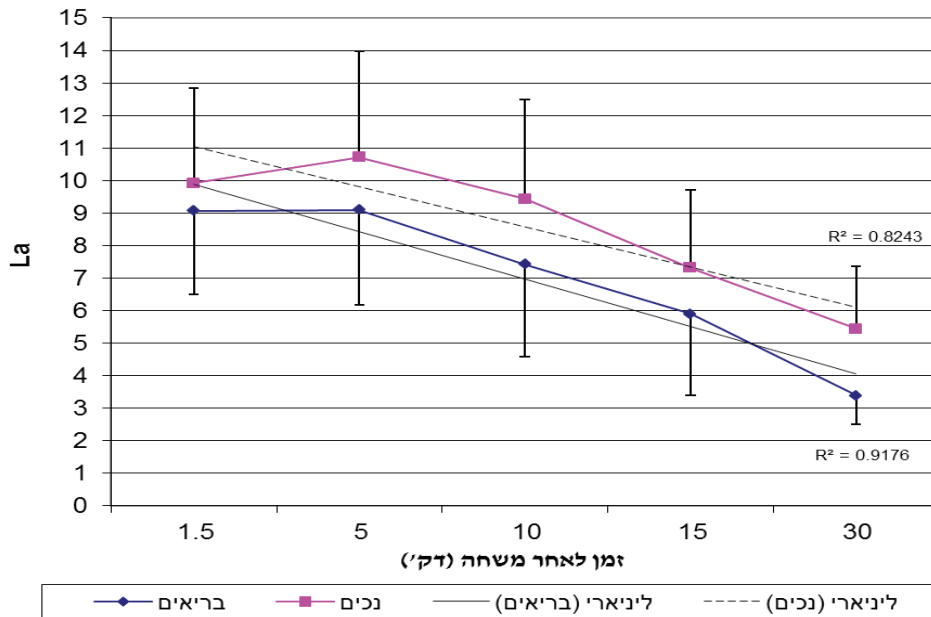
כל הנתונים הכמותיים שנאספו במחקר הוכנסו לגיליון עבודה ונותחו בעזרת תוכנת SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) גרסה 11. נעשה שימוש במבחני Student-t לצורך השוואת הנתונים של קבוצת הנכים לאלו של קבוצת הרגילים תחת הנחת העבודה שהשוואת באוכלוסיות אינה זהה. המבחנים בוצעו עבור כל אחת מנקודות הדיגום של ה־La ושל הדופק. נערכה בדיקת שוויון שוניות על פי מבחן Levine. קווי תסוגה (Linear Regression) חושבו להשתנות ערכי La כפונקציה של זמן בשתי הקבוצות לצורך השוואת קצב הייצור והפיזור של La. ניתוח שונות למדידות חוזרות נעשה על המדידות החוזרות של ריכוז La ושל הדופק. רמת ה־ α נקבעה ל־0.05 בכל הניתוחים הסטטיסטיים.

תוצאות

השוואת ריכוז La וקצב סילוק La בין השחיינים הנכים לשחיינים הרגילים בשתי האוכלוסיות, הנכים והרגילים, ריכוז La בדם עלה לערך הגבוה ביותר מבין המדידות במדידה שלאחר חמש דקות מתום משחה 100 מטרים ($10.7 \pm 3.26 \text{ mM}$ ו־ $9.09 \pm 2.92 \text{ mM}$ בהתאמה). בהשוואה בין קבוצת השחיינים הנכים לקבוצת השחיינים הרגילים על ידי ניתוח שונות למדידות חוזרות, עולה כי ממוצעי ריכוז La בשתי הקבוצות בזמני הבדיקות אינו שונה באופן משמעותי.

קצב סילוק La אינו שונה בין הנכים לבין הרגילים

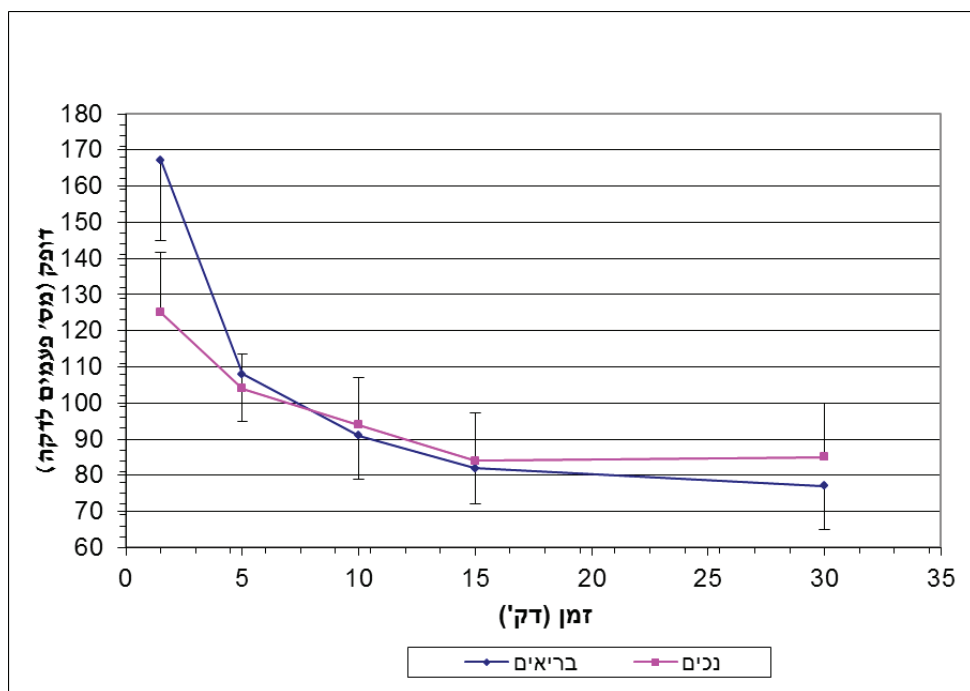
בהשוואת קווי התסוגה בין שתי אוכלוסיות המחקר נמצא הבדל בקצב הירידה של La במהלך ההתאוששות, אולם הבדל זה לא היה מובהק ($p < 0.05$). ריכוז La אצל קבוצת הנכים נשאר גבוה יחסית לקבוצת הרגילים גם לאחר 30 דקות התאוששות [$5.4 \pm 1.9 \text{ mM}$ לעומת $3.4 \pm 0.88 \text{ mM}$ בהתאמה (גרף מס' 1)].



גרף 1

ממוצע ריכוז La בדם (mm) כפונקציה של זמן לאחר משחה 100 מ' ($All out$) ואוכלוסיית נבדקים. קווי טעות = ס' תקן.

השוואת קצב פעימות הלב בהתאוששות בין השחיינים הנכים לשחיינים הרגילים בהשוואת קצב פעימות הלב בין קבוצת הנבדקים הרגילים לבין קבוצת הנכים בתוך תהליך ההתאוששות לאחר המשחה נמצא הבדל רק לאחר 1.5 דק' $[168 \pm 21.9$ פ/דק' לעומת 124 ± 14.5 פ/דק' $p=0.01$ בהתאמה (גרף מס' 2)].



גרף 2

ממוצע קצב פעימות הלב כפונקציה של זמן לאחר משחה 100 מ' (All out) ואוכלוסיית נבדקים. קווי טעות = ס' תקן.

דיון ומסקנות

מטרת המחקר הנוכחי הייתה להשוות את תגובת La לאחר משחה של 100 מטרים בעוצמה גבוהה בין שחיינים רגילים לשחיינים נכי גפיים. הממצא העיקרי במחקר הנוכחי הוא שאצל מרבית השחיינים נמדד ריכוז מרבי של La בדם בטווח של דקה וחצי עד חמש דקות מסיום המאמץ, המעיד על הזמן הנדרש שיש להמתין כדי לבצע את הבדיקה לשם קבלת תוצאות מהימנות ביותר לריכוז מקסימלי של La. תוצאות אלו עולות בקנה אחד עם ממצאיו של וולטמן (Weltman, 1995), שלפיהם זמן דגימה אופטימלי עבור משחה קצר - 100 מטרים - הוא שלוש עד חמש דקות מסיום המאמץ. מתחת או מעל לטווח זה עלולות להתקבל תוצאות נמוכות מדי, המחטיאות את שיא ריכוז ה-La בשריר, המאפיין מאמץ All out של שחיית 100 מטרים בסגנון חופשי.

La בהתאוששות מהמאמץ

השערת המחקר הנוכחי הייתה כי שחיינים נכים בגפיהם יציגו ריכוז נמוך יותר של La לעומת עמיתיהם הרגילים. אולם אצל מרבית הנבדקים נצפו אפיונים דומים של שינוי ריכוז La בדם בזמן ההתאוששות, כאשר בחמש הדקות הראשונות ישנה עלייה, עד השיא בדקה החמישית

בדרך כלל, ולאחר מכן ירידה הדרגתית - עד הדקה ה-30 של ההתאוששות. את העלייה ניתן לייחס לזמן הנדרש למעבר La מהשריר אל הדם ולמקומות שאליו היא מתפנה, כך שריכוזה בדם יעלה על ריכוזה בשריר בשל הפסקת הפעילות והאטה בקצב ייצורה. הנחה זאת מאוששת על ידי ממצאיהם של בנטלי ועמיתיו (Bentley et al., 2002), אשר הציגו שינוי דומה בריכוז La בתגובה לחמישה משחים מתגברים בקבוצת השחיינים הנכים ובקבוצת השחיינים הרגילים. הירידה ההדרגתית בריכוז La בדם נובעת מסיום הפעילות העצימה, ולכן האטה בייצור La, בד בבד עם פירוק La במעגל קורי (רוטשטיין, 1992) וברקמות המנצלות בעיקר את התהליך האירובי לשם אספקת אנרגיה (Juel, 2001). הירידה האטית יותר בריכוז La בנכים, ייתכן שהיא נובעת ממסת שריר קטנה יותר הפעילה בעת ההתאוששות. ירידה אטית ב-La בדם נובעת מקצב הרחקה אטי יותר, הקשור אולי למסה נמוכה יותר של שריר לא פעיל, כי הסיבים הפעילים של השריר שהשתתף במאמץ אינם צורכים La, אלא מייצרים אותו. ייתכן שהשונויות הרבה בריכוז La בנכים לעומת הרגילים לאחר 30 דקות (סטיית תקן של 1.9 מול 0.8 בהתאמה) תרמה להבדל הסטטיסטי בנקודת זמן זאת, יחד עם טעות סטטיסטית מסוג 2 (מדגם קטן), האופיינית למחקרים קודמים ודומים לזה (Leicht & Perret, 2008; Bentley et al., 2002). ההנחה כי אין הבדל בקצב ההתאוששות בין שתי הקבוצות, נתמכת על ידי ממצאיהם של ליכט ופרט (Leicht & Perret, 2008), המעידים כי אין כל הבדל במשך ההתאוששות בין שחיינים רגילים לפארא-פלגים לאחר שחייה מאומצת. ההבדלים, אם קיימים, טוענים החוקרים, נובעים מהבדלים אישיים בכושר הגופני ובגנטיקה. קצב סילוק La (גרף 1) הבא לידי ביטוי בקו התסוגה של שתי הקבוצות, דומה ביותר (0.824 - נכים מול 0.917 - רגילים). ממצא זה שונה מממצאי קבוצתו של פלאילו (Pelayo et al., 1995). השוני בריכוז המקסימלי של La בדם אצל השחיינים הנכים לעומת הרגילים (10.71 ± 3.26 לעומת 9.09 ± 2.92 בהתאמה), ייתכן שמעיד על כך שקיים קשר בין רמת ייצור La לבין מסת השרירים הפעילה. השערה זאת מהווה אתגר מחקרי עתיד.

השוואת קצב פעימות הלב בהתאוששות בין הנכים לבין הרגילים בהשוואת קצב פעימות הלב בתהליך ההתאוששות לאחר המשחה בין קבוצת השחיינים הנכים לבין קבוצת השחיינים הרגילים נמצא הבדל רק לאחר דקה וחצי ($p < 0.01$) (גרף מס' 2). תגובה דומה דווחה במחקרם של ליכט ועמיתיו (Leicht, Bishop & Goosey, 2012), שבה הצביעו על דופק נמוך בצורה מובהקת בשיא המאמץ קבוצת הטרא-פלגים מול קבוצת הפארא-פלגים וקבוצת שחיינים שאינם נפגעי חוט שדרה (129, 184, 186 פ/דק' בהתאמה). החוקרים לא ניסו להסביר הבדל זה, אלא הראו את הקורלציה הגבוהה ביחס בין קצב פעימות הלב לצריכת חמצן בקרב שלוש הקבוצות (0.96, 0.97, 0.90 בהתאמה). כלומר, תגובות פיזיולוגיות דומות בערכים יחסיים דומים בין קבוצות הנכים השונות. הסבר אפשרי להבדל בדופק במחקר הנוכחי הוא כנראה מסת השריר הקטנה יחסית שהייתה פעילה בזמן המאמץ, ויכולת טובה של המערכת הקרדיוסקולרית בקבוצת הנכים, לעומת מסת שרירים פעילה וגדולה יותר בקבוצת הרגילים, אשר הצריכה עלייה בתפוקת הלב על ידי הדופק.

מגבלות המחקר הנוכחי

גיל השחיינים הרגילים היה שונה באופן משמעותי מהנכים. הבדל זה לא השפיע כנראה על קצב ייצור ריכוז La וסילוקה (גרף 1) אך ייתכן שכן השפיע על קצב הלב בבדיקה הראשונה (גרף 2). הסיבה לכך היא היכולת להגיע לקצב פעימות לב גבוה יותר לעומת קצב הלב אצל עמיתיהם הנכים הבוגרים יותר. לא נמצא הבדל בקצב הירידה בדופק בין השחיינים הרגילים לנכים ($p < 0.723$). יחד עם זאת, תהליך בדיקת הדופק אורך מספר שניות, שבהן עשויה לחול ירידה מהירה בדופק, בעיקר אצל אלו שהם בעלי יכולת אירובית גבוהה.

סיכום והמלצות מעשיות

מטרת המחקר הייתה כאמור לבדוק אם קיים הבדל בקצב ההתאוששות ממשחה 100 מטרים All out אצל שחיינים נכים לעומת עמיתיהם הרגילים. לצורך המחקר נבדקו שתי קבוצות של שחיינים מקצועיים: קבוצת שחיינים רגילים וקבוצת שחיינים נכים. נצפתה נטייה להבדל ($p = 0.07$) בריכוז La בתום 30 דקות של התאוששות. ההבדל מתבטא בכך שבתום 30 הדקות של ההתאוששות היו לשחיינים הנכים ערכי La גבוהים מ-4mM, ולכן כנראה נחוץ להם זמן התאוששות ארוך יותר מ-30 דקות לפני המשחה הבאה. לעומתם השחיינים הרגילים הסתפקו ב־30 דקות לשם התאוששות מלאה. מומלץ לבצע מחקר נוסף, אשר יבודד את סוגי הנכויות השונים וייתחס לכל אחד מהם בנפרד, בהתאם למסת השריר הפעילה אצל כל אחד מהנבדקים. לא ניתן להצביע על קשר ברור בין מסת השריר הפעילה לבין יכולת פיזור La. לשם כך יש לבצע מבדקים ממוקדים יותר, המתייחסים באופן אישי לכל שחיין ונכותו. כמו כן שרירה וקיימת ההמלצה להיעזר בריכוז La בדם ובדופק ככלים להערכת עוצמת האימון.

ביבליוגרפיה

לוסטיג, ג' ולנדר, י' (2004). מעל המגבלות. דינמי, 5, 54-56.
נייס, ש' וענבר, ע' (2003). הפיזיולוגיה של המאמץ. היבטים תאורטיים ויישומים בתחומי הכושר, הביצוע הגופני והשמירה על הבריאות. רמת גן: פוקוס.
רוטשטיין, א' (1992). הביולוגיה והפיסיולוגיה של גוף האדם. מכון וינגייט.

Bentley, J. D., Phililips, G., McNaughton, L. R., and Batterham, A. M., (2002). Blood lactate and stroke parameters during front crawl in elite swimmers with disability. *Journal of Strength & Conditioning Research*, 16(1), 97-102.

<http://dx.doi.org/10.1519/00124278-200202000-00015>

Bishop, P., Martino, M. (1993). Blood lactate measurements in recovery as an adjunct to training. *Sports Medicine*, 16, 5-13.

<http://dx.doi.org/10.2165/00007256-199316010-00002>

Bonen, A., Baker, S. K., and Hatta, H. (1997). Lactate transporters and lactate transport in skeletal muscle. *Canadian Journal of Applied Physiology*, 22, 531-552.

<http://dx.doi.org/10.1139/h97-034>

Brooks, G. A. (2002). Lactate shuttles in nature. *Biochemical Society Transactions*, 30(2), 258-264.

<http://dx.doi.org/10.1042/bst0300258>

Juel, C. (2001). Current aspects of lactate exchange: lactate/H⁺ transport in human skeletal muscle. *European Journal of Applied Physiology*, 86(1), 6-12.

<http://dx.doi.org/10.1007/s004210100517>

Goosey, T., Batterham, A. M., Tolfrey, K. (2003). Scaling behavior of VO₂ peak in trained wheelchair athletes. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 35, 2106-2111.

<http://dx.doi.org/10.1249/01.MSS.0000099106.33943.8C>

Keskinen, K. L. (1994). Measurement of technique in front crawl swimming. In Y. Miyashita, Mutoh and Richardson (Eds.), *Medicine and Science in Aquatic* (pp 117-125). Basel: Medicine Sport Science.

<http://dx.doi.org/10.1159/000423716>

Lavoie, J. M., Leger, L. G., Leone, M., and Provencher, P. J. (1985). A maximal multistage swim test to determine the functional and maximal aerobic power of competitive swimmers. *Journal of Swimming Research*, 1, 17-22.

Leicht, C., Perret, C. (2008). Comparison of blood lactate elimination in individual with paraplegic and able-bodied individuals during active recovery from exhaustive exercise. *Journal Spinal Cord Medicine* 31, 60-64.

PMid:18533413 PMCID:PMC2435020

Leicht, C. A., Bishop, N. C., Goosey-Tolfrey, V. L. (2012). Submaximal exercise responses in tetraplegic, paraplegic and non spinal cord injured elite wheelchair athletes. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in sports*, 22, 729-736.

<http://dx.doi.org/10.1111/j.1600-0838.2011.01328.x>

McArdle, W., Katch, F., Katch, V. (2007). *Exercise physiology, energy, nutrition, and human performance* (6th ed.). Williams & Wilkins.

Pelayo, P., Moretto, P., Robin, H., Sidney, M., Gerbeaux, M., Latour, M. G., Marc-Lavoie, J. (1995). Adaptation of maximal aerobic and anaerobic tests for disabled swimmers. *European Journal of Applied Physiology*, 71, 512-17.

<http://dx.doi.org/10.1007/bf00238553>

Pelayo, P. I., Mujika. I. S., and Chatard J. C. (1996). Blood lactate recovery measurements, training and performance during a 23-week, period of competitive swimming. *European Journal of Applied Physiology*, 74, 107-113.

Pyne, D. B., Lee, H., Swanwick, K. M. (2001). Monitoring the lactate threshold in world- ranked swimmers. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 33(2), 291-297.

<http://dx.doi.org/10.1097/00005768-200102000-00019>

Reilly, T., Morris, T., Whyte, G. (2009). The specify of training prescription and physiological assessment: a review. *Journal of Sports Sciences*, 27, 575-589.

<http://dx.doi.org/10.1080/02640410902729741>

Svedahl, K., & MacIntosh, B. R. (2003). Anaerobic threshold: The concept and methods of measurement. *Canadian Journal of Applied Physiology*, 28, 299-323.

<http://dx.doi.org/10.1139/h03-023>

Weltman, A. (1995). The blood lactate response to exercise. *Current issues in exercise science. Monograph number 4*. pp: 81-86. Human Kinetics

Yoshida, T., Chida, M., Ichioka, M., Suda, Y. (1987). Blood lactate parameters related to aerobic capacity and endurance performance. *European Journal of Applied Physiology*, 56, 7-11.

<http://dx.doi.org/10.1007/bf00696368>

אבני דרך בכתיבת תכנית לימודים בית ספרית בחינוך גופני לחינוך המיוחד

מירי שחף ומרים גרוס

תקציר

במהלך השנים נכתבו מספר תכניות לימודים בתחום החינוך הגופני, חלקן כתכניות ייחודיות לחינוך המיוחד וחלקן כפרק מתוך תכנית רגילה. יחד עם זאת, כאשר מורה לחינוך גופני עומד בפני תכנון לאוכלוסיית התלמידים שלו, הוא עומד מול תכניות המתייחסות לאב־טיפוס של כיתה, לומדים ומורה, ולא תמיד הוא יודע כיצד להתחיל את תכנון התכנית לתלמידיו הלכה למעשה. במאמר זה ניסינו להתוות ארבע אבני דרך לכתיבת תכנית לימודים בחינוך גופני בכלל ובחינוך המיוחד בפרט, ולפרט כל אחד מהשלבים באופן שיקל על המורה את התכנון העתידי: אבן הדרך הראשונה עוסקת בהגדרת מטרות התכנית - בתחומי הידע וההבנה, במיומנויות הגופניות והתנועה, בתחום החברתי ובתחום הרגש; השנייה מחלקת את תוכני הלימוד על פי הענפים בתכנון אנכי לאורך השנים; השלישית מפרטת את תוכני הלימוד בתכנון האופקי במהלך השנה, בהתאם למטרות שהוגדרו; והאחרונה עוסקת בדרכי הערכה, תוך הצגת מחוונים לדוגמה. לצורך המחשה מובאת פריסה מפורטת ליישום המטרות בתכנית שנתית של כיתה ג'. נוסף על כך, מצורף מדריך למורה להטמעת התכנית ומפורטים קשיים אפשריים ביישומה. אבני דרך אלו יוכלו לשמש כל מורה לחינוך גופני כפלטפורמה לכתיבת תכנית לימודים המותאמת לאוכלוסיית היעד שלו.

מיילות מפתח: צרכים מיוחדים, לקות שכלית-התפתחותית, פיגור שכלי, תכניות לימודים בחינוך גופני

מבוא

כאשר מסתכלים על תכניות הלימודים בחינוך גופני לחינוך המיוחד בישראל, ניתן לראות שתי מגמות: הראשונה, כתיבת תכנית נפרדת בחינוך גופני לחינוך המיוחד, והשנייה, החדשה יותר, התייחסות לחינוך המיוחד בתוך התכנית הכללית. מטרות החינוך הגופני בתחום החינוך המיוחד, כפי שהוגדרו לאור מסקנותיה של ועדה לבדיקת נושא החינוך הגופני בבית ספר למוגבלים, שהוקמה בשנת 1971, זהות לאלו של החינוך הגופני בחינוך הרגיל (המרכז לתכניות לימודים, תשל"ט). יחד עם זאת נוסחו בתכנית מטרות ספציפיות לילד הלוקה מבחינה שכלית, לילד המופרע מבחינה אמוציונלית ולילד המוגבל פיזית.

תכנית נוספת פורסמה בנפרד לחינוך הגופני בחינוך המיוחד לכיתות א'-ט' (משרד החינוך ומרכז קוסל לחינוך גופני, תשנ"ג); באותה תכנית הוצגו עקרונות וגישות בחינוך הגופני לחינוך המיוחד וכן תכנית עבודה למורה, שבה מוצגים מטרות התכנית ועקרונותיה, ארגון ודרכי הוראה, כמו גם

הצעות לפעילויות בנושאים כללים - כהכרת הגוף, התמצאות במרחב, שיווי משקל ועוד. לתכנית צורפו שבע דוגמאות לתכניות לימודיות שנתיות בחינוך גופני לחינוך המיוחד, אך כולן נסבות סביב נושאים מרכזים כתנועות יסוד, התמצאות ומגע, ומקצועות הספורט אינם שזורים בהן. לעומת זאת, תכנית הלימודים האחרונה לכיתות ג'-י"ב (משרד החינוך התרבות והספורט, תשס"ו) שייכת למגמה השנייה של שילוב. תכנית זו ייחדה את חלקה האחרון לתלמידים עם צרכים מיוחדים: ליקויי למידה, הפרעות קשב והיפראקטיביות, לקות שכלית-תפתחותית קלה, תסמונת דאון, נכות גופנית, שיתוק מוחין, מחלות עצב/שריר ופגיעות חוט שדרה, פגיעות שלד ולקות ראייה. בחלק זה של התכנית מפורטת כל מחלה או לקות, וניתנים דגשים להתאמת תכנית הלימודים לילדים אלו. למרות ההתייחסות הברוכה למגוון הלקויות והמחלות רמת הפירוט פחותה בהשוואה למטרות ולתכנים המוצעים בתכנית לאוכלוסייה הרגילה.

שונות זו בהתייחסות בכתביה - בין תכניות הלימודים לאוכלוסייה הבריאה (משרד החינוך והתרבות, תשנ"א; משרד החינוך 2007א, 2007ב) לבין האוכלוסייה המיוחדת (המרכז לתכניות לימודים, תשל"ט; משרד החינוך ומרכז קוסל לחינוך גופני, תשנ"ג) - באה לידי ביטוי בארגון החומר, בתכנים הנלמדים ובהיעדר התייחסות מספקת למקצועות הספורט. הדבר נכון גם באשר לאופן הכתיבה - אשר מורכב מפרקים שונים שנכתבו על ידי אנשי מקצוע שונים בחינוך המיוחד, לעומת קו אחיד שנשמר לאורך כתיבת אנשי המקצוע בתכנית הרגילה.

ההתייחסות משלימה לתכניות הלימודים בחינוך מיוחד מופיעה בספרה של שרמן (1995), אשר נתנה דעתה לאוכלוסיות נוספות והרחיבה את היריעה לפגיעות במערכת העצבים, לשיתוק מוחין, לקות שכלית, לקות למידה, כפיון (מחלת הנפילה), אוטיזם, לקות שמיעה, לקות ראייה וליקויים אורתופדיים. כך גם בפרסום המדריך לשילוב תלמידים עיוורים ולקויי ראייה בגן הילדים (משרד החינוך, 2009) ובבית הספר (משרד החינוך התרבות והספורט, 2003). אף על פי כן, עדיין חסרה תכנית לימודים או דוגמה אשר תסייע למורה המלמד אוכלוסייה זו לתכנן ולהבנות את תוכני הלמידה במבנה בעל משמעות ללומד.

במאמר זה תוצג תכנית לימודים בית ספרית אשר נרקמה בהתאמה לאוכלוסיית היעד - 50 בנות הלומדות בכיתות ג'-ו' במוסד חינוך חרדי מיוחד במרכז הארץ, המאופיינות בלקות שכלית קלה עד בינונית ומתפקדות ברמה גבוהה. ברור כי כל מורה נדרש לתכנן תכנית בהתאם לאוכלוסיית הלומדים אצלו ובהתאם למאפיינים ולצרכים שלהם, אך ניתן ללמוד מהתכנית המוצעת אבני דרך בתכנון, ולבצע התאמות לאור קהל היעד. תכנית הלימודים המפורטת נבנתה על בסיס שני עקרונות יסוד: הראשון, עיקרון אנכי, שהוא פיתוח רב שנתי של התכנית לאורך השנים מכיתה ג' ועד כיתה י"ב - את תחומי הלימוד מלמדים לאורך מספר שנים, כך שבכל שנה מתבססים על הנלמד בעבר, בד בבד עם הרחבת הנושאים ופיתוחם (משרד החינוך, תשס"א); והשני, עיקרון אופקי, המשבץ את התכנים במהלך כל שנת לימודים החל מספטמבר וכלה ביוני, תוך התייחסות לתחרויות, לאירועים, לחגים ולדיסציפלינות נוספות הנלמדות באותה שנה (שבח, תשל"ב; שרמן, 1982). העיקרון השני, האופקי, מבוסס על בשלות הלומד ועל מוכנותו בעת מצב הכניסה¹ וכן על מבנה המקצוע (שוויד, 1990).

¹ "מצב כניסה" הנו מושג דידיקטי, המשקף למורה את רמת המוכנות של התלמידים ואת יכולתם בפועל עם כניסתם לתכנית הלימודים. קביעת מצב הכניסה תשמש את המורה כנקודת מוצא בעת תכנון הלמידה, בעת בחירת התכנים וארגונם ברצף למידה מתפתח - הן כדי לצמצם את הפער בין המצוי לרצוי בתכנית הלימודים והן כדי לקדם את התלמידים על פי תכנית הלימודים.

הדיסוננס שבו מצויים מתכנני תכניות הלימודים לתלמידים עם מוגבלויות - מהצד האחד קיים רצון להציע תכנים שיהיו קרובים ככל האפשר לתכנית הלימודים הרגילה, ומהצד האחר קיים הצורך לתת מענה ייחודי וממוקד לצרכים הייחודיים של התלמידים בעלי מוגבלויות - הוביל להחלטה כי יושם דגש על הנגשת תכניות החינוך הרגילות לאוכלוסייה המיוחדת ולא על עיסוק בפיתוחים ייחודיים (אבישר ובאב, 2010). ברוח זו יוצגו במאמר זה הדרכים לפיתוח התכנית, כאשר העיקרון המנחה הנו שימוש בתכנית הרגילה כבסיס תכנוני והתאמתה לאוכלוסיית היעד. אבני הדרך המוצעות לתכנון ומוצגות במאמר זה הן: (א) הגדרת מטרות התכנית בתחום הידע וההבנה, בתחום המיומנויות הגופניות והתנועה, בתחום החברתי ובתחום הרגשי; (ב) חלוקת תוכני הלימוד בתכנון האנכי לאורך שנות הלימוד; (ג) פירוט תוכני הלימוד הנלמדים בכל שנה; (ד) דרכי הערכה. במאמר יוצגו דוגמאות למחווים, ותינתן דוגמה מפורטת לפיתוח תוכני הוראה על פי מפתח של שני שיעורים שבועיים, לאורך שנת לימודים אחת. נוסף על כך, מצורף מדריך למורה שמטרתו להקל על המשתמש להטמיע את תכנית הלימודים המותאמת, כמו גם לפרט את הקשיים הנפוצים שבהם עתיד המורה להיתקל בעת ההוראה: שיתוף פעולה של המורה עם התלמידים, קשיי הבנה ויישום הוראות, קשיים רגשיים וחברתיים וקשיים בשיתוף פעולה עם צוות המורים.

יש להדגיש כי תכנית הלימודים המוצעת במאמר זה תוכננה עבור אוכלוסייה ספציפית, לאור היכרות מעמיקה עם מאפייני הלומדים, עם יכולתם הגופנית והקוגניטיבית, עם תנאי ההוראה ועם הצידוד הקיים. אין בתכנית זו יומרה להוות תכנית דגל בבחינת "זה ראה וקדש", כי אם כלי עזר למורה, הרואה מול עיניו אבני דרך בתכנון ודוגמה מוחשית לתכנון תכנית לימודים, דבר שיסייע לו בהתאמת תכנית הלימודים לאוכלוסיית היעד שלו ובכתיבתה.

אבני הדרך

(א) הגדרת מטרות התכנית

מטרות תכנית הלימודים משתנות בהתאם לשכבת הגיל ומשתכללות בהתאמה בכל שנה. מטרות החינוך הגופני עוסקות בארבעה תחומים עיקריים: תחום הידע וההבנה, תחום המיומנויות הגופניות והתנועה, התחום החברתי והתחום הרגשי. להלן מוצגות שתי המטרות הראשונות בלוחות 1 ו-2 בהתאמה, על פי שכבות הגיל, ולאחריהן המטרות בתחום החברתי ובתחום הרגשי (ראו לוח 3). מטרות בתחום הידע וההבנה

כפי שמוצג בלוח 1, המטרות בתחום הידע וההבנה הולכות ומתפתחות עם העלייה בגיל, הן ברמת העומק של הנושאים והן במגוון הנושאים המוצעים.

				חוקי משחק	יחסים במרחב	מושגי תנועה	הכרה חלקית של מערכת השלד	שיום של חלקי גוף	כיתה ג'
			חוקי משחק	שרירים, היכולת לפתח כוח	הבנת גורמי תנועה ויישומם	מושגי תנועה	הכרת מערכת השלד והשרירים	שיום של עצמות	כיתה ד'
		חוקי משחק	סוגי מאמץ	שרירים, היכולת לפתח כוח	הבנת גורמי תנועה ויישומם	שימוש במושגי תנועה במרחב	הבנה של תפקוד מערכת השלד והשרירים	הכרה ושיום של רקמות חיבור, רצועות וגידים	כיתה ה'
חוקי משחק	חימום מפרקים לפני פעילות וחיבובות	השוואה בין זמן מנוחה למאמץ	סוגי מאמץ	שרירים - ההבדלים בין כיווץ להרפיה	הבנת גורמי תנועה ויישומם	שימוש במושגי תנועה במרחב	הבנה של תפקוד מערכת השלד והשרירים בסוגי מאמץ שונים	הכרה ושיום של רקמות חיבור, רצועות וגידים	כיתה ו'

לוח 1

מטרות בתחום הידע וההבנה

מטרות בתחום המיומנויות הגופניות והתנועה
כפי שניתן לראות בלוח 2, המטרות בתחום המיומנויות הגופניות והתנועה מתפתחות מהפשוט למורכב, מהמרחב האישי לכללי ומעבודה פרטנית לעבודה קבוצתית. מגוון הנושאים הולך וגדל עם העלייה בגיל, ומגוון המיומנויות המצופות ללמידה משתכלל ומתרחב.

כיתה ג'	יסודות ושליטה במיומנות כדור, כדור, מסירה, תפיסה, קליעה	אתלטיקה קלה מרוצי שליחים, קפיצה בדלגית	התעמלות קרקע תנועה ריתמית, גלגול לפני*	התמצאות במרחב פתרון בעיות, מסלולי הליכה	כושר גופני שיווי משקל, כוח שריר, ויטות כוח	משחקי פנאי ונופש תופסת, קפיצה בגומי	
כיתה ד'	כדורסל, כדור, מסירה, תפיסה, קליעה, משחק קבוצתי	כדורגל, בעיטות, הבקעה, משחק קבוצתי	אתלטיקה קלה מרוצי שליחים, ריצות קצרות, מעבר מכשולים, תכנון קצב	התעמלות קרקע גלגול לפני*, גלגול לאחור*	התמצאות במרחב פתרון בעיות, מסלולי הליכה	כושר גופני זריזות, קואורדינציה, תיאום דו-צד, תיאום חד-צד, כוח	משחקי פנאי ונופש תופסת לסוגיה ריקוד ומחול ריקודי שורות, ריקודים במעגל
כיתה ה'	משחק קבוצתי	משחק קבוצתי	כדורעף/ כדורשת משחק קבוצתי	כדוריד משחק קבוצתי	אתלטיקה קלה ריצה בקירוב, עקבים לישבן, ריצה בתחנות, קצב ריצה	כושר גופני זריזות, קואורדינציה, כוח, סיבולת כללית	משחקי פנאי ונופש משחקי מחבט, תופסת לסוגיה ריקוד ומחול ריקודי שורות, זוגות
כיתה ו'	מיומנות הסבסוב, משחק קבוצתי	משחק קבוצתי	כדורעף/ כדורשת משחק קבוצתי	כדוריד משחק קבוצתי	אתלטיקה קלה ריצה בתחנות, קפיצה לרוחק	כושר גופני זריזות, קואורדינציה, כוח שריר, סיבולת כללית	משחקי פנאי ונופש משחקי מחבט, תופסת לסוגיה ריקוד ומחול ריקודי מעגל

לוח 2

מטרות בתחום המיומנויות הגופניות והתנועה

כפי שמוצג בלוח 3, לכיתות ג'-ד' עשר מטרות חברתיות (3.1-3.10), ולכיתות ה'-ו' נוספות עוד שלוש מטרות (3.11-3.13), וזאת בהתאם להתפתחות התלמידים ולבשלותם בגיל זה. המטרות בתחום הרגשי (4.1-4.10) אחידות לכל שכבות הגיל מתוך תפיסה שהמורה יתאים את כל 11 המטרות המצוינות להלן לכל שכבת גיל, בהתאם לרמת הלומד וליכולותיו.

מטרות בתחום החברתי לכיתות ג'-ו'		מטרות בתחום הרגשי לכיתות ג'-ו'	
3.1	הגברת שיתוף הפעולה בין התלמידים למורה ובינם לבין עצמם	4.1	העצמת המסוגלות העצמית
3.2	השתתפות פעילה בשיעור	4.2	חוויות ההתמודדות עם קושי
3.3	פיתוח יכולת איפוק	4.3	התגברות על כישלון והתמודדות עמו
3.4	פיתוח אמפתיה	4.4	הבעת תסכול בצורה מילולית מתאימה
3.5	נטילת אחריות	4.5	העלאת הדימוי העצמי
3.6	הנאה מפעילות קבוצתית	4.6	הקניית תחושת סיפוק והנאה מהצלחות
3.7	פיתוח היכולת ליצור קשרים חברתיים	4.7	תחושת שליטה על הגוף ועל התנועה
3.8	פיתוח ההגינות הספורטיבית	4.8	פיתוח הנאה מפעילות גופנית
3.9	פיתוח היכולת לפתור בעיות	4.9	סיפוק הצורך בתנועה ובפעילות גופנית
3.10	הקניית הרגלים וטיפוחם: צורת דיבור, מהי תוקפנות בזמן משחק, הבחנה בין תוקפנות עוינת לאינסטרומנטלית	4.10	חיזוק הרגשת ההישג האישי והתרומה לתחרות קבוצתית
מטרות נוספות לכיתות ד'-ו'		4.11	עידוד הבעת רגשות
3.11	הנאה מהישג קבוצתי		
3.12	התאמה ליכולת הזולת		
3.13	פיתוח והגברה של השאיפה להישג		

לוח 3

מטרות בתחום החברתי ובתחום הרגשי

ניתן אפוא לומר כי המטרות בתחום הידע וההבנה והמטרות בתחום המיומנויות הגופניות והתנועה מאורגנות באופן הדרגתי - מהקל לקשה ומהפשוט למורכב - בכל אחת משכבות הגיל. לעומת זאת קיימות מטרות אחידות בתחום החברתי ובתחום הרגשי לאורך השנים, למעט שלוש מטרות ספציפיות חברתיות בכיתות ה'-ו', וזאת מתוך הבנה שיש להגיע לכל המטרות הללו בכל אחת משכבות הגיל. יחד עם זאת, הדרכים להשגת המטרות הללו ואופני הפעולה ישתנו בהתאם לשכבות הגיל השונות.

(ב) חלוקת תוכני הלימוד בתכנון האנכי לאורך השנים
חלוקת תוכני הלימוד על פי מפתח של שני שיעורים לשבוע ובסך הכול 60 שיעורים לשנה מוצגת בלוח 4. מן הלוח ניתן לראות כי בכיתות ג'-ד' אין חשיפה למיומנויות הכדור באופן ממוקד על פי מקצועות הספורט, אלא קיימת חשיפה למיומנויות בסיס ולשליטה בכדור כתשתית ללימוד עתידי בכיתות ה'-ו'.

נוסף על כך, יש לתת את הדעת כי מספר השיעורים שתוכננו להערכה על פי מחוונים נמוכה יחסית, וזאת מתוך היכרות עם צורכי האוכלוסייה הספציפית שבעבורה נכתבה התכנית. ניתן כמובן בתכנון עתידי לבצע שינויים - הן במקצועות הלימוד שהוצעו (להשמיט או להוסיף אחרים על פי יכולות התלמידים, המתקנים והציוד העומד לרשות המורה), והן בשינוי מספר השיעורים. בנוגע למיומנויות הנלמדות בתוך כל ענף - יש לבצע התאמה לפי רמת התלמידים ויכולתם, כמובן.

כיתה ענף	ג'	ד'	ה'	ו'
שליטה במיומנויות הכדור והחישוק	16	-	-	-
כדורסל	-	12	10	8
כדורגל	-	6	5	5
כדורעף/כדורשת	-	-	5	4
כדוריד	-	-	-	4
שליטה בתפעול מכשירים ובמיומנות כדור	16 סה"כ	18 סה"כ	20 סה"כ	21 סה"כ
אתלטיקה קלה	6	9	10	8
התעמלות קרקע	6	7	7	-
התמצאות במרחב	14	6		
פנאי ונופש	6	7	8	9
כושר גופני	8	8	10	15
ריקוד ומחול	-	3	3	5
מבדקים: מיומנויות שנלמדו ע"פ מחונן	*4	2	2	2
סה"כ ש"ש	60	60	60	60

לוח 4

חלוקת תוכני הלימוד בתכנון האנכי

* המורה פוגשת את הילדים לראשונה בכיתה ג', ולכן מבצעת שני שיעורים שמטרתם הערכת מצב הכניסה.

(ג) פירוט תוכני הלימוד

מטרות הידע וההבנה (כמפורט בלוח 1) יופיעו בכל אחד מן השיעורים, ויוקדש להן פרק זמן שנע בין דקות ספורות (בעת חזרה) ועד כעשר דקות (בעת למידת נושא חדש). לכל מטרה תת מטרות, שנועדו לפצל את הלמידה ליחידות קטנות אשר משובצות בתכנית השנתית במספר רב של שיעורים. בהמשך למטרות הידע וההבנה יוצגו באופן דומה גם מטרות בתחום המיומנויות הגופניות-מוטוריות (כמפורט בלוח 2). המספרים המייצגים כל תת מטרה יבואו לידי ביטוי בהמשך בפריסה השנתית. תוכני הלימוד ומטרותיהם יוצגו בנפרד לכל שכבת גיל.

לצורך הדגמה יוצגו להלן התכנים לשכבה ג' בלבד במטרות הידע וההבנה ובמטרות בתחום המוטורי-תנועתי. המטרות בתחום החברתי ובתחום הרגשי אינן מחולקות לתת מטרות (ראו לוח 3), ולכן לא יוצגו כאן, כי אם בהמשך, בעת השמת המטרות בדוגמה המפורטת בתכנית שנתית אופקית לכיתה ג'. כפי שנכתב לעיל, תוכני הלימוד המוצעים להלן הנם בגדר המלצה בלבד. המורה יבצע את התאמת התכנים על פי רמתם הקוגניטיבית והגופנית של תלמידיו, כמו גם על פי מצבם הרגשי והחברתי.

1. תוכני הלימוד בתחום הידע והבנה - כיתה ג'		
1.1	שיום חלקי הגוף	
1.1.1	ראש, פנים, עין, גבה, מצח, אוזן, לחי, שפתיים, סנטר, צוואר, עורף, כתפיים, ידיים, כפות ידיים, מרפק, אצבעות, חזה, בטן, מותן, ירך, אגן, ישבן, שוק, כף רגל, אצבעות כף רגל, עקב	
1.2	הכרה חלקית של מערכת השלד והשרירים	
1.2.1	עצמות, מפרקים	
1.2.2	צלעות, עצם הזרוע, עצם הירך, פיקת הברך	
1.3	מושגי תנועה	
1.3.1	כפיפה, פשיטה, קירוב, הרחקה, זריקה, תפיסה, גלגול, סיבוב	
1.4	יחסים במרחב האישי והכללי	
1.4.1	מעל, מתחת, לפני, אחרי, קדימה, אחורה	
1.5	חוקי משחק	

2. תוכני הלימוד בתחום המיומנויות הגופניות והתנועה - כיתה ג'		
2.1	שליטה בתפעול מכשירים ובמיומנות כדור	
2.1.1	מיומנות הכדור והשליטה בכדור, הטמעה והעברה למיומנות במשחק	
2.1.1.1	כדור ותפיסת הכדור בשתי ידיים	
2.1.1.2	כדור ביד אחת	
2.1.1.3	כדור בהתקדמות	
2.1.2	מסירות	
2.1.2.1	מסירות חזה לקיר	
2.1.2.2	מסירות חזה בזוגות	

מסירות חזה בשלשות	2.1.2.3		
מסירה ביד אחת	2.1.2.4		
תפיסות	2.1.3		
תפיסה לאחר זריקה למעלה באוויר (אישי)	2.1.3.1		
תפיסה בזוגות ממרחק קצר - עד מטר	2.1.3.2		
קליעות	2.1.4		
קליעות למטרה על קיר ממרחקים שונים	2.1.4.1		
קליעות לתוך חישוק	2.1.4.2		
קליעות לתוך חישוקים בגבהים שונים	2.1.4.3		
קליעות לסל מתכוונן	2.1.4.4		
קליעה ממצבים ניידים	2.1.4.5		
קליעה לחישוק מזוויות שונות	2.1.4.6		
מיומנויות החישוק, סיבוב וגלגול	2.1.5		
יטודות בתנועה ובהתעמלות	2.2		
אתלטיקה קלה	2.2.1		
מרוצי שליחים	2.2.1.1		
התגברות על מכשולים ופתרון בעיות התקדמות במרחב	2.2.1.2		
מיומנות סיבוב חבל קפיצה שיתופי	2.2.1.3		
מיומנות הקפיצה בחבל קפיצה שיתופי	2.2.1.4		
התעמלות קרקע	2.3		
יצירת צורות באמצעות הגוף	2.3.1		
תנועה ריתמית	2.3.2		
גלגול לפני*	2.3.3		
שכלול מיומנות הגלגול	2.3.3.1		
התמצאות במרחב	2.4		
התגברות על מכשולים ופתרון בעיות התקדמות במרחב	2.4.1		
התמצאות במרחב, מסלולי הליכה שונים בצורות התקדמות שונות	2.4.2		
משחקי פנאי ונופש	2.5		
תופסת מסוגים שונים	2.5.1		
משחקי קפיצה בגומי	2.5.2		
משחקונים בכדור	2.5.3		
משחקונים - תרגול מיומנויות שנלמדו	2.5.4		
כושר גופני	2.6		
שיווי משקל	2.6.1		
כוח שרירים (חגורת כתפיים, שרירי ידיים, רגליים ובטן)	2.6.2		
ויסות כוח	2.6.3		

* יש לוודא שמותר לביצוע מבחינה רפואית

(ד) דרכי הערכה

הערכת שיפור התלמיד והישגיו נועדה עבור המורה והתלמיד. המורה יוכל להעריך אם התבצעה למידה, והתלמיד יוכל לקבל משוב על רמת התקדמותו, להעלות את המוטיבציה להצליח ולהעצים את תחושת המסוגלות וההצלחה שלו. המשוב הנו חלק מהתהליך החינוכי ומשמש חלק חיוני וחשוב בלמידה (אלדר, 1997). הערכת הביצוע מתבססת על התקדמות אישית של כל אחד מהתלמידים ובהתאם לסטנדרטים שהוגדרו על ידי המורה ונכתבו במחווון. בכיתות ג'-ד' ההערכה תיעשה ביחס למספר מיומנויות שנלמדו, והמשוב יהיה איכותני בעיקרו - כלומר על דפוסי התנועה (knowledge of performance), תוך התייחסות לשיפור של התלמיד בהתייחס לנקודת ההתחלה שלו.

בכיתות ה'-ו', לעומת זאת, יתווסף גם משוב כמותי - קרי, תוצאות הביצוע (knowledge of results), שייתן תמונה ללומד על התוצאות הסופיות של ביצועיו, לרוב על ידי מתן ערכים מספריים (הוצלר, רז-ליברמן, לידור וליברמן, 1995). דרכי ההערכה המוצגות להלן מבוססות על מחוונים המופיעים בספרות (משרד החינוך, 2007; Solberg 2013), תוך התאמה לאוכלוסיית היעד. כאמור, במאמר זה אנו מתמקדים בכיתה ג', על כן המחוונים המפורטים להלן מתמקדים בדפוסי התנועה, ולא בתוצאות הביצוע.

דוגמה א':

הכיתה: ג'

הנושא: התעמלות קרקע

סוג האירוע: תצפית

תיאור האירוע: גלגול לפני (מעמידה שפופה לעמידה שפופה)

מחווון קריטריונים לגלגול פנים

מסקל	קריטריונים	רכיב מספר
10	עמידה שפופה	1
50 רכיב חובה	גלגול לפני בהכנסת ראש	2
10	יישור רגליים	3
10	קימה ללא עזרת ידיים	4
20	רצף תנועתי	5
100%	סך הכול	

ביצוע בעל איכות מרבית יזכה את המבצע ב-100 נקודות. כל חריגה מביצוע מקסימלי תגרור הפחתת ניקוד בהתאם לחריגה. למשל, קימה בעזרת שתי ידיים תגרור הפחתת ניקוד גבוהה יותר בהשוואה לקימה בעזרת יד אחת.

ציון	קריטריונים					שמות התלמידים
	1. עמידה שפופה	2. גלגול לפניים בהכנסת ראש	3. יישור רגליים	4. קימה ללא עזרת ידיים	5. רצף תנועת	

לוח רישום סיכום תוצאות - מחוון קריטריונים

תאריך: _____ כיתה: _____

דוגמה ב':

הכיתה: ג'

הנושא: כדורסל

סוג האירוע: תצפית

תיאור האירוע: מסירת חזה

מחווון קריטריונים לגלגול פנים

מסקל	קריטריונים	רכיב מספר
10	עמדת מוצא נכונה: רגליים מעט כפופות, גו נטוי לפנים, כדור מוחזק באזור החזה	1
40 רכיב חובה	הכדור נמסר בשתי הידיים מאזור החזה של המוסר לאזור החזה של המקבל	2
20	סיום תנועת הידיים בעת המסירה: כפות ידיים מסובבות כלפי חוץ ואגודלים מופנים מטה	3
10	מעוף כדור שטוח	4
20	ויסות כוח המסירה	5
100%	סך הכול	

ציון	קריטריונים					שמות התלמידים
	5. ויסות כוח	4. מעוף כדור שטוח	3. סיום תנועת הידיים	2. מסירה מחזה לחזה	1. עמדת מוצא נכונה	

לוח רישום סיכום תוצאות - מחווון קריטריונים

תאריך: _____ כיתה: _____

כדי להמחיש כיצד ניתן להוסיף בכיתות הגבוהות גם מרכיב המתייחס לדפוס הביצוע, ניתן להוסיף קריטריון של עשר מסירות ללא נפילת כדור, או מקסימום מסירות בזמן קצוב. יש לזכור שהצלחתה של מיומנות המבוצעת בזוגות, דוגמת מסירות חזה, תלויה לא רק במוסר אלא גם במקבל. יש לוודא שאם רמת המבצעים אינה אחידה, היעדר היכולת של האחד לא תפגע בהערכה של בן זוגו.

השמת המטרות בתכנית שנתית אופקית (60 ש"ש) לכיתה ג'

הרחבה זו הנה דוגמה לפיתוח תכנון ההוראה על רצף של שנת לימודים אחת והיא מיושמת בתכנית אופקית לכיתה ג'. התכנית הפרוסה לאורך כל שנת הלימודים מציגה את המטרות המיושמות בה בכל אחד מהשיעורים על פי תחומי הלימוד השונים: מספר 1 מייצג מטרות בתחום הידע וההבנה; מספר 2 מייצג מטרות במיומנויות הגופניות והתנועה; מספר 3 מייצג מטרות בתחום החברתי; ומספר 4 מייצג מטרות בתחום הרגשי. תת המטרות מיוצגות במספרים ברמה שנייה ושלישית בהתאמה למספר המייצג את המטרה הראשית (לדוגמה: 1.2.1 שייך למטרה בתחום הידע וההבנה, תת מטרה - הכרה חלקית של מערכת השלד והשרירים - עצמות ומפרקים).

דגש רב מושם בחינוך המיוחד על מטרות חברתיות ועל מטרות בתחום הרגשי, אשר נותנות כלים להשתלבות הילדים עם הצרכים המיוחדים בחברה רגילה - החל מבני המשפחה, המהווים עבורם סביבה מוגנת ומכילה, עבור לשכונה, שבה מכירים אותם, וכלה בחברה ובסביבת עבודה שאינה מכירה אותם בהכרח. לפיכך, המטרות החברתיות והמטרות בתחום הרגש מהוות עמוד תווך בתכנית ומופיעות כחלק אינטגרלי בכל אחד מהשיעורים בפריסה השנתית.

פתרון בעיות במרחב	מיומנות הכדור מטרות: 1.3.1, 1.1.1 - 1 2.5.4, 2.1.2, 2.1.1 - 2 10, 9, 2, 1 - 3 9 עד 1 - 4	מיומנות הכדור מטרות: 1.3.1, 1.1.1 - 1 2.1.2, 2.1.1 - 2 10, 9, 2, 1 - 3 9 עד 1 - 4	מיומנות הקליעה מטרות: 1.4.1, 1.3.1 - 1 2.1.4, 2.1.2, 2.1.4.1 - 2 10, 5, 2, 1 - 3 9 עד 1 - 4	מיומנות הקליעה מטרות: 1.4.1, 1.3.1 - 1 2.1.4, 2.1.2, 2.1.4.1 - 2 10, 5, 2, 1 - 3 9 עד 1 - 4	26
התעמלות קרקע	29	28	27	התעמלות קרקע	26
תנועה ריחמית מטרות: 1.4, 1.3, 1.1.1 - 1 2.3.2 - 2 8, 7, 6, 2 - 3 9 עד 5 - 4	משחקי קפיצה בגומי מטרות: 1.5, 1.4, 1.1.1 - 1 2.5.4, 2.5.2 - 2 10 עד 1 - 3 10 עד 1 - 4	גלגול לפנים מטרות: 1.1.1 - 1 2.5.4, 2.3.3.1, 2.3.3 - 2 8 עד 2 - 3 10 עד 1 - 4	גלגול לפנים מטרות: 1.1.1 - 1 2.3.3 - 2 8 עד 2 - 3 10 עד 1 - 4	גלגול לפנים מטרות: 1.1.1 - 1 2.3.3 - 2 8 עד 2 - 3 10 עד 1 - 4	
התמצאות במרחב	35	34	33	32	31
פתרון בעיות, התגברות על מכשולים במרחב מטרות: 1.3 - 1 2.4.1 - 2 9 עד 1 - 3 9 עד 1 - 4	כדור וקליעה מטרות: 1.2 - 1 2.5.4, 2.1.4.5, 2.1.3 - 2 10 עד 1 - 3 11 עד 1 - 4	כדור ומסירה מטרות: 1.2.2 - 1 2.1.3.2, 2.1.2 - 2 10 עד 1 - 3 11 עד 1 - 4	גלגול וקפיצה בחבל משותף מטרות: 1.2 - 1 2.4.4, 2.2.1.4, 2.2.1.3 - 2 10 עד 1 - 3 10 עד 1 - 4	התמצאות במרחב מטרות: 1.4, 1.2 - 1 2.4.2 - 2 10 עד 1 - 3 10 עד 1 - 4	
שליטה במיומנות כדור	40	39	38	37	36
מיומנות המסירה מטרות: 1.3.1 - 1 2.1.2.4, 2.1.2.3, 2.1.2.2 - 2 10 עד 1 - 3 10 עד 1 - 4	תופסת לשוגיה מטרות: 1.4 - 1 2.5.4, 2.5.1 - 2 10 עד 3 - 3 10 עד 1 - 4	ציונים לתעודה מחצית א' מטרות: 1.3 - 1 2.6.2, 2.4.2 - 2 10 עד 1 - 3 10 עד 1 - 4	מסלולי התקדמות שונים מטרות: 1.3 - 1 2.6.2, 2.4.2 - 2 10 עד 1 - 3 10 עד 1 - 4	פתרון בעיות, התגברות על מכשולים במרחב מטרות: 1.3 - 1 2.4.1 - 2 9 עד 1 - 3 9 עד 1 - 4	
התמצאות במרחב	45	44	43	42	41
התמצאות במרחב	אתלטיקה קלה	התמצאות במרחב	שליטה במיומנות כדור	שליטה במיומנות כדור	שליטה במיומנות כדור

1	בדיקת מצב כניסה	2	בדיקת מצב כניסה	3	יסודות בתנועה ויחסים במרחב	4	יסודות בתנועה ויחסים במרחב	5	כושר גופני דיוקן וזיכרון כוח מטרות: 1.3.1 - 1 2.6.3 - 2 9 עד 1 עד 3 עד 5 עד 7 עד 9 עד 1 עד 4
6	עפ"י טבלאות התפתחות תואם גיל הערכת מיומנויות ואות החינוך הגופני	7	עפ"י טבלאות התפתחות תואם גיל ואות החינוך הגופני	8	מטרות: 1.4.1 - 1 2.4.2, 2.2.1.1 - 2 10, 9, 6 עד 1 עד 3 עד 9 עד 1 עד 4	9	מטרות: 1.4.1 - 1 2.5.4, 2.4.2, 2.2.1.1 - 2 10, 9, 6 עד 1 עד 3 עד 9 עד 1 עד 4	10	מטרות: 1.3.1 - 1 2.6.3 - 2 9 עד 1 עד 3 עד 5 עד 7 עד 9 עד 1 עד 4
11	שליטה בתפעול מכשירים	12	שליטה במיומנות כדור	13	שליטה במיומנות כדור	14	שליטה במיומנות כדור	15	משתתף, פנאי, תנועה, תרגול
16	מיומנות המסירה מטרות: 1.3.1, 1.1.1 - 1 2.1.4.1, 2.1.2.1 - 2 8 עד 5 עד 2 עד 1 עד 3 עד 9 עד 1 עד 4	17	מיומנות התפיסה מטרות: 1.3.1 - 1 2.1.3.2, 2.1.3.1 - 2 9 עד 7 עד 5 עד 2 עד 1 עד 3 עד 9 עד 1 עד 4	18	מיומנות המסירה מטרות: 1.3.1 - 1 2.1.2.3, 2.1.2.2, 2.1.2.1 - 2 2.1.4.1 7 עד 1 עד 3 עד 9 עד 1 עד 4	19	מיומנויות תפיסה ומסירה מטרות: 1.3.1 - 1 2.1.3.2, 2.1.3.1, 2.1.2.3, 2.1.2.2 - 2 6 עד 2 עד 1 עד 3 עד 9 עד 1 עד 4	20	משתתף בכדור מטרות: 1.5, 1.3.1 - 1 2.1.3.2, 2.1.2.3, 2.1.2.2, 2.1.2.1 - 2 2.5.3 10 עד 6 עד 4 עד 2 עד 1 עד 3 עד 10
21	גלגול וסיבוב חשוך מטרות: 1.4.1, 1.3.1 - 1 2.1.5 - 2 10, 9 עד 7 עד 5 עד 2 עד 1 עד 3 עד 7 עד 6 עד 5 עד 4 עד 3 עד 2 עד 1 עד 4	22	שויון משקל מטרות: 1.3.1, 1.1.1 - 1 2.6.1 - 2 9 עד 1 עד 3 עד 9 עד 1 עד 4	23	מיומנויות בחבל קפיצה שיתופי מטרות: 1.4.1 - 1 2.2.1.4 - 2 7 עד 1 עד 3 עד 10 עד 1 עד 4	24	מיומנויות בחבל קפיצה שיתופי מטרות: 1.4.1 - 1 2.5.4, 2.2.1.4 - 2 7 עד 1 עד 3 עד 10 עד 1 עד 4	25	כושר גופני פיתוח כוח מטרות: 1.3.1 - 1 2.6.2 - 2 10 עד 7 עד 1 עד 3 עד 10 עד 1 עד 4
26	כושר גופני	27	התמצאות במרחב	28	משתתף, פנאי, תנועה	29	גלגול חבל קפיצה שיתופי מטרות: 1.3.1 - 1 2.2.1.3 - 2 10 עד 5 עד 2 עד 1 עד 3 עד 9 עד 1 עד 4	30	גלגול ותשתתף בחבל קפיצה שיתופי מטרות: 1.3.1 - 1 2.5.4, 2.2.1.4, 2.2.1.3 - 2 10 עד 5 עד 2 עד 1 עד 3 עד 9 עד 1 עד 4
31	פיתוח כוח מטרות: 1.3.1 - 1 2.6.2, 2.5.4 - 2 10 עד 7 עד 1 עד 3 עד 10 עד 1 עד 4	32	התגברות על מכשולים מטרות: 1.4.1 - 1 2.4.1 - 2 6 עד 2 עד 1 עד 3 עד 9 עד 1 עד 4	33	תופסת לטוואר מטרות: 1.5, 1.2.1 - 1 2.5.4, 2.5.1 - 2 10 עד 6 עד 3 עד 1 עד 3 עד 9 עד 1 עד 4	34	גלגול חבל קפיצה שיתופי מטרות: 1.3.1 - 1 2.2.1.3 - 2 10 עד 5 עד 2 עד 1 עד 3 עד 9 עד 1 עד 4	35	גלגול ותשתתף בחבל קפיצה שיתופי מטרות: 1.3.1 - 1 2.5.4, 2.2.1.4, 2.2.1.3 - 2 10 עד 5 עד 2 עד 1 עד 3 עד 9 עד 1 עד 4
36	שליטה במיומנות כדור	37	שליטה במיומנות כדור	38	שליטה במיומנות כדור	39	שליטה במיומנות כדור	40	התמצאות במרחב

התגברות על משכילים	מסורות: 1.4 - 1 2.4.1 - 2 10 עד 1 - 3 10 עד 1 - 4	גלגול וקפיצה בחיבור משותף מסורות: 1.1.1 - 1 2.2.1.4 , 2.2.1.3 - 2 9 עד 3 - 3 9 עד 1 - 4	49	משחקי פנאי ונופש	48	מחקר פנאי ונופש	47	מימוניות התפיסה והמסירה מסורות: 1.3.1 - 1 2.5.4 , 2.1.3.2 , 2.1.2.4 - 2 10 עד 1 - 3 10 עד 1 - 4	מימוניות הקליעה והמסירה מסורות: 1.3.1 - 1 1.5 , 1.4.1 - 1 2.5.4 , 2.5.1 - 2 10 עד 1 - 3 10 עד 1 - 4	46	כושר גופני
	45	מחקר פנאי ונופש	49	משחקי פנאי ונופש	48	מחקר פנאי ונופש	47	יסודות בתנועה ובהתעמלות	שווי משקל מסורות: 1.3.1 , 1.1.1 - 1 2.6.1 - 2 9 עד 1 - 3 9 עד 1 - 4		
התמצאות במרחב	מסורות: 1.1.1 - 1 2.4.1 - 2 10 עד 1 - 3 9 עד 4 - 4	מחקר קפיצה בגומי מסורות: 1.1.1 - 1 2.5.4 , 2.5.2 - 2 10 עד 1 - 3 9 עד 1 - 4	54	התמצאות במרחב	53	פטרון בעיות במרחב ומסלולי הליכה שונים מסורות: 1.4.1 , 1.1.1 - 1 2.4.2 - 2 10 , 9 עד 1 - 3 9 עד 1 - 4	52	כושר גופני	התעמלות קורע	51	
	55	מבדק מימוניות והערכה	54	התמצאות במרחב	53	פטרון בעיות במרחב ומסלולי הליכה שונים מסורות: 1.4.1 , 1.1.1 - 1 2.4.2 - 2 10 , 9 עד 1 - 3 9 עד 1 - 4	52	כושר גופני	תנועה ריתמית מסורות: 1.4.1 , 1.3.1 , 1.1.1 - 1 2.3.2 - 2 10 , 7 , 6.2 - 3 9 עד 5 - 4		
נווט ומשחקונים	מסורות: 1.5 , 1.4.1 - 1 2.5.4 - 2 10 עד 1 - 3 10 עד 1 - 4	פטרון בעיות במרחב מסורות: 1.4.1 , 1.1.1 - 1 2.4.1 - 2 10 עד 1 - 3 9 עד 1 - 4	59	התמצאות במרחב	58	שליטה במימוניות כדור	57	שליטה במימוניות כדור	משחקי פנאי ונופש	56	
	60	משחקי פנאי ונופש	59	התמצאות במרחב	58	שליטה במימוניות כדור	57	שליטה במימוניות כדור	תופסת לסוגיה מסורות: 1.5 , 1.4.1 - 1 2.5.4 , 2.5.1 - 2 10 עד 1 - 3 10 עד 1 - 4		

מדריך למורה להטמעת התכנית

מדריך זה נכתב כדי לסייע למורה לחינוך גופני העובד בבית ספר לחינוך מיוחד, להטמיע את התכנית ולהציג בפניו דגשים חשובים לפני השיעור על מנת לדאוג להוראה משמעותית ונכונה. תלמידים עם צרכים מיוחדים משולבים בבתי ספר בפעילויות גופניות הודות לשימוש במכשור עזר, המסייע להם להשתתף בהן, והודות להתאמתם של חוקי הספורט לצורכיהם ולמגבלותיהם. ככל שתלמידים אלו ישתתפו יותר בפעילות גופנית, כך יגבר כושרם הגופני, תגבר שליטתם במיומנויות הגופניות וישתבחו קשריהם החברתיים. חשוב כי המורה לחינוך גופני יהיה בקי בדרכי ההוראה לתלמידים אלה כדי למנוע נזקים גופניים מיותרים, וכדי להביאם להשתתפות מוצלחת (משרד החינוך, תשס"ב).

במסגרות החינוך המיוחד לומדים ילדים הסובלים מקשת רחבה של מגבלות: גופניות, שכליות רגשיות ולעיתים שילוב של כמה רבדים פגועים, אך "יש לראות את שכלול יכולתו של הפרט לתפקד במלוא יכולתו הגופנית תוך ראיית הליקוי כחלק אינטגרלי של הווייתו, ולא כמרכיב זר ומנוגד לגופו ולאישיותו" (ארד, 1987, עמ' 6). האוסטאטר וקונולי (Hausstätter & Connolley, 2012) מסווגים גם הם את החינוך המיוחד לשלוש קטגוריות, ובד בבד מתאימים לכל אחת מהקטגוריות את אופן הטיפול: בעלי בעיות ביולוגיות, כבעיות בשמיעה, בראייה ובמוטוריקה - עבורם יש להתאים ציוד מתאים ואסטרטגיות למידה אלטרנטיביות; בעלי בעיות סטטיסטיות, המתבטאות בקריאה, בכתיבה ובמתמטיקה - עבורם יש להתאים תרגול נוסף, אסטרטגיות הוראה מתאימות ותמיכה אישית; ובעלי בעיות מוסריות וחברתיות, כבעיות חברתיות והתנהגותיות - להם יש לתת הדרכה חברתית ולבצע שינוי סביבתי. הלוקים בשכלם, המאופיינים בבעיות סטטיסטיות, מאופיינים בנוסף גם בקשיים בהכללת מיומנויות חברתיות (Tekinarslan, Pinar, & Sucuoğlu, 2012) ולעיתים אף סובלים מבעיות מוטוריות נלוות.

להלן מספר הנחיות כלליות לפעילותם של ילדים בעלי צרכים מיוחדים:

- בטרם הפעילות ותכנונה יכיר המורה וידע היטב את המגבלות הרפואיות של התלמידים (עצביות-שריריות, חושיות, מנטליות, חברתיות-רגשיות ותקשורתיות). חשוב להדגיש ולציין בהתייחס לתכנית המוצעת במאמר זה, כי תלמידים המוגדרים כבעלי מוגבלות שכלית-התפתחותית קלה - אם אינם סובלים מליקויים גופניים - יכולים להגיע להישגים מוטוריים שאינם נופלים מאלה של ילדים בריאים בני גילם במיומנויות פשוטות (משרד החינוך התרבות והספורט, תשס"ו).
- כדי ששיעורי החינוך הגופני יהיו יעילים, הם חייבים להתבצע בכיתות קטנות, של שמונה עד עשרה ילדים, ולפחות חצי שעה בכל יום. ילדי החינוך המיוחד זקוקים במיוחד לטיפול אישי ולתשומת לב מצד המורה.
- חשוב כי תתקיים עבודת צוות של המורה לחינוך גופני יחד עם המחנך והצוות הרפואי והפארא-רפואי (משרד החינוך ומרכז קוסל לחינוך גופני, תשנ"ג).
- יש להשתמש בטכניקות לשינוי התנהגות הכוללת מתן חיזוקים בעת ביצוע נכון של מיומנות.
- יש לוודא קיומן של הפסקות למנוחה וכן לבצע שינויים תכופים בהוראת המיומנות, וזאת

היות שהתלמידים בעלי כושר וריכוז נמוכים, והם מתעייפים במהירות. חשוב כי המורה ינצל הפוגות אלו לצורך שיחה עם התלמידים ולהעצמת ביטחונם העצמי.

- סבלנות המורה בעלת חשיבות מרובה. רצוי כי המורה יחזור על הנחיותיו מספר פעמים באופנים שונים כדי לסייע לתהליך הלימודי, וכדי לעורר את התלמיד ללמידה ולהצלחה.
- מורה שיצבור ניסיון רב עם תלמידים אלו, יגיע לתובנות עמוקות יותר של תהליך ההוראה הנכון ויוכל ליישם טכניקות חדשות, לאלתר ולהיות יצירתי ובעל תושייה (משרד החינוך, תשס"ב).

על מנת להגיע לתוצאות ולהישגים עם כלל אוכלוסיית התלמידים יש להכיר את המגבלות ולשמור על כללי בטיחות נוקשים כדי למנוע סכנה. להלן סיכום הוראות בטיחות הנוגעות למצב רפואי של ילדים עם צרכים מיוחדים. אין להסתמך על מידע זה כתחליף לייעוץ מקצועי ולהוראות של רופא מטפל, ונוסף על כך יש לנהוג על פי הוראות חוזר מנכ"ל (משרד החינוך, 2011 [חוזר מנכ"ל]).

תלמידים עם תסמונת דאון

- כל תלמיד עם תסמונת דאון חייב להביא אישור מרופא על כשירותו לבצע פעילות גופנית וכן פירוט הפעילויות המותרות והאסורות לביצוע;
- ילדים עם תסמונת דאון יימנעו מפעילות גופנית שיש בה: עמידת ראש, עמידת ידיים, גלגולים שונים על העורף וקפיצות. פעילויות אלו עלולות לגרום לנזק בלתי הפיך ואף למוות, במיוחד לילדים בעלי אייציבות אטלנטו-אקסיאלית (Atlanto-axial Instability) (משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ו).

תלמידים עם שיתוק מוחין (בכל הרמות)

- להיזהר מנפילות במעברים בין אזורי פעילות ובתנועה במרחב;
- לצמצם במידת האפשר מטלות הגורמות להגברה ניכרת של ספסטיות.

תלמידים עם מחלת עצב/שריר

- הפעלתם של ילדים עם מחלות שרירים מחייבת ערנות רבה מצד המורה לחינוך גופני לסימני המצוקה הבאים:
- תלונות על עייפות מופרזת;
- תלונות על כאבי שרירים או מפרקים לאחר פעילות;
- קוצר נשימה.

תלמידים עם פגיעות בחוט השדרה (על רקע חבלה, שדרה שסועה או שיתוק ילדים)

- הקפדה על ביצוע בטוח של מעברים ונקיטת אמצעי הזהירות הנדרשים;
- יש לאפשר פעילות גופנית מותאמת בכיסא גלגלים ולהגדיל ככל האפשר את כושר הניידות שלו;

¹ אייציבות בין החוליה הראשונה לשנייה בעמוד השדרה הצווארי.

- מיומנות כדור ניתן ללמד ללא קושי במצב תנועה של כיסא גלגלים, במשחק עצמו יש להבטיח תנאים שימנעו התנגשות הכיסא בהולך רגל.

תלמידים עם פגיעות בשלד

- יש לקבל אישור מרופא אורתופד והנחיות על הפעילויות האסורות והמותרות לתלמיד;
- יש לשים לב לליקויי יציבה ולגלות ערנות לליקויים בתנועה הנובעים מכך (משרד החינוך התרבות והספורט, תשס"ו).

קשיים בהוראת המקצוע בחינוך המיוחד

כאשר מורה לחינוך גופני מלמד תלמידים עם צרכים מיוחדים הוא עלול להיתקל בקשיים, הן מצד התלמידים והן מצד הצוות. רצוי להכיר את הקשיים הנפוצים בקרב תלמידים - היעדר שיתוף פעולה, קשיי הבנה ויישום הוראות וקשיים רגשיים וחברתיים, שונתנים אותותיהם בהתנהגות התלמיד בשיעור ובפעילותו. הקושי הנפוץ בקרב הצוות החינוכי נעוץ לעתים בחשיבה המוטעית כי שיעור חינוך גופני הנו אחר - נועד לכיף ולשחרור - וכי תפקידו של המסייע אינו כה חשוב ומשמעותי כמו בשיעורים אחרים. נקודת מבט זו שגויה, שכן תפקידו של המסייע בשיעור החינוך הגופני משמעותית מאוד. על כן, שומה על המורה להכיר את הקשיים הללו מראש - וזאת כדי להיערך בהתאם.

להלן הקשיים הנפוצים:

א. שיתוף פעולה של המורה עם התלמידים - בהוראת ילדים בעלי מוגבלות אינטלקטואלית ברמה קלה, הקושי הראשוני שבו יתקל המורה, הוא סירוב לשיתוף פעולה מלא של כל התלמידים בכיתה, והמורה לא יקבל תמיד הסבר מהתלמיד לסירובו לשיתוף פעולה. על מנת להביא את כל הילדים לשיתוף פעולה מלא למשך כל זמן השיעור, יש להבין את המניע לסירוב, אשר יכול לנבוע מסיבות רבות, לדוגמה: פחד מגובה, פחד מהתנסות חדשה, פחד מכישלון, עצלות, עייפות, קושי בביצוע התרגיל ועוד. לכן, יש לקבל מידע רב ככל הניתן על כל תלמיד לפני תחילת שנת הלימודים, על ידי קריאת התיק האישי, קבלת מידע מהמחנך ומהסייע, מהמורים ומאנשי הצוות הטיפולי. לאחר קבלת המידע מהצוות החינוכי והטיפולי ואיסוף המידע מתוך השיעור עצמו יוכל המורה להתאים את תגובתו לסירוב התלמיד ולגרום לו להיות פעיל במשך כל זמן השיעור. ככל שהשיעור יהיה מותאם לרמת התלמיד ומאתגר עבורו - יוכל המורה להצליח בשילוב מלא של כל התלמידים ולזכות לשיתוף פעולה מהם.

ב. קשיי הבנה ויישום הוראות - תלמידים עם לקות שכלית-התפתחותית קלה מאופיינים בתהליכי חשיבה ומיומנויות קוגניטיביות אטיות יותר בהשוואה לילד רגיל. הקשיים מתבטאים בקליטת המידע, בעיבודו ובניהול הידע והפצתו. לאור זאת, על המורה לתת להם זמן להבין את המידע המילולי שנאמר; להשתמש בהדגמה רבה בתחילת נושא חדש ולהפחית בהדרגה את השימוש בהדגמה על מנת לשכלל את מיומנות הבנת ההוראות; להורות את ביצוע התרגיל באותה צורה מילולית למשך זמן בשילוב ההדגמה; לאפשר התנסות אישית ככל האפשר בתכנון התנועה, בטרם התערבותו של המורה לשכלול יעילות התנועה ומהירותה; להשתמש בכמה

ערוצי קליטה - שמיעתי (הוראות מילוליות) וחזותי (הדגמות) - על מנת לאפשר לכל תלמיד את ערוץ הקליטה המועדף עליו. נוסף על כך, קליטת האינפורמציה על ידי כמה חושים מעלה את כושר הקליטה וההבנה של התלמיד (משרד החינוך התרבות והספורט, תשס"ו).

ג. קשיים רגשיים וחברתיים - תלמידים רבים עם צרכים מיוחדים סובלים גם מקשיים ברכישת מיומנויות חברתיות ורגשיות. הדבר יתבטא בביטחון עצמי ירוד, בדימוי עצמי נמוך, בקושי בשיתוף פעולה בקבוצה ובעבודה עם בן זוג ועוד. על המורה להיות קשוב וערני לצרכים רגשיים וחברתיים אלו, החשובים במיוחד לפיתוח האישיות של התלמיד ולהשתלבותו בחברה ובמשפחה. לפיכך, יש להתאים את המשימה ליכולת העכשווית של התלמיד, להקפיד על תחושת הצלחה של התלמיד בכל שיעור, ללמד בגישה חמה ותומכת, לתגמל את התלמיד על פי מאמציו ולא על פי מידת הצלחתו, לספק חיזוקים חיוביים, להעצים תלמידים על ידי הצבתם בתפקידי מנהיגות ולהגביר את המודעות של התלמידים לזולתם, דוגמת עידוד חבר מתקשה (משרד החינוך התרבות והספורט, תשס"ו). תלמיד אשר יחווה הצלחה במשימות הגופניות, עשוי לשנות את תפיסתו כלפי גופו, ולעבור מתפיסת גופו כ"בוגדני" להערכת יכולותיו ולהערכת גופו כ"בעל משמעות" ו"בעל ערך", מה שיסייע לתפיסתו העצמית ולהישגיו בעתיד (הוצר, 1999).

ד. קשיים בשיתוף פעולה עם צוות המורים - עקב העומס המוטל על הצוות החינוכי והטיפול בבית ספר לחינוך מיוחד, חשוב להדגיש כי שיעור החינוך הגופני אינו נופל בחשיבותו משיעורים אחרים בבית הספר, ועל הצוות המסייע למורה להירתם ולהיות פעיל ובמלוא אונן למען הצלחת השיעור והתהליכים המתרחשים בו. כדי להפיק תועלת ושיתוף פעולה מלא של הצוות יש לתאם ציפיות מראש, להתייעץ ולאפשר שיתוף פעולה בקבלת ההחלטות. המורה יסביר לצוות הסייעים מתי, כמה ואיך הוא רוצה את עזרתם בשיעור; הכנה מוקדמת תיעל את ההוראה בזמן השיעור עצמו.

במאמר זה בוצע ניסיון לתאר בפני הקורא צעד אחר צעד את השלבים בבניית תכנית לימודים לאוכלוסייה מיוחדת, תוך הקפדה על התאמת המטרות והיעדים לצורכי התלמידים וליכולותיהם, כאשר תכנית הלימודים לילדים הרגילים היוותה נקודת התייחסות והשוואה. מטרות התכנית נסבו על ארבעה צירים מרכזיים: ציר הידע וההבנה, ציר המיומנויות הגופניות והתנועה, הציר החברתי וציר הרגש. המטרות, כפי שפורטו בתכנית, נעות בשני מישורים: אנכי - לאורך השנים מכיתה א' עד כיתה י"ב, ואופקי - במהלך השנה מספטמבר עד יוני. ההדרגתיות במטרות התכנית לאורך השנים הודגמה באמצעות התכנית לדוגמה של כיתה ג', כמו גם יישום המטרות ותת המטרות לאורך השנה. הציר החברתי וציר הרגש מופיעים במהלך כל שיעור, לאור חשיבותם הרבה בקרב האוכלוסייה של ילדים אלו.

בעיון בתכנית ניתן להבחין כי שיבוץ התכנים מאופיין בשני מגמות: המגמה הראשונה, תכנים המופיעים ברצף לימודי של שיעור אחר שיעור - קרי, למידת גודש (שויד, 1990), שבאה לידי ביטוי בעיקר בהוראת המיומנויות, וזאת כדי להבנות ידע באופן רציף וללא הפוגות; המגמה השנייה, תכנים המופיעים מעת לעת - קרי, למידת רווחה (שויד, 1990), שבאה לידי ביטוי בתרגול מיומנויות בסיסיות ללא צורך בזיכרון תנועתי ספציפי, דוגמת התמצאות במרחב ופתרון בעיות בו. היות שאוכלוסיית היעד של התכנית מאופיינת באורח חיים ישבני ולא פעיל - עקב

קשיים מוטוריים, נטייה להשמנה וקשיים חברתיים ותקשורתיים, הגורמים להם להיות מחוץ למשחק קבוצתי פעיל (איסקוב, לוטן, רוט 2001) - נוספו בתכנית מטרות בתחום הכושר הגופני, אשר נועדו לחזק ולשפר את התלמידים בהיבט זה.

המורה לחינוך גופני צריך לזכור כי תלמיד הסובל מפיגור שכלי מתקשה בכל שטחי החינוך, הן בשטח העיוני והן בשטח המעשי. אך בדרך כלל הוא מתקשה יותר בשטח העיוני, המופשט עבורו, ומאופיין בקשיים בתהליכי קליטת החומר, במחשבה מופשטת, בזכירה ובריכוז, יותר מאשר בשטח המעשי (משרד החינוך, תשס"ו). עקב חשיבותו, מהווה החינוך גופני חלק אינטגרלי מתכנית הלימודים לילדים עם צרכים מיוחדים ונכלל בתכנית הליבה של החינוך המיוחד (טל ולשם, תשס"ז).

במאמר זה הוצגו ארבע אבני דרך לכתיבת תכנית לימודים: הגדרת מטרות התכנית בארבעת הצירים המרכזיים, חלוקת תוכני הלימוד לאורך השנים, פירוט התכנים בתכנון אופקי לאורך השנה ולבסוף, דרכי הערכה. מורה אשר מתכנן לכתוב תכנית לימודים לאוכלוסיית היעד שאותה הוא מלמד, אם אוכלוסייה רגילה ואם אוכלוסייה בעלת צרכים מיוחדים, יוכל לפעול על פי אבני הדרך שהוצעו במאמר זה, כדי להקל על עצמו את תהליך התכנון והכתיבה. יש להדגיש ולומר, כפי שנאמר לעיל, כי כל מורה יצטרך לבצע התאמות בתכנית לאור רמת תלמידיו ויכולתם.

כדי לסייע לתלמיד בעת הלמידה רצוי כי המורה יישם את הדברים הבאים: ילמד באופן מעניין ויבסס את הלמידה על חומרים הידועים היטב לתלמיד; ילמד חומר חדש במנות קטנות ובהפסקות; ישנן רבות את תוכני הלימוד; יימנע מהוראה בו זמנית של שני נושאים דומים או של שתי מיומנויות ספורט דומות; ירבה במתן משוברים חיוביים; יתאר בקול את הפעולה בעת ביצועה; ידגיש יותר את הדיוק ופחות את המהירות - במיוחד בשלבי הלימוד הראשוניים. נוסף על כך, השתתפותו הפעילה של המורה בעת משחק תסייע ליצור הנעה וקשרי אמון בינו לבין תלמידיו (משרד החינוך, תשס"ו).

לאור המתואר במאמר זה, ייתכן כי בעת כתיבת תכנית הלימודים החדשה בחינוך הגופני, יש לשקול לתת משקל רב יותר לילדים עם צרכים מיוחדים ולציין בפני המורים אבני דרך אלו לצורך תכנון וכתיבת תכנית לימודים בית ספרית לאוכלוסייה שאותם הם מלמדים.

ביבליוגרפיה

- אבישר, ג' ובאב, צ' (2010). תהליכים ומגמות בתכנון לימודים בישראל לתלמידים עם מוגבלויות. הלכה ומעשה בתכנון לימודים, 21, 121-167.
- איסקוב א', לוטן מ', רוט ד' (2001). השפעת תרגול יומי קצר במאמץ מקסימלי במכשיר המסילה הנעה (Treadmill) על כושר גופני באוכלוסייה של ילדים עם פיגור בינוני וקשה. סחי"ש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 16 (2), 49-59.
- אלדר, א' (1997). הוראה יעילה בחינוך גופני. תמוז עיצובים.
- ארד, ה' (1987). תכנית עבודה למורה לחינוך גופני בחינוך המיוחד. וינגייט: הוצאת עמנואל גיל.
- הוצלר, י', רוז-ליברמן, צ' לידור, ר' וליברמן, ד' (1995). בקרה ולמידה מוטורית בחינוך גופני ובספורט: יסודות, גישות ודרכי יישום. וינגייט: הוצאה לאור ע"ש עמנואל גיל.
- הוצלר, י' (עורך) (1999). מדריך לשילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בחינוך גופני. רמת גן: "אילן" - מרכז ספורט נכים.
- המרכז לתכניות לימודים (תשל"ט). חינוך גופני בחינוך המיוחד: מדריך למורה המקצועי. ירושלים. טל, ד' ולשם, ד' (תשס"ז). תכנית לימודים במסגרות לתלמידים עם צרכים מיוחדים. משרד החינוך, האגף לחינוך מיוחד.
- משרד החינוך (2007). תכנית הלימודים בחינוך גופני לגן הילדים בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי. תל-אביב: מעלות.
- משרד החינוך (2007). תכנית הלימודים בחינוך גופני לכיתות א'-ב' בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי. תל-אביב: מעלות.
- משרד החינוך (2007). אות החינוך הגופני. תל אביב: מעלות.
- משרד החינוך (2009). מדריך לשילוב תלמידים עיוורים ולקויי ראייה בפעילות גופנית בגני ילדים. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (2011). חוזר מנכ"ל תשע"א/8(ד), כ"ו באדר ב' תשע"א, 1 באפריל 2011. נדלה מ: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/5/5-1/HoraotKeva/K-2011-8-4-5-1-46.htm>
- משרד החינוך (תשס"א). משחקי מחבט לכיתות ה'-י'. ירושלים: המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.
- משרד החינוך (תשס"ב). תכניות העשרה בחינוך גופני. ירושלים: המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.
- משרד החינוך התרבות והספורט (2003). מדריך לשילוב תלמידים עיוורים ולקויי ראייה בפעילות גופנית בבית הספר. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך והתרבות (תשנ"א). תכניות הלימודים בחינוך הגופני לגני הילדים ולבתי הספר היסודיים והעל-יסודיים. ירושלים: דפוס מל"ן.
- משרד החינוך והתרבות ומרכז קוסל לחינוך גופני (תשנ"ג). חינוך גופני בחינוך המיוחד בבתי הספר הממלכתי והממלכתי דתי כיתות א'-ט'. ירושלים: הוצאת מעלות.

משרד החינוך, התרבות והספורט (תשס"ו). תכנית לימודים בחינוך גופני לכיתות ג'-י"ב ולחינוך המיוחד בחינוך הממלכתי, הממלכתי-דתי הערבי והדרוזי. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

שבח, א' (1971). על תכניות הלימודים החדשות: עקרונות ותהליכים. ירושלים: אגף תכנון לימודים, משרד החינוך והתרבות.

שוויד, י' (1990). תכניות לימודים - עקרונות ותהליכים. נתניה: מכון וינגייט.

שרמן, ע' (1982). חינוך גופני: תכנון, פיתוח, יישום והערכה. נתניה: מכון וינגייט.

שרמן, ע' (1995). חינוך גופני וספורט לאוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים. מכון וינגייט: הוצאת ספרים ע"ש עמנואל גיל.

Hausstätter, R. S., & Connolley, S. (2012). Towards a framework for understanding the process of educating the 'special' in special education. *International Journal of Special Education*, 27(2), 181-188.

Solberg, G. (2013). *Postural disorders and musculoskeletal dysfunction: diagnosis, prevention and treatment* (2nd ed.). London – Churchill Livingstone – Elsevier.

Tekinarslan, I. Ç., Pinar, E. S., & Sucuoğlu, B. (2012). Teachers' and Mothers' assessment of social skills of students with mental retardation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2783-2788.

קרצ'ר חן (2015), "בין שילוב להדרה - הערבים בישראל בראי תקשורת הספורט בעברית"

אוניברסיטת תל אביב: מרכז תמי שטינמץ למחקרי שלום (141 עמ')

רוני לידור

הספר "בין שילוב להדרה - הערבים בישראל בראי תקשורת הספורט בעברית" יצא לאור במסגרת סדרת מחקר העוסקת בבניית שלום יהודי-ערבי על ידי "מרכז תמי שטינמץ למחקרי שלום". בהתבסס על תאוריות של בניית שלום, טרנספורמציה של סכסוכים ותקשורת מתרכז המחקר המוצג בספר בבחינת היחסים האופקיים והאנכיים בתוך החברה הישראלית כפי שהם באים לידי ביטוי באמצעי התקשורת בעברית. בסך הכול מצוטטים בו למעלה מ-400 כתבות משלושת אמצעי התקשורת - "ידיעות אחרונות", "הארץ" ו-"Ynet".

הכתבות המצוטטות הן רק אלה המתייחסות לסוגיות המחקר, שבוחן את ייצוגם של שחקנים ושל קבוצות כדורגל ערביות בתקשורת הספורט בעברית בימי שגרה ובעתות של משברים ביטחוניים, החל מאמצע שנות ה-90 של המאה ה-20. באמצעות בדיקת נטיית של תקשורת הספורט בעברית לקידום אינטגרציה או לניכור של שחקנים ערבים וקבוצות ספורט ערביות בחברה הישראלית בעתות כאמור, ביקש המחקר לשפר את הבנתנו ביחס לקשר בין תקשורת-סכסוכים לספורט.

הספר כולל שני פרקים מרכזיים: הפרק הראשון עוסק בסיקור בתקופות של שגרה; הפרק השני בוחן את הסיקור בתקופות של משבר ביטחוני, המוגדרות במחקר זה כתקופות שבהן מתקיימות פעולות חריגות בהיקפן של כוחות משטרה וצבא. הפרקים מכסים את התקופה משלהי שנות ה-90 של המאה ה-20, כפי שצוין קודם לכן, שבה החלה הנציגות הערבית בכדורגל להתבלט. ביתר פירוט, הפרק הראשון - ייצוג הערבים בימי שגרה - כולל שלושה חלקים: החלק הראשון עוסק בשתי קבוצות ערביות: "הפועל טייבה" ו"איחוד בני סכנין", שכל אחת מהן מייצגת סיפור שונה. "הפועל טייבה" הייתה הקבוצה הערבית הראשונה שעלתה לליגת העל במאי 1996. לאחר חודש ראשון מוצלח בליגה נחלה הקבוצה שרשרת של הפסדים, ובסיום העונה ירדה לליגה השנייה. הדיון בחלק זה בוחן את יחסה של התקשורת אל הקבוצה בימי עלייתה לגדולה, את ההתחלה המוצלחת ואת הסיום החלש באותה עונה. הקבוצה השנייה שנבחנת בחלק הראשון של הפרק היא קבוצת "איחוד בני סכנין". קבוצה זו היא הקבוצה הערבית היחידה המשתתפת כמעט באופן קבוע בליגת העל בכדורגל הישראלי. שישה נושאים נבחנו ביחס לקבוצה זו: הנהלת הקבוצה, תקציבה, האצטדיון הביתי שלה, אוהדיה, זהות המאמנים שלה וייצוגה את ישראל בגביע המדינה ובחו"ל.

החלק השני בוחן את מקומו של השחקן הערבי בסיקור התקשורת בעברית של משחק הכדורגל. במרכז הדיון עומד יחסה של התקשורת לשחקן הערבי הבולט ביותר בשני העשורים האחרונים - וואליד בדיר. המחקר אינו יוצר ביוגרפיה של השחקן, אלא בוחר כמה אירועים מרכזיים בקריירת המשחק שלו ובוחן כיצד בחרה התקשורת לעסוק בהם.

החלק השלישי בוחן את יחסה של התקשורת לשני גורמים המאתגרים את שילוב הערבים בארץ בכלל ובכדורגל בפרט: הראשון שבהם הוא קבוצת הכדורגל "בית"ר ירושלים", שחרתה על דגלה את הסיסמה - "לא לשתף שחקנים ערבים"; השני הוא הקמתה של ליגת הכדורגל הפלסטינית בשנת 2008, המציעה לשחקנים ערבים מישראל לממש בה את זהותם הערבית-פלסטינית.

הפרק השני - ייצוג הערבים בעתות משבר ביטחוני - בוחן כיצד מתוארים האירועים בכדורגל בישראל בתקופות משבר. הפרק בוחן שישה מקרי אלימות, הנבדלים זה מזה במשכם, בעוצמתם ובהשלכותיהם: "מבצע ענבי זעם" (אפריל 1996); פרוץ האינתיפאדה השנייה (אוקטובר 2000); "מבצע חומת מגן" (סוף מארס עד ראשית מאי 2002); מלחמת לבנון השנייה (יולי-אוגוסט 2006); "מבצע עופרת יצוקה" (דצמבר 2008 - ינואר 2009); ו"מבצע רוחות שמים" לעצירת המשט לעזה (מאי 2010). הפרק מתאר את עמדותיהם הפוליטיות של מדורי הספורט בעיתונות באותה תקופה ועורך ניתוח עומק של הכתבות באמצעי התקשורת שנבדקו במחקר זה.

נוסף על שני פרקים אלו כולל הספר שלושה חלקים נוספים: מבוא, המספק את הרקע לעריכת המחקר ומתאר את מבנה הספר; סיכום, המציג את ממצאי המחקר ואת מסקנותיו; ואחרית דבר, שבה נדון בקצרה "מבצע צוק איתן" (יולי-אוגוסט 2014) בתקשורת הספורט בעברית.

המחקר מעלה כמה שאלות עיקריות, בהן: אילו קבוצות ושחקנים ערבים הוזכרו בכתבות? איך הם מתוארים? אילו שאלות נשאלות ביחס אליהם? האם משתמשים בהם כדי לייצג תופעות נרחבות יותר בחברה הישראלית? האם יש בדיון אזכורים לאירועים מן העבר, המתוארים באופן חיובי או שלילי? מהמחקר המוצג בספר אנו למדים שהקשר בין ספורט, פוליטיקה ותקשורת הוא קשר בל ינתק. לטענת המחבר, הקשרים האופקיים והאנכיים הזוכים לייצוג בתקשורת הספורט בישראל הם חלק ממערך פרשני קבוע, המשפיע על בניית השלום בין יהודים לערבים בישראל. תקשורת הספורט נוטה להדגיש את יתרונות האינטגרציה בין יהודים וערבים, תוך גינוי פעולות לניכור ערבים ויהודים מחד גיסא, והתעלמות מאפשרותה לקדם סדר חברתי אלטרנטיבי מאידך גיסא.

כמו כן עולה מן המחקר כי תקשורת הספורט בעברית מייצגת מכלול של ערכים; ייצוג המתרחש בזירת הכדורגל כחלק מפרויקט לאומי יהודי הוא רק חלק מן התמונה. התקשורת מציעה עקרונות חלופיים של מקצועיות, תחרותיות, שמירת אמונים לקבוצה ולקריירה ונאמנות למשפחה הגרעינית. זאת ועוד, הסוכנים המעורבים בכדורגל נמדדים לפי קריטריונים בינלאומיים. מכלול הערכים הוא גורם נוסף לכך שהתקשורת העברית נוטה שלא לאמץ קו סיקור שיעודד את ניכורו של המיעוט הערבי מן הכדורגל. לבסוף, מהמחקר עולה כי תקשורת הספורט בעברית היא סוכן אינטגרציה המושפע מרמת הביטחון במדינת ישראל. היא אינה אקטיבית ביחס לשילוב ערבים ותעדיף לא להביא סיקור נרחב של דילמות שבפניהן ניצבים שחקנים וקבוצות ערביים.

מספר המחקרים הנערכים בישראל על סוגיות כמו אלו הנחקרות במחקר הנוכחי הוא מועט ביותר. עורך המחקר, חן קרצ'ר, השכיל לאתר סוגיה מחקרית שכמעט לא נחקרה בישראל

בעשורים האחרונים, ולהציג ממצאים (בעיקר איכותניים ופחות כמותניים), המספרים סיפור מעניין על יחסה של תקשורת הספורט בישראל לקבוצות כדורגל מהמגזר הערבי ולכמה משחקניו הבולטים של מגזר זה, שנמנים עם קבוצות הצמרת בישראל. ממצאי המחקר מעוררים חשיבה על תרומתה הפוטנציאלית של עיתונות הספורט לחיזוק האינטגרציה בין ספורטאים ממגזרים שונים בישראל (מגזרים שלעיתים עוינים אלה את אלה), הנמנים עם קבוצת ספורט אחת.

מחקרים כמו זה רלוונטיים מאוד לחקר התרבות בישראל בכלל ולחקר תרבות הספורט בפרט, שכן, כפי שמדווח בספר (עמ' 13), ישראל היא מדינה בעלת אוכלוסייה של יותר משמונה מיליון תושבים, מהם 75% יהודים וכ-20% ערבים (השאר הם זרים ממוצא אפריקני וממוצא אירופי). איסוף מידע שיטתי על ספורטאים יהודים וערבים הפועלים במסגרת אחת, יכול לסייע בהבנת מרקם היחסים העדין בין המגזר היהודי למגזר הערבי ולהצביע (אולי) על דרכים לגישור ביניהם, לא רק בעתות משבר, אלא גם בימות שגרה.

אמנם המחקר הנוכחי מתמקד בהבנת יחסה של תקשורת הספורט בעברית לקבוצות כדורגל ולכדורגלנים מהמגזר הערבי, ועם זאת ניתן לסווג גם כמחקר העוסק בהבנת מערכת היחסים בין העיסוק בספורט להתפתחות האדם והחברה. אחד מתחומי המחקר הצומחים בשנים האחרונות בפסיכולוגיה של הספורט ובסוציולוגיה של הספורט, עוסק בתרומת הספורט להתפתחות האדם והחברה (Sport Development). נושאי מחקר כמו חינוך לשלום דרך הספורט, ספורט כמגשר בין תרבויות וספורט ככלי להתמודדות עם משברים (כמו אסונות טבע ועימותים צבאיים) מרתקים יותר ויותר חוקרים בפסיכולוגיה של הספורט ובסוציולוגיה של הספורט, המנסים לספק תמיכה להנחה שלעיסוק בספורט אכן תרומה חיובית לא רק לשיפור היבטים גופניים-מוטוריים של הספורטאי (כמצופה מעצם העיסוק בספורט), אלא גם להיבטים חברתיים-תרבותיים של היחיד וגם של החברה (ראו למשל: Schinke, Stambulova, Lidor, Papaioannou, & Ryba, in press).

בהקשר זה, קבוצות כדורגל בישראל, אלו המשחקות בליגות הבכורות כמו גם אלו המשחקות בליגות נמוכות, הן פסיפס של שחקנים ממגזרים שונים, מדתות שונות ומלאומים שונים. הכדורגל בישראל מאפשר לשחקנים מתרבויות שונות, לעיתים עוינות זו את זו כאמור, להשתייך למסגרת אחת בעלת יעדים מוגדרים, המשותפים לכל חברה, ושאיפות ברורות להגיע למצוינות. הכדורגל בישראל מאפשר לשחקנים מהמגזר היהודי ומהמגזר הערבי להתאמן יחד, להתחרות יחד ולפתח מרקם אנושי ייחודי שייתכן שאינו ברה"ש בתחומי עיסוק או פעילות אחרים. לפיכך, ולו רק מהיבט זה - קרי, מעצם יצירת מסגרת שגרתית של "חיים ביחד" בקבוצת כדורגל רבת-תרבותית תחרותית - מומלץ לערוך מחקרי שדה בקבוצות כדורגל כדי לקדם את הבנתנו על שילוב והדרה של ספורטאים ערבים בספורט הישראלי.

הספר כתוב בבהירות והקריאה בו שוטפת ומעניינת. המבוא מספק לקורא את הרקע הדרוש להבנת המטרות וההנחות של המחקר, שממצאיו האיכותניים (qualitative data) והכמותיים (quantitative data), מוצגים בשני פרקים. חלק הסיכום מבליט בקצרה את ממצאיו העיקריים של המחקר. עם זאת, לדעתי חסר בספר ניתוח כמותי נוסף של הכתבות שנותחו במחקר, בעיקר אלו שנותחו בפרק הראשון על ייצוג הערבים בימי שגרה. בפרק השני, על ייצוג הערבים בעתות

משבר ביטחוני, מציג המחבר בהרחבה ממצאים כמותיים על הכתבות שנתחו. כך לדוגמה ניתן לקרוא בעמ' 76 ש"בין 29 במארס ל-12 במאי 2002 התפרסמו במדור הספורט של Ynet 349 כתבות על הכדורגל הישראלי ב-45 ימי סיקור, ממוצע של כ-7.5 כתבות ביום". דיווח זה מספק לקורא מידע על מספר הכתבות שפורסמו בעיתונות שנחקרה, כלומר על "מידת ההתעניינות" של העיתון במדיום הנחקר. היה בהחלט מקום לספק מידע מסוג זה גם בחלקיו השונים של הפרק הראשון, ולו כדי לאפשר לקורא לערוך השוואה (גם אם היא חלקית) בין מספר הכתבות שנכתבו בשתי תקופות הסיקור - שגרה ועתות משבר.

אני ממליץ לעוסקים במדעי הספורט והתנועה - חוקרים וסטודנטים כאחד - וגם לעוסקים בתחומים רלוונטיים אחרים (כמו היסטוריה, סוציולוגיה ותקשורת) לקרוא את המחקר המוצג בספר זה. מחקרים נוספים על הסוגיות הנחקרות במסמך זה, ירחיבו, קרוב לוודאי, את הבנתנו על תרומת הספורט לגישור בין ספורטאים מתרבויות שונות.

ביבליוגרפיה

Schinke, R. J., Stambulova, N. B., Lidor, R., Papaioannou, A., & Ryba, T. V. (in press). ISSP Position Stand: Social missions through sport and exercise psychology. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*.

R. Lidor, Book Review: *The Representation of Arabs in Hebrew Sports Media*, by Chen Kertcher

Milestones in Writing a School Curriculum in Physical Education for Special Education Classes

M. Shahaf and M. Gross

Through the years, several physical education curriculums have been written, some as special curriculums for special education and some for the regular education program. However, when physical education teachers are faced with the task of planning for their student population, they are faced with curriculums written mostly in general terms, relating to a prototype class, students and teacher, and they do not always know how to write detailed programs for practical purposes of their students. In this article we attempt to outline four milestones to guide teachers writing curriculums for physical education in general and for special education in particular, and to detail each stage in ways that will make planning for the future easier: The first deals with defining the goals of the curriculum in the area of knowledge and understanding, the area of physical skills and movement, and in the social and emotional sphere; the second divides the learning content according to the branches of sports taught, done in a vertical planning fashion through the years; the third details the planned learning content horizontally for the year in accordance with the defined goals; the last one deals with assessment methods, accompanied by examples of rubrics that can be used for assessment. As an illustration for demonstration purposes there is a detailed sixty-hour table of lesson activities for implementing the goals of the yearly curriculum of the 3rd grade. At the end, a teacher's guide is attached for implementing assimilating the curriculum, detailing potential difficulties for its implementation. These milestones can be used by every physical education teacher as a platform for writing a curriculum modified for his/her target population.

Descriptors: Special needs, mental developmental deficiency, mental retardation, physical education curriculums

Peak Lactate Following an Intensive Exercise in Paralympic vs. Regular Swimmers

R. Mor, E. Weissbluth, N. Ram, I. Weinstein

The capability to monitor the physical effort during training is important for every athlete as part of their training program. Blood lactate concentration and heart rate are the most common tools for this purpose. However, the response of disabled limbs amputated swimmers to these variables during increasing physical effort and recovery has not been reported extensively in the literature.

The purpose of the current study was to compare the lactate (La) and heart rates (HR) values during 30 min recovery following an intensive 100 m swim of 7 disabled and 9 healthy swimmers. La and HR were measured 5 times after the swim (1.5, 5, 10, 15, 30 min).

Results: In disabled and healthy swimmers, the highest La was observed after 5 min of recovery (10.7 mM and 9.09 mM, respectively). No significant differences were found in rate of La decrease during recovery when regression lines between the two study groups were compared. La in the disabled group remained high in relation to the healthy swimmers even after 30 minutes of recovery. Comparing HR during the recovery resulted in finding a difference between disabled and healthy swimmers only 1.5 min after the end of the swim.

Conclusions: There were no differences in the La values measured during recovery of disabled swimmers and that of healthy ones after 100 m. intensive swim, suggesting similar recovery pattern.

Descriptors: Lactic acid (La), Heart rate, Recovery, Intensive Exercise

“Football War” – Discourse, Sportsmanship and Rivalry in Online Talk-backs

O. Levental

Until the common use of the internet, the dialogue between groups of rival sports fans was limited to the spatial boundaries of the sports facilities. The advanced interactivity of the web enabled a new form of discourse, which therefore might affect the core characteristics of sports fandom and its relations to competitive-sportive aspects. The current study offers an examination of the sports fan's competitive-sportive discourse taking place through online comments (talk-backs). 2,067 talk-backs, from 20 recent articles published on the leading Israeli sports website (ONE), were analyzed. The talk-backs were coded into categories by 2 researchers, which later used to create themes and sub-themes (frame of reference, content, target, and connection to the article topic, political and ideological elements, and group identity). The findings show that the new arena of online talk-backs is used primarily for distinguishing the groups of fans and intensify their rivalry, as well as strengthening the group identity. In most cases, there is no dialogue between the fans, but rather an individual and one-sided statements. These results imply that the online discourse represents direct continuation of the interaction that takes place in the sports facilities throughout the competitions: tendency for using slogans, taunting, group identity strengthening, and the absence of immediate and relevant replies.

Descriptors: Discourse, sport, internet, talk-backs, rivalry

Mosston's Teaching Styles as a Tool for Shaping Physical Education Students in the 21st Century

R. Darom

The Israeli system of education is coping with the need to adapt to the post-modern era in the 21st century, and the question: Who is the “desired graduate”? is a central discussion. Since the graduate will have to adapt to work within frameworks that are not well-defined with terms of role, time and place, it became necessary to define skills that will help him on his way.

The teacher's role is to implement what is expected of the school system and to serve as a meaningful teacher is having to impart skills such as flexibility, creativity, caring, social intelligence and confidence. One of the tools necessary in the way teachers teach will be a combination of advanced technological means.

Physical education is called to match the new age educational paradigm. Mosston's model (2012) teaching styles enables the physical education teacher to achieve aims as teaching Physical Education under varying conditions, creative thinking processes, accountability, curiosity, cooperation, and coping with frustration and diversity. Teaching through using this spectrum teaching styles and integration of advanced technology as an integral part, may be helpful in designing the desired graduate of the 21st century.

Descriptors: Desired graduate In the Post-modern era ,21st century skills, Meaningful Teaching, Physical Education in the 21st Century, Mosston's teaching styles

Time Reproduction in Athletes Operating Under Time Constraints

J. Gould, G. Tenenbaum, and D.W. Eccles

This study tests the hypothesis that the cognitive processes involved in tracking time might be more efficient in athletes than in non-athletes due to athletes' greater experience of performing within goal-relevant time constraints. Time estimation in athletes and non-athletes was investigated using a reproduction paradigm. Ten basketball players and 10 non-players undertook four estimations of three time intervals (i.e., 20s, 30s, & 40s) alone and while performing low and high load versions of two secondary tasks known to interfere with time estimation processes. Based on prior research on time estimation, it was hypothesized that basketball players' reproductions of time would be more accurate than non-players' and affected significantly less than non-players' by increases in the length of the time interval estimated and in secondary task load. Support was found for the second hypothesis only. Players' reproductions were shortened significantly less than non-players' as interval length increased. This result was interpreted as evidence of differences between basketball players and non-players in the efficiency of one aspect of the timekeeping system, though more research is needed to gain a clearer understanding of this topic.

Descriptors: athletics; cognition; skill acquisition; time perception

Hodorov is not Just a Small Polish Town, it is the Name of a Great Football Goalkeeper

E. Adivi

Momik is the main protagonist of this novella, originally written by David Grossman as the first chapter of his book “See Under: Love” (1986), and which years later was published as a short story under the title “Momik” (2005). This paper will examine “Momik”, focusing on the ways in which it deals with Sports and physicality. It will, for example, deal with Momik’s attitude to his own body and to his need to become physically stronger; it will name Jewish athletes whom Momik admires; it will describe the way sports allows Momik to socialize, allows him to try and create a social bond with another athletically active boy. Football playing is an important theme in this novella and serves different roles. Thus, the paper will present the protagonist’s repeated descriptions of a specific football match, which took place in 1959 between the national teams of Israel and Poland, and will describe the many functions this match serves in the story. It will also describe Momik’s great admiration of the football player Stelmach and of the goalkeeper Hodorov. Momik would have liked to emulate “Hodorov”, who serves other functions for him here as well. The paper will also describe the use the protagonist makes of false representations of imaginary football games and football language, for the purpose of expressing his innermost wishes. The paper will also describe Momik’s attempt to wake his father from his existential torpor through developing the wish to be a runner at the Maccabiah games; it will describe the 60 meter race he dashes through at top speed, and more.

Descriptors: Hodorov, body, David Grossman, Momik, Muscular Judaism

The Spirit of Sport

Scientific Journal of Humanities, Social Sciences,
Physical Education and Sport

Volume 2, 2016

Editorial Board: **S. Amar, Prof.**
 G. Alroey, Prof.
 M. Mor, Prof.
 A. Kidron, PhD.
 E. Tamir, PhD.
 E. Weissblueth, PhD.

Editor: **U. Carmi, PhD.**

Research Unit, Ohalo Academic College, P.O box 222, Katzrin 1290000

Tel: 972-4-6825082

Email: research1@ohalo.ac.il, udic@ohalo.ac.il

Printed in Israel. February 2016.

Publisher: Galilee Books PBH, Ohalo College in Katzrin

Online access: www.ohalo.ac.il

© All rights reserved to Ohalo Academic College



הוצאה גלילית 
הוצאה לאור והפקת ספרים

The Spirit of Sport

Scientific Journal of Humanities, Social Sciences,
Physical Education and Sport

Volume 2, 2016