רוח הספורט

כתב עת למדעי הרוח, החברה, החינוך הגופני והספורט

גיליון 7, תשפ"א 2021

יוצרים ומעניקים עתיד
מכללת אוהלו בקצרין
מכללה אקדמית לחינוך, מדעים וספורט

רוח הספורט
כתב עת למדעי הרוח, החברה, החינוך הגופני והספורט
גיליון 7, תשפ"א 2021

המערכת: **ד"ר איתן סימון**
פרופ' גור אלרואי
פרופ' מנחם מור
ד"ר ענת קדרון
ד"ר רון מור
ד"ר אייל וייסבליט

עורך: **ד"ר אודי כרמי**

ISSN 2410-194X

עריכת לשון: הילה שביט
ריכוז מערכת: אורנה ריין
עימוד ועיצוב: חיים־יפים בלוצרקובסקי (בלוצר)
נדפס בישראל, 2021

© כל הזכויות שמורות למכללת אוהלו בקצרין.

כתובת המערכת: יחידת המחקר, מכללת אוהלו, ת.ד. 222, קצרין טלפון: 04-6825024
דואר אלקטרוני: research1@ohalo.ac.il; udic@ohalo.ac.il
מו"ל: הוצאה גלילית ומכללת אוהלו

הוצאה גלילית
Galileebooks.co.il

יוקרים ומאוכים ומגוון
מכללת אוהלו בקצרין
מכללה אקדמית לחינוך, מדעים וספורט

מטרות "רוח הספורט"

רוח הספורט הוא כתב עת שפיט לחקר החינוך הגופני והספורט. **רוח הספורט** יפרסם מאמרים בעברית ובאנגלית, בתחומים הקושרים בין מדעי הרוח והחברה לפעילות הגופנית. כתב העת שואף לפרסם מאמרים במגוון תחומים, כגון: היבטים חברתיים של הפעילות הגופנית, מדעי ההתנהגות וספורט, חינוך גופני במאה ה־21, קידום בריאות ושיקום, תורת האימון וכד'.

שיפוט מאמרים

מאמר שישלח למערכת **רוח הספורט** יפורסם רק לאחר שיישפט על ידי מומחים.

הנחיות למחברים

- יש לשלוח את המאמרים בקובץ WORD לכתובת מייל: research1@ohalo.ac.il. מחבר המאמר מתבקש לא לציין את שמו כדי להבטיח שיפוט אובייקטיבי. נא לשלוח מכתב נפרד ובו פניית המגיש למערכת רוח הספורט בבקשה לפרסם את מאמרו ופרטים להתקשרות.
- יש להקליד את המאמר בגופן דוד (David) בעברית, ובאנגלית בגופן Times New Roman ברווח 1.5 שורות, בגודל אות 12. כותרות יוקלדו בגודל 14 מודגש.
- פרטי העיול (Citations) יהיו על פי נוסח APA, גרסת 2010.
- במאמר היסטורי אפשר להפנות למקורות על פי המקובל במדעי הרוח (Modern Language Association MLA).
- היקף המאמרים לא יעלה על 25 עמודים כולל ההערות.
- על מחבר המאמר לשלוח למערכת (בנפרד מהמאמר) את הפרטים הבאים: שם, דרגה אקדמית, מוסד אקדמי, פרטי התקשרות.
- יש לצרף תקצירים בעברית (150 מילים) ובאנגלית (250 מילים) ו־5-6 תארנים (Descriptors) בעברית ובאנגלית.
- הערות ומקורות יצוינו בסוף המאמר. רשימה הכוללת מקורות בעברית ובאנגלית, תוצג כך שהרשימה בעברית תהיה ראשונה.

על המחברים (על פי סדר הופעת המאמרים)

ד"ר טלי רונן, מרצה לתנועה, ליציבה ולשילוב אומנויות ומחול במכללה האקדמית לחינוך, מדעים וספורט אוהלו ובמכללת סמינר הקיבוצים. מחקריה עוסקים בתנועה וביציבה ובהכשרת מורים להוראת המחול, בכתב תנועה ובפעילות גופנית.

ד"ר איל ויסבליט, מרצה בכיר במכללה האקדמית לחינוך, מדעים וספורט אוהלו. כיהן כראש המסלול לחינוך גופני ומרכז תוכנית המצוינים במכללת אוהלו. חוקר בתחומי הפעילות הגופנית, בריאות הציבור, למידה ובקרה מוטורית, תקשוב בחינוך ובסביבות למידה.

ד"ר אורנית רמתי דביר, סוציולוגית, מומחית למגדר. חוקרת את החינוך הגופני בישראל מהפרספקטיבה הפמיניסטית. מנהלת תחום ב"מרכז אקורד פסיכולוגיה חברתית לשינוי חברתי" מיסודה של האוניברסיטה העברית, עוסקת באקדמיה יישומית ובצמצום מופעים של אי שוויון בעולם התעסוקה בישראל.

ד"ר אלה שובל, מרצה בכירה, עמדה בראש החוג לגיל הרך במכללה האקדמית בווינגייט ובמכללה האקדמית לחינוך בגבעת וושינגטון. הייתה רכזת התוכנית לתואר שני במכללת גבעת וושינגטון. כיום, ממשיכה לכתוב בתחומי תוכנית הלימודים בחינוך הגופני ותרומתה של התנועה ללמידה.

פרופ' רוני לידור, מרצה וחוקר במכללה האקדמית בווינגייט. תחומי המחקר שלו הם למידה מוטורית, גילוי וטיפוח ראשוני של ספורטאים צעירים וחינוך גופני. בעשר השנים האחרונות הוא נשיא המכללה.

ד"ר רוני אולמן דרום, מדריכה פדגוגית ומרצה בסמינר הקיבוצים ובמכללת וינגייט. תחומי המחקר וההוראה שלה הם סגנונות הוראה, פדגוגיה חדשנית, הוראה ולמידה משמעותית.

ד"ר מירי שחף, מרצה בכירה ומדריכה פדגוגית במסלול לחינוך גופני במכללה האקדמית גבעת וושינגטון.

יובל פלדי, סטודנט לתואר שלישי בפקולטה למדעי הבריאות, במחלקה לניהול מערכות בריאות באוניברסיטת אריאל. מנהל וחוקר ראשי במכון "תובנות", העוסק בהערכה של תוכניות ושל פרויקטים בתחומי החינוך, הרווחה וקידום הבריאות.

פרופ' דני מורן, מרצה וחוקר בפקולטה למדעי הבריאות, במחלקה לניהול מערכות בריאות באוניברסיטת אריאל, ראש המסלול למצטיינים וראש המסלול לקידום בריאות. מחקריו עוסקים בקידום בריאות הלכה למעשה, בפיזיולוגיה סביבתית ובפיזיולוגיה של המאמץ.

פרופ׳ אורנה בראון אפל, מרצה וחוקרת בבית הספר לבריאות הציבור, בפקולטה למדעי הרווחה והבריאות באוניברסיטת חיפה. מחקריה עוסקים בתחומים קידום בריאות, חינוך לבריאות, מניעת היפגעויות, התנהגויות בריאות, אוריינות בריאות וגורמים חברתיים המשפיעים על בריאות (אפידמיולוגיה חברתית).

ד״ר שירן בורד, בעלת דוקטורט בבריאות הציבור עם התמחות בתחום קידום הבריאות. מרצה בכירה וראשת החוג לתואר שני במנהל מערכות בריאות במכללה האקדמית עמק יזרעאל. מחקריה עוסקים בהתנהגויות בריאות ובגורמים הקשורים להתנהגויות אלו.

ד״ר ריקי טסלר, מרצה וחוקרת בפקולטה למדעי הבריאות, במחלקה לניהול מערכות בריאות באוניברסיטת אריאל. מחקריה עוסקים במדיניות קידום בריאות, בבתי ספר מקדמי בריאות, בהתנהגויות בריאות (פעילות גופנית והרגלי תזונה) ובדפוסי התנהגויות סיכון בקרב קבוצות גיל שונות.

פרופ׳ יאיר זלטנרייך, פרופ׳ אמריטוס במכללה האקדמית תל חי, בה עמד בראש החוג לחינוך והחוג הרב תחומי. תחום המחקר שלו הוא השפעות תרבותיות אירופיות על החברה בארץ במאה העשרים.

ד״ר אסף לב, אנתרופולוג חברתי, ראש תחום מחקר בחוג לספורטתרפיה בפקולטה למקצועות הבריאות בקריה האקדמית אונו ומרצה בבית הספר לתקשורת במרכז הבינתחומי הרצליה. מחקריו עוסקים בקשר בין גוף, כאב ופעילות גופנית. ספורטתרפיסט בהכשרתו וכדורסלן מקצועני בליגת־על בעברו.

עדי ביכמן, מנהלת תחום הספורט בקריה האקדמית אונו ומרצה בתחום ניהול ספורט. בעלת תואר ראשון בפסיכולוגיה ובניהול ספורט, מאוניברסיטת Rice בארצות הברית ובעלת תואר שני בניהול לארגוני ספורט מהאוניברסיטה הקתולית בלובין בלגיה, בתוכנית מיוחדת של הוועד האולימפי הבין־לאומי. שחיינית אולימפית בעברה.

ד״ר אבי מויאל, ראש התמחות ספורט ואורח חיים בריא בבית הספר לחינוך וחברה בפקולטה למדעי הרוח בקריה האקדמית אונו.

שמוליק ברנר, בעל תואר שני בפסיכולוגיית ספורט. מרצה בקריה האקדמית אונו. שחקן ומאמן כדורסל בליגת־העל בעברו.

ניר פס, ממונה על התמחות ספורט במסגרת תואר ראשון בחינוך וחברה עם התמחות ספורט בקמפוס ירושלים של הקריה האקדמית אונו. מנכ״ל עמותת ״דור העתיד״ קריית אונו, המפעילה את מחלקת הכדורסל בעיר תחת איגוד הכדורסל בישראל.

ד״ר אלה בין, ראשת החוג לספורטתרפיה בפקולטה למקצועות הבריאות שבקריה האקדמית אונו, מרצה בחוג לאנטומיה ואנתרופולוגיה בפקולטה לרפואה ע״ש סאקלר באוניברסיטת תל אביב

תוכן העניינים

מהלכה למעשה ובחזרה – כוחה של התנסות מעשית המשולבת בקורסים עיוניים והשפעתה על מסוגלותם העצמית של סטודנטים להוראה
טלי רונן, איל ויסבליט **1**

חינוך גופני של נערות: בין שמרנות לשינוי
אורנית רמתי דביר, אלה שובל, רוני לידור **15**

קהילה מונחית עמיתים (קמ"ע) – שילוב סטודנטים יהודים וערבים בהכשרה להוראת החינוך הגופני בסמינר הקיבוצים
רוני אולמן דרום **37**

עמידת ידיים – התוקף הסביבתי למיומנות זו ודרכים להוראתה
מירי שחף **53**

התרומה של השתתפות בספורט קבוצתי־עממי (ליגת "מאמאנט") למרכיבי הון חברתי ולמדדי בריאות בקרב אימהות
יובל פלדי, דני מורן, אורנה בראון־אפל, שירן בורד, ריקי טסלר **89**

נער קטן – מגרש גדול: היבטים בחינוך האי־פורמלי של כוכבי ספורט צעירים בשנות ה־50 וה־60
יאיר זלטנרייך **107**

כלי מחקר להערכת מעורבות של הורים בפעילות גופנית קבוצתית של ילדם והשפעתה על תחושות הילד
אסף לב, עדי ביכמן, אבי מויאל, שמוליק ברנר, ניר פס, אלה בין **125**

תקצירים באנגלית – English Abstracts **A-F**

מהלכה למעשה ובחזרה – כוחה של התנסות מעשית המשולבת בקורסים עיוניים והשפעתה על מסוגלותם העצמית של סטודנטים להוראה

טלי רונן, איל ויסבליט

תקציר

מסוגלות עצמית מהווה מרכיב חשוב ברכישת כישורים חדשים. למידה והכשרה להוראה בכלל ולהוראת חינוך גופני בפרט, דורשות מסטודנטים להוראה יכולת של מסוגלות עצמית כדי לבצע את המשימות בזמן הלימודים, ובמיוחד לאחר סיומם. מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון שילוב התנסות מעשית מקצועית בשני קורסים עיוניים משלימים: טיפוח יציבה ולמידה מוטורית. אוכלוסיית המחקר כללה 30 סטודנטים להוראה בשנה השנייה מתוך ארבע שנים, בתוכנית להכשרת מורים לחינוך גופני במערכת החינוך, מגן הילדים ועד כיתה י"ב. משימתם של הסטודנטים הייתה ללוות מבוגרים בחמישה מפגשים, שהתקיימו במהלך שישה חודשים, במטרה ללמד אותם לאמץ יציבה נכונה במהלך עבודתם מול מחשב. הסטודנטים התבקשו לכתוב רפלקציה פתוחה אחת לחודש. הרפלקציות נותחו באופן איכותני. הממצאים העיקריים של המחקר הראו שההתנסות המעשית המקצועית סייעה לסטודנטים להוראה להגביר את המסוגלות העצמית שלהם ואפשרה להם להיות בטוחים יותר במשימתם המקצועית. התנסות מעשית מקצועית המשולבת בקורס עיוני מאתגרת את הסטודנטים להוראה, והם הופכים ללומדים פעילים החשים מסוגלות עצמית גבוהה מבחינה מקצועית.

מילות מפתח: **התנסות מעשית, מסוגלות עצמית, סטודנטים להוראה, טיפוח יציבה, למידה מוטורית**

מבוא

ניסיון בכלל וניסיון עצמי בפרט הוא מקור חשוב ללמידה (Dewey, 1938; Andresen, Boud, & Cohen, 1995; Kolb, 2014) והוא ממלא תפקיד משמעותי בעבודת המורים (Boyd, Grossman, Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2009; Ronfeldt & Reininger, 2012; Benedict, Holdheide, Brownell, & Foley, 2016). בשלב ההכשרה של המורים מתבטא הניסיון בהתנסות מעשית, ויתרונה הוא בכך שהיא מעודדת את המוטיבציה, מקדמת את התפתחות הסטודנטים להוראה ותורמת למסוגלות העצמית שלהם (Kolb, 2014; Hicks, 2017; McLachlan, Rawlings-Sanaei, Mason, Haski-Levanthal, & Nabeel, 2017). על פי תיאוריית המסוגלות העצמית, ביצוע ומוטיבציה נקבעים בחלקם על ידי המידה שבה אנשים מאמינים באפקטיביות שלהם (Bandura, 1982). מאוחר יותר הסביר בנדורה (Bandura, 1995) שמסוגלות עצמית מתייחסת להסברים שהאדם מספק על אודות המתרחש עימו – הסברים הנחוצים להצלחה במצבים העומדים להתרחש.

המרכיב החשוב של מסוגלות עצמית הוא האמונה העצמית של אנשים ביכולות שלהם (Snyder & Lopez, 2001). זוהי גרסה ממוקדת מטרה של הערכה עצמית (Lunenburg, 2011), והעיקרון הבסיסי שלה הוא שהפרט עשוי לעסוק יותר בפעילויות שעבורן יש לו רמה גבוהה יותר של מסוגלות עצמית, ועשוי לעסוק פחות בכאלה שעבורן יש לו רמה נמוכה יותר של מסוגלות עצמית (van der Bijl & Shortridge-Baggett, 2001). מסוגלות עצמית משפיעה על יכולות הלמידה של אנשים, על המוטיבציה שלהם ועל ביצועיהם, מאחר שלעיתים קרובות אנשים מנסים ללמוד ולבצע רק את אותן משימות שבהן הם מאמינים שיוכלו להצליח (Lunenburg, 2011).

מסוגלות עצמית של סטודנטים להוראה ושל מורים בפועל עמדה במוקד מחקרים אחדים בשנים האחרונות. אחדים מהם מצאו הליכים חיוביים שהגבירו מסוגלות עצמית של סטודנטים להוראה (Flores, 2015; Nissim & Weissblueth, 2017; Weissblueth & Nissim, 2018), בעוד אחרים מצאו, ששיטות חשיבה חיוביות – כגון שיטות תכנון שיעור – לא הגבירו מסוגלות עצמית (Lee & Lee, 2014). מרבית המחקרים הצביעו על כך שמורים בעלי מסוגלות עצמית גבוהה תפקדו טוב יותר כמורים (Bautista & Boone, 2015).

על פי שונק (Schunk, 2001), מורים בעלי מסוגלות עצמית גבוהה עשויים לפתח פעילויות מאתגרות, לסייע לתלמידים להצליח ולקדם תלמידים בעלי קושי בלמידה. השפעות הנעתיות אלה מקדמות את למידת התלמידים ומחזקות את מסוגלות המורים על ידי העברת המסר, שהם מסוגלים לסייע לתלמידים ללמוד. אשטון ו־ווב (Ashton and Web, 1986) מצאו שמורים בעלי מסוגלות עצמית גבוהה נטו לקיים אווירה חיובית בכיתה (לדוגמה, חרדה נמוכה יותר מצד התלמידים וביקורת פחותה מצד המורה). הם נטו לתמוך ברעיונותיהם של תלמידים ולהיענות לכל צורכיהם.

אסטרטגיות למידה נתפסות בדרך כלל כעזרי למידה, אולם הן יכולות גם להשפיע על מסוגלות עצמית ועל מוטיבציה (Corno & Mandinach, 1983). האמונה שאסטרטגיה שנלמדה משפרת את הלימוד, יכולה לעורר תחושת שליטה על תוצאות הביצוע, ועל ידי כך להגביר את המסוגלות העצמית ולגרום ללומד ליישם את האסטרטגיה בחריצות. אם השימוש באסטרטגיה משפר את ביצוע המשימה, המסוגלות העצמית של התלמיד מתחזקת, והוא ימשיך ליישם את האסטרטגיה. שונק (Schunk, 1989) מתאר כיצד מסוגלות עצמית יכולה לפעול במהלך למידה בכיתה. בתחילת הפעילות התלמידים שונים זה מזה באמונותיהם באשר ליכולתם לרכוש ידע, להפעיל מיומנויות, לשלוט בחומר הלימוד וכן הלאה. המסוגלות העצמית הראשונית משתנה כתוצאה מהיכולות ומהגישות שלהם, וכן כתוצאה מניסיון קודם. גורמים אישיים, כגון הצבת מטרות ועיבוד מידע, לצד גורמים מצביים, כמו תגמול ומשוב מהמורה, משפיעים על התלמידים בזמן עבודתם. על בסיס גורמים אלה מסיקים התלמידים את מסקנותיהם על אודות אופי הלימוד שלהם, והם משתמשים בהן כדי להעריך את מסוגלותם העצמית ללמידה נוספת.

המוטיבציה של תלמידים גוברת כאשר הם מבחינים שהם מתקדמים בלמידה. ככל שהם עובדים על משימות ונעשים מיומנים יותר, הם רוכשים חוש של מסוגלות עצמית לביצוע טוב. מרבית המחקרים מבוססים על התיאוריה של בנדורה (Bandura, 1982) ושל גיסט ומיטשל (Gist & Mitchell, 1992), הכוללת מודל המורכב מארבעה גורמים שונים המגבירים ומעצימים מסוגלות עצמית של תלמידים: עוררות פיזיולוגית (PA - Physiological Arousal), שכנוע

מילולי (Verbal Persuasion – VP), התנסות אחרים (Vicarious Experience – VE) ושליטה בפועל (EM Enactive Mastery).

הוראה בכלל היא תהליך מורכב, והוראת חינוך גופני מורכבת עוד יותר משום שבמקצוע החינוך הגופני מתווספת הדרישה להוראה בסביבת לימודים שונה ומורכבת יותר מכיתה רגילה, כגון אולם התעמלות, חצר ואפילו אצטדיון. יתרה מכך, בעוד שלימודי הכשרה בתחום המשפט, הרפואה והבריאות מערבים בתוכם בדרך כלל התנסויות מיוחדות, שהן מעשיות וקשורות למקצוע במהלך הלימודים, אין הדבר כך במקרה של סטודנטים להוראה בכלל ושל סטודנטים לחינוך גופני בפרט; אלו מתנסים ומשתמשים בידע שהם רוכשים במהלך לימודיהם למשך זמן קצר, רק כאשר הם בתקופת העבודה המעשית במהלך התנסויות ההוראה שלהם. לפיכך, מחקר זה בחן את הרעיון שהתנסות מעשית מקצועית המשולבת בקורס עיוני אקדמי – שאינו עבודה מעשית – יכולה לסייע בהגברת המסוגלות העצמית של הסטודנטים להוראה.

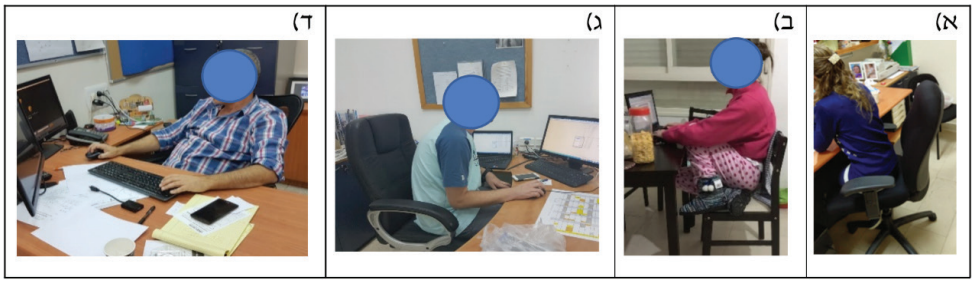
המחקר הנוכחי התבסס על ההיבטים הרגשיים של הסטודנטים להוראה בעת התנסות מעשית הקשורה לקורסים העיוניים: טיפוח יציבה ולמידה מוטורית. שאלת המחקר הייתה: "כיצד מושפעת מסוגלות עצמית של סטודנטים להוראת חינוך גופני מלמידה הכוללת יישום מעשי?" ההשערה הייתה שהמסוגלות העצמית של הסטודנטים להוראה תגבר לאחר שהתנסו ביישום החומר התיאורטי עם מתלמדים. עם זאת, הציפייה הייתה שהם ייתקלו בקשיים ובמגוון רגשות בעת מילוי המשימות שהוטלו עליהם, ויצליחו לבסוף, יחד עם עלייה במסוגלות העצמית שלהם תוך התעניינות ביציבה נכונה.

מתודולוגיה

המחקר נערך בשיטה האיכותנית, שהתבססה על דיווחים נרטיביים של רפלקציה, אשר נכתבו על ידי סטודנטים להוראת החינוך הגופני במטרה להכשיר את עצמם להוראת המקצוע. כחלק מתוכנית הלימודים, הם השתתפו בשני קורסים: "למידה מוטורית" ו"טיפוח יציבה". כל אחד מהקורסים הקנה להם נקודות זכות עבור ארבע שעות סמסטריאליות. מטרת הקורסים הייתה לקדם את תהליכי הצמיחה המקצועית של הסטודנטים. בקורסים הוצגו עקרונות תיאורטיים ומעשיים שונים שמטרתם ללוות את הכישורים המוטוריים וללמד יציבה נכונה, כפי שנדרש בזירה החינוכית. במקביל הוטלה על הסטודנטים משימה מקצועית מעשית, שדרשה מהם ללוות מתלמדים מבוגרים בחמישה מפגשים לאורך שישה חודשים במטרה לאפשר להם ללמוד לאמץ יציבה נכונה בזמן עבודתם מול מחשב (ראו איור 1).

איור 1

תמונות של מתלמדים: א) ישיבה זקופה ללא תמיכה לגב; ב) יציבת גו מעוותת ולא־מאוזנת; ג) רכינה קדימה ללא תמיכה לגב; ד) הישענות אחורה בגו לא זקוף



משתתפי המחקר

30 סטודנטים להוראת חינוך גופני במכללה אקדמית לחינוך ולהוראה בשנתם השנייה מתוך תקופת הכשרה של ארבע שנים להוראת חינוך גופני במערכת החינוך הישראלית. טבלה 1 מציגה את מאפייני אוכלוסיית המחקר.

טבלה 1

מאפיינים כללים של אוכלוסיית המחקר (ממוצע וסטיית תקן)

מאפיינים	N	ממוצע גיל בשנים (סטיית תקן)
גברים	18	26.5 (4.7)
נשים	12	26 (5.48)

כלי המחקר ומהלכו

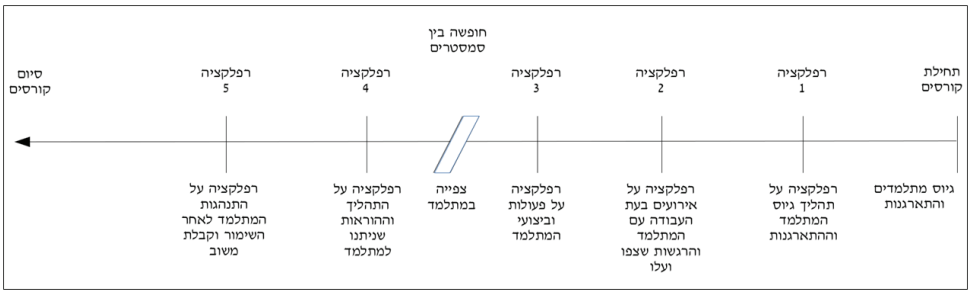
כדי להעצים את ניסיון הלמידה שלהם, הסטודנטים התבקשו לכתוב רפלקציה חצי־חופשית בחמש נקודות זמן שונות במהלך הקורס (ראו איור 2), בהפרשים של חודש, כדלקמן: (1) חודש לאחר תחילת הקורס – הסטודנטים התבקשו לאתר מתלמד או מתלמדת שיוכלו ללוותם במהלך השנה ולצלמם; (2) לאחר שהורו למתלמדים כיצד לשבת בעודם עובדים על מחשב; (3) לימוד ביניים; (4) סיום התהליך – הפגישה האחרונה עם המתלמד; (5) רפלקציה של שימור – לאחר תקופה שבה לא התבצעה כל הוראה למתלמד. צילום תמונה של המתלמד ובקשת משוב ממנו. חופשת הסמסטר הייתה בין הרפלקציה השנייה לשלישית. הרפלקציה הראשונה התבססה על תשובות לשאלות שניתנו לסטודנטים להוראה, בעוד שהרפלקציות הנוספות נכתבו על ידם באופן חופשי.

הסטודנטים קיבלו מידע בנוגע למטלות המעשיות במהלך העבודה בשני הקורסים. הם קיבלו הוראה לבחור מבוגר, לקבל את הסכמתו בכתב, להשתתף במחקר וללוות אותו לפחות פעם

בחודש, ולא יותר מפעם בשבוע, במשך תקופה של שישה חודשים. במהלך תקופה זו התבקשו הסטודנטים ליישם את הידע שרכשו בקורס "למידה מוטורית" ובקורס "טיפוח יציבה" על מנת לשפר את התנהגות היציבה של המתלמדים בזמן עבודתם מול מחשב.

איור 2

ציר הזמן של תהליך המחקר



ניתוח הנתונים

ניתוח נרטיבי איכותני בוצע בשלושה שלבים (Miles, Huberman, & Saldaña, 2013): השלב הראשון כלל מיון וניתוח. בשלב זה נעשה שימוש בקידוד כדי ליצור תוויות מתאר מדויקות; השלב השני כלל מיון וניתוח כדי לקדם סיווג ויצירת תימות; השלב השלישי כלל את פירוש התוצאות תוך השוואה להשערות המחקר ולמודל המסוגלות העצמית (Gist & Mitchell, 1992).

ממצאים

הסטודנטים הגישו את הרפלקציות שלהם במהלך הקורס. בכל פעם, לפחות 60% הגישו את הרפלקציות שלהם (ראו טבלה 2).

טבלה 2

מספר הרפלקציות שהוגשו בכל אחת מחמש המטלות ובסה"כ

מספר הרפלקציה	1	2	3	4	5	סה"כ
מספר המשיבים (מתוך 30)	30	25	23	22	20	120

ברפלקציה הראשונה התייחסו הסטודנטים 19 פעמים לעוררות פיזיולוגית – PA. מתוכן שמונה התייחסויות היו חיוביות ו־11 היו שליליות. ברפלקציה השנייה התייחסו הסטודנטים 34 פעמים ל־PA. מתוכן 25 התייחסויות חיוביות ותשע שליליות. התייחסות חיובית אחת לקטגורית שליטה בפועל (תוצאות ביצועים) – EM. ברפלקציה השלישית התייחסו הסטודנטים באופן חיובי 11 פעמים ל־PA, פעם אחת לשכנוע מילולי – VP ושלוש פעמים ל־EM. ברפלקציה הרביעית התייחסו הסטודנטים 16 פעמים באופן חיובי ל־PA, 14 פעמים באופן חיובי ל־VP, שמונה פעמים באופן חיובי להתנסות אחרים – VE ו־11 פעמים באופן חיובי ל־EM. ברפלקציה האחרונה התייחסו הסטודנטים ארבע פעמים באופן חיובי ל־PA, ארבע פעמים באופן חיובי ל־VP ושלוש פעמים באופן חיובי ל־EM. טבלה 3 מציגה את מספר ההתייחסויות החיוביות והשליליות ואת הדוגמאות שלהן לפי סדר הרפלקציות וקטגוריות המסוגלות העצמית.

טבלה 3

מספר כרונולוגי ונושא הרפלקציה, קטגוריית המסוגלות העצמית,
מספר ההתייחסויות החיוביות והשליליות ודוגמאות מתוך הרפלקציות של הסטודנטים

מספר ונושא הרפלקציה	קטגוריה של מסוגלות עצמית	מספר התייחסויות	דוגמאות של התייחסות
1 צילום אדם עובד מול מחשב ללא ידיעתו	PA עוררות פיזיולוגית	8 (+)	"הרגשתי נוח" "...לשמחתי הרבה הם הסכימו" "...התחלתי לחוש ביטחון" "...הייתה לי תחושת סיפוק שהצלחתי..."
		11 (-)	"חשתי פחד ובושה" "חשתי תסכול ואי נעימות" "חדירה לפרטיות" "קשה" "תחושה של מציצנות"
	VE התנסות אחרים	ללא התייחסות	
	VP שכנוע מילולי		
	EM שליטה בפועל		

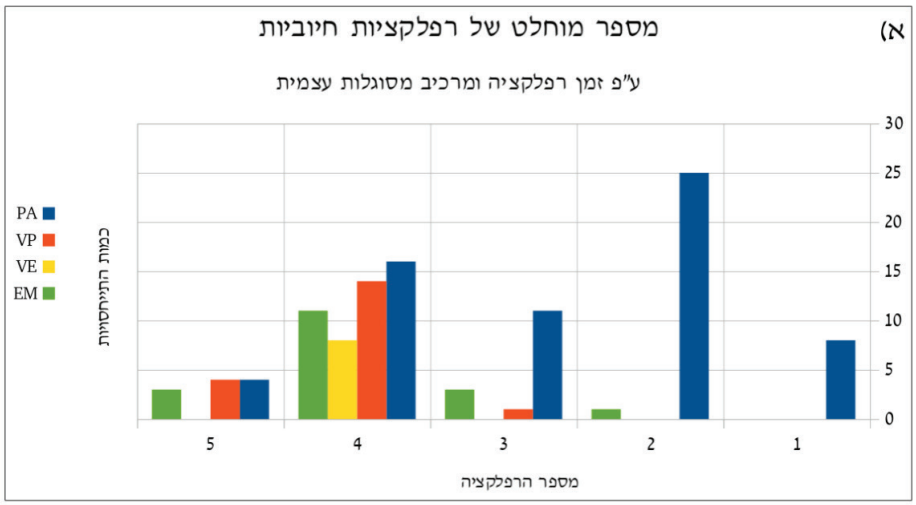
2 מפגש עם מונחה – הנחייה כיצד לשבת ולעבוד מול מחשב	PA עוררות פיזיולוגית	25 (+)	"הרגשתי שאצליח" "הייתי מאושר ומלא סיפוק" "הרגשתי טוב אחרי..." "הרגשתי יותר נוח עם הזמן" "...בטוח" "...מרוצה" "הרגשתי חיובי ואפקטיבי" "...תחושה של שליחות..." "הייתה לי תחושה של כוח" "...אנרגיות טובות" "...התנסות משמעותית..."
		9 (-)	"חשתי בושה" "הרגשתי חרדה ופחד" "הייתי ביישן ועצבני" "הייתי נבוך"
	EM שליטה בפועל	1 (+)	"אין ספק שצורת הישיבה של המתלמד שלי השתפרה לאחר המפגש הראשון"
	VE התנסות אחרים	ללא התייחסות	
	VP שכנוע מילולי		
3 המשך עבודה עם המונחה	PA עוררות פיזיולוגית	11 (+)	"...התהליך היה מעניין ומהנה..." "...במיוחד כאשר הם הרגישו טוב יותר..." "המחשבות והרגשות שלי היו מאוד חיוביים ומלאי אנרגיה..." "...חשתי ביטחון והרגשתי טוב..." "הרגשתי שאני מועיל... שמחתי לשמוע שהמתלמדת שלי יישמה את מה שלימדתי אותה... חשתי סיפוק אדיר" "הרגשתי שאני מסוגל לתמוך..." "...תחושת שליחות..." "חשתי גאווה..."
	VP שכנוע מילולי	1 (+)	"המתלמד שלי שיבח את עזרתי..."
	EM שליטה בפועל	3 (+)	"...תחושת סיפוק עצמי מאחר שיכולתי לחולל בו שינויים משמעותיים..." "אמרתי לה שהיא השתפרה מאוד מאז המפגש הראשון... הרגשתי שהצלחתי..." "הצלחתי מאחר שהיא לא רק מתלמדת שלי אלא היא גם מתקנת אחרים..."
	VE התנסות אחרים	ללא התייחסות	

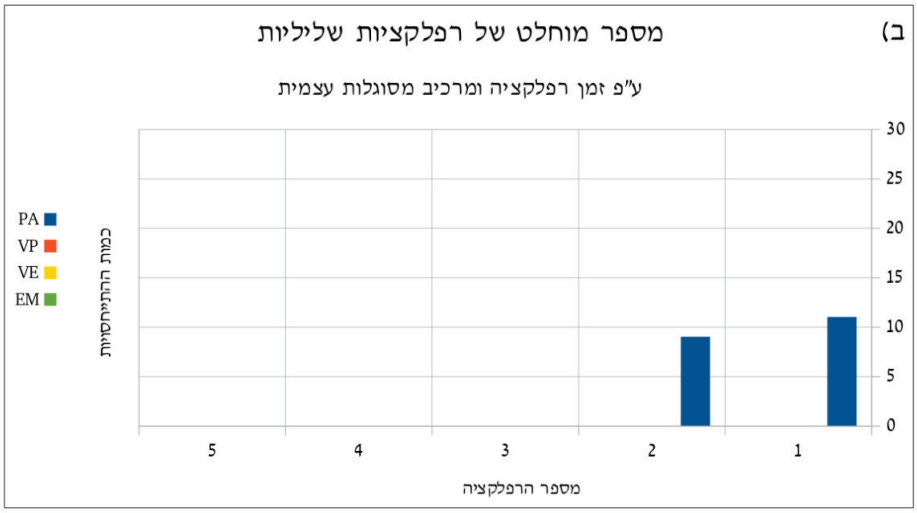
4 סוף תהליך ההנחיה, מפגש אחרון של הנחייה	PA עוררות פיזיולוגית	16 (+)	"...הרגשתי שאני מסוגל..." "...הופתעתי..." "...חשתי מלא סיפוק וגאווה..." "...הייתי נרגש..." "הרגשתי בפעם הראשונה שאני מורה" "....הייתה לי תחושת ביטחון..." "...חשתי בנוח..." "...הרגשתי שאני מנהיג..., הרגשתי העצמה ורצון ללמד יותר..." "... תחושת ריגוש..." "... תחושה של התרוממות רוח... וגאווה..."
	VP שכנוע מילולי	14 (+)	"...היא הודתה לי על התהליך המדהים... על כך שעזרתי לה..." "...אמרה שהיא שמחה לעבור את התהליך יחד איתי..." "...ציינה שהתהליך היה מאוד אפקטיבי..." "...הודתה לי שבחרתי בה..." "...אמרה שהתהליך היה טוב מאד... אני בטוח שמילותיה השפיעו עליי לטובה והגבירו את הביטחון העצמי שלי" "...המתלמדת שלי אמרה רק מילים טובות, והרבה..." "...נאמר לי שזו הרגשה טובה לדעת שהיה לי אכפת ושעזרתי..."
	VE התנסות אחרים	8 (+)	"אשתי עזרה לי ושיפרתי..." "קיבלתי עזרה גם מחברים אחדים... ומעמיתים ומבני כיתתי כיצד לעבוד עם המתלמד שלי..." "כאשר תהיתי מה עליי לעשות, קיבלתי עזרה מאחרים שהיו בעלי ידע רחב יותר... וגם מהאינטרנט..."
	EM שליטה בפועל	11 (+)	"...יציבת הישיבה שלה השתפרה וזה היה נפלא לראות את זה..." "...התוצאה שלי הייתה מצוינת..." "... השגרה הייתה טובה והמתלמד השתפר..." "...תוצאת התהליך הייתה הרבה מעבר לטובה, ניתן לומר אפילו מצוינת... זה מייד נתן לי כוח" "המטופל עבר תהליך נהדר וטוב... זה השפיע עליי באופן חיובי ועודד אותי להפוך מורה מצליח..." "המתלמד שלי טען שהתהליך היה טוב ומהנה, וזה גרם לי לרצות להשקיע עוד"
5 לאחר תקופה של אי מתן הנחייה: צילום של המונחה ובקשת משוב ממנו	PA עוררות פיזיולוגית	4 (+)	"הופתעתי לגלות שהמתלמד שלי התקדם..." "התרגשתי..." "הייתה לי תחושת סיפוק..." "הרגשתי שאני שולט בידע המקצועי..."
	VP שכנוע מילולי	4 (+)	"המתלמד שלי אמר שהוא מעריך את עבודתי. 'הודות לך אני מרגיש טוב יותר עכשיו'." "נאמר לי שהגישה שלי הייתה מקצועית, אכפתית... עשינו זאת יחד!" "נאמר לי שהפגנתי ידע רב ומקצועיות"
	EM שליטה בפועל	3 (+)	"עם סיום התהליך, המתלמדת שלי ישבה בצורה נכונה והיציבה שלה באמת השתפרה... זה היה מעניין מאוד ומאלף..." "המתלמד שלי חש, שהתהליך היה מוצלח ומעניין ביותר ויחד הגשמנו את המטרה הסופית... זה נתן לי הרבה כוח ואמונה ביכולות שלי" "התהליך עם המתלמדת שלי גרם לי לסיפוק רב לראות את היציבה המשופרת שלה"
	VE התנסות אחרים	לא הייתה התייחסות לקטגוריה	

רפלקציות חיוביות לאורך כל התהליך התאימו בעיקר לקטגוריית PA של מסוגלות עצמית בעוד שקטגוריות אחרות קיבלו התייחסות לעיתים קרובות יותר ברפלקציות השלישית עד החמישית (ראו איור 3א). ברם, רפלקציות שליליות נמצאו רק ברפלקציות הראשונה והשנייה והתייחסו לקטגוריות PA ו־VP (ראו איור 3ב).

איור 3

המספר הכולל של התייחסויות חיוביות (א) ושליליות (ב) של הסטודנטים להוראה לפי מספר הרפלקציות ורכיבי המסוגלות העצמית: עוררות פיזיולוגית (PA), שכנוע מילולי (VP), התנסות אחרים (VE) ושליטה בפועל (EM)

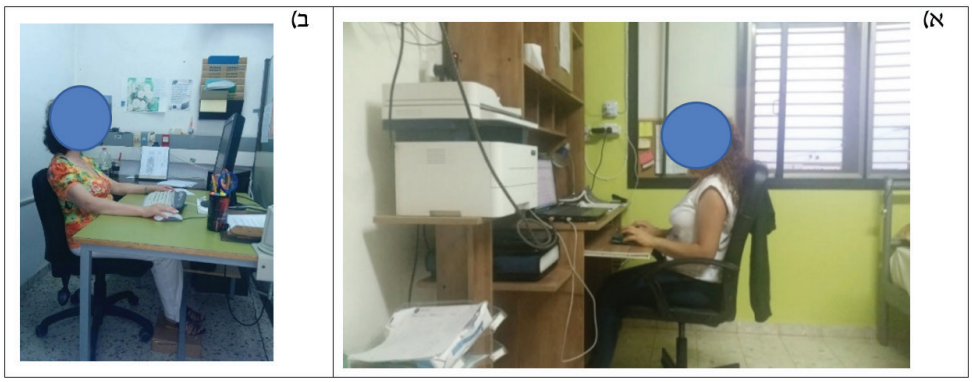




כל הסטודנטים שהשלימו את כל המפגשים, דיווחו על שיפור והצלחה ביישום יציבה נכונה בישיבה בעבודה מול מחשב (ראו איור 4).

איור 4

תמונות של מתלמדים בסיום התהליך: (א) גו זקוף עם תמיכה מלאה לגב; (ב) ישיבה זקופה עם תמיכה מלאה לגב, כפות הרגליים מונחות על הרצפה



דיון

המחקר הנוכחי בדק את השפעת ההוראה של שני קורסים בנושא יציבה נכונה תוך שימוש ביישום מעשי על מסוגלות עצמית של סטודנטים להוראת חינוך גופני. מספר תופעות ראויות לציון: ראשית, חשיבות ההתנסות המעשית בתהליך של הכשרת מורים לחינוך גופני. הסטודנטים העידו ברפלקציות שלהם על חשיבות ההתנסות המעשית עבורם. הדבר עולה בקנה אחד עם מחקרם של מקלכלן ושותפיו (McLachlan et al., 2017). הם מצאו שהתנסות מעשית בהכשרת מורים חשובה, מאחר שהיא מגבירה את המוטיבציה ללמוד, לחקור ולרכוש ידע. רק לאחר תקופת זמן של התנסות מעשית החלו הסטודנטים לחוות התקדמות בלמידה שלהם, אשר העלתה את המוטיבציה שלהם ללמוד. הם מילאו מטלות שניתנו להם על ידי המרצים, תרגלו כישורים שנבעו מהמקצוע שאותו הם לומדים ושהיו רלוונטיים להם.

הציפייה לתוצאות של הסטודנטים השפיעה על המוטיבציה שלהם ללמוד: הם הקשיבו למרצים, הבינו את החומר הלימודי, שיננו את המידע שהיה עליהם לזכור והשקיעו מאמצים בשקדנות כדי להעביר אותו הלאה. השילוב של היותם סטודנטים עם פעילותם המעשית כמורים מלמדים, השפיע וחיזק את תחושת האמונה ביכולתם האישית. במהלך ההתנסות המעשית קיבלו הסטודנטים משוב מהמרצה שלהם ומהמתלמדים שלהם, דבר אשר תרם להתקדמות שלהם לעבר המטרה, אשר בו זמנית העלתה את אמונתם ביכולתם האישית. לפיכך, התנסות מעשית היא מרכיב חיוני בתהליך בניית מסוגלות עצמית בקרב סטודנטים להוראה, וזו באה לידי ביטוי במערכת היחסים בין מורה למתלמד ומתעצמת לאור הישגי הביצוע שלהם.

שנית, עוררות פיזיולוגית – PA, שמהווה חיווי בסיסי למסוגלות עצמית (Bandura, 1982;

Gist & Mitchell, 1992) נכללה בכל הרפלקציות, בעוד שחיוויים אחרים של מסוגלות עצמית באו לידי ביטוי רק בשלב מאוחר יותר של תהליך ההוראה. אפשר להבין עובדה זו בכך שכדי שרכיבים אחרים של מסוגלות עצמית ייכנסו לפעולה, הסטודנטים היו צריכים לחוות קודם לכן רגשות ותחושות ראשוניים. דבר זה דרש מהם להתמודד קודם כול עם רגשות ועם תחושות אלה. רק לאחר מכן, כאשר התקדמו בזמן והמשאבים הנפשיים השתחררו, הם יכלו לפנות לרכיבים אחרים של מסוגלות עצמית על מנת שאלה יתחילו להשפיע. ממצא זה מעיד על חשיבות גדולה לרגשות הסטודנטים בתהליך ההכשרה להוראה, וייתכן כי העוסקים בהכשרת המורה צריכים לתת לכך מקום רב יותר במכלול השיקולים לקביעת תוכניות ההוראה במסלולים השונים.

שלישית, ההתייחסויות השליליות ברפלקציות באו לידי ביטוי רק בתחילת תהליך ההוראה. ההסבר לכך נעוץ כנראה בתהליך ההוראה עצמו. אפשר להניח ששינויים פנימיים חיוביים התרחשו בקרב הסטודנטים להוראה. בתחילה לא בטחו הסטודנטים ביכולתם, וכן לא היו בטוחים אם הידע שרכשו הספיק עבורם כדי להסביר לאחרים וללמדם. בהמשך תהליך ההדרכה החלו לחוש בנוח, וייתכן שאף התרגלו לתהליך הסיוע. כך הם הבינו שהם יכולים לתת הוראות, להדריך ולאמן. נוסף על כך, הם נוכחו בכך שהידע שרכשו הוא זה שאפשר להם לעשות זאת. ייתכן שתחושה זו גרמה לרפלקציות השליליות להיעלם. עם הזמן הם חוו הצלחות, שייתכן שהוליכו להיעלמות המלאה של הדיווחים השליליים ולשיפור בתחושת המסוגלות העצמית.

לסיכום, התנסות מעשית מקצועית המשולבת בקורס עיוני מספקת אתגרים פעילים של הוראה ולמידה בקרב סטודנטים להוראה והופכת אותם למשתתפים פעילים בתהליך ההכשרה שלהם, תוך שהם חשים התפתחות מקצועית רבה יותר. על העוסקים בהכשרת מורים להביא בחשבון את יתרונה של ההתנסות המעשית המקצועית בהגברת המסוגלות העצמית של הסטודנטים להוראה, ולנסות לשלב אותה יותר בתהליך ההכשרה בקורסים עיוניים.

מקורות

Andresen, L., Boud, D., & Cohen, R. (1995). Experience-Based Learning. In Foley, G. (Ed.), Understanding Adult Education and Training (pp. 207-219). Allen & Unwin.

Ashton P. T., & Webb R. B. (1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. Longman Publishing Group.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 37(2), 122-147. https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122

Bandura, A. (1995). Self-Efficacy in changing societies. Retrieved from https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692

Bautista, N. U., & Boone, W. J. (2015). Exploring the impact of TeachMETM lab virtual classroom teaching simulation on early childhood education majors' self-efficacy beliefs. Journal of Science Teacher Education, 26(3), 237-262. https://doi.org/10.1007/s10972-014-9418-8

Benedict, A., Holdheide, L., Brownell, M., & Foley, A. M. (2016). Learning to teach: Practice-based preparation in teacher education. Special Issues Brief. Retrieved from https://eric.ed.gov/?q=Experience++based+learning+in+teacher+preparation&pg=2&id=ED570144

Boyd, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. Educational Evaluation and Policy Analysis, 31(4), 416-440. https://doi.org/10.3102/0162373709353129

Corno, L., & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. Educational Psychologist, 18(2), 88-108. https://doi.org/10.1080/00461528309529266

Dewey, J. (1938). Experience and education. Simon & Schuster.

Flores, I. M. (2015). Developing preservice teachers' self-efficacy through field-based science teaching practice with elementary students. Research in Higher Education Journal, 27, 1-19.

Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-Efficacy: A Theoretical analysis of its determinants and malleability. Academy of Management Review, 17(2), 183-211. https://doi.org/10.5465/amr.1992.4279530

Hicks, A. (2017). Participation as pedagogy: Student and librarian experiences of an open access publishing assignment. Journal of Education for Library and Information Science, 58(3), 160-175.

Kolb, D. A. (2014). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. FT Press.

Lee, Y., & Lee, J. (2014). Enhancing pre-service teachers' self-efficacy beliefs for technology integration through lesson planning practice. Computers & Education, 73, 121-128. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.001

Lunenburg, F. C. (2011). Decision making in organizations. International Journal of Management, Business and Administration, 15(1), 1-9.

McLachlan, K., Rawlings-Sanaei, F., Mason, C., Haski-Levanthal, D., & Nabeel, H. (2017). The student experience of PACE at Macquarie University: Understanding motivations for learning. Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, 18(1), 59-71.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2013). Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.). SAGE Publications, Inc.

Nissim, Y., & Weissblueth, E. (2017). Virtual Reality (VR) as a source for self-efficacy in teacher training. International Education Studies, 10(8), 52-59.

Ronfeldt, M., & Reininger, M. (2012). More or better student teaching? Teaching and Teacher Education, 28(8), 1091-1106. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.003

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. Educational Psychology Review, 1(3), 173-208. https://doi.org/10.1007/BF01320134
Schunk, D. H. (2001). Self-Regulation through goal setting. ERIC/CASS Digest. Retrieved from https://eric.ed.gov/?q=author%3aSchunk+pubyear%3a2001&id=ED462671
Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.). (2001). Handbook of positive psychology. Oxford University Press.
van der Bijl, J. J., & Shortridge-Baggett, L. M. (2001). The theory and measurement of the self-efficacy construct. Scholarly Inquiry for Nursing Practice, 15(3), 189-207.
Weissblueth, E., & Nissim, Y. (2018). The contribution of virtual reality to social and emotional learning in pre-service teachers. Creative Education, 09(10), 1551-1564. https://doi.org/10.4236/ce.2018.910114

חינוך גופני של נערות: בין שמרנות לשינוי

אורנית רמתי דביר, אלה שובל, רוני לידור

תקציר

סוגיות העוסקות בשוויון, בנשים ובאפלייתן נמצאות כיום בלב השיח הציבורי בישראל, וכחלק ממנו נתונה גם מערכת החינוך תחת בחינה ביקורתית. בעקבות בחינה זו מגובשת מדיניות ומופעלות תוכניות המכוונות לצמצום פערים בין בנות לבנים. שיח ביקורתי זה הקדיש תשומת לב שולית בלבד לחינוך הגופני. המאמר הנוכחי ממשיך את העניין המתפתח בחינוך הגופני של נערות בישראל, ומתמקד במשמעויות שמחנכות ומחנכי גוף מעניקים למגדר בשיעורי חינוך גופני המתקיימים בבית הספר. המאמר מעלה שתי טענות מרכזיות: האחת, מחנכות ומחנכי גוף ערים לאי השוויון בחברה וסבורים כי על החינוך הגופני להתאים להקשר שבו הוא ממוקם. השנייה, תפיסות אלה לא שולבו עדיין במדיניות המוסדית ובתוכניות ההכשרה, ולכן מורות מגבשות לעצמן אסטרטגיות ודרכי פעולה מקומיות. המאמר מציע כיווני פעולה לשינוי בתחום כך שהוא יתאים לנערות בעת הנוכחית, יגלם את הידע המתקדם המתייחס לנערות ולמגדר, ויהיה מרחב המאפשר לכל הנערות ליהנות מהערכים החיוביים הגלומים בתחום. ספציפית כיווני הפעולה מתייחסים לחמישה ממדים: לתוכניות הלימודים והמדיניות של החינוך הגופני, לפיקוח על החינוך הגופני, להוראת חינוך גופני בשדה, להכשרה להוראת החינוך הגופני ולהמשך המחקר שבוחן את החינוך הגופני דרך העדשה המגדרית.

מילות מפתח: **חינוך גופני**, **מגדר**, **נערות**, **פמיניזם**, **תוכנית לימודים**

חינוך גופני של נערות: בין שמרנות לשינוי

סוגיות העוסקות בשוויון, בנשים ובאפלייתן נמצאות כיום בלב השיח הציבורי והתקשורתי, וכחלק ממנו מופנה זרקור לבחינה ביקורתית של מערכת החינוך. המאמר הנוכחי מתמקד בחינוך הגופני של נערות הלומדות בחינוך הממלכתי בישראל, בחטיבות הביניים. מחקרים שנערכו במדינות שונות הראו כי נערות רבות נמנעות מהשתתפות בשיעורי חינוך גופני, וגם כשהן משתתפות, חלקן מצמצמות את מעורבותן בשיעור לרמה נמוכה ביותר (Mitchell, Gray, & Inchley, 2015; Robyne, 2010; Scraton, 2013; Slater & Tiggemann, 2011; Talbot, 2017). גם בישראל התחושה המפעפעת בשטח היא שנערות רבות אינן אוהבות את שיעורי החינוך הגופני ומנסות להתחמק מהם, והמורות נאלצות להתמודד יותר מבעבר עם "פטורים" שבנות מציגות, עם תלמידות שמגיעות לשיעורים ללא תלבושת או נעלי ספורט ועם בקשות רבות לשחרור בגלל מיחושים וכאבים (רמתי דביר, 2017a). מאמר זה מבקש להמשיך את השיח הביקורתי העוסק בחינוך גופני של נערות (כהן, זך, וארנון, 2019; קוש־זוהר, 2017; רמתי דביר, 2017b; Dvir & Benjamin, 2017), להעמיק אותו ולהרחיב את ההבנה בנוגע לאפשרויות לשינוי. מאמר זה משלב רקע תיאורטי, נשען על נתונים אמפיריים המתייחסים לחינוך הגופני בישראל, ומציע דרכים יישומיות לשינוי. בחלק הראשון והשני אנו מספקים רקע קצר על מאפייני החינוך

הגופני כמקצוע ליבה הנלמד בבתי הספר בישראל, ועל ההקשר החברתי והתרבותי הרחב שבו הוא מתקיים. בתיאורנו את ההקשר אנו מתמקדים בשתי זירות שהחינוך הגופני נטוע בתוכן – חינוך וספורט, ומתייחסים בהן למשמעויות של המגדר. בחלק השלישי אנו מציגים עמדות של אנשי חינוך גופני ביחס למגדר ולשוויון ואת האופן שבו עמדות אלו באות לידי ביטוי, ובחלק הרביעי והאחרון אנו מציעים עקרונות ליישום שיכולים לעמוד בבסיס שינויים שיהפכו את החינוך הגופני בישראל להיות מודע למגדר ומקדם שוויון מגדרי בתוכניות הלימודים, בתהליכי ההוראה בשדה, בתהליכי ההכשרה להוראת חינוך גופני וברמת המחקר העתידי.

המאמר נכתב מנקודת מבט פמיניסטית, שבמרכזה עומד הרעיון שבחינה של תופעה חברתית צריכה להביא בחשבון את ההקשר שבו היא מתקיימת ואת נקודת המבט של העומדות או העומדים במרכזה. במאמר זה נקודת המבט הפמיניסטית מופעלת על החינוך הגופני של נערות בישראל ומתייחסת למציאות החיים שלהן, לתרבותן, לאתגרים הניצבים בפניהן, ליחסי הכוח בין בנות ובנים ולתרבות בית הספר.

חינוך גופני, מגדר ומה שביניהם

החינוך הגופני הוא מקצוע ליבה בתוכנית הלימודים של משרד החינוך, הכוללת אשכול של מקצועות חובה הנלמדים בבית הספר בישראל – בתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים ובתי ספר תיכוניים (משרד החינוך, 2007; משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ו; שובל, שחף ולידור, 2014). על פי חוזרי מנכ"ל משרד החינוך (משרד החינוך, 2003, 2005, 2009), יש לקיים שני שיעורי חינוך גופני בשבוע בכל אחת מכיתות הלימוד (כיתות א' עד י"ב), וההשתתפות בהם היא חובה. החינוך הגופני בישראל הוא היחיד מבין המקצועות הנלמדים בבית הספר שהוא רגיש למגדר בבסיסו.

בכיתות היסוד בבתי הספר הממלכתיים שיעורי החינוך הגופני משותפים לבנות ולבנים, והחל מכיתה ז' בנות ובנים לומדים אותם בנפרד (משרד החינוך, 2002), מתוך הנחה – המחייבת אתגור ובחינה – לפיה ההבדלים ההתפתחותיים השונים של בנות ובנים מצדיקים ואף מחייבים חינוך גופני שונה (Gallahue, Ozman, & Goodway, 2012; Haywood & Getchell, 2014; Malina, 2013). במוסדות העל יסודיים, בכל הזרמים החינוכיים, מתקיימים שיעורי החינוך הגופני לא רק בהפרדה מגדרית, אלא גם כאשר מוֹרֶה מלמדת את הבנות ומוֹרֶה – את הבנים (משרד החינוך, 2002). גם מדיניות זו דורשת דיון ביקורתי (רמתי דביר, 2017).

תוכנית הלימודים בחינוך הגופני (משרד החינוך, 2007) היא ספציפית לכל מגדר: אומנם החלק העיקרי של נושאי הלימוד מבוסס על ספורט ומציע תכנים דומים, אולם לרוב, יעדי הביצוע שונים – אלה של הבנות נמוכים יותר (לידור, בן־סירא ושמעוני, 2007). נוסף על כך, ישנם ענפי ספורט ופעילויות שהם ספציפיים למגדר, כמו התעמלות אומנותית – המוצעת רק לנערות, או אימון מתח – המוצע רק לנערים. החינוך הגופני שונה משאר המקצועות הנלמדים בבית הספר בעצם עיסוקו בגוף הממשי והמוחשי של התלמידות. העיסוק בגוף ובמרחב "של בנות" בלבד הופכים את המורות לחינוך גופני לדמויות מרכזיות ומשמעותיות ביותר עבור התלמידות. הן משמשות לנערות רבות כתובת לכל שאלה הנוגעת לגוף, לתזונה, למחזור החודשי ועוד. המורות לרוב נענות ברצון לצרכים העולים מהשטח, הן מסייעות, משלימות ידע ומייעצות (רמתי דביר, 2017a).

ההפרדה המגדרית בחינוך הגופני בישראל עמדה במרכז מחאה שארגנה ב־2015 קבוצת תלמידות ותלמידים מהתיכון לאמנויות "תלמה ילין" בגבעתיים. בשנים שקדמו למחאה זו, אפשרה הנהלת בית הספר לקיים שיעורי חינוך גופני גם בכיתות מעורבות, בהוראת מוֹרָה או מוֹרֶה. אפשרות זו בוטלה בהוראת משרד החינוך, ובעקבות זאת פתחה קבוצת תלמידות ותלמידים במהלך של התנגדות שכלל פנייה מסודרת למשרד החינוך וקמפיין שהתנהל בדף פייסבוק: "המחאה נגד חלוקה ע"פ מגדר בשיעורי ספורט" (תלמה ילין, 2015). במכתב שנשלח לגוף הפיקוח על החינוך הגופני, המוצג במלואו בדף הפייסבוק של המחאה, מביעים התלמידות והתלמידים את תסכולם על שלא הוצג בפניהם הסבר לחלוקה מגדרית זו, שאינה נהירה להם. בהמשך המכתב הם התייחסו להנחת הבינאריות של משרד החינוך לגבי מין ומגדר, וטענו שהיא אינה תואמת את זהותם של חלק מהתלמידות והתלמידים בבית הספר (רמתי דביר, 2017).

המשמעות של המגדר בחינוך הגופני מתבטאת, אם כך, בהפרדה המגדרית שבמסגרתה מתקיימים השיעורים, בתוכנית הלימודים הדומה אך שונה ובקשר הייחודי בין המורות לתלמידות. כמו כן, המשמעות של המגדר מתבטאת גם באופנים שבהם נערות ונערים חווים את החינוך הגופני, את התכנים והפרקטיקות של ההוראה. כלומר, במידה שבה התכנים והפרקטיקות מתאימים לכל מגדר. לדוגמה, האנטר (Hunter, 2004), שבחנה את מטרות החינוך הגופני באנגליה, העלתה את הטענה שחינוך גופני המבוסס על ספורט (Physical Education as Sport) מתאים לבנים יותר מאשר לבנות, ולכן הוא אינו שוויוני בבסיסו. לטענתה, ענפי הספורט המקובלים בחינוך הגופני חביבים על בנים יותר מאשר על בנות, והגוף הגברי – הגדול והשרירי – מהווה בהם יתרון ומאפשר חוויה של הצלחה. היא הוסיפה כי הפרקטיקות של המדידה והתחרות שסביבן התחום מאורגן, מניעות בנים יותר מאשר בנות להשתתפות ולמאמץ. ולכן, על פי האנטר, חינוך גופני הדומה לספורט מעניק יתרון לבנים ומציב חסמים בפני בנות.

חוקרות וחוקרים עסקו גם באופנים שבהם החינוך הגופני משעתק תפיסות מגדר הגמוניות ואת הארגון ההיררכי של המגדר. כך למשל, קירק (Kirk, 2010) ניתח את המשמעות של יעדי הביצוע השונים הנדרשים מבנות ומבנים. הוא טען כי העמדת תוכנית לימודים דומה לבנות ולבנים, אך יעדי ביצוע נמוכים יותר לבנות, מבטאת את התפיסה שלפיה "בנות כמו בנים אבל פחות" ומשעתקת אותה.

עמדותיהם של המורות והמורים אף הן נקשרות למגדר והן שזורות באופן גלוי וסמוי, מכוון או מקרי באינטראקציות שלהן ושלהם עם התלמידות והתלמידים (Flintoff & Scraton, 2001). לדוגמה, פני ואוואנס (Penney & Evans, 2002) חקרו את השיח הדבור בשיעורי חינוך גופני וזיהו כי המורים לחינוך גופני בבתי ספר באנגליה פונים אל הבנים בשם המשפחה ואילו אל הבנות בשמן הפרטי. הם טענו שבדרך זאת הם מדגימים יחס מכבד יותר כלפי בנים.

המגדר אינו מנותק מקטגוריות חברתיות אחרות. מחקרים שבחנו הצטלבות של מיקומי שוליים בחינוך הגופני העלו את הטענה כי מערכות חינוך גופני רבות מתייחסות לבנות ולבנים כאל קבוצות הומוגניות שאינן רגישות למגוון בתוך המגדר, כלומר להצטלבות של מגדר עם צירים אחרים של אי שוויון, לרבות מוצא, מעמד סוציואקונומי ונטייה מינית (Scraton, 2013).

ההקשר המגדרי הרחב שבו פועל החינוך הגופני – חינוך וספורט

מדד המגדר שמציג מכון ון ליר (צמרת־קרצר, חזן והרצוג, 2017) מראה כי בעשור האחרון נשמר אי השוויון המגדרי בישראל, ואפילו גדל. המדד מורכב מ־12 תחומים שונים בחברה הישראלית ומספק תמונת עומק על המבנה החברתי בישראל. הוא מתייחס, בין השאר, לפערי שכר בין נשים לגברים, להבדלים ביניהם באיוש עמדות כוח והשפעה בכלכלה ובפוליטיקה, לנוכחותן הפחותה של נשים בתקשורת, לאלימות מגדרית ולהיקפי העוני בחתך מגדרי. בהקשר של המאמר הנוכחי נציג להלן תמונת מצב מגדרית של שני תחומים המצטלבים עם החינוך הגופני – חינוך וספורט.

חינוך

בחינה מגדרית של מערכת החינוך בישראל מעלה שהרטוריקה הדומיננטית בה, כמו במדינות אחרות, מדגישה שוויון, לרבות בין מגדרים ובתוך המגדר. אולם בחינה ביקורתית שלה מעלה צורות גלויות וסמויות של דיכוי והדרה הנקשרות למגדר (גור זיו, 2013; McLaren, 2015). בעוד שבעבר הישגי הבנים עלו על אלה של הבנות בכל תחומי הלימוד, כיום בנים נוטים יותר מבנות לתת־הישגים בלימודים, הם נוטים להיות פחות מעורבים בבית הספר ולנשור מהלימודים בשלב מוקדם יותר (אבגר, 2017). עם זאת, ההבחנה בין מקצועות לימוד הנחשבים גבריים למקצועות הנחשבים נשיים נשמרת – בחינוך העל יסודי שיעור הבנות הלומדות פיזיקה ומדעי המחשב נמוך משיעורן במערכת החינוך, ולעומת זאת בתחומים הנחשבים נשיים, כמו ספרות, סוציולוגיה או פסיכולוגיה, ייצוגן גבוה יותר.

אפשר לבחון את המשמעות של המגדר בבית הספר גם באמצעות האקלים הבית ספרי והדינמיקה הדומיננטית במרחביו השונים (שוורץ, 2013): בהיותו ארגון חברתי, בית הספר מאופיין ביחסי כוח ובפרקטיקות של הפגנת כוח. בנים "תופסים את המרחב" יותר מבנות, והבנות במקרים רבים מפנות את המקום ומדירות עצמן לשוליים (Geist & King, 2005; Huertacharles & Pruyn, 2016). דינמיקה זאת מתרחשת במרחבים המשותפים, המאורגנים פחות, לדוגמה בחצר בית הספר, וגם במרחבים המאורגנים והמסודרים – ובכלל זה בכיתה. בנים מפגינים בשיעורים יותר כוח, הם מקבלים רשות להשתתף יותר מבנות, ובכך מתאפשרות להם חוויות הצלחה רבות יותר. בו בזמן הם גם מתויגים כ"בעייתיים" וכ"מפריעים" יותר מבנות. משום כך בתי ספר מפרידים לעיתים את הבנות מהבנים כדי ליישם הוגנות וליצור הלכה למעשה שוויון הזדמנויות ללמידה בכיתה.

בנות חשופות בבית הספר לאירועים של הצקות ולהטרדות יותר מבנים, לרבות הטרדות מיניות. תופעה זו לא נבחנה עדיין בבתי ספר בישראל, אולם ממחקרים שנערכו במדינות אחרות עולה שהטרדות מיניות מצויות בבית הספר, אולם ברמה המוסדית הן לרוב אינן מטופלות (Merrick, 2016; Meyer, 2015). כך, בעוד שהמדיניות הרשמית של בתי ספר פוסלת הטרדות מיניות מכול וכול, ההתעלמות מהטרדות "קלות" מעצבת את תרבות בית הספר לכזאת שמזמנת ומעודדת אווירה סקסיסטית. אווירה כזאת מאפיינת במיוחד שיעורים המתקיימים במרחב פתוח, וכאלה שהמשמעת בהם פחות נוקשה (Basow, 2004).

ספורט

מחקרים שבחנו את השוויון ואת אי השוויון המגדרי בספורט הצביעו על פער בשיעור הייצוג הנשי ביחס לגברי (19% לעומת 81%, בהתאמה) (סייגלפישר, 2012), ועל פער בכיסוי התקשורתי של ספורט נשים ביחס לספורט גברים (ברנשטיין, 2003; תמיר, לוי וגלילי, Cooky, Messner, 2016 & Hextrum, 2013; Suh, Georgia, Locey, Ramirez, & Alea, 2016;). ספורט גברים מקבל כיסוי רחב וממוסגר כמוסד תרבותי מרכזי מלהיב ומרגש, בעוד שהספורט הנשי מקבל כיסוי צר יותר, ממוסגר כאירוע שולי ומדווח בדרך משעממת. דוגמה לכך אפשר לראות בכיסוי התקשורתי בישראל ובעולם של אליפות העולם בכדורגל לגברים בהשוואה לאליפות העולם בכדורגל לנשים. דוגמה נוספת לפער המגדרי בהשתתפות בספורט ולאופן שבו התקשורת משמרת אותו אפשר לראות באירוע הספורט הגדול והמרגש שהתקיים בישראל במאי 2018: מרוץ האופניים ג'ירו ד'איטליה. כחלק מהכיסוי התקשורתי הרחב שהאירוע קיבל, בלט (וצרם) חלקן המסורתי של הנשים במרוץ הזה – להעניק נשיקות על שתי לחייו של הזוכה בכל מקצה. כך, לא רק שהאירוע הוא גברי בבסיסו, תפקידן של הנשים כפרס קיבל מקום מרכזי בתקשורת. בחינה מגדרית של הספורט מעלה גם פער בייצוג הנשי באימון ובניהול מוסדות הספורט (גלילי ואח', 2009): נשים הן רק 8% מהמאמנים ו־15% מהן ממלאות תפקידי ניהול, גם בענפי ספורט שבהם מספרן כמעט משתווה לזה של הגברים, כמו שחייה. על מקומן של נשים בספורט אפשר ללמוד גם מניתוח של תקציב הספורט. ניתוח זה העלה כי תקציב הספורט מופנה בעיקרו לגברים ונערים – על כל 200 שקלים המופנים לספורט גברים, רק שקל אחד מופנה לספורט נשים; רק 14% מנהני תקציב הבוגרים הן נשים ו־86% הם גברים, ו־7% מנהני תקציב הצעירים הן נערות (ו־93% הם נערים). אם כך, אין זה פלא שהתפיסה הרווחת בישראל גם כיום היא כי ספורט מתאים לבנים יותר מכפי שהוא מתאים לבנות (פישביין, 2012). תפיסה זו יכולה להסביר את הפער המגדרי בהתמדה ובנשירה של ילדים וצעירים מספורט – נערות במדינות מערביות נושרות יותר מנערים, כאשר הפער בשיאו בגיל ההתבגרות (Mean, 2017).

תפיסות המתייחסות למגדר

אי השוויון המגדרי, לרבות בבית הספר, אינו מנותק מהתפיסות הדומיננטיות בחברה המתייחסות למגדר, לנשיות ולגבריות. תפיסות אלה משמשות סוג של מודל שאליו ילדות וילדים, נערות ונערים מבקשים להידמות, וביחס אליו הם מעריכים את עצמם ונמדדים על ידי האחרים. מכאן ואילך נציג את המשמעויות של המגדר מבחינת הייצוגים החיצוניים, התכונות ודרכי ההתנהגות המיוחסים לנשיות ולגבריות.

השיח הדומיננטי (ההגמוני) מתייחס לבנות ולבנים כאל שתי קבוצות מובחנות, שהן הומוגניות בתוכן. כלומר, הוא מתייחס לבנות ולבנים כאל קבוצות שונות במהותן ומתעלם מהמגוון (הפיזי והזהותי) שבתוך המגדר. מסורתית, נשיות נקשרת לעדינות וחולשה, בעוד שגבריות נקשרת לחוזק ולעוצמה. נשיות נקשרת לחברות ולשותפות, בעוד שגבריות נקשרת להישגיות ותחרותיות. משום כך העיסוק בספורט נתפס כמתאים יותר לבנים ופחות לבנות (Connell, 2005). בין המחזיקים בדעה זו יש חילוקי דעות ביחס למקור ההבדלים.

האוחזים בתפיסה המהותנית סבורים שההבדלים הביולוגיים בין המינים עומדים בבסיס

ההבדלים בין בנות ובנים ביכולות, בתכונות ובהעדפות. אחרים, המחזיקים בגישת ההבניה החברתית, סבורים ש"נשיות" ו"גבריות" הן קטגוריות נרכשות, ונערות "לומדות עדינות" בתהליך החִברות שלהן (Brabazon, 2006) בעוד שנערים "לומדים חוזק" (Geist & King, 2005). גם בנוגע לגוף, המחזיקים בדעה זו סבורים שמיומנויות גוף פוטנציאליות מנוונות אצל בנות בתהליך החִברות ומפותחות אצל בנים (נתיב, 2017; Young, 2005). כך למשל, בנות לומדות ללכת בצעדים קטנים ובצמצום איברים, ובנים מתרגלים לצעדים גדולים, להניע את זרועותיהם בחופשיות ולתפוס יותר מקום במרחב. שתי הגישות מתייחסות להבדלים בין בנות לבין בנים, אולם הגישה המהותנית מייחסת את השוני לביולוגיה ולמבנה המוח המולד, ולפיכך מתייחסת אליו כאל קבוע ובלתי נמנע. לעומתה, הגישה ההבנייתית מייחסת את השוני לחברה ולתרבות ומשום כך – מתייחסת אליו כאל נתון לשינוי.

לצד שתי תפיסות אלו אפשר לזהות בתרבות העכשווית גם ייצוגים אלטרנטיביים המערערים על התפיסה המסורתית, הצרה והדיכוטומית של המגדר (Budgeon, 2014). ייצוגים אלטרנטיביים של נשיות מייחסים לבנות חוזק פיזי ורגשי, ומציגים אותן כמובילות חברתיות. דוגמה לייצוג כזה אפשר למצוא בפרסומת למוצרי היגיינה לצעירות "כמו בת" (#LikeAGirl/always). הפרסומת מראה שבנות נתפסות חלשות ועדינות, בעוד שבמציאות יש בנות שהן חזקות, נחושות ועוצמתיות, ולכן היא מבקשת לערער על המשמעות השלילית והנחותה המיוחסת למושג "כמו בת" ומציעה לנערות מודל של נשיות חזקה. ואכן, נערות מעורבות כיום בספורט ובפעילות גופנית יותר מבעבר, לרבות בתחומים הנחשבים ל"גבריים", כמו חדר כושר, אומנויות לחימה או כדורגל (Azzarito, 2010).

אולם הייצוגים האלטרנטיביים של נשיות אינם נגישים במידה שווה לנערות ממיקומים חברתיים ותרבותיים שונים. ההזדמנות להיחשף אליהם נקשרת למקום שבו כל נערה גדלה, למעמד הסוציואקונומי שאליו היא משתייכת, למשפחה שממנה הגיעה, למודלים שראתה וכדומה. משום כך, התפיסה המייחסת לנשיות חוזק ועוצמה, עדיין שולית, ואינה מערערת על הדומיננטיות של השיח ההגמוני – הקושר נשיות עם חולשה, רוך ועדינות (Aapola, Gonick, & Harris, 2005; Slater & Tiggemann, 2010).

נשיות נקשרת לא רק לעדינות ולחולשה, אלא גם למראה חיצוני. גם בהקשר זה יש הסבורים שהעיסוק במראה החיצוני הוא פתולוגי, מהותי וטבוע באישיותה של נערה, אולם התפיסה המקובלת כיום מזהה את ההבניה החברתית של העיסוק במראה כפרקטיקה בייצור הזהות הנשית (פלד, לחובר וקומם, 2017). נערות מבינות שערכן נקבע במידה רבה בהתאם למראן החיצוני, כאשר המראה המוערך הוא גוף רזה וחטוב (Brabazon, 2006), בגדים ואביזרים אופנתיים (Carey, Donaghue, & Broderick, 2010) והופעה כללית המשדרת סדר וניקיון, מדיפה ריח בושם (Woolford et al., 2016) ומרמזת על מיניות (Orenstein, 2016).

יתר על כן, ההתנהגות הראויה והמוערכת כוללת עבודה על המראה ומחויבות לשיפורו (פלד, לחובר וקומם, 2017). כך, ילדות ונערות מתרגלות לטפח את המראה ולהתייחס לגופן כאל אובייקט, ולמעשה הן משתתפות פעילות בתהליך החפצתן. את מחויבותן של נערות למראן אפשר להבין גם על רקע מחקרים שהראו כי המראה החיצוני הוא הגורם המרכזי להצקות (bullying) כלפי נערות (Carey et al., 2010; Carmona, Tornero-Quiñones, & Sierra-Robles, 2015).

לצד המסרים החברתיים המעודדים את העיסוק במראה ואת ההחפצה העצמית, אפשר לזהות כיום גם מסרים מנוגדים. לדוגמה, המוטו "קבלי את עצמך כפי שאת" מזמין נערות להתנגד לתפיסה הצרה של יופי נשי ומעודד קבלה ואהבה עצמית. גם כאן, התפיסות ה"חתרניות" האלו נגישות לבנות מעטות בלבד, ולכן השיח לפיו נערות צריכות להיות רזות, מחוטבות, מטופחות, מסודרות, מבושמות וסקסיות הוא עדיין הדומיננטי בעולמן (Lachover & Brandes, 2009).
ההתמקמות של כל נערה ביחס לשיחים (discourses) המתייחסים למגדר ולנשיות היא פרטיקולרית וייחודית ונקשרת לגורמים רבים: לגוף הפיזי של כל אחת, לעבר שלה, לבית ולסביבה שבה גדלה, למיקומה החברתי, למודלים שראתה, לידע שברשותה, ליכולותיה לזהות ולבקר את ההבניה החברתית של המגדר ולמודעות העצמית שלה לגבי האופן שבו היא מתעצבת ומשתנה (Grosz, 1994; Heywood, 2006). כל נערה מנהלת משא ומתן עם השיחים האלה, משתפת איתם פעולה או מתנגדת להם באופן דינמי ורציף במרחבי החיים השונים, לרבות בבית הספר ובשיעורי החינוך הגופני. זהו ההקשר, זאת האווירה ואלה התלמידות שממתינות למורָה בפתחו של אולם הספורט.

עמדות אנשי המקצוע בנוגע למגדר בחינוך גופני של נערות

עמדותיהם של מחנכות ומחנכי גוף ביחס למגדר בחינוך הגופני של נערות נבחנו כחלק ממחקר שבחן את החינוך הגופני דרך העדשה המגדרית (רמתי דביר, שובל ולידור, בדפוס) ובו רואיינו 29 מחנכות ומחנכי גוף – מורות לחינוך גופני, אנשי פיקוח, ומדריכים פדגוגיים, שהתייחסו למשמעות שהם מייחסים למגדר בשיעורי חינוך גופני, לגוף הנשי ובאופן רחב יותר – לשוויון. ניתוח הראיונות העלה טיפולוגיה שבה ארבע קבוצות המייצגות צורות שונות של התייחסות למגדר: הראשונה היא תפיסה מהותנית, השנייה היא זיהוי והתעלמות, השלישית היא זיהוי ושעתוק, והרביעית היא מודעות והתאמה. נדגיש כי הטיפולוגיה מתייחסת לעמדות, ולא לנשות ולאנשי מקצוע, שכן מרבית בנות ובני האדם מושפעים מכמה אידיאולוגיות, ועמדותיהם ותפיסותיהם הן מורכבות בדרך כלל.

הקבוצה המהותנית

הקבוצה השמרנית ביותר. העמדות בקבוצה זו מבטאות התייחסות אל התלמידות והתלמידים בחינוך הגופני כאל תופעה שהיא בעיקרה ביולוגית – גוף המורכב ממערכות, עצמות, מפרקים ושרירים. הגוף ופעילותו, על פי הקבוצה, הוא תופעה מולדת שאינה קשורה לקונטקסט החברתי. כלומר, מיומנויות הגוף של נערות ותפיסותיהן לגבי עצמן אינן מושפעות גם מהסביבה ומהתרבות. כמו כן בקבוצה זו העמדות מנותקות ממשמעותו החברתית של השיעור. הנערות הן קבוצה הומוגנית, ולגוף הנשי יכולות פחותות מאלו המיוחסות לגוף הגברי. לכן, סביר לדרוש מבנות ביצועים נמוכים מאלה שנדרשים מבנים. גם את הרתיעה של בנות רבות ממשחקי כדור קושרים המשתייכים לקבוצה זו לשונות המהותית והמולדת בין בנות לבנים. כלומר, בעלי ובעלות עמדה זו מתעלמים מן ההקשר החברתי ומההבדלים בהתנסויות ובחוויות המתאפשרות לבנות ולבנים. לדעת קבוצה זו, הקצאה שוויונית של משאבים והוראה על פי תוכנית לימודים דומה אך הצבת דרישות ביצוע שונות הרגישות למגדר, מציגות שוויון מגדרי בחינוך הגופני.

התנהגות אופיינית המייצגת עמדה זו באה לידי ביטוי בהעמדת כללים ברורים ומחייבים להופעה בשיעור בזמן ובתלבושת שנקבעה במרכז, היצמדות המורה להוראת מקצועות הספורט והכושר הגופני, עריכה סלחנית של מבדקי הישגים ושליטה במיומנויות, ציון לשבח של בנות שהשיגו את ההישגים היותר גבוהים וניחום הבנות "העיקר שניסיתן" לאלה שהישגיהן נמוכים.

הקבוצה המזהה ומתעלמת

העמדות בקבוצה זו משקפות התייחסות אל השונות הגופנית בין המינים וגם אל ההקשר החברתי, אך עדיין נוטות לשמרנות ואינן מתרגמות את מודעותן והבנתן לכדי שינוי שיעורי החינוך הגופני. המחזיקים בעמדות אלו מזהים שספורט נקשר לגבריות, ולכן הוא מתאים בדרך כלל לבנים יותר מאשר לבנות, אם כי יש בנים ובנות שטענה זאת אינה תקפה עבורם. חלק מבעלי ובעלות עמדה זו מתייחסים לתרבות המכתיבה אידיאל יופי ולתפיסת הנשיות המקובלת בקרב נערות, לפיה הן נדרשות להתאים את עצמן לאותו האידיאל. הם מזהים שהמחויבות של נערות למראה החיצוני, ובמיוחד למראה מסודר נקי ורענן, מקשה על חלקן להיות מעורבות באופן פעיל בשיעורים. במילים אחרות, הם מזהים את המתח בין דרישות השיעור לדרישות אידיאל היופי.

בין המשתייכים לקבוצה זו נמצאים גם כאלה שמבינים את הדינמיקה בין הבנות לבנים. הם מזהים אומנם ששיעורי החינוך הגופני מתקיימים בהפרדה מגדרית, אבל המרחב הוא משותף ומתקיימים בו יחסי כוח: הבנים מביטים על הבנות באופן מחפצן ומשמיעים לעברן הערות סקסיסטיות ומטרידות, והבנות מגיבות לבנים – משתפות פעולה עם החפצתן או נפגעות ממנה. כך או כך, הם סבורים שאווירה כזאת מקשה על נערות לפעול בשיעורי החינוך הגופני.

נשות ואנשי המקצוע בקבוצה זו מתעלמים מהדילמות שהמגדר מציב בפניהם ואינם מבקשים לשנות את תוכנית הלימודים. אצל חלקם קשורה עמדה זו לתפיסה אידיאולוגית, ואצל אחרים לאילוצים טאקטיים. הבוחרים כך מטעמים אידיאולוגיים סבורים כי בדרך זו הם פועלים לטובת הבנות. בעצם ההזמנה של בנות לקחת חלק בפעילויות שנתפסות "של בנים", בלי להקל עליהן או לוותר להן, הם "דוחפים אותן קדימה", מטשטשים את ההבדלים בין המינים ומקדמים שוויון. המתעלמים מן ההקשר המגדרי מטעמים טאקטיים מבינים שהם מפקירים את התלמידות במרחב שאינו מתאים להן ואינו מיטיב עימן, אולם תוכנית הלימודים של המקצוע וההכשרה המכינה להוראה שהם עברו אינם כוללים ידע וכלים היכולים לשמש את המורות בהעמדת חלופה. המשתייכים לקבוצה זו, אם כך, מתייחסים אל המציאות שהם מזהים כאל בלתי נמנעת, מעין מזל ביש (tough luck) לבנות, ולא כאל מצב שאליו צריך ואפשר להגיב. התנהגות אופיינית המייצגת עמדה זו באה לידי ביטוי בעידוד הבנות להגיע להישגים ו"להראות לבנים שאנחנו לא פחות טובות מהם", או בהיצמדות לתוכנית לימודים המבוססת ספורט.

הקבוצה המשעתקת מגדר

העמדות בקבוצה המשעתקת מגדר משקפות התייחסות להקשר החברתי והתרבותי של המגדר בכלל ושל נשיות בפרט ומצביעות על שינוי. בשונה מהעמדות בקבוצה המודעת למגדר, שאומנם משקפות הבנה של ההקשר, אך הבנה זו אינה מעצבת את האופן שבו מיושם החינוך הגופני. העמדות בקבוצה זו משקפות התאמה של אופן ההוראה לתרבות הנערות. נשות החינוך הגופני

בקבוצה זאת מבקרות את תוכנית הלימודים שאינה עדכנית ואינה מתחשבת בצרכים של הבנות. המטרה המרכזית בעיני המשתייכות לקבוצה זו היא לגרום לתלמידות לייחס ערך גבוה לחינוך הגופני ולשתף פעולה עם דרישות השיעור. כדי להשיג זאת הן מתחברות לעולמן של התלמידות ומבנות את השיעורים באופן העונה לצורכיהן.
התנהגות אופיינית המייצגת עמדה זו באה לידי ביטוי באימוץ פרקטיקות גופניות שחביבות על נערות בשעות הפנאי, כמו שיעורי עיצוב וחיטוב. הן מדגישות את התרומה של השיעורים למראה החיצוני ולבריאות הנשית. נוסף על כך מדגישות מורות אלו את היציבה ואת משמעות הגמישות כרכיב משמעותי בכושר הגופני שאצל הבנים הוא שולי בלבד.

הקבוצה המודעת למגדר ומערערת עליו
העמדות בקבוצה המודעת למגדר ומערערת עליו דומות לאלו של הקבוצה המשעתקת מגדר, וכמוהן – הן משקפות מודעות להקשר המגדרי ולתרבות הנערות הנעדרת מתוכנית הלימודים של החינוך הגופני. העמדות בקבוצה זו משקפות רגישות למגוון ולשונות בתוך כל אחד מהמגדרים. לכן, המחזיקות והמחזיקים בעמדה זו מייחסים חשיבות להתאמת השיעורים למגוון התלמידות, לאלה המחבבות ספורט ולאלה שלא, לאלה המרגישות נוח עם הגוף ולאלה שפחות, ומציעים לכולן ליהנות מהערכים החיוביים של החינוך הגופני.
חלק מהמורות מזהות בין תלמידותיהן את אלה שיכולות ורוצות להצטיין בספורט ומחפשות דרכים לאפשר את מימוש המוטיבציה שלהן. בדרך זו הן מבקשות לערער על התפיסה "בנות כמו בנים אבל פחות". חלקן מבקשות להנגיש לתלמידותיהן חוויית גוף שאינה ממוקדת בהישגים מדידים או במראה, אלא בהנאה שבתנועה או בתחושת השחרור, ומפעילות פרקטיקות המקובלות בתהליכי טיפול בתנועה. בדרך זו הן מערערות על הדומיננטיות של הספורט התחרותי בחינוך הגופני.
בשונה מהאחרות, הממוקדות ברצון לגרום לתלמידות להשתתף בשיעור ולפעול, המורות המודעות והמערערות משלבות בתהליך ההוראה שלהן גם ממדים קוגניטיביים ורגשיים. חלקן משלבות בשיעורים תכנים של מגדר ועוסקות גם במשמעות החברתית של "להיות נערה". הן מנסות לעורר את המבט הביקורתי של נערות בנוגע לעצם ההתייחסות המקובלת אל ספורט כגברי, ובנוגע לאופן שבו החברה והתרבות תופסות את הגוף הנשי, מגדירות מודל יופי לא אפשרי ומגבילות את הווייתן הגופנית. חלקן מקדישות זמן להתבוננות אישית של כל תלמידה פנימה ומעודדות אותה לזהות את הגורמים והפעילויות שמיטיבים איתה ואת אלה שאינם מיטיבים איתה. העמדות בקבוצה זו משקפות כבוד רב לתלמידות השונות, הכלה של המגוון ומשמעות רחבה יותר המשויכת לדיסציפלינה "חינוך גופני".
עמדה זו מובילה לשאיפה לשנות את האופן שבו מאורגנים שיעורי החינוך הגופני. כך, למשל, החלפת השיעורים הפרונטליים שבהם מנסים לעמוד במטרות משותפות, ומעבר ללמידה בקבוצות שלכל אחת מטרות שונות, והן לומדות באופן עצמאי לפי הנחיות שהמורה הכינה מבעוד מועד. אפשרות נוספת היא שינוי התבנית שבה לומדים במסגרת של כיתות אם המפוצלות לבנות ולבנים, והצבת כל שיעורי החינוך הגופני של שכבת גיל באותו שיעור, כשלתלמידים ולתלמידות יש אפשרות לבחור בנושאי לימוד שונים לפי בחירתם ולהחליף נושא בכל סמסטר.

על נושאי הלימוד, בגישה זאת, לייצג שונות בצרכים וברצונות – לא בחירה בין משחקי ספורט לבין עצמם, אלא בחירה, לדוגמה, בין משחק מתוך משחקי הכדור הספורטיביים, לבין אחד ממקצועות הספורט הפרטניים – אתלטיקה או התעמלות, לבין ריקודי עם, חינוך לתנועה, אחת מהשיטות של טיפוח המודעות לגוף או טיפוח היציבה, או משחקי נופש.

לוח 1
הטיפולוגיה של המשמעות המיוחסת למגדר בחינוך גופני של נערות

הקבוצה בטיפולוגיה	הנחות היסוד ביחס להבדלים בין נערים לנערות וביחס למגוון	המשמעות המיוחסת למגדר בשיעורי החינוך הגופני	תפיסת השוויון	פרקטיקות פדגוגיות מקדמות שוויון	משמעות
המהותנית	ההבדלים בין נערים לנערות בעיקרם ביולוגיים. האוכלוסייה בתוך כל מגדר הומוגנית.	גוף שונה, לנערות יכולות פחותות.	שוויון בהקצאת משאבים. הצבת דרישות מותאמות לגוף הפיזי.	תוכנית הלימודים לבנות דומה אך מקילה.	שימור הסדר ההיררכי של המגדר.
המזהה ומתעלמת	ההבדלים ביולוגיים וגם תרבותיים וחברתיים. האוכלוסייה בתוך כל מגדר הומוגנית.	ספורט כתחום גברי מתאים לבנים יותר מאשר לבנות. תפיסות דומיננטיות של נשיות והעיסוק במראה מרחיקים נערות ממעורבות פעילה. תרבות בית הספר ויחסי הכוח מרחיקים נערות ממעורבות פעילה.	החינוך הגופני אינו שוויוני. אי השוויון הוא מצב נתון ולא ניתן לשינוי. על נערות להתגבר על הקושי ולהתמודד עם אי השוויון.	תוכנית הלימודים לבנות דומה אך מקילה.	שימור הסדר ההיררכי של המגדר.
המשעתקת מגדר	ההבדלים ביולוגיים וגם תרבותיים וחברתיים. האוכלוסייה בתוך כל מגדר הומוגנית.	ספורט כתחום גברי מתאים לבנים יותר מאשר לבנות. תפיסות דומיננטיות של נשיות והעיסוק במראה מרחיקים נערות ממעורבות פעילה. תרבות בית הספר ויחסי הכוח מרחיקים נערות ממעורבות פעילה.	האתגר המשמעותי ביותר היא לרתום נערות להשתתף בשיעור. לשם כך נכון לאפשר לכל מגדר חינוך גופני ייעודי שמותאים לצרכים ולציפיות, ולכן אפשר ורצוי לשלב בשיעורים של הבנות גם חיטוב ועיצוב.	תוכנית הלימודים לבנות דומה אך מקילה. פרקטיקות מותאמות לעולמן של בנות.	שימור הסדר ההיררכי של המגדר.
המודעת למגדר ומערערת עליו	ההבדלים ביולוגיים וגם תרבותיים וחברתיים. קיימת שונות בתוך המגדר.	ההקשר הוא ממוגדר, כלומר לא שוויוני. כל תלמידה מתייחסת להקשר ממקומה הייחודי.	ניסיון לתת מענה למגוון צרכים וציפיות. ערעור על הסדר ההיררכי של המגדר.	הוראה מותאמת לקבוצה. שילוב בחירה, שילוב תודעה ורגש.	ערעור על הסדר ההיררכי של המגדר.

לוח 1 מעמיד את ארבע הקבוצות של הטיפולוגיה זו מול זו ומאפשר השוואה ביניהן. הקבוצה המהותנית והקבוצה המזהה ומתעלמת – שומרות על העולם הקיים, אף על פי שהשנייה מכירה בכך שההבדלים בין הבנים לבנות אינם רק ביולוגיים. הקבוצה המשעתקת מגדר והקבוצה המודעת למגדר ומערערת עליו – שתיהן מציעות שינוי ומשקפות יישום חינוך גופני באופן שמגלם בתוכו הבנת המשמעות של המגדר, אולם בעוד שהמשתייכות לקבוצה המשעתקת מתייחסות אל הבנות כאל קבוצה הומוגנית, המשתייכות לקבוצה המודעת ומערערת מניחות שקיימת שונות בין הבנות. בעוד המשתייכות אל הקבוצה המשעתקת מגייסות את שיח היופי ושיח הרזון ההגמוניים כדי לגרום לבנות להשתתף ולהיות פעילות בשיעורים, המשתייכות אל הקבוצה המודעת ומערערת מגייסות את החינוך הגופני כדי לעמעם את הדומיננטיות של השיחים ההגמוניים ולהשפיע על תרבות הגוף.

חינוך גופני לנערות: האפשרות לעיצוב סדר חברתי שוויוני

העניין בעמדות והניסיון למפות אותן נשען על ההבנה כי התפיסות של נשות ואנשי המקצוע השונים בתחום מעצבות את השיעורים, מקבלות ביטוי בפרקטיקות הפדגוגיות שהמורות מפעילות ובאינטראקציות שלהן עם תלמידותיהן, ואלה משפיעות על החוויה הגופנית של התלמידות ועל תפיסתן העצמית. הצגנו בפרק הקודם את האופנים שבהם העוסקות והעוסקים בחינוך גופני מבינים את משמעות המגדר בחינוך הגופני של נערות, ומשלבים את הבנתם באופן שבו הם מבנים ומארגנים את המקצוע ואת השיעורים, ובאינטראקציות היומיומיות שלהם עם התלמידות. הטיפולוגיה מראה כי העוסקות והעוסקים בתחום נבדלים ביניהם במשמעות שהם מייחסים למגדר בשיעורי חינוך גופני של נערות, ובאופנים שבהם הם מתאימים את השיעורים – התכנים והפרקטיקות – להווייתן של נערות.

אפשר להניח שנשים ואנשים בחברה, העוסקות והעוסקים בחינוך גופני, נחשפו לחשיבה הפמיניסטית ולביקורת שהיא מעלה לגבי המבנה והארגון הלא שוויוני של החברה (Ramati Dvir & Benjamin, 2017). אפשר גם להניח שמרבית הנשים העוסקות בתחום התמודדו ומתמודדות בעצמן עם אתגרים שהם ייחודיים לנשים בחברה שבה הן חיות, בעולם העבודה ובחייהן הפרטיים. ואכן, המורות, הנמצאות בקשר ישיר עם התלמידות והמוציאות לפועל את המדיניות המוסדית, אמפתיות כלפי תלמידותיהן וכלפי ההתמודדויות שלהן בחינוך הגופני. אף יותר מכך, מרביתן מנסות להתאים את עשייתן למציאות המגדרית שהן מזהות, לזמן ולמקום, לעולמן של התלמידות ולצורכיהן.

הן מאלתרות ומעצבות, כל אחת בעצמה ובמרחב המסוים שבו היא מלמדת, "פתרון" או "מענה" נקודתי. חלקן בוחרות באסטרטגיה של התעלמות מן ההקשר, מתוך מחשבה שבדרך זו הן פועלות נגד שוליותן של בנות ונערות בחינוך הגופני (ובחברה) ולטובתן. חלקן בוחרות באסטרטגיה של שינוי תוכנית הלימודים ושילוב של תכנים מותאמים לנערות ולציפיותיהן כמו עיצוב וחיטוב, וחלקן מזהות את המגוון בתוך המגדר ומבנות את שיעוריהן בדרך שיתאימו לנערות שונות. יש מורות שמרחיבות את המשמעות המיוחסת ל"חינוך גופני": אחדות ממוקדות בחוויה הגופנית ומכוונות את שיעוריהן בדרך שתאפשר לנערות שונות חוויה גופנית תנועתית טובה, ואחרות מרחיבות את משמעות התחום ומשלבות בשיעוריהן גם עיסוק קוגניטיבי ורגשי

בגוף. ורבות מהן אינן משנות את צורת עבודתן, אולם בחירתן זו אינה נקשרת לשיקולים ערכיים או פדגוגיים, אלא לידע ולפרקטיקות שברשותן, כמו גם לידע ולפרקטיקות שחסרים להן.
כיוון שברמה המערכתית, החשיבה המגדרית טרם שולבה במדיניות החינוך הגופני ובתוכניות ההכשרה והפיתוח המקצועי, כל מורה מתמודדת עם הסוגיה לבד ועל בסיס ניסיונה הפרטי והידע שברשותה. אתגר זה מציב בפני כל מורה שאלות, דילמות וקונפליקטים, בהם: מהי משמעותו של שוויון מגדרי בחינוך גופני? האם חתירה לשוויון מחייבת טשטוש הבדלים בין המגדרים? כיצד אפשר להתחשב במאפיינים הייחודיים לנערות בלי לשמר את נחיתותן? האם השגת שיתוף הפעולה של התלמידות מצדיק עיסוק במראה החיצוני? והאם זה לא נכון לעסוק במראה? מה חשוב יותר – השגת המעורבות הפעילה של התלמידות או הדגשת ערכים חברתיים ושינוי עמדות? כיצד לעצב את השיעורים כך שכולן תשתתפנה ותיהנינה, ובלי לפגוע בתלמידות הספורטאיות שרוצות להתקדם בספורט? כלומר כיצד ליצור חינוך גופני ברוח הקבוצה "המודעת ומערערת מגדר", שמתאים לכולן ומיטיב עם כולן? וכיצד להתמודד עם הציפיות המערכתיות לצמצם את הפערים המגדריים ולאתגר את הבנות שתתקרבנה ככל האפשר לבנים?
בהיעדר הנחייה מערכתית והכשרה הולמת, כל מורה מתמודדת עם הקונפליקטים הנקשרים למגדר ומעצבת את השיעורים בהתאם לידע הלא מאורגן והלא מבוקר שברשותה. לאור זאת אפשר להבין את הטיפולוגיה שהראתה כי במקרים רבים תהליכי ההוראה מנותקים מהתלמידות, מתרבות הנערות ומתרבות בית הספר (הקבוצה המזהה ומתעלמת). הנתק הזה בין תהליך ההוראה לבין ההקשר והתלמידות יכול להסביר את ההתנגדות של תלמידות רבות לחינוך הגופני – את ניסיונות ההתחמקות, את אי הבאת התלבושת, את ההפרעות ואת תופעת ה"פטורים", שהולכת ומתרחבת.
הפרספקטיבה המגדרית צריכה להיות משולבת במדיניות המערכתית של החינוך הגופני, בתהליכי ההכשרה של המורות והמורים ובתהליכי הפיתוח המקצועי של המורות לעתיד. מתוך שימוש בבסיס הידע העשיר העוסק בחינוך גופני ומגדר ומחקרים ראשונים שבחנו את החינוך הגופני של נערות בישראל, אנו מציעים כמה עקרונות שיכולים לשמש בסיס לשילוב החשיבה המגדרית בחינוך הגופני באופן שהמקצוע יאפשר גם לנערות את הזכות ליהנות מהערכים הגלומים בחינוך הגופני לנערות, ותיושם האחריות החינוכית של התחום לתרום לעיצובה התקין של החברה.

המלצות לשדה החינוך הגופני לנערות מתוך תפיסה מודעת מגדר

הסיכוי שמהלכי השינוי בהתייחסות למגדר יתרחשו מעצמם, כחלק מתהליכי הסתגלות חברתית, הוא קלוש. זאת בשל מסורת רבת שנים של יחס בלתי שוויוני לנשים בשיעורי חינוך גופני, בשל העובדה שהחינוך הגופני קשור לספורט, שבו קיימת אפליה אינהרנטית, ובשל תפיסה שמרנית של קובעי המדיניות. העקרונות שאנו מציעים לשינוי ניתנים ליישום בחמישה ממדים – תוכניות הלימודים והמדיניות של החינוך הגופני, הפיקוח על החינוך הגופני, הוראת חינוך גופני בשדה, הכשרה להוראת החינוך הגופני ומחקר בתחום החינוך הגופני מתוך העדשה המגדרית.

ממד 1: תוכנית הלימודים והמדיניות של החינוך גופני

תוכנית הלימודים היא למעשה כלי בידי קובעי המדיניות להצגת מדיניותם, ועבור המורים היא סימון טווח אפשרויות ההוראה ופיגום לתכנון ההוראה שלהם (שובל, שחף ולידור, 2014). בהקשר זה, אנו מציעים את העקרונות הבאים:

א. לערוך דיון ענייני ונוקב במשרד החינוך בשאלת היחס למגדר בחינוך הגופני בבתי הספר במאה ה־21. להזמין לדיון נשות ואנשי מקצוע מתחומי הסוציולוגיה, החינוך, הבריאות והספורט, ומתחום לימודי נערות (Girlhood Studies), המתמחים במגדר ובמחקר פמיניסטי.

ב. לנסח בעקבות הדיון את העמדה הפורמלית, הרציונל המוביל, של קובעי המדיניות של החינוך הגופני במשרד החינוך. ניסוח זה צריך להתייחס מחדש גם לשאלות כמו: האם נכון לשמר הוראה נפרדת לנערים ולנערות? האם נכון לשמר את חובת ההוראה מוּרָה לבנים ומוֹרָה לבנות?

ג. להתאים את תוכנית הלימודים בחינוך גופני לרציונל שנוסח בכתב.

ד. מתוך הנחה שלא ניתן יהיה לנסח רציונל המתעלם מהתהליכים החברתיים המתפתחים מחוץ לבית הספר ולפעול בהתאם לאחת העמדות המשמרות היעדר שוויון הזדמנויות לנערות, תוכנית הלימודים תבנה את החינוך הגופני בדרך שבה כל נערה ונער, בכל מבנה גוף או ניסיון קודם, יוכלו לחוות סיפוק והצלחה בשיפור תנועתם ובשכלולה.

ה. תוכנית הלימודים תכלול אפשרויות בחירה ברמת בית הספר, ברמת המורים והמורות לחינוך גופני וברמת התלמידות והתלמידים. הבחירה ברמת בית הספר תיעשה בשיתוף המורים לחינוך גופני, תוך הקשבה ליועצים וליועצות חינוכיים ובהקשבה למורים אחרים, להורים ולנציגות התלמידות והתלמידים. הבחירה תכלול התייחסות לשאלות כמו: אילו מרחבים/מתקנים/חפצים יעמדו לרשות המורים לחינוך גופני? האם לפתוח כיתות לפי תחומי עניין ללא הפרדה בין בנים ובנות? אילו נושאים מתוך אלו המתאפשרים בתוכנית הלימודים יילמדו בבית הספר? ומהן המטרות שבית הספר שואף אליהן במסגרת החינוך הגופני? הבחירה ברמת המורים תעסוק ביעדים שהם שואפים להגיע אליהם, בדרכים היעילות ביותר להשגתם ובדרכים להערכת הישגיהם. מבחינה זאת גם בתהליכים קוגניטיביים, חברתיים ואישיים־רגשיים אפשר להגיע להישגים כמו: מקוריות ביצירת חיבור תנועה (קוגניטיבי), רמת שיתוף הפעולה (חברתי) ורמת היכולת להכוונה עצמית או רמת המודעות (אישי־רגשי). ברמת התלמידים הבחירה יכולה להיות לאיזו קבוצת לימוד להצטרף במהלך הסמסטר ואילו יעדים אישיים ניתנים להשגה.

ו. אפשר יהיה להרחיב את המשמעות המיוחסת ל"חינוך גופני" בתוכנית הלימודים, ולכלול בה גם למידה עיונית במגדר ובגוף ופיתוח מבט ביקורתי על החברה, על הסדר המגדרי בספורט ועל תרבות הגוף המפקחת על הגוף הנשי והגוף הגברי. ביקורת זו תאפשר לתלמידות לזהות את האופנים שבהם החברה והתרבות מציבות חסמים בפניהן,

ותעודד אותן להתנגד לתפיסות מסורתיות של נשיות ולתבוע שוויון הזדמנויות בתהליך החינוכי ובחיים.

ז. אפשר לשנות את פני "ימי הספורט" בין כותלי בית הספר ובין בתי הספר בלי לוותר על החגיגה התנועתית, אלא לשפרה. במקום יום ספורט מופרד מגדרית ומיועד למעטים, אפשר לקיים יום ספורט שבו המתחרים מקבלים ניקוד לא רק על פי התוצאות, אלא גם ביחס לדיוק בביצוע של מיומנויות שנלמדו. כבר היום בתי ספר רבים משלבים בימי הספורט משחקי נופש לא תחרותיים והקניית ידע בנושאי בריאות ופעילות גופנית.

ח. לצד שיעורי החינוך הגופני מתקיימת בתוך בית הספר מחוץ לשעות הלימודים פעילות ספורט ענפה. מובן שיש להמשיך ולעודדה תוך דאגה לשוויון הזדמנויות לבנות המעוניינות להשתתף בה. כבר היום בחלק מהתחרויות אפשר או אפילו חובה להגיע בקבוצות מעורבות.

ממד 2: הפיקוח על החינוך הגופני

תפקיד הפיקוח הוא לקשר בין מדיניות משרד החינוך ותוכנית הלימודים לבין המורים גם ברמת ההדרכה וגם ברמת בדיקת היישום (אבני ראשה, 2020). לכן על המפקחים והמפקחות להיות בעלי ידע רחב ומעמיק בתחומים שבהם עוסקת תוכנית הלימודים ולהכיר את בתי הספר ואת המורים לחינוך גופני המלמדים בהם. העקרונות לשינוי הם אלו:

א. על המפקחים להכיר את העמדות ביחס למשמעות המגדר בחינוך הגופני ולאפשר לבתי הספר לבחור את תהליכי ההתייחסות למגדר לפי צורכיהם.

ב. עליהם להכיר את הקשיים בכל אחת מדרכי ההתייחסות למגדר שתיבחרנה בבית הספר ולסייע בדרכי ההתמודדות.

ג. על המפקחים והמפקחות להציע למורים לחינוך גופני השתלמות לא רק בנושא סוגיית המגדר אלא גם בנושא הדרכים שבהן אפשר להתמודד עם הקשיים שמעורר השינוי. נוסף על כך, אפשר להציג באתר הפיקוח דוגמאות לתהליכים של שינוי שהתרחשו בבתי ספר ולעודד תהליך שבו מורים ומורות שכבר עברו את התהליך יסייעו למורים ולמורות בתחילת הדרך.

ממד 3: הוראת חינוך גופני בשדה

השינוי בשדה לא יתרחש רק בהנחיה והוראה מערכתית מוסדית, והוא צריך להתפתח בו זמנית גם מלמטה, על ידי המורות. על המורות להשתנות בעצמן, תוך הקשבה לתלמידות ולתלמידים, לשכנע את קהילת בית הספר – הנהלה, מורים עמיתים והורים – שהשינוי חשוב ואפשרי. להלן כמה הצעות לצעדים בוני שינוי:

א. לזהות את ההקשר הספציפי שבו עובדים המורות והמורים: להבין את הרקע של התלמידים והתלמידות ואת עמדותיהם ועמדותיהן בנוגע לגוף, לנשיות, לגבריות ולקשר

שלהם לספורט ולפעילות גופנית. לנסות להתחקות מראש אחר הגורמים שיכולים למנוע את השתתפותן של הנערות או התנהגויות של נערים הפוגעים בנערות. על בסיס ניתוח זה של המציאות, לבנות את תוכנית ההוראה שלהם.

ב. לרתום גם את התלמידות לשינוי. על המורות לשתף את התלמידות בחזון להפוך את החינוך הגופני למרחב המותאם להן, לברר איתן את צורכיהן ולקיים איתן ערוץ פתוח של דיאלוג שבו הן יכולות להביע את רצונותיהן ולשתף בחוויותיהן ובתחושותיהן. כך תרגשנה התלמידות שהחינוך הגופני מכוון אל כולן, שהמורה רגישה לצורכיהן, שהיא מנסה, במסגרת המגבלות, להתאים את השיעורים לעולמן ולצורכיהן ולאפשר להן לבחור פעילויות, יעדי שיפור ומנגנוני הערכה. אפשרות הבחירה תפגיש את ההוראה עם יכולותיהן של התלמידות ללמוד, ואף יותר מכך, היא תעניק לתלמידות את התחושה שהן שותפות לבניית השיעור, ושקולן נחשב ומשנה. אפשר לשער שבדרך זו הן תשתפנה פעולה עם דרישות השיעור ועם המורה.

ג. לבדוק אפשרות של מערכת השעות הבית ספרית ללמד שיעורים משותפים לבנים ולבנות, שהמכנה המשותף שלהם הוא הנושא או ענף הספורט הנלמד.

ד. לתת מענה לצרכים של נערות ונערים שונים – לאפשר למעוניינים לעסוק בספורט להתאמן ולהשתפר באופן אישי ובאופן קבוצתי, ובו בזמן לאפשר, לדוגמה, למעוניינים להתמקצע בריקודי עם לעשות זאת ואף להכין הופעה, למעוניינים ללמוד כיצד לפתח ולשמר את הכושר הגופני ולבנות לעצמם תוכנית מותאמת אישית ולמעוניינים לטפח יציבה ללמוד את אחת הגישות העוסקות בנושא.

ה. להרחיב את הדעת של התלמידות והתלמידים בנושאים שונים שיכולים לעצב את עמדותיהם ביחס לספורט ולחינוך גופני: להזמין נציגה של ארגוני ספורט כמו "אתנה" לשיח על נשים וספורט; להזמין מומחה לאורח חיים פעיל ובריא לשיח בעניין משמעות הפעילות והתנועה לרווחה נפשית ועוד.

ו. לאפשר בכל תקופה מוגדרת מראש להחליף את קבוצת הלמידה, כדי לאפשר לסקרנים לנסות כמה קבוצות למידה.

ממד 4: הכשרה להוראת החינוך הגופני

נקודת התורפה במעבר להוראה רגישה למגדר ולשינויים הפדגוגיים והדידקטיים הנדרשים להוראתה, היא ההכשרה להוראה בכלל (Sheridan, 2016) וההכשרה להוראת החינוך הגופני בפרט (Feu, García-Rubio, Gamero & Ibáñez, 2019). שתי אלה אמורות להכין את המורים לעתיד להוראת דור העתיד, אך בפועל משמרות את המסגרות הקיימות ואת שיטות ההוראה הישנות. להלן כמה עקרונות לשינוי:

א. לשלב בבסיס הידע של העוסקות והעוסקים בחינוך גופני ידע מתחום המגדר, מתחום לימודי נערות (Girlhood Studies) ומתחום הפדגוגיה הפמיניסטית. כך הם

יתייחסו להוראה כתהליך חברתי המתרחש בתוך הקשר, יבינו את הארגון הלא שוויוני של החברה, את משמעותו החברתית והזהותית של הגוף ואת עולמן והווייתן של נערות.

ב. לשלב בתוכנית הלימודים ידע העוסק במגדר בחינוך גופני וביסודות המחקר הפמיניסטי בחינוך הגופני, כפי שהתפתח מאז שנות ה־80 של המאה הקודמת ועד היום.

ג. לזמן למתכשרים ולמתכשרות להוראה אפשרות לצפות בתהליכים חברתיים בתוך קבוצות למידה שבהן יש הפרדה בין נערים ונערות ובקבוצות למידה משותפות לנערים ולנערות.

ד. לדון בשינויים הנחוצים בארגון החינוך הגופני בבית הספר כדי להעניק לנערות הזדמנויות שוויוניות.

ה. להקנות למתכשרים ולמתכשרות להוראה כלים לשיתוף הקהילה הבית ספרית – הנהלה, מורים והורים – בדילמות המגדריות ובקבלת ההחלטות הנוגעות לדרכים לשילוב נערים ונערות בקבוצות עניין משותפות.

ו. להקנות למתכשרים ולמתכשרות להוראה כלים להוראה בשיטות הוראה יחידניות וקבוצתיות המאפשרות בחירה ונטילת אחריות על ידי התלמידים והתלמידות.

ממד 5: המשך המחקר הפמיניסטי בחינוך הגופני

חשוב שמחקרי המשך יבחנו את החינוך הגופני בקבוצות גיל שונות ובהצטלבות עם קטגוריות חברתיות נוספות, כמו מעמד סוציואקונומי, דת ומידת דתיות ונטייה מינית. מחקרים כאלו יכולים לבחון שאלות כמו:

ז. מהי תוכנית הלימודים הסמויה הנלמדת בשיעורי חינוך גופני ביחס למקומם של המינים בחברה?

א. מה מתאפשר לילדות ולילדים, לנערות ולנערים ללמוד על עצמם בחינוך הגופני?

ב. באיזה אופן מקדמים שיעורי חינוך גופני תחושה של "מרחב בטוח" עבור נערות בחינוך הגופני?

ג. האם שיעורי חינוך גופני משותפים לנערות ולנערים תורמים לייחס שוויוני? ומהם הגורמים התורמים והמגבילים?

ד. מהם ההבדלים המגדריים בשכבות גיל שונות מבחינת החוויות של התלמידים והתלמידות בשיעורי חינוך גופני?

מבט לעתיד – חינוך גופני אחר?

החינוך הגופני צריך להשתנות ולהתאים את עצמו לתלמידות, לזמן ולמקום. השינוי צריך להתרחש בו־זמנית במדיניות המוסדית הנקבעת על ידי הגוף המפקח על המקצוע ובתוכניות ההכשרה והפיתוח המקצועי של המורות בשדה ושל המתעתדות להוראה. ההנחה שהיא ששינוי המקצוע והפיכתו למודע־מגדר יתרחש באופן הדרגתי, אולם את פירות השינוי אפשר יהיה להתחיל לראות כבר תוך כדי היישום. עם הזמן יותר ויותר נערות תרגשנה כי התחום מעוצב ומובנה לטובתן, כי העשייה בחינוך הגופני מיטיבה איתן ועונה לצורכיהן. הן תשתפנה פעולה עם הפעילויות ועם הדרישות, היקף העימותים וההתנגשויות בין מורות לתלמידות יפחת, פחות תלמידות תתחמקנה, והיקף הפטורים והשחרורים ילך ויצטמצם.

בטווח הארוך, השינוי במקצוע החינוך הגופני – לרבות אתגור יחסי הכוח בין המינים, הדיון הביקורתי בנוגע למשמעות המגדר בחברה והרחבת מגוון ההתנסויות הגופניות המתאפשרות לתלמידות ולתלמידים – ייצר אדוות וישנה את תרבות הגוף בכלל: הוא יכוון נערות להרהר מחדש במובן מאליו ולבחון את עמדותיהן בנוגע לגוף הנשי הלגיטימי והרצוי ולגוף הגברי ובנוגע לפעילויות הנכונות והמתאימות לבנות ולבנים, לנשים ולגברים (Azzarito, 2010; Kirk, 2010). בחינה זו תאפשר לנערות להתנגד לשיחים המדירים נערות מספורט וכופים עליהן ייצוג נשי מסוים. זאת ועוד – שילוב הפרספקטיבה המגדרית בחינוך הגופני יערער גם על המשמעות החברתית של המגדר – על הנחת הבינאריות, המונוליטיות וההיררכיה של המגדר, כלומר, על ההתייחסות אל בנות ובנים כאל שתי קבוצות מובחנות והומוגניות, כאשר הבנות נחותות מהבנים.

מקורות

אבגר, ע' (2017). מדיניות לקידום שוויון מגדרי במערכת החינוך – סקירה משווה. מרכז המידע והמחקר של הכנסת. אבני ראשה (2020). התפתחות ולמידה בתפקיד המפקח הכולל.
http://www.avneyrosha.org.il/Role/Pages/Inspector_development.aspx

ברנשטיין, ע' (2003). מי שמע על טלי שפושניקוב? פנים: כתב עת לתרבות, חברה וחינוך, 25, 56-65.

גור זיו, ח' (2013). פדגוגיה ביקורתית־פמיניסטית וחינוך לתרבות של שלום. מכון מופ"ת.

גלילי, י', בן־פורת, א' ולידור, ר' (2009). במגרש המשחקים: ספורט וחברה בתחילת האלף השלישי. האוניברסיטה הפתוחה.

כהן, ר', זך, ס' וארנון, מ' (2019). למידה שיתופית והקשר בין ההרכב המגדרי בקבוצת הלימוד לבין אקלים מוטיבציוני בשיעורי החינוך הגופני. בתנועה: כתב העת למדעי החינוך הגופני והספורט, יב(1), 26-47.

לידור, ר', בן־סירא, ד' ושמעוני, ע' (2007). אות החינוך הגופני – סטנדרטים להערכת הישגי התלמידים. משרד החינוך.

לידור, ר', פייגין, נ', טלמור, ר', הררי, י' ורם, י' (2012). "הבנת המשחק": חינוך גופני בעולם פוסט־מודרני. גילוי דעת, 2, 57-80.

משרד החינוך (2002). חוזר מנכ"ל תשסג/1(א), כ"ד אלול תשס"ב, 1 בספטמבר 2002. משרד החינוך.

משרד החינוך (2003). חוזר מנכ"ל תשס"ג/10 [א] (א בסיוון תשס"ג, 1 ביוני 2003). משרד החינוך.
משרד החינוך (2005). חוזר מנכ"ל תשס"ו/3 [א] (כ"ט בתשרי תשס"ו, 1 בנובמבר 2005). משרד החינוך.
משרד החינוך (2007). תוכנית הלימודים בחינוך גופני לכיתות א'-ב' בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי. מעלות.
משרד החינוך (2009). חוזר מנכ"ל תשס"ט/8 [א] (ז בניסן תשס"ט, 1 באפריל 2009). משרד החינוך.
משרד החינוך, התרבות והספורט (תשס"ו). תוכנית לימודים בחינוך גופני לכיתות ג-י"ב ולחינוך המיוחד בחינוך הממלכתי, הממלכתי־דתי, הערבי והדרוזי. משרד החינוך, התרבות והספורט.
נוי, ח' (2003). סיפורים של גבריות הגמונית: גוף ומרחב בסיפורי תרמילאים ישראלים. סוציולוגיה ישראלית, ה(1), 75-120.
נתיב, י' (ילי) (2017). אני־עצמי־גוף: מתיחת גבולות הגוף כפעולה חברתית בקרב תלמידות מחול (מחווה לאיריס מריון יאנג). בתוך ע' לחובר, ע' פלד ומ' קומם (עורכות), נערות וגופן בישראל: מדברות, נוכחות, נסתרות (עמ' 86-112). מאגנס.
סייגלפישר, ו' (2012). מבט מגדרי על תקצוב הספורט בישראל. מרכז אדוה.
פישביין, א' (2012). הקשיים של המורה לחינוך גופני. הד החינוך, פ"ז(1), 104-109.
פלד, ע', לחובר, ע' וקומם, מ' (2017). נערות וגוף בישראל: סקירת ספרות. בתוך ע' לחובר, ע' פלד וע' קומם (עורכות), נערות וגופן בישראל: מדברות, נוכחות, נסתרות (עמ' 11-34). מאגנס.
צמרת־קרצר, ה', חזן, נ' והרצוג, ח' (2017). מדד המגדר – אי שוויון מגדרי בישראל 2017. מכון ון ליר.
קוש־זוהר, ט' (2017). (עדיין) זורקת כמו ילדה. בתוך ד' חרובי וט' קוש־זוהר (עורכות), פורצות גדרות חינוך ומגדר בשדות שיח מגוונים (עמ' 71-89). גמא.
קרומר־נבו, מ', לביא־אג'אי, מ', הקר, ד' (2014). מתודולוגיות מחקר פמיניסטיות. הוצאת הקיבוץ המאוחד, סדרת מגדרים.
רמתי דביר, א' (2017א). "הספסל הולך ומתארך": קריאה פמיניסטית ממוקדת גוף של החינוך הגופני בישראל. חיבור לשם הגשת דוקטורט לאוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
רמתי דביר, א' (2017ב). שיחים הגמוניים והשיח החסר בקרב מורות לחינוך גופני לנערות. בתוך ע' לחובר, ע' פלד ומ' קומם (עורכות), נערות וגוף בישראל: מדברות, נוכחות, נסתרות (עמ' 113-129). מאגנס.
רמתי דביר, א' שובל, א' ולידור, ר' (בדפוס). עמדות של נשות ואנשי מקצוע בחינוך הגופני ביחס למשמעות המגדר בחינוך הגופני ומחשבות לקראת שינוי. בתנועה – כתב עת למדעי החינוך הגופני והספורט.
שובל, א', שחף, מ' ולידור, ר' (2014). קווים מנחים לכתיבת תוכנית לימודים בחינוך גופני. מכון מופ"ת.
שוורץ, י' (2013). נערים, מגדר וחינוך – ממשבר לפתרון: המעבר הנדרש מחינוך משמר מגדר לחינוך מגיב למגדר (GRP – Gender Responsive Pedagogy). משרד החינוך.
תמיר, א', לוי, מ' וגלילי, י' (2016). סיקור ספורט נשים בישראל הדמיית המציאות. בתוך י' גלילי, מ' לוי וא' תמיר (עורכים), ספורט ומגדר בחברה הישראלית (עמ' 103-129). המרכז הבינתחומי, הרצליה.

Aapola, S., Gonick, M., & Harris, A. (2005). Young Femininity: Girlhood, Power and Social Change. (S. Aapola, M. Gonick, A. Harris, & J. Campling, Eds.). Palgrave Macmillan.
Azzarito, L. (2010). Future Girls, transcendent femininities and new pedagogies: toward girls' hybrid bodies? Sport, Education and Society, 15(3), 261-275.
Basow, S. (2004). The Hidden Curriculum: Gender in the Classroom. In M. A. Paludi (Ed.), Praeger Guide to the Psychology of Gender (pp. 117-132). Praeger.
Ramati Dvir, O., & Benjamin, O. (2017). Physical Education in Israel: Teachers' Talk of Girls' Bodies. In G. Bonifacio (Ed.), Global Currents in Gender and Feminisms: Canadian and International Perspectives (pp. 265-278). Emerald Publishing Limited.
Brabazon, T. (2006). Fitness is a feminist issue. Australian Feminist Studies, 21(49), 65-83.
Budgeon, S. (2014). The dynamics of gender hegemony: Femininities, masculinities and social change. Sociology, 48(2), 317-334.
Carey, R., Donaghue, N., & Broderick, P. (2010). "What you look like is such a big factor": Girls' own reflections about the appearance culture in an all-girls' school. Feminism & Psychology, 21(3), 299-316.
Carmona, J., Tornero-Quiñones, I., & Sierra-Robles, Á. (2015). Body image avoidance behaviors in adolescence: A multilevel analysis of contextual effects associated with the physical education class. Psychology of Sport and Exercise, 16(P3), 70-78.
Charmaz, K., & Mitchell, R. G. (2001). Grounded Theory in Ethnography. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), Handbook of Ethnography (pp. 160-174). SAGE Publications.
Connell, R. (2005). Masculinities. Polity Press.
Cooky, C., Messner, M. A., & Hextrum, R. H. (2013). Women Play Sport, But Not on TV. Communication & Sport, 1(3), 203-230.
Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.). Sage Publications, Inc.
Feu, S., García-Rubio, J., Gamero, M. D. G., & Ibáñez, S. J. (2019). Task planning for sports learning by physical education teachers in the pre-service phase. Plos one, 14(3), e0212833.

Flintoff, A., & Scraton, S. (2001). Stepping into Active Leisure? Young Women's Perceptions of Active Lifestyles and their Experiences of School Physical Education. Sport, Education and Society, 6(1), 5-21.
Geist, E. a, & King, M. (2005). Different, not better : Gender differences in mathematics learning and achievement. Journal of Instructional Psychology, 35, 43-52.
Grosz, E. (1994). Volatile Bodies (Google eBook). Indiana University Press.
Heywood, L. (2006). Producing girls: Empire, sport, and the neoliberal body. In J. Hargreaves & P. Vertinski (Eds.), Physical Culture, Power, and the Body (pp. 101-120). Routledge.
Huertacharles, L., & Pruyn, M. (2016). This Fist Called My Heart: The Peter McLaren Reader, Volume I. IAP.
Hunter, L. (2004). Bourdieu and the social space of the PE class: reproduction of Doxa through practice. Sport, Education and Society, 9(2), 175-192.
Jensen, R. (2007). Getting off: Pornography and the end of masculinity. South End Press.
Kirk, D. (2010). Physical education futures. Sport, Education and Society (Vol. 15). Routledge.
Lachover, E., & Brandes, S. B. (2009). A Beautiful Campaign? Feminist Media Studies, 9(3), 301-316.
Mayeda, D. T., & Pasko, L. (2012). Youth violence and hegemonic masculinity among pacific Islander and Asian American adolescents. Critical Criminology, 20(2), 121-139. https://doi.org/10.1007/s10612-011-9132-1
McLaren, P. (2015). Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education. Routledge.
Mean, L. J. (2017). Sport as Gender/Feminist Studies. In A. C. Billings (Ed.), Defining sport communication (pp. 92-106). Routledge.
Merrick, R. (2016). Teachers are ignoring sexual harassment in schools, MPs warn. Independent.
Meyer, E. J. (2015). Gender, Bullying, and Harassment: Strategies to end sexism and homophobia in schools. Teachers College Press.
Mitchell, F., Gray, S., & Inchley, J. (2015). "This choice thing really works …" Changes in experiences and engagement of adolescent girls in physical education classes, during a school-based physical activity programme. Physical Education and Sport Pedagogy, 20(6), 593-611. https://doi.org/10.1080/17408989.2013.837433
Orenstein, P. (2016). Girls & sex : navigating the complicated new landscape. HarperCollins.

Pascoe, C. J. (2005). "Dude, you're a fag": Adolescent masculinity and the fag discourse. Sexualities, 8(3), 329-346. https://doi.org/10.1177/1363460705053337

Penney, D., & Evans, J. (2002). Introduction. In D. Penney (Ed.), Gender and physical education: Contemporary issues and future directions (pp. 3-12). Routledge.

Ramati, O., & Benjamin, O. (2017). Physical education in Israel: Teachers' talk of girl bodies. In G. T. Bonifacio (Ed.), Global currents in gender and feminisms: Canadian and international perspectives. Emerald Press.

Robyne, G. (2010). Negotiating a physical identity: Girls, bodies and physical education. Sport, Education and Society, 9(2), 223-237.

Scraton, S. (2013). Feminism and physical education: Does gender still matter? In Gender and sport: Changes and challenges (pp. 199-216). Waxmann.

Sheridan, L. (2016). Examining changes in pre-service teachers' beliefs of pedagogy. Australian Journal of Teacher Education, 41(3), 1-20.

Shugart, H. (2008). Managing masculinities: The metrosexual moment. Communication and Critical/Cultural Studies, 5(3), 280-300.

Slater, A., & Tiggemann, M. (2010). "Uncool to do sport": A focus group study of adolescent girls' reasons for withdrawing from physical activity. Psychology of Sport and Exercise, 11(6), 619-626.

Slater, A., & Tiggemann, M. (2011). Gender differences in adolescent sport participation, teasing, self-objectification and body image concerns. Journal of Adolescence, 34(3), 455-463.

Suh, Y. I., Georgia, W., Locey, J., Ramirez, J., & Alea, M. (2016). Comparative analysis of female and male coverage on ESPN's sports center (Vol. 4).

Talbot, M. (2017). A gendered physical education: Equality and sexism. In J. Evans (Ed.), Equality, education and physical education (pp. 74-89). Routledge.

Warren, C. A. B. (2001). Qualitative interviwing. In Handbook of interview research: Context and method (p. 1000). SAGE Publications.

Wasserman, V., Dayan, I., & Ben-Ari, E. (2018). Upgraded masculinity: A gendered analysis of the debriefing in the Israeli air force. Gender and Society, 32(2), 228-251.

Young, I. M. (2005). Throwing like a girl: A phenomenology of feminine body comportment motility and spatiality. Human Studies, 3(1), 137-156.

קהילה מונחית עמיתים (קמ"ע) – שילוב סטודנטים יהודים וערבים בהכשרה להוראת החינוך הגופני בסמינר הקיבוצים

רוני אולמן דרום

תקציר

חינוך לרב תרבותיות מהווה יסוד לעשייתם של אנשי החינוך כיוון שהוא מכיר בקיומן של קבוצות אתניות וחברתיות שונות. הוא מתמקד בחינוך לסובלנות, הכלה ודרכי חשיבה שונות. מוסדות ההשכלה הגבוהה מהווים שלב חינוכי גבוה שבו יהודים וערבים נפגשים לראשונה תחת אותה קורת גג חינוכית. המוסדות מהווים רכיב של הון אנושי החיוני בתהליכי פיתוח וצמיחה. הזירה האקדמית מזמנת אפשרות להיכרות מעמיקה, לשיתוף פעולה, לדיאלוג ולקידום אקדמי. לכן אנשי האקדמיה נקראים לתרום באמצעות עשייתם למרקם התרבותי, לחנך לפלורליזם ולתת מענה לשונות. מאמר זה מבקש להתמקד בשילוב שבין סטודנטים יהודים וערבים במכללה להכשרת מורים לחינוך גופני. מטרת המאמר תהא להציג כיצד בא לידי ביטוי החינוך לרב תרבותיות באמצעות קהילה מונחית עמיתים – קמ"ע. זו מורכבת מסטודנטים יהודים וערבים הפועלים ליצירת "חיים משותפים", מתמודדים עם חיים בקונפליקט, תורמים לחברה באמצעות יוזמות חינוכיות־חברתיות לקהל יהודי־ערבי ומשביחים את לימודיהם האקדמיים.

מילות מפתח: **חינוך רב תרבותי**, **שילוב בין סטודנטים יהודים וערבים**, **חיים משותפים**, **חיים בקונפליקט**, **תקווה ישראלית באקדמיה**

מבוא

ההכרה בזכותן של קבוצות השונות זו מזו לבטא את עצמן וחינוך לרב תרבותיות הם יסודות רלוונטיים לעשייתם של אנשי החינוך באשר הם. חינוך רב תרבותי מכיר בקיומן של קבוצות אתניות וחברתיות שונות (Hsu & Thomson, 2010) ומתמקד במטרה לכבד את האחר תוך גילוי רגישות, סובלנות והכלה לדרכי חשיבה ולחיים שונים (Ramsey, 2008). חינוך שכזה עתיד לסייע למחנכים בהווה ובעתיד להבין באופן מלא מושגי תרבות מתוחכמים (Banks & Banks, 2019).

ההשכלה הגבוהה נחשבת לאחד האמצעים החשובים לניעות חברתית־כלכלית בחברות מודרניות ונתפסת כרכיב של הון אנושי החיוני בתהליכי פיתוח (שגיא, שטיינברג ופחיר אלאדין, 2002). אנשי חינוך האקדמי נקראים לחנך לפלורליזם ולקבלת השונות מתוך הנחה שכל הקבוצות יכולות לתרום למרקם התרבותי המשותף ולהעשיר אותו (Banks & Banks, 2019). הם מתבקשים להתמקד בבנייה מחדש של הסביבה הלימודית תוך יצירת הזדמנויות חינוכיות שוות (Hsu & Thomson, 2010).

אריאל ופרידמן (2015) תיארו את הזירה האקדמית ככזו המזמנת אפשרות להיכרות מעמיקה, לשיתוף פעולה ולדיאלוג בין אנשים שונים. בני המיעוט עצמם, אשר לעיתים זו להם הפעם הראשונה שהם פוגשים ביהודים תחת אותה קורת גג חינוכית, רואים בהשכלה הגבוהה מנוף

לשפר את מעמדם בחברה. אנשי החינוך במוסדות להשכלה הגבוהה נקראים להשפיע על התנהגות הסטודנטים ועל תהליכי ההוראה־למידה (Tahir ,1985).
החינוך הגופני מתבסס על למידה פעלתנית באמצעות הגוף. לידור ובלומנשטיין (2010), ציינו כי הפעילות הגופנית כמו גם הספורט יכולים לגשר בין תרבויות ועמים. הם הוסיפו כי רוב סוגי הפעילות הגופנית והספורט נעשים במסגרות חברתיות. שובל (2006) קבעה כי הכישורים הגופניים המוטוריים אינם תלויי רקע חברתי־כלכלי ואינם קשורים בהכרח לידע אקדמי מוקדם. לכן, בשונה ממקצועות לימוד אחרים, לכל הלומדים יש הזדמנות לחוש שוויון וביטחון עצמי.
מאמר זה מבקש להתמקד בשילוב שבין סטודנטים יהודים וערבים במכללה להכשרת מורים לחינוך גופני. מטרת המאמר תהא להציג כיצד בא לידי ביטוי החינוך לרב תרבותיות באמצעות קהילה מונחית עמיתים. קהילה של סטודנטים יהודים וערבים הפועלים ליצירת "חיים משותפים", מתמודדים עם חיים בקונפליקט, תורמים לחברה באמצעות יוזמות חינוכיות־חברתיות לקהל יהודי־ערבי ומתמקדים בהשבחת הלימודים האקדמיים.

סטודנטים יהודים וערבים במרחבי המוסד האקדמי

אחד הנושאים הבודדים ששוררת לגביהם הסכמה רחבה בחברה הישראלית הוא הצורך בהנגשת החינוך לכלל האוכלוסיות בארץ (נוהאד, 2013). המוסדות להשכלה גבוהה הם כמעט המקום היחיד שבו נפגשים אנשים מכל שדרות החברה הישראלית, ולעיתים קרובות המוסד האקדמי יהיה המקום שבו יהודים וערבים ייפגשו בפעם הראשונה (גרטל, 2018). פלג וראסלאן (2003) מצאו שהסתגלות הסטודנטים הערבים ללימודים האקדמאיים קשה. השנה הראשונה של הסטודנטים הערבים טראומטית. הם מתקשים להסתגל לשיטות הלימוד ולהתמודד עם עומס מטלות. המעבר התרבותי־חברתי מהווה מכשול בתהליך ההסתגלות של הסטודנטים הערבים, וכך קורה שרוב הסטודנטים היהודים והערבים מבלים את זמן הפנאי שלהם בנפרד. על אף הקשיים הרבים שבהם נתקלים רוב הסטודנטים הערבים, רובם אינם פונים למערכי הסיוע הקיימים במוסד האקדמי. הם אינם פונים גם אל הסטודנטים היהודים עצמם לשם קבלת עזרה (תותרי, 2009).
מתוך הבנת המצב שתואר, החלו להיפתח תוכניות ייחודיות לשילוב ולהשתלבות סטודנטים ערבים. בשנת 2012 הפעילה המועצה להשכלה גבוהה תוכנית להנגשת ההשכלה הגבוהה לחברה הערבית. השכלה גבוהה היא מקור לרכישה של חמישה סוגי משאבים: משאבים מקצועיים; משאבים של מימוש עצמי והרחבת אופקים; משאבים חברתיים – המזמנים אפשרות ליצירת קשרים ומפגשים עם אנשים שונים ודומים; משאבים שיוכיים תלויי דת ומגדר; ומשאבים קהילתיים (נוהאד, 2013).
בשנת 2016 הושקה על ידי נשיא המדינה, ראובן ריבלין, תוכנית "התקווה הישראלית באקדמיה". התקווה הישראלית היא תוכנית דגל לחיזוק הממלכתיות ולביסוס השותפות. הרציונל שעמד בבסיס התוכנית התייחס ל"סדר הישראלי החדש", המורכב מארבעה מגזרים מרכזיים: חילונים, דתיים לאומיים, חרדים וערבים. בסדר זה נשמרו יחסי רוב ומיעוט לאומי בהקשר היהודי־ערבי – אבל לא התקיימו בו עוד רוב ומיעוט בהתייחס לזכויות וחובות, דת ומדינה, שירות וביטחון, חינוך, אתוס וזהות.
תוכנית "התקווה הישראלית באקדמיה", הציבה ארבעה יעדים מרכזיים: גיוון וייצוג, כשירות

תרבותית, דמות הבוגר באקדמיה ורצף אקדמיה־תעסוקה. היעד גיוון וייצוג התייחס להגברת הגיוון והייצוג של קבוצות האוכלוסייה השונות בקרב כל אוכלוסיות המוסד ובכל רמות ההיררכיה האקדמית. יעד הכשירות התרבותית התייחס לשיפור התאמת המוסדות והמערכת לקבוצות השונות בתוכם כדי לייצר מרחב ליצירת ישראליות משותפת, המאפשר שמירה על הזהות הייחודית של כל קבוצה. יעד דמות בוגר האקדמיה התייחס לקידום מחויבות האקדמיה להקניית ידע, כישורים וחוויות הנדרשים לבוגריה לחיים במדינה יהודית ודמוקרטית ובחברה המעודדת קשב ושותפות. יעד הרצף אקדמיה־תעסוקה התייחס לחיזוק החוליה המקשרת בין אקדמיה לבין תעסוקה והגברת מחויבות האקדמיה לתוצאות תעסוקתיות של בוגריה, בפרט ערבים וחרדים.

תוכנית ה"תקווה הישראלית" קמה כדי לחזק את החברה הישראלית תוך מתן כבוד ומקום לכל קבוצה המרכיבה אותה. התוכנית פעלה ופועלת לקידום מערכת השכלה גבוהה מגוונת, המשמשת מקום מפגש משמעותי ושער לתעסוקה הולמת לכל חלקי החברה הישראלית (ריבלין, 2016). במסמך שפורסם תחת הכותרת "רב תרבותיות וחיים משותפים במוסדות אקדמיים להכשרת מורים ומורות" פורסמו המלצות יישומיות לקידום מציאות יומיומית של שוויון, הכרה, דיאלוג, מפגש אמיתי וייצוג הוגן. בין ההמלצות אפשר למצוא המלצה לקיום קורסים המאפשרים לימוד של מודלים לחיים משותפים, המלצה לקיום פעילות תרבות בהקשר של היכרות ו/או בהקשר פוליטי־חברתי, המלצה לפיתוח רגישות רב תרבותית בחיי היום יום, המלצה לאקטיביזם בתוך המוסד להכשרת מורים והמלצה לפרסום ונראות (ג'יוסי וזלמנסון־לוי, 2018).

על אף הכוונה לקדם את השתלבותם של הסטודנטים הערבים באקדמיה, התוצאה בפועל עדיין רחוקה מלהיות טובה. אגף הכלכלן הראשי פרסם סדרת ניירות עמדה שהתבססו על מחקר ובו פורט כי חלק מהחסמים הפוגעים במגמת ההשתלבות של האוכלוסייה הערבית במוסדות ההשכלה הגבוהה הם פערים ברמת המוכנות האקדמית, פערים בידיעת השפה העברית – שבה מתקיימים הרוב המוחלט של השיעורים באקדמיה, ופערים על הרקע החברתי־כלכלי (קריל ועמרייה, 2019).

הסטודנטים הערבים מגיעים ללימודים גבוהים שבהם שפת ההוראה ושפת הקריאה אינן השפות הראשונות שלהם. העברית שמלמדים בבתי הספר הערביים אינה שפה מדוברת, אלא שפה ספרותית, ושיטת הלימוד עוסקת בדקדוק יותר מאשר בשיחה בעברית הלכה למעשה (מרום, אין תאריך). הסטודנטים נדרשים להסתגל במהירות להבנת ההרצאות המתנהלות בעברית, הם נדרשים לקריאה ולהבנה של המאמרים האקדמיים בעברית ובאנגלית וכן לעריכת סיכומים. הם מוצאים עצמם ניצבים מול אתגר קשה מאוד (נוהאד, 2013). כתיבה אקדמית נחשבת לכתיבה קשה ותובענית בקרב סטודנטים. היא דורשת כשירות חשיבתית, כשירות תקשורתית וכשירות לשונית. היא משלבת מאפיינים טכניים עם מאפיינים איכותיים הנוגעים בעיבוד המידע, בניתוחו ובהפקתו. זו מלאכה מורכבת עבור סטודנטים בראשית דרכם האקדמית, ובוודאי עבור סטודנטים ערבים – שהעברית היא שפה שנייה להם. הסטודנטים הערבים נחשפים לתסכול. הם מעוניינים לשלוט בעברית ברמה גבוהה יותר, אך אי ידיעת השפה העברית משפיעה על ציוניהם לשלילה (מנור, 2016).

מעבר לפער הידע, מדובר גם בבעיה של ביטחון עצמי אצל הסטודנטים הערבים ובפער

תרבותי, שמתבטא בחוסר היכרות עם המנטליות היהודית־ישראלית (מרום, אין תאריך). הנדין (2009), הרחיבה באומרה שנכון הוא שהסטודנטים הערבים אינם מכירים מנטליות זו, אך בד בבד גם שפתם ותרבותם הערבית עדיין מסומנות כאורחות מחוץ לכותלי האקדמיה. המרצים והסטודנטים נמנעים מלהכניס את המציאות החברתית אל תוך הכיתה, והסטודנטים הערבים חוששים מלבטא עצמם בענייני דיומא ובכלל. הם מעוניינים להכיר סטודנטים יהודים, אך לרוב הסטודנטים היהודים אינם מעוניינים בהם. נותר פער חברתי בין הסטודנטים היהודים והערבים. כל אלה ועוד גורמים לכך שהסטודנטים הערבים והסטודנטים היהודים נמצאים באותו המרחב, אך עדיין מתנהלים למעשה בנפרד (גרטל, 2018). חראנבה (אין תאריך), קרא לקדם את יצירת הסבלנות והסובלנות של האחד כלפי השני על ידי קיום מפגשים ביניהם. הגישה הרווחת היא שבאמצעות מפגשים אשר בבסיסם שואפים לזמן שוויון, שיתוף ותמיכה מוסרית, ניתן להפחית הכללות דעות קדומות ושימת תוויות. מפגשים בין אנשים החיים בקונפליקט, דוגמת היהודים והערבים, עשויים לזמן הכרה ריאלית בקיום הקונפליקט. הם יכולים לאפשר מתן לגיטימציה לקיום העם השני, תוך הכרה ששתי הקבוצות פוגעות ונפגעות כאחד, והם מפחיתים את מידת האיום מהקבוצה השנייה (בר ועידי, 1995).

מפגשים בין סטודנטים יכולים להתרחש בכיתה ואף מחוצה לה. בכיתה, בתהליכי הוראה משמעותיים אפשר לפתח ולקדם כישורים וליצור מצבים המשקפים העדפות ערכיות של החברה והתרבות, לעודד למידות מסוימות ולדחות למידות אחרות (הרפז, 2010). הוראה משמעותית מפגישה בין העולם הפנימי של הלומד בכל גיל עם המציאות שמחוץ לעולמו האינדיווידואלי (מנור, 2014). הוראה משמעותית היא למעשה תהליך דיאלוגי של התדיינות וחקירה, המבוסס על יצירת ידע לשם הבנה ומחויבות לכבוד האדם (אבינון, 2014; טרופר, 2015). הוראה משמעותית צריכה להיות פרקטיקה נותנת השראה, עליה לזמן חקר משמעותי ואינטראקציות משמעותיות בכיתה (הרפז, 2016 ומשרד החינוך וברנקו וייס, 2015).

בין ההוראה ללמידה ישנם יחסים מעגליים. ההוראה מאפשרת ומניעה למידה, והלמידה מאפשרת ומניעה הוראה. לכן חשוב גם להבין גם מהי למידה משמעותית. למידה שכזו מחייבת הנכחה של אישיות התלמידים, עידוד היבטים רגשיים ויצירתיים תוך פעילות המכשירה לחיים אנושיים מלאים וראויים (אלוני, אין תאריך). הלמידה צריכה להיות מאתגרת, מסקרנת וכזו הנתפסת על ידי הלומד כבעלת ערך בהעמקת "העצמי". הליך הלמידה המשמעותית אמור לנסות לפתח את כושר החשיבה של הלומד, היצירה והלימוד העצמי (הרפז, 2013).

סטודנטים שונים זקוקים להזדמנויות שונות, למשאבים שונים ולגישות שונות כדי לממש את יכולותיהם ולחוות למידה משמעותית. באמצעות נתיבים רבים אפשר לנסות לתת מענה לשונות. חלק מהנתיבים הם: נתיב של למידה בחברותה, נתיב של הוראה ולמידה בסביבות מגוונות מחוץ לכותלי הכיתה, נתיב של הוראה ולמידה מבוססות פתרון בעיות, נתיב של הוראה ולמידה מבוססות־פרויקטים ונתיב של משוב מאתגר למידה. נתיב למידה בחברותה הוא בבסיסו לימוד עצמי של זוג לומדים או של קבוצה קטנה. הלימוד בחברותה מורכב משלוש צלעות: אני־אחר־משימה. כולם פעילים – גם לומדים וגם מלמדים. נוצר מעמד חברתי מיוחד. החומר הלימודי מועבר ומונגש בין החברים, בשפ,ם. דבר זה מאפשר העצמה והמשגה בשפה של הסטודנטים.

כדי להוביל תהליך לימודי משמעותי תוך שימוש בנתיב ההוראה: החברותה, מומלץ בשלבים

הראשונים לקיים חברותה ביחידות זמן של שעה וחצי, וחשוב שהתלמידים יתנסו באופן זה בשיטתיות ובאופן רצוף וקבוע. דרך למידה של הוראה בסביבות מגוונות מאפשרת את קיומה בסוגי סביבות דוגמת למידה בטבע, במקומות פתוחים או סגורים. היא עשויה להיות חד פעמית או מתמשכת. דרך למידה המבוססת על פתרון בעיות (Problem Based Learning) מתמקדת בהעלאת בעיה אותנטית ורלוונטית לעולמם של הסטודנטים, בלא רמזים ובלא הכוונה לפתרון. הסטודנטים נדרשים לנתח את הבעיה ואת נסיבותיה, להעלות רעיונות לפתרונה, לבחון לעומק כל רעיון, לבחור את הפתרון ולהתוות תוכנית לתהליך הפתרון ולהערכתו.

מדובר בלמידה פעילה ועצמאית שבה הסטודנטים חשים בעלות על התהליך, והם מעורבים מבחינה רגשית ושכלית. למידה מבוססת־פרויקטים מתבססת על העיקרון שקיימים נושאים אותנטיים משמעותיים לאדם ולעולם שאותם אפשר לחקור על ידי תהליך המקשר בין למידה והצגת תוצר. למידה זו מאפשרת מעורבות פעילה בחיי החברה והקהילה, מאפשרת עיסוק במשברים המתעמקים בתחומים החברתיים, הכלכליים והסביבתיים, מאפשרת חשיבה גבוהה, הבנה מעמיקה וחוויית למידה פעילה.

דרך למידה באמצעות משוב מאתגר למידה מתבססת על שיח בעל פה ו/או כתיבה המתקיימים לאחר העשייה. אלו עתידים להתרחש מתוך כבוד, ותפקידם להעמיק את החשיבה על אודות תכנים, רעיונות, התנהגות ועוד. נתיבי ההוראה יכולים לעודד את סקרנותם של הסטודנטים, לעודד אותם להטיל ספק, לפתח בהם יחס ביקורתי, לחשוף עיוותים בתרבות שהם חיים בה, לטפח בהם את היכולת השכלית והרגשית. נתיבי ההוראה יכולים לסייע לסטודנטים ליטול על עצמם את האחריות לחייהם, ועם זאת להיות אנשים המתנהלים בתוך חברה ועל פי כלליה (משרד החינוך וברנקו וייס, 2015).

פירון (אין תאריך), ביקש לתת את הדעת על מוטיב משמעותי אשר אפשר לשלב בתוך נתיבי ההוראה השונים. הוא שם דגש על מוטיב הבחירה, בהיות הבחירה אחת מהתכונות היסודיות ביותר באדם באשר הוא אדם. הוא קרא להצבתה של הבחירה כמוטיב מרכזי בחוויה החינוכית. לתפיסתו, בחירה מזמנת פתיחות ולימוד מאנשים שונים. אפשר לאפשר לסטודנטים למשל לבחור נושא, לבחור את המקום שבו נוח להם ללמוד, לבחור את צורת הישיבה וכדומה. בחירה יכולה לזמן לסטודנט עצמאות, מעורבות וסקרנות, אחריות והכוונה עצמית. כן היא יכולה לזמן עיסוק בעניין רלוונטי, חוויה והגברת הערך העצמי (משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, 2014).

קמ"ע להצלחה – קהילה מונחית עמיתים

קורס קמ"ע להצלחה (קהילה מונחית עמיתים) החל את דרכו בשנת 2011, והוא מתקיים ברציפות במסלול לחינוך גופני ולתנועה במכללת סמינר הקיבוצים. בין השנים 2012-2019 השתתפו מדי שנה 20-25 סטודנטים יהודים וערבים. דהיינו, מעל 200 סטודנטים עד כה. משתתפיו זוכים לליווי אקדמי, פדגוגי, חברתי ורגשי. מטרות קמ"ע המוצגות בסילבוס של הקורס הן: לפעול ליצירת "חיים משותפים" על ידי מתן כלים להתמודדות עם חיים בקונפליקט: מכוונות לסובלנות, מניעת גזענות, שוויון, הידברות. לזמן לכלל המשתתפים תהליך העצמה תוך מתן כלים מקצועיים, במטרה להשביח את ההישגים האקדמיים. לתרום לחברה באמצעות יוזמות חינוכיות־חברתיות לקהל יהודי־ערבי. נתיבי ההוראה בקמ"ע הם: למידה בחברותה, הוראה ולמידה בסביבות מגוונות מחוץ לכותלי הכיתה, הוראה ולמידה מבוססות פתרון בעיות,

למידה מבוססת־פרויקטים ונתיב הוראה באמצעות משוב מאתגר למידה (משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, 2014).

אופני ישום נתיבי ההוראה מתרחשים בכמה דרכים: (1) קיום מפגש שבועי קבוע בין צמד סטודנטים יהודי וערבי כשמשך המפגש הוא כשעה עד שעה וחצי. מקום המפגש ושעת המפגש עומדים לבחירתם של הסטודנטים. הנושאים המועלים במפגשים יהיו לרוב שילוב בין כאלה שמנחת הקורס העלתה וכאלה שהסטודנטים הציפו בעצמם. על הסטודנטים חלה חובה להגיש דוחות שוטפים, אחת לשבועיים. כל דוח מפרט את שני המפגשים שנערכו, אחד בכל שבוע עד להגשת הדוח; (2) קיום מפגש דו חודשי של כל המשתתפים, שבו מתקיים רב שיח פתוח המפגיש את כל הסטודנטים יחדיו. זאת כדי לאפשר את הגדלת טווח ההיכרות בין הסטודנטים המשתתפים בקורס. היכרות זו פותחת אפשרות להבעת דעות, מחשבות וכמיהות, לא רק בקרב הצמד, אלא בפני קהל משתתפים רחב יותר; (3) הפקת אירוע חינוכי־חברתי המיועד לקהל יעד יהודי־ערבי. תהליך ההפקה נעשה בשלבים. ראשית, כל קבוצה קטנה המונה סטודנטים יהודים וערבים מעלה רעיון ומציגה את הרציונל שלו ואת הנדרש לשם מימושו. כל הרעיונות עולים להצבעת כלל הסטודנטים בקורס. הרעיון שמקבל את מרב קולות חברי הקבוצה והעומד באפשרויות המימוש הוא ההופך לאירוע החינוכי־חברתי המייצג את הקורס כולו. כל סטודנט מקבל תפקיד בתכנון האירוע ובהפקתו (ראו איור מספר 1).

איור מס' 1



בתום התהליך חובה על כל סטודנט לכתוב סיכום אישי על ההשתתפות בקורס קמ"ע. מנחת הקורס מספקת משובים לאורך כל התהליך השנתי. המשוב ניתן בכתב על הדוחות הדו שבועיים, על הפרויקט ועל הסיכום השנתי. כן נערכות שיחות משוב עם צמדי הסטודנטים ו/או עם קבוצות המפגש הקטנות.

דברים בשם אומרם ועשייתם

תשע שנים של עשייה שוטפת ומשותפת הולידו תהליכי הוראה־למידה משמעותיים. כפי שהוזכר, צמד הסטודנטים נדרש להיפגש מדי שבוע למשך שעה אחת לפחות ולתעד את המפגשים באמצעות דוחות שהוגשו כל שבועיים.

מבנה הדוח היה לכאורה סטנדרטי. הוא כלל בתחילתו התייחסות לפרטים כלליים, דוגמת מס'

המפגש, מיקום, שעה. מבחינת המיקום והשעה הבחירה הייתה של הסטודנטים. הם יכלו לקיים את המפגש בכל מקום ובכל שעה שנוחה להם. חלקם עשו זאת במכללה וחלקם בחרו לקיים זאת בפעילות משותפת, בים, בפארק, בבית קפה וכדומה. הנושא ניתן לרוב על ידי המנחה. חלק מהנושאים היה קבוע, למשל: מי אני? מי אתה? מה הציפיות שלנו זה מזה ומהקורס? הסטודנטים שוחחו באופן קבוע גם על לימודיהם במכללה, ולרוב גם שילבו פעילות גופנית.
נוסף על הנושאים הקבועים הועלו על ידי כמרכזת הקורס נושאים נוספים, שהשתנו מדי שנה בהתאם למאפייני הסטודנטים ולצורכי השעה. למשל, בשנת 2019-2020 התמודדנו עם משבר הקורונה והשלכותיו. הנושאים שעלו, בין השאר, היו: "אור" – משמעות האור, נקודות אור בחיים שלכם, ניתוח שיר בעברית ובערבית שמדבר על אור; חיים בתקופת הסגר – איך כל אחד מרגיש? עם מה הוא מתמודד? איך הסגר השפיע על החיים? אילו קשיים חדשים עלו? איך אפשר לשמור על קשר ולעזור זה לזה? איך נצליח במשימות הלימודיות? איזו פעילות גופנית אפשר לבצע ומה משמעותה? הרחבת מעגל השיח – הוספת משתתפים מבני המשפחה לשיח באמצעות הזום. הבקשה הייתה להרחיב את מעגל ההיכרות שבין היהודים לערבים ככלל ובאופן ספציפי להיכרות האישית שבין שני הסטודנטים ובני משפחותיהם. השיח כיוון לקירוב לבבות, להעלאת קשיים מהתקופה ולעידוד הפעילות הגופנית בתנאים שנוצרו ונכפו על כולנו כאחד.
בקריאה מתמשכת של הדוחות ומתוך עיון מעמיק בתוכני הדוחות, עלו עם השנים כמה נושאים שחזרו על עצמם. התאפשר תהליך של חלוקה ליחידות תוכן וצירוף קטעי נתונים לקבוצות לפי נושא. פעולות אלה מוגדרות בגישת הניתוח הממוקד כקידוד תוכן (שקדי, 2003). חלק מיחידות התוכן שזוהו היו: היכרות בהקשר חברתי, פיתוח רגישות רב תרבותית, תמיכה אקדמית, דעות קדומות, היכרות בהקשר פוליטי – חיים בקונפליקט, אקטיביזם ונראות. בכל קטגוריה זוהו משפטים אשר להם תחום עניין משותף. להלן דוגמאות לכל אחת מיחידות התוכן:

1. היכרות בהקשר חברתי

"מרוב מפגשים הפכנו להיות לחברים ממש טובים ואני לא מתבייש לשאול אותו כלום, אני מרגיש איתו ממש בנוח"; "יצאנו לסרט ביחד"; "באתי אליו הביתה לעשות קבלת שבת"; "נסעתי פעם ראשונה בחיי לנצרת"; "נכנסתי פעם ראשונה בחיי לכפר ערבי"; "הייתי בחתונה וזה היה כל כך טבעי. רקדנו ושמחנו כולנו ביחד".

2. פיתוח רגישות רב תרבותית

"הוא שאל אותי: 'תגידי, אני יודע שאת דתייה, אסור לדתיים לשתות אלכוהול?' הסברתי לו שביהדות אין איסור, אנחנו מקדשים על היין. א' ענה לי שאצלם למי שדתי אסור לגעת באלכוהול"; "דיברנו על אירוסין. אצלנו הרבה מהזוגות חיים ביחד לפני החתונה עם כל המשתמע מכך, אצל הערבים, הם יכולים להיות מאורסים שנים, להיפגש בתנאים מאוד מסוימים ובוודאי שאינם יכולים לחיות ביחד. זה ממש מוזר. אנחנו בני אותו הגיל, גרים קרוב, באותה הסיטואציה הזוגית, וכל אחד מאיתנו מאורס באופן אחר"; "הוא תמיד לבוש מדוגם. אז למרות שהוא גבר ערבי ואני בחורה יהודית־מסורתית ביקשתי ממנו שיבוא איתי לבחור בגדים. הלכנו יחד לקניון".

3. תמיכה אקדמית הדדית

"אני לא מצליח לעמוד בקצב של ההרצאה ולסכם. אני לא יודע ממי כדאי לצלם. אני לא מצליח לבנות לי לוח זמנים בתקופת המבחנים. זה קשה לי להתמודד עם השפה ואני משתף ומקבל עזרה והכוונה מהקמעיסט שלי. זה נותן לי תחושה של ביטחון, ובסמסטר השני אפילו הרגשתי שזה עזר לי"; "בהתחלה של שנה א' אנחנו נורא מבולבלים. אנחנו צריכים להתמודד עם כל מה שסטודנט חדש מתמודד וגם עם השפה. בהתחלה חשבתי שהמפגשים של קמ"ע רק יכבידו עליי ובשביל מה אני צריך את זה. למרות שחברים שלי משנים ב' וג' אמרו לי: אל תוותר על קמ"ע, אני כמעט ויתרתי. יותר נוח לא לבוא, לא לדבר, לא לעשות. ממפגש למפגש הבנתי איזו מתנה קיבלתי. זה לא כמו פרויקט פר"ח, אחד תומך ואחד נתמך. נכון שבהתחלה אני קיבלתי יותר עזרה ואני מודה שזה עזר לי אבל אחר כך היו גם דברים שאני יכולתי לעזור בהם. בעיקר בתחום המעשי"; "נ' למד כימיה ברמה גבוהה בתיכון בקלאנסווה, הוא עזר לי להתכונן למבחן למרות שכל ההרצאות היו בעברית ולי היה יותר קל להקשיב ולסכם. אני עזרתי לו לתכנן מערך לשיעור בבית הספר"; "אנחנו יחד בצוות ההוראה בבית הספר. למרות שאני דוברת את השפה העברית וקל לי להגיע לתכנים נעזרתי בחברתי הערבייה שהיא מורה הרבה יותר טובה ממני בשטח".

4. דעות קדומות

"מעולם לא היה לי קשר עם ערבייה. גדלתי בבית שהרחיק אותי מהערבים. פתאום בשיח כאן גילנו ששתי האימהות שלנו ספרניות. פתאום גילינו שאנחנו אוהבות לעשות את אותה הפעילות הגופנית. פתאום היה לי חיוך והלב נפתח. מפעם לפעם אנחנו מתקרבות יותר ויותר. אין פגישה שאנחנו לא מתחבקות"; "כשחילקו לנו הנחיות לפעילות בערבית לא הבנתי כלום. הייתי תלויה בסטודנטים הערבים. זו לא הייתה הרגשה נוחה. כשראינו את הסרט בערבית הרגשתי מוזר, הרגשתי רע. הסטודנטים הערבים התפוצצו מצחוק ואני לא הבנתי כלום. פתאום הרגשתי את מה שיכול להיות שהם מרגישים בשיעורים ואפילו יותר גרוע. בסרט הייתה אווירה של צחוק אז אולי זה פחות נורא אם אתה לא מבין לעומת השיעורים שבהם נדרש שקט ויש אווירה של הספק ורצינות. הלחץ עולה. הסרט זה חד פעמי וההתמודדות שלהם עם השפה והלחצים היא יומיומית. פעם ראשונה שהייתי במקום שלהם. הרגשתי והבנתי כמה קשה להם"; "אני בשוק. שירתי בצבא וכקצין שמעתי על אירועי כפר קאסם. עכשיו כשאני כאן בכפר, שומע את אחרונת הניצולות אני מתחיל לערער ולהרהר. אני לא בטוח מה דעתי עכשיו"; "הרגשתי נוח לספר לו שיצאתי מהארון לפני זמן וזה האור שבחיי... הוא הגיב בפליאה. אצלם לא מדברים על יציאה מהארון. פתאום הוא אמר שהוא מתחיל להרגיש אחרת כלפי העניין כי מדובר בי. בחבר שלו".

5. היכרות בהקשר פוליטי – חיים בקונפליקט

"דיברנו על הקלות היחסית שבה הסטודנטים הערבים מגיעים לבית משלהם. הם בונים עם בני המשפחה ויכולים לבנות לגובה. אנחנו לא מצליחים להגיע לדירה. זה התפתח לשיח על האדמות, המיסים, המים. השיחה הייתה לא קלה, היא נגעה בקונפליקט"; "דיברנו על חופש וחופשיות, דיברנו על אובדן. זה לא היה קל. חלק בקבוצה הצליחו לדבר. מי יותר ומי פחות וחלק העדיף לשתוק. זה נושא קשה. ההנחיה לחפש שיר בעברית ובערבית בנושא ולדבר עליו, עזרה

לנו להיפתח ולקדם את השיחה. קודם כול עצם החיפוש הפגיש אותנו עם שירים שאנחנו בכלל לא מכירים אפילו שהם בשפה שלנו. בנוסף, כאילו דיברנו רק על השיר. היינו צריכים לקרוא כל שיר בקול ואז לנסות להבין אותו. תוך ההסבר והניסיון להבין את השיר בעצם הבנתי שהתחלנו לדבר על עצמנו"; "אירועי צוק איתן קשים לכולנו. זה שאנחנו כאן ביחד בלילה, בסמינר בוכים, אנחנו בוכים על אותו הדבר. לאחד יש בני דודים בעזה ולאחרת יש חבר שכרגע נלחם שם. שנינו מפחדים, שנינו דואגים, שנינו מסתגרים"; "בשבילי קמ"ע זו משפחה. בשבילי יהודי זה לא לאום, בשבילי יהודי זו הסטודנטית הזו וזה הסטודנט הזה. אני רואה פנים, אני מכיר דמות. דמות יקרה לי. אני מייד נזכר שזה אפשרי לדבר. זו גם יכולה להיות המציאות".

6. אקטיביזם ונראות

"אנחנו חושבים שהדרישה לקיים אירוע מחוץ לכותלי המכללה לקהל יעד ערבי מחייבת אותנו להחזיר לחברה את מה שאנחנו מקבלים כאן"; "בעצם היוזמה שעשינו קידמנו מפגש ושיחה בין יהודים וערבים. כולם ראו אותנו, כולם הרגישו את מה שאנחנו מרגישים. קרבה וחברות, אחריות ומחויבות"; "בחוץ תלמידים יהודים וערבים כמעט ולא נפגשים, בחוץ יהודים פחות מבקרים ערבים ולהפך. היוזמה אפשרה מפגש שכזה".

עד כאן הובאו דוגמאות לדברים בשם אומרם, ומכאן – דוגמאות לדברים בשם עשייתם.
בשנת 2013 הופק סיור לימודי בבית הספר אלזהראא בקלאנסווה. מטרת הסיור הייתה לזמן אפשרות של היכרות מקרוב של יישוב ערבי סמוך למקום מגוריהם של סטודנטים יהודים וכן להכיר את התפיסה החינוכית של בית הספר, הנשענת על עיקרון "בית ספר ירוק". הסיור הפגיש בין סטודנטים יהודים וערבים לתלמידים ומורים ערבים בבית הספר הייחודי. בשנת 2014 נעשתה פעילות בין כותלי מכללת סמינר הקיבוצים. כל צמד סטודנטים מקורס קמ"ע בחרו נושא שאותו הביאו לדיון במסגרת שולחנות עגולים שפוזרו ברחבי המכללה. אל השולחנות הצטרפו כלל הסטודנטים מהמכללה. הבחירה להצטרף לצמד המנחים ולנושא שהם הציגו הייתה פתוחה. באותה השנה הופק גם סיור לימודי לכפר קאסם. היוזמה הופקה בשיתוף עם ראש עיריית כפר קאסם. מתוך הסיפור ההיסטורי ומעצם העובדה שלחוג לחינוך גופני מגיעים סטודנטים מכפר קאסם, עלתה יוזמה לבקר ביישוב ולאפשר שיח פתוח סביב נושא מאורעות כפר קאסם. כחלק מהיוזמה נפתח בפני הסטודנטים המוזיאון והם נפגשו עם אחרונת ניצולי המאורע.
באותה השנה הופק גם יום ייחודי במעון יום לילדים פגועי נפש בתל השומר. היום כלל מפגש חינוכי עם מלווי מעון היום ועם משתכניו, וכן הייתה בו פעילות גופנית מותאמת. בשנת 2015, הופק יום סיור לג'סר א־זרקא בשיתוף עם אחמד ג'וחא ונטע חנין. אלו הקימו את "גסטהאוס ג'וחה" בכפר. מטרת הסיור הייתה להמחיש אפשרות קיומו של שיח יהודי־ערבי בכפר נחשל. הבחירה בג'סר א־זרקא הייתה לנוכח הידיעה שהתושבים נחשבים בעיני הערבים עצמם לנחשלים, עובדה המחוזקת על ידי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2018). סיור זה יצר אפשרות של שיח על אודות קבלת האחר בתוך הערבים וכן בין הערבים ליהודים.
באותה השנה הופק גם סיור לבית הספר "גשר על הוואדי". היוזמה כללה הגעה לבית הספר היהודי־ערבי, הנמצא בתוך כפר קרע. על פי בקשת מנהלי בית הספר ובתיאום עם המורות

הוחלט על פעילות בנושא השפה העברית והשפה הערבית. לאחר הביקור בבית הספר התקיים סיור ביישוב, שחשף את הסטודנטים לאופיו של כפר ערבי בישראל. בשנת 2016, הסטודנטים נתנו יד בהפקת מפגש בין־דתי במרכז רבין. המפגש כלל תלמידים מכיתות י' משלושה בתי ספר: יהודים דתיים, יהודים חילוניים וערבים. השתתפו בו השייח' סאטל, ד"ר יעל אדמי, המשורר אליעז כהן והאב אמיל שופאני (ראו נספח מס' 1).

באותה השנה הוחלט גם על תרומה לבתי הספר התיכוניים "גלילי" מכפר סבא ו"עתיד" מטירה. בעקבות פנייה של בוגרי קמ"ע ומנהלת בית הספר "גלילי" הוחלט להפגיש בין שני בתי ספר מיישובים סמוכים, אשר מעולם לא יצרו קשר קודם לכן. ההיערכות הייתה מורכבת וטעונה בשל ההכנה של כניסת תלמידים ערבים מטירה אל בין כותלי בית הספר "גלילי". היוזמה נגעה בנושא: "שיח שכנים, הייתכן?" ושילבה בין חלק עיוני לחלק מעשי־תנועתי (ראו נספח מספר 2). בשנת 2017 הוחלט על פעילות מקדמת לבית הספר היסודי הדו לשוני ביפו. בבית ספר זה תלמידים יהודים וערבים. בשל קשיים חברתיים עמד בית הספר בפני סגירה. בקשר שנוצר עם מנהלת בית הספר הוחלט על יוזמה חברתית שבמסגרתה הושם דגש על פעילות גופנית בתחום נושאי שיתוף הפעולה וקבלת האחר.

דיון

קורס קמ"ע להצלחה הינו קורס אקדמי. מתוך תיאור הקורס ומהציטוטים עלה כי הקורס שילב בתוכו תהליכי הוראה ולמידה משמעותיים, וזאת באמצעות נתיבי הוראה ייחודיים. בקורס קמ"ע להצלחה התרחשו הוראה ולמידה מחוץ לכותלי הכיתה, וזאת לבחירת הסטודנטים. התקיימה למידה בחברותה הבאה לידי ביטוי במפגשים השונים, שולבו הוראה ולמידה שהעלו בעיות ופעלו למציאת פתרונות, הופקו פרויקטים פרי יוזמת הסטודנטים וניתן משוב מאתגר למידה – משוב על העשייה השבועית והפרויקטים. רכיב הבחירה מצא את ביטויו בכל שלב בקורס. הסטודנטים תמיד היו מעורבים בתהליך וגילו הבנה בתוצר (אבינון, 2014, הרפז 2010, הרפז, 2013, הרפז, 2016). ג'יוסי וזלמנסון־לוי (2018) המליצו על קיום קורסים המאפשרים לימוד של מודלים לחיים משותפים. כמו כן הם המליצו על קיום פעילות תרבות בהקשר של היכרות ו/או בהקשר פוליטי־חברתי, על פיתוח רגישות רב תרבותית בחיי היום יום, על אקטיביזם בתוך המוסד ומחוצה לו. קורס קמ"ע להצלחה ענה על המלצתן.

פלג וראסלאן (2003) מצאו שהסתגלות הסטודנטים הערבים ללימודים האקדמיים הייתה קשה. נוהאד (2013), מרום (אין תאריך) וקריל ועמרייה (2019), ציינו שהסטודנטים הערבים מתוסכלים. תסכולם נבע מחוסר שליטה בשפה, מפערים ברמת המוכנות האקדמית ומהצורך להסתגל במהירות לדרישות הלמידה באקדמיה. קשיים אלה מצאו את ביטויים גם בקרב הסטודנטים הערבים בקורס קמ"ע להצלחה. בנקס ובנקס (Banks & Banks, 2019), הנדין (2009), גרטל (2018) וסו ותומסון (Hsu & Thomson, 2010), ציינו שהסטודנטים הערבים והסטודנטים היהודים אכן נמצאים באותו המרחב, אך למעשה יש להם דעות קדומות, הם מתנהלים בנפרד ונותר ביניהם פער חברתי.

עמדה זו לא הוצגה בקרב הסטודנטים בקורס קמ"ע להצלחה. ההפך הוא הנכון. הסטודנטים ציינו כי הם נעזרים ועוזרים. הם ציינו שהם שותפים הדדיים לתהליכי הלמידה כמו גם לתהליכים

אחרים. הם העידו על קיומן של דעות קדומות. דעות שכאלה מכילות בתוכן סטריאוטיפים, ואלה מערבים מערכת של רגשות, אמונות ועמדות. "יהודי", ו/או "ערבי" מעלים באופן מיידי מחשבות ותחושות. המרכיב הרגשי מגייס מעורבות חזקה וסוחף לעיתים להגזמה ולחידוד ההבדלים. מתוך דברי הסטודנטים עלתה נקודת פתיחה שהציגה דעות קדומות, אבל בד בבד דבריהם אף העידו על הליך שינוי שהתרחש כלפיהן (מרום, אין תאריך). תהליך זה למשל הראה שהם זכו להעמקת העצמי (הרפז, 2013) ולתהליכי פיתוח וצמיחה (שגיא, שטיינברג ופחיר אלאדין, 2002).

חראנבה (אין תאריך), קרא לקדם את יצירת הסבלנות והסובלנות של האחד כלפי השני על ידי קיום מפגשים כחלק מחינוך לרב תרבותיות. אלה הושגו במהלך המפגשים שנערכו בהרכבים השונים: בצמדים, בקבוצות קטנות וכל הקורס גם יחד. הסטודנטים חיזקו בדבריהם את אריאל ופרידמן (2015) ואת בר ועידי (1995), באומרם כי המפגשים זימנו עבורם אפשרות להיכרות מעמיקה, לדיאלוג בין אנשים שונים ולשיתוף פעולה. המפגשים הביאו להכרה ששתי הקבוצות פוגעות ונפגעות כאחד, והם דיברו על הפחתת האיום בראותם בני אדם בדמות סטודנטים ולא התייחסויות ללאום ככלל.

נשיא המדינה (ריבלין, 2016), קרא בתוכניתו "התקווה הישראלית" לפעול לקידום השתלבות איכותית של כלל המגזרים בחברה וליצירת שיתופי פעולה ביניהם. הוא ביקש לחזק את היחד של החברה הישראלית תוך מתן כבוד ומקום לכל קבוצה המרכיבה אותו. קורס קמ"ע ענה על כך וכן על יעד הכשירות התרבותית שביקש מרחב ליצירת ישראליות משותפת ושמירה על הזהות הייחודית של כל קבוצה. נשיא המדינה ביקש לפעול באקדמיה באמצעות תוכנית "התקווה הישראלית" למען קידום מערכת השכלה גבוהה מגוונת שתשמש מקום מפגש משמעותי לכל חלקי החברה הישראלית. התוכנית כיוונה ליצירת בוגר אקדמיה המסוגל ליצר יחסי קשב ושותפות הדדיים. היא שאפה להפוך את המכללה למקום ידידותי יותר לסטודנטים הערבים. קורס קמ"ע ענה על אלה.

סיכום

חלק בלתי נפרד מהבטחת קיומה של מדינת ישראל כחברה מתוקנת ושוויונית מותנה ביכולת לשנות את היחסים בין הקבוצות השונות בחברה הישראלית. משרד החינוך עשה מאמצים לקיומה של מדיניות פדגוגית המושתתת על "חיים משותפים". מערכת החינוך ביקשה לקיים מדיניות שכזו, בהסתמכה על שלוש הצדקות עקרוניות: חובה הנובעת מערכיה של מדינת ישראל הן כמדינה יהודית הן כמדינה דמוקרטית המכוונת לסובלנות, למניעת גזענות ולשוויון; חובה קיומית המכוונת להגברת הלכידות האזרחית וחיזוק המרקם החברתי שלה, כמענה לפורענויות חברתיות; חובה פדגוגית הכמהה לתת מענה לשדה החינוכי, שיכשיר להתמודדות חינוכית עם המצוי לאור החזון של אזרחות משותפת (מבקר המדינה, 2016). קורס קמ"ע ענה על הצדקות אלה. הגם שמסגרת קמ"ע להצלחה קיימת עוד טרם יסודה של "התקווה הישראלית", היא ענתה על חלק מיעדיה כבר מימי היווצרותה.

משמעות הקורס בקרב המדריכים הפדגוגיים והמורים המעשיים הייתה יצירת שיח בקרב סגל ההוראה בחוג לחינוך גופני. הגם ש־ Association for civil rights in Israel (2017) קבע שלרוב,

הפקולטה והצוות אינם מקדמים מפגשים בין יהודים וערבים, במסלול לחינוך גופני בסמינר הקיבוצים הדבר קיבל משמעות שונה. בין שאר הדברים שנאמרו צוטטו הדברים הבאים: "זה שיש את קמ"ע זה עוזר לנו, המדריכים הפדגוגיים והמורים המעשיים. אם אנחנו נפגשים באיזשהו קושי או התלבטות אנחנו יודעים שאנחנו יכולים לקבל מידע ותמיכה מכיוון נוסף. אצלנו הסטודנטים מתמודדים עם דברים שעליהם הם מדברים לפעמים אצלך. אם יש מטלה או מבחן שאני חש שאולי לא יהיה שוויוני לסטודנט הערבי, אני יכול להתייעץ, לבקש עזרה לכוון את עצמי מקצועית ואישית נכון ומדויק יותר לקראת הסטודנטים"; "נראה לנו שבזכות תוכנית קמ"ע אנחנו פוגשים בסטודנטים מנהיגים ערבים. למה הכוונה? יכול להיות שהם מנהיגים מטבעם ומנהיגים בחברתם אבל בעבר הם היו נחבאים בשיעורים. היום אנחנו נתקלים בתופעות של מנהיגות גלויה וסמויה של הסטודנטים הערבים. גם גברים וגם נשים. יש להם יותר ביטחון לדבר, להציע, להתנדב. לא כולם, אבל בהחלט כבר מרגישים את זה בשטח".

התהליכים והתוצרים הוצגו במהלך השנים בכנסים בארץ ובעולם. בשנת 2011 הוצג פרויקט קמ"ע בסן דייגו שבקליפורניה (Segev-Miller, Darom & Dekel, 2011) וכן בכנס המדעי של מכון וינגייט (Darom, Dekel & Segev Miller, 2011). בשנת 2016 הוצג הפרויקט במכון מופ"ת (Segev-Miller & Ullman Darom, 2013) ובשנת 2017 הוצג קמ"ע בכנס ה־12 לחינוך מתקדם שנערך בתל אביב (אולמן דרום, 2017).

אפשר לסכם ולומר שקורס קמ"ע להצלחה הינו קורס ייחודי הפועל מזה שנים. הוא מזמן דיאלוג. הוא מזמן שיח חופשי כחלופה לאלימות, אף שהוא עוסק בקונפליקט. הוא מעודד הדדיות, פתיחות חברתית והכרה בשונה. כאנשי חינוך עלינו להיות מודעים לתפיסות סטריאוטיפיות שקיימות בין יהודים וערבים, ומחובתנו לפעול לשנותן בקרב דור ההמשך. קיומו של הקורס, תכניו והפקתו בפועל אפשרו השתלבות נוחה יותר של סטודנטים ערבים באקדמיה.

עם זאת, הוא אינו יכול לתת מענה מלא להתמודדות שלהם עם הפער שנוצר כתוצאה מהיות העברית שפתם השנייה. מן הראוי שמרצים במכללה ייתנו דעתם על כך וינגישו את הוראתם באופן שיאפשר לקדם את הסטודנטים הערבים ויזמן להם שוויון הזדמנויות. מן הראוי שהם יאפשרו שילוב בין סטודנטים יהודים וערבים ויקדמו שותפות. אפשר לעשות זאת בכל שיעור באמצעות נתיבי הוראה וסגנונות הוראה מגוונים. אפשר לעשות זאת בתוך כותלי הכיתה ומחוצה לה. אפשר לשלב בה טכנולוגיות. קורס קמ"ע זכה לתמיכה בקרב סגל המכללה. הוא נוכח, ויש מקום להמשיך בעשייה זו בתוך המכללה. במאמר הוצגו מיזמים שנעשו בארץ במכללות (פלג ורסלאן, 2003 ותותרי, 2009) ובמוסדות אקדמיים שונים (נוהאד, 2013). הדיווח שעלה מהמיזמים לא תאם את ההצלחה שהושגה במכללת סמינר הקיבוצים. יש מקום להמליץ על עשייה כמו במכללה או דומה לה בקרב מוסדות להשכלה גבוהה בארץ ואולי אף בעולם.

כאן המקום לסיים ולומר כי מעבר לקשרים שבתוך המכללה ובעת הלימודים האקדמיים, יש בין הסטודנטים כאלה ששומרים על קשר מקצועי וחברי בינם לבין עצמם ועם מובילת הקורס. הקשר בא לידי ביטוי בבקשה להתייעצויות מקצועיות מחד גיסא וגם במפגשים חברתיים, דוגמת אירוח בבתים וביצוע פעילות גופנית וספורט מפעם לפעם במשותף, מאידך גיסא. יש תקווה, והיא תוצר של עשייה תוך־מכללתית וחוץ־מכללתית רבת שנים.

מקורות

אבינון, י' (2014). להיות מורה משמעותי. ביטאון מכון מופ"ת, 52, 29-31.

אולמן דרום, ר' (2017). לחבר את הקצוות משיח מבדל לשיח משתף – פרויקט קמ"ע, הכנס ה־12 לחינוך מתקדם 14) במאי, תל אביב).

אלוני, נ' (אין תאריך). הוראה דיאלוגית: פוטנציאל ענק מחכה להגשמה. אוחזר מתוך: https://www.smkb.ac.il/educational-thought/more-publications-articles/great-potential

אריאלי, ד' ופרידמן, ו' (2015). בין קונפליקט ודיאלוג: על תהליכי התערבות במפגש בין ערבים ויהודים באקדמיה. סוגיות חברתיות בישראל, 19, 9-36.

בר, ח' ועידי, א' (1995). המפגש בין יהודים לערבים. מכון הנרייטה סאלד.

ג'יוסי, ו' וזלמנסון־לוי, ג' (2018). רב תרבותיות וחיים משותפים בין יהודים/ות וערבים/ות במוסדות אקדמיים להכשרת מורים ומורות. האגודה לזכויות האזרח בישראל.

גרטל, ג' (2018). דו"ח: כך יכולה האקדמיה לקדם חיים משותפים לערבים ויהודים. אוחזר מתוך: https://www.mekomit.co.il/%D7%9B%D7%9A-%D7%99%D7%9B%D7%95%D7%9C%D7%94-%D7%94%D7%90%D7%A7%D7%93%D7%9E%D7%99%D7%94-%D7%9C%D7%A7%D7%93%D7%9D-%D7%97%D7%99%D7%99%D7%9D-%D7%9E%D7%A9%D7%95%D7%AA%D7%A4%D7%99%D7%9D/

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2018). אוחזר מתוך: https://www.cbs.gov.il/he/Settlements/Pages/%D7%99%D7%99%D7%A9%D7%95%D7%91%D7%99%D7%9D/%D7%92'%D7%A1%D7%A8%20%D7%90-%D7%96%D7%A8%D7%A7%D7%90.aspx

הנדין, א' (2009). השתלבות סטודנטים ערבים במערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית. עבודת גמר לתואר מוסמך במדיניות ציבורית. האוניברסיטה העברית, ירושלים.

הרפז, י' (2010). למידה והוראה: אנליזה של יחסים. הלכה ומעשה בתכנון לימודים, 21, 233-246.

הרפז, י' (2013). הבוגרים הרצויים לקראת הגדרה מחודשת. הד החינוך, פ"ז, 32-37.

הרפז, י' (2016). הוראה מעוררת השראה. הד החינוך, 6, 52-55 .

חראנבה, ס' (אין תאריך). שילוב סטודנטים ערבים ויהודים במכללות בישראל. מכללת אוהלו.

טרופר, ח' (2015). שביל בעולם – עוד מחשבות על חינוך. ידיעות ספרים.

מבקר המדינה (2016). חינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות – דוח מיוחד של מבקר המדינה. ירושלים.

מנור, א' (2014). "שמע ישראל" או מהי הוראה משמעותית? האם ניתן להכשיר להוראה משמעותית? ביטאון מכון מופ"ת, 52, 56-60.

מנור, ר' (2016). סטודנטים ערבים בישראל כותבים בשפה שנייה – בעברית. בתוך ש' קליימן (עורכת), עברית בקוונה תחילה (עמ' 80-98). מכון מופ"ת.

מרום, ש' (אין תאריך). חשיבות השפה העברית לשילוב ולקידום האוכלוסייה הערבית בשוק התעסוקה. אוחזר מתוך: http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/F489CADF-99FB-426D-92D7-AE8AAB1E5694/183414/15.pdf

משרד החינוך – המנהל הפדגוגי (2014). אוטונומיה ובחירה כלי מכוון בחירה. ירושלים.
משרד החינוך ומכון ברנקו וייס (2015). הוראה משמעותית ומשמעות ההוראה פיתוח מקצועי של מורים – כנס החינוך השנתי ע"ש ברנקו וייס. אוחזר מתוך:
http://brancoweiss.org.il/wp-content/uploads/2015/12/%D7%A A%D7%95%D7%9B%D7%A0%D7%99%D7%99%D7%AA-%D7%9B%D7%A0%D7%A1-%D7%94%D7%95%D7%A8%D7%90%D7%94-%D7%9E%D7%A9%D7%9E%D7%A2%D7%95%D7%AA%D7%99%D7%AA-%D7%AA%D7%A9%D7%A2%D7%94-smaller.pdf
נוהאד, ע' (2013). ייצוג האזרחים הערבים במוסדות להשכלה גבוהה. סיכוי העמותה לקידום שוויון אזרחי.
פירון, ש' (אין תאריך). מערכת חינוך אמונית־דמוקרטית. אוחזר מתוך: http://www.levladaat.org/content/667
פלג, ר' ורסלאן ש' (2003). הערכת הכשרת מורים בני המיעוטים במכללת אורנים : מודל רב תרבותי או אחיד? דו"ח מחקר. חיפה.
קריל, ז' ועמרייה, נ' (2019). חסמים להשתלבות האוכלוסייה הערבית במערכת ההשכלה הגבוהה. אגף הכלכלן הראשי, משרד האוצר.
ריבלין, ר' (2016). תקווה ישראלית באקדמיה. אוחזר מתוך: https://www.israeli-hope.gov.il/node/399
שגיא, ש', שטיינברג, ש' ופחיר אלאדין, מ' (2002). האני האישי והאני הקולקטיבי במפגש בין־קבוצתי של יהודים וערבים בישראל: דיון בשתי אסטרטגיות התערבות. מגמות, מ"א(4), 534-556.
שובל, א' (2006). נעים ולומדים. הוצאת אח.
שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת – מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. רמות.
תותרי, מ' (2009). צרכי סטודנטים ערבים במכללה להוראה ומידת קליטתם בה. הרשות למחקר ולהערכה, אורנים המכללה האקדמית לחינוך.
Association for civil rights in Israel (Acri) (2017). retrieved from:/ https://www.english.acri.org.il
Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2019). Multicultural education: Issues and perspectives (10th ed.). retrieved from https://www.wiley.com/en- us/Multicultural+Education%3A+Issues+and+Perspectives%2C+10th+Edition-p-9781119510215
Darom, R., Dekel, H., & Segev Miller, R. (2011). Project Talisman for success. Paper presented at the international conference on "Sport as a Mediator between Cultures", International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE/CIEPSS), Wingate Institute, & Zinman College of Physical Education & Sport Sciences (September 15-16, Wingate Institute, Israel).
Hsu, S. H. T. & Thomson, R. C. (2010). Multiculturalism in secondary school physical education textbooks. Journal of Teaching in Physical Education, 29, 199-220.

Lidor, R. & Blumenstein, B. (2010). Psychological services for elite athletes in Israel: Regional challenges and solutions for effective practice. In R. J., Schinke & S. J., Hanrahan (Eds.), Cultural sport psychology (pp. 141-152). Human Kinetics.
Ramsey, P. G. (2008). History and Trends of Multicultural Education. NHSA Dialog, 11(4), 206-2014.
Segev-Miller, R., Darom, R., & Dekel, H. (2011). Project Talisman for success: An in -progress study. Paper presented at the Retention. An International Conference. Paper presented at the Retention 2011: An International Conference on Student Retention, The Educational Policy Institute (June 12-14, San Diego, California, USA).
Segev Miller, R. & Ullman Darom, R. (2013). Project Talisman for success: An on-going study. Paper presented at the IFAW — Israeli Forum for Academic Writing, summer mini-conference (July 17, MOFET Institute, Tel Aviv).
Tahir, J. (1985). An assessment of Palestinian human resources: Higher education and manpower. Journal of Palestine Studies, 14(53): 32-53.

עמידת ידיים – התוקף הסביבתי למיומנות זו ודרכים להוראתה

מירי שחף

תקציר

במאמר זה ננסה להציג את התוקף הסביבתי של עמידת הידיים, וזאת כדי להראות שיש למיומנות זו שימוש וחשיבות גם מעבר לשנות הלימודים בבית הספר, קרי בחיים הבוגרים. הנמקת התוקף הסביבתי תצדיק את הוראת המיומנות בבית הספר ואת שימורה בתוכנית הלימודים העתידית. במאמר נסקור את מיקומה של עמידת הידיים בתוכנית הלימודים הנוכחית החל בכיתות א'-ב', עבור לכיתות ג'-ו' וכלה בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה. בהמשך ננתח את המיומנות על פי שלביה העיקריים ונציג את פעולת השרירים בעת ביצועה. בחלק האחרון של המאמר נתייחס להוראת המיומנות, כאשר יש להקדים לה תרגילי עזר המתמקדים בדרישות הקדם לביצועה, כלומר: תנועת סיבוב האגן לאחור, גמישות הכתפיים והרגליים וכוח ידיים, כתפיים וגו. לפיכך, תחילה יוצגו תרגילי עזר להכנת הגוף ובהמשך תרגילי הכנה בשלב הלימוד להוראת המיומנות.

מילות מפתח: **עמידת ידיים, שיווי משקל, ניתוח מיומנות, תוכנית לימודים**

מבוא

אחת השאלות העולות בעת בחינת ההנמקה להכנסת תכנים לתוכנית הלימודים בחינוך גופני היא, האם לענף הספורט או למיומנות הנלמדת יש תוקף סביבתי (Ecological Validity). תוקף סביבתי משמעו האפשרות להשתמש בנלמד בחיים האמיתיים (Chittaranjan, 2018; Lewkowicz, 2001). בנייר עמדה המציג קווים מנחים לכתיבת תוכנית לימודים בחינוך גופני (שובל, שחף ולידור, 2014) מצוין כי כדי שתוכנית הלימודים תסייע למורה לחינוך גופני, מומלץ כי תהייה בעלת כמה מאפיינים, כאשר התוקף הסביבתי מופיע בשניים מהם.

ראשית כדי לוודא כי תוכנית הלימודים רלוונטית למתרחש מחוץ למסגרת הבית ספרית ולמה שהתלמיד נדרש לעשות במסגרות חוץ בית ספריות אלו; שנית, מתוך הצורך לבצע מעקב קצר טווח וארוך טווח לצורך הערכה, וכדי לבחון בעיקר את התוקף הסביבתי. מכאן שיש חשיבות גדולה לוודא שהתכנים שאנו מלמדים בבית הספר רלוונטיים גם להמשך החיים. במאמר זה נתמקד במיומנות עמידת הידיים – ננסה לאמת מיומנות זו עם הרלוונטיות שלה לחיים האמיתיים, נציג את יתרונותיה ונפרט דרכים להוראתה ולתרגולה.

עמידת ידיים – הגדרתה ויתרונותיה

עמידת ידיים היא תרגיל אקרובטי סטטי, שבביצועו הגוף נשמר בשיווי משקל והידיים נלחצות אל הרצפה (Živčić-Marković, Krističević, & Aleksić-Veljković, 2015). אפשר אומנם לטעון כי המצב אינו סטטי לחלוטין משום שמתקיים תהליך קבוע של תיקון תנועות לצורך שמירה על איזון, אך הנטייה היא למזער תנועות אלו כדי לשמור שמרכז הכובד יהיה מעל בסיס התמיכה (Hedbávný, Sklenaříková, Hupka, & Kalichová, 2013).

בעת עמידת הידיים מבוצע כיווץ איזומטרי של השרירים המקבעים את עמוד השדרה ואת מפרקי הברך והירך, כך שתיווצר זווית שטוחה בציר הגוף האורכי, הכולל את הזרועות, את הגו ואת הרגליים. העיניים עוקבות אחר אצבעות הידיים. כדי להגדיל מעט את בסיס התמיכה, אצבעות הידיים מתוחות מעט הצידה וממוקמות ברוחב הכתפיים (Zítko & Chrudimský, 2006). ביצוע נכון מצריך חוזק בזרועות הידיים שיאפשר נשיאה של משקל הגוף.

עמידת ידיים הינה אלמנט מפתח בענף ההתעמלות, ומקורו באימונים הצבאיים ביוון העתיקה (Tipton, 2011). בסין משמשת עמידת ידיים אומנות לאומית כבר 2,500 שנים, ובתרבות ההודית תרגיל זה הוא חלק בלתי נפרד מהיוגה. במהלך השנים התפתחה עמידת הידיים לתחומים שונים, כגון מפגן כוח וביצועים בקרקס, ומהווה חלק מענפי ספורט שונים כקפוארה, ברייקדנס, יוגה, אקרובטיקה, התעמלות ועוד (Živčić-Marković,et al., 2015).

מנקודת מבט פיזיולוגית מורכב איזון הגוף קודם כול מאיתור המצב על ידי מערכות החישה. בהמשך, בעת שמירה על מצב זקוף משתמש הפרט בשילוב של מידע וסטיבולרי ופרופריוצפטי (Fransson, Kristinsdottir & Hafström, 2004; Vuillerme, Pinsault & Vaillant, 2005). התפקוד של המערכת הווסטבולרית עשוי להיות מוגבל בתנאים של מנח ראש שאינו שכיח, כגון ראש במצב של פשיטה לאחור, עמידת ידיים או תנועת ראש מהירה (Strškova, 2003; Asseman & Gahéry, 2005), אך תרגול עשוי לשפר את מנגנון שיווי המשקל (Hedbávný et al., 2013).

ארגון הגוף בעמידת ידיים דומה לעמידה רגילה זקופה, ונראה כי מתבצעת העברה בין הגפיים העליונות והתחתונות בעת ביצוע עמידת ידיים (Clement & Rezette, 1985). עם זאת קיימים הבדלים בין שתי התנוחות: משטח התמיכה מצומצם יותר עקב השימוש בכפות הידיים לעומת כפות הרגליים; המרחק בין מרכז הכובד לקרקע גדל עקב יישור הזרועות – דבר המגביר את חוסר היציבות (Slobounov & Newell, 1996); פעילות שרירים מוגברת בגפיים העליונות, ותנודות רבות יותר במישור החיצי (קדימה ואחורה) בהשוואה לתנוחת עמידה זקופה (Slobounov & Newell, 1996).

נוסף על כך, תצורת מעמד היד שונה כיוון שמעורבים בה ארבעה מפרקים (מפרקי כף היד, מרפקים, כתפיים וירכיים), בהשוואה לשלושה המעורבים בעמידה זקופה (קרסוליים, ברכיים וירכיים). יתרה מזאת, קיימת חשיבות רבה יותר למבט בעמידת ידיים בהשוואה לעמידה זקופה (Gautier, Thouvarecq & Chollet, 2007). עמידת ידיים תורמת אם כן לחיזוק שרירי הזרוע, הכתף והגב, כמו גם לזרימה מוגברת של דם למוח. זאת בדומה לעמידת ראש, אך ללא החשש בהעמסת משקל על חוליות הצוואר (Papa-Adams, 2017).

סטריקר (Stryker, 2020) מציינת גם היא את השימוש בעמידת ידיים ככלי עזר להפוך את פלג הגוף העליון לחזק יותר באופן מועיל ביותר, ומזכירה את היתרונות הנוספים בעמידת ידיים

בבניית כוח שרירי הליבה, וזאת מכיוון ששרירים אלו מחויבים לעבוד באופן פעיל כדי לייצב את הגוף. אם כן, בעת עמידת הידיים עובדים לא רק שרירי הבטן, אלא גם כופפי הירך, שרירי מיתר הברך (hamstring), שרירי הירך הפנימיים ושרירי עמוד השדרה כדי לסייע באיזון הגוף. תרגול תכוף של עמידת ידיים ישפר את יכולות האיזון, יסייע בבריאות העצמות שבמפרק כף היד וישפר את מחזור הדם עקב זרימת הדם ההפוכה תוך הגדלת זרימת הדם לפלג הגוף העליון.

בתנוחת עמידת ידיים הסרעפת מתוחה, וכך זרימת הדם לריאות מוגברת. תרגילי דחיסה ומניעת אוסטיאופורוזיס חשובים עבור כל הגילים: הם חשובים כבר בילדות כדי להגביר את שיא כוח העצם, עבור מבוגרים צעירים כדי לשמור על צפיפות שיא של מינרלי העצם ועבור קשישים כדי להאט אובדן עצם ולשפר כושר גופני אשר ימנע נפילות ויפחית את הסיכון לשברים (Bass, Forwood, Larsen, & Saxon, 2000). לפיכך, עמידת ידיים יכולה לשמש תרגיל טוב לדחיסה עקב העתקת המשקל לכפות הידיים.

יתרה מזאת, סטריקר (Stryker, 2020) מציינת כי ביצוע עמידת ידיים יכול להפחית את ייצור הורמון הלחץ קורטיזול, שהינו הורמון קטבולי המופרש מיותרת הכליה והמגיב ללחצים פסיכולוגיים ופיזיולוגיים לצורך אספקה מוגברת של מקורות אנרגיה (Kraemer & Ratamess, 2015). כך שהפחתה בהורמון זה עשויה לסייע בהפגת דיכאון קל וחרדה. נוסף על כך, מכיוון שעמידת ידיים ממריצה את עבודת בלוטת התריס ובלוטת יותר המוח אשר מווסתות את קצב המטבוליזם, תרגול יומיומי של עמידת ידיים עשוי לסייע גם בשמירה על משקל תקין (Stryker, 2020).

מורים ליוגה (שורץ, 2014; Iyengar, 2007) מציינים כי עמידת ידיים הינה אחת מכמה תנוחות הפוכות (כעמידת ראש, עמידת כתפיים ועמידת אמות), שבהן האגן נמצא מעל הראש. בעת התנוחה ההפוכה משתנה הפרספקטיבה שלנו, ומערכות הגוף מתארגנות לצורך התמודדות עם המצב החדש. בתנוחות ההפוכות משתנה העבודה השרירית, ודורשת מהצוואר, מהכתפיים, מהשכמות ומהרחב הגבי (latissimus dorsi) לעבוד יותר. גם שרירי הליבה נדרשים לעבודה מאומצת כדי לכוונן את האגן וכדי לשמור על שיווי המשקל על ידי עבודה אקטיבית בשמירה על מרכז גוף חזק. נוסף על עבודת שרירי הליבה מתקיימת עבודה משמעותית של השרירים הקטנים המייצבים את עמוד השדרה. החוש הפרופיוצפטי נכנס אף הוא לפעולה, משום שתפיסת הגוף במרחב בתנוחה הפוכה מראה כי קיים פער בין התחושה שלנו לבין המציאות, וכי לא תמיד ברור לנו בתנוחה זו מה קדימה ומה אחורה, היכן בדיוק הרגליים וכדומה.

בניגוד למנח רגיל, שבו אנו עומדים על הרגליים והיציבות נשארת גם כאשר אנו מזיזים את היד או את הראש, בעמידת ידיים כל תנועה קטנה משפיעה על הגוף כולו. כמו כן, הזרמת הדם לכיוון הראש מניעה את מערכת העיכול ומטפלת בעצירות, מסייעת בהגנה מפני הצטננות ושיעול, עוזרת בקוצר נשימה ומשפרת מצבים של צניחת איברים פנימיים. היא אף מקילה על הגב התחתון ומחזקת את מערכת כלי הדם והלב. נוסף על כך, היא בעלת השפעות חיוביות בתחום האנרגטי – משפרת זיכרון, מפחיתה נדודי שינה, משפרת מצב רוח, מעלה אנרגיות ומפחיתה מתח ועצבים (זיו ואברהם, 2010; שורץ, 2014; Iyengar, 2007).

עמידת ידיים – תוקף סביבתי

סקר הרגלי פעילות גופנית לשנת 2016 לגילאי 21 בישראל – לנשים, גברים, ערבים ויהודים (משרד הבריאות, 2018), מדווח כי הליכה היא הפעילות השכיחה ביותר (52.9%) ולאחריה בפער גדול התעמלות לחיזוק ועיצוב (15.3%), ריצה בחוץ (12.1%) חדר כושר כללי (8.5%) ושחייה (8.5%). עובדה זו מטרידה במקצת, היות שאם בית הספר אמור להכין לחיים, מדוע שיעורי החינוך הגופני רוויים בתכנים שבהם לא יבוצע שימוש בעתיד?

תלמידים ותלמידות שואלים לא אחת בעת הוראת מיומנויות שונות – כקפיצה לגובה, קפיצה לרוחק, עמידת ידיים, או משחקי כדור שונים – "המורה, בשביל מה אני צריך את זה? מה הסיכוי שאשתמש בזה כשאגדל?" ובכן, למה בכל זאת כוללת תוכנית הלימודים תכנים שלא בטוח שהתלמיד ישתמש בהם בבגרותו?

התשובה לכך קשורה למאפיינים השונים של גיל הילדים ולצרכים השונים שלהם בהשוואה למבוגרים בהיבטים גופניים, חברתיים, רגשיים והכרתיים. היא קשורה גם לתפיסה שבגילים הצעירים (גן, כיתות א'-ב') אנחנו בונים תשתית ובהמשך (כיתות ג'-ו') אנו פורסים בפניהם "סופרמרקט" של מיומנויות ושל ענפי ספורט כדי לחשוף אותם לאפשרויות השונות; החלוקה היא ביחס של 65% מהפעילויות לכל החיים ו־35% לספורט מסורתי. בחטיבת הביניים המשקל של הספורט המסורתי ביחס לפעילות לכל החיים עולה ל־50%, ובכיתות י'-י"ב מומלצת בחירה ומודגש נושא הכושר הגופני לקראת הגיוס (משרד החינוך, תשס"ו).

התכנון המוצע של תוכנית הלימודים עולה בקנה אחד עם מודל ההר של קלארק (Clark, 2007), המחלק את ההתפתחות המוטורית לשש תקופות: שלב התנועה הרפלקסיבית (reflexive) (לידה־שבועיים) – נועד להישרדותו של התינוק ולתנועות שנועדו לשינויים הכרחיים בלבד; שלב הכנת התקופה (pre-adapted) (שבועיים-שנה) – בו מופיעות תנועות רצוניות, כמו גלגול, זחילה, עמידה והליכה, המתאימות את עצמן גם למשתנים חיצוניים כמו מכשולים בדרך או שיפועים. קצב הופעתן של תנועות אלו מושפע מגירויים סביבתיים ומתמיכת ההורים והמטפלים. תקופה זו מסתיימת כאשר התינוק יודע לאכול באופן עצמאי וללכת; שלב מיומנויות התנועה הבסיסיות (fundamental patterns) (שנה־שבע שנים) – מתאפיין בהתפתחות משמעותית של היכולת לתאם תנועה והיכולת לאזן את הגוף, המהוות אבני יסוד למיומנויות מוטוריות שיתפתחו בהמשך. ההליכה מתפתחת בהמשך לריצה, דהרה, דילוג וקפיצה. הילדים רוכשים שליטה הולכת וגוברת בתנועות הבסיסיות, אך ניצול שלב זה במלואו תלוי בתמיכה משמעותית של סביבה המאפשרת כמות רבה של התנסויות יומיומיות, שמבחינת איכותן הן מגוונות ועולות כל הזמן בדרגת הקושי שהן מציבות לילדים המתנסים; שלב המיומנויות הספציפיות (context-specific) (גיל שבע עד אחת־עשרה) – בו התנועות מתחילות להתחדד ולהגיע לרמה מתקדמת המאפשרת בחירה של תנועות מורכבות יותר ודרישה לביצוע מדויק יותר, וכאן נחוץ איש מקצוע שילמד וילווה את ביצוע התנועה; שלב המיומנויות המקצועיות (skillfulness) (גיל 11 והלאה) – שלב שבו המיומן מתקרב ל"שיא ההר". זהו השלב שבו מצויים ספורטאים. כדי לעמוד בשלב זה מצמצמים את מספר המיומנויות ונעזרים במומחים למיומנויות ספציפיות מאוד. כדי להגיע לרמות אלו נדרש תרגול רב ומאמץ לכיבוש פסגה; תקופת הפיצוי (compensation periods) – במקרה של פציעה או מחלה נפגעת השליטה במיומנויות, ואז

באה לידי ביטוי היכולת ללמוד מחדש. יכולת זאת אפשרית רק למי שזוכים לליווי נכון בשלבי רכישת המיומנויות, והם מודעים לתנועתם.

בית הספר מתמקד למעשה בשלבים 3-5: השלב השלישי, המתרחש בגילים הצעירים, ובו נרכשות מיומנויות התנועה הבסיסיות; השלב הרביעי, המתרחש בבית הספר היסודי ובו נלמדות מיומנויות ספציפיות ממגוון ענפי ספורט; והשלב החמישי, המתרחש בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה, בו מתרחשת התמקצעות, שאותה אפשר לפגוש בליגות העל של בתי הספר, בנבחרות הספורט או בקרב ילדים שאותרו כבר בילדותם והופנו להתמקצע בענף שבו הצטיינו מחוץ למסגרת הבית ספרית. כלומר, אחד מתפקידיה של תוכנית הלימודים הוא לאפשר לילדים חשיפה למגוון התנסויות וענפי ספורט, מתוך הבנה שהתנסויות מהוות תהליך בלמידה מוטורית ומיועדות להרחיב את אוצר התנועות ולשפר את יעילות ביצוען (Schmidt, Lee, Winstein, Wulf, & Zelaznik, 2018).

מכאן עולה שהשיקול להכנסת תוכן כזה או אחר לתוכנית הלימודים הוא מורכב יותר. יש בהחלט חשיבות לא מבוטלת לכך שהתכנים ישמשו את התלמיד בבגרותו, אך אם לא יכיר אותם, לא תמיד יוכל התלמיד לדעת מה נטיית ליבו או במה טמון כישרונו. לפעמים נובע השיקול מהרצון לשכלל יכולות פסיכומוטוריות אצל הלומד, מתוך הבנה שאם התלמיד ישפרן, הדבר יסייע לו לשפר את ביצועיו במיומנויות השונות המושתות על יכולות אלו.

פליישמן (Fleishman, 1964) חילק את היכולות לשתי קבוצות: יכולות פסיכומוטוריות (קואורדינציה רב איברית, תגובות של התמצאות במרחב, דיוק ושליטה על תנועות מהירות, זמן תגובה, תזמון, זמן תנועה של הזרוע, מניפולציה ידנית, מניפולציה של האצבעות, יציבות יד זרוע, מהירות יד אצבעות, כיוון ודיוק); ויכולות פיזיות (כוח סטטי, כוח דינמי, כוח מתפרץ, כוח הגו, גמישות סטטית, גמישות דינמית, קואורדינציה גסה, שיווי משקל, מהירות של תנועת איברים וסיבולת לב ריאה). סינגר (Singer ,1980) סבור שקיימות ארבע יכולות פסיכומוטוריות בסיסיות: שיווי משקל, קואורדינציה, מהירות וקינסתזיה. כאשר אנו מנתחים את מיומנות עמידת הידיים, אפשר לראות כי קיימות כמה יכולות הנדרשות לצורך ביצועה: כוח סטטי וכוח גו בעת האיזון, גמישות דינמית בעת הביצוע, קואורדינציה, שיווי משקל, מהירות תנועת איברים בעת הביצוע, תזמון העלאת הרגליים בעת סמיכת הידיים על הקרקע, יציבות יד זרוע ואף מניפולציה של אצבעות כף היד לצורך ויסות תנודות בעת האיזון.

קראטי (Craty, 1966), הציג מודל תלת שלבי בהתפתחות של התנהגות מוטורית תפיסתית. השלב הראשון מתייחס להתנהגות מוטורית כללית. בשלב זה רוכש הלומד את יסודות התנועה הגופנית, ויש לפתח אצל הלומד בסיס תנועתי רחב על ידי חשיפה למגוון מיומנויות מוטוריות ובמקביל לפתח אצל הלומד "בסיס פסיכולוגי" מתאים ללמידה – כרמת עירור מתאימה, עקביות, דבקות, שאיפה, התמדה ועוד; השלב השני מתמקד בפיתוח יכולות פסיכומוטוריות. בשלב זה על המורה/ מאמן לתרגל עם הלומד יכולות פסיכומוטוריות שונות כמהירות יד־רגל, כוח סטטי, כוח גו, כוח מתפרץ ועוד על ידי תרגילים, משחקונים, משחקים ופעילויות גופניות שונות, שבהם משולבות היכולות הפסיכומוטוריות שתוארו לעיל על ידי פליישמן (Fleishman, 1964) וסינגר (Singer ,1980).

שלב זה חשוב עד מאוד, היות שילד אשר ייחשף בגיל צעיר, ישכלל את יכולתו הפסיכומוטורית

ויתרגל מיומנויות רבות, ישפר את ביצועיו בהן ויצבור ביטחון. זאת בעוד שילד אשר לא יקבל מספיק גירויים ולא יתרגל, עלול להימנע מתרגול עתידי, לפיכך ביצועיו לא ישתפרו – וחוזר חלילה (Schmidt, & Wrisberg, 2008); השלב השלישי במודל הינו מאפיינים ייחודיים של תפקודים מוטוריים, והוא מתייחס לשיפוץ הביצועים הגופניים כדי להעלות את הביצוע לדרגה הגבוהה ביותר (הוצלר, רז־ליברמן, לידור, ליברמן, 1995), כגון תנאי אימון, דרישות ייחודיות של המטלה המוטורית, ניסיון העבר, תנאים חברתיים, דרישות כוח ועוד.

בקרב החוקרים קיימת הסכמה כי יכולות מציבות מגבלות על פוטנציאל ההצלחה של אדם במשימה נתונה, אך בעוד שיש הסוברים שיכולות הן יציבות ובעיקר מולדות (Schmidt, & Wrisberg, 2008), אחרים סבורים כי יכולות עשויות להיקבע גנטית או להתפתח בעקבות ניסיון מוטורי (Fleishman, 1972). הנדס ושותפיו (Hands, McIntyre, & Parker, 2018) מציעים מודל עכשווי של יכולת מוטורית כללית GMA (General Motor Ability), המנוגד לתפיסה הקודמת, לפיה יכולת היא ספציפית. לטענתם, יכולת זו הינה גמישה, ומתהווה כדי ללמוד, לשלוט ולבצע מיומנויות מוטוריות לאורך כל החיים. היא מבוססת על שלושה גורמים: גורמים התלויים באדם – גנטיים (אינטגרציה של יסודות ביולוגיים, מגדר וגיל) ואישיים (נטייה, מוטיבציה וניסיון קודם); גורמים סביבתיים – הזדמנות, אימון, תזונה, תמיכה חברתית (הורים, עמיתים, מורים ומאמנים) והשפעות חברתיות־תרבותיות; ודרישות משימה – המורכבות מיסודות תנועה (גמישות, כוח, זמן תגובה, שיווי משקל), משימות ומיומנויות.

מאחר שקיימים גורמים נוספים להצלחת הביצוע פרט ליכולות, כמוטיבציה, ניסיון קודם, מבנה גוף, תכונות אישיות (Schmidt & Wrisberg, 2008) מגדר (Smajic, Ivanov, Cokorilo, Dimitric, Stajer & Tomic, 2018) ותמיכת הסביבה (Hands, et al., 2018), אשר ישפיעו על הביצועים המוטורים, קיימת חשיבות רבה לחשוף את הילדים למגוון פעילויות כדי לאתר את הפעילויות המתאימות ליכולותיהם מחד גיסא ושלכלל את יכולותיהם וביצועיהם מאידך גיסא. יתרה מזאת, מחקרים מצביעים על כך שיכולת מוטורית ברמה נאותה בגיל הילדות עשויה להיות בעלת חשיבות מרובה לכושר גופני ארוך טווח ולהרגלים להשתתפות בפעילות גופנית בשלבים מאוחרים יותר של החיים (Barnett, Van Beurden, Morgan, Brooks, & Beard, 2008; Robinson, et al., 2015). ילדים הפעילים פיזית משיגים תוצאות טובות יותר בבדיקות להערכת היכולת המוטורית, מדד מסת גוף טוב יותר ותפיסה עצמית חיובית יותר של יכולותיהם (Sollerhed, Apitzsch, Råstam & Ejlertsson, 2007). יוצא אפוא שהיכולות משפיעות לא רק על רמת ההישג, אלא הן גם בעלות השפעה על העיסוק העתידי בפעילות גופנית.

המטרה שלנו כמורים היא לעבוד עם הילדים על יכולות פסיכומוטוריות ופיזיות, לפיכך, כל פעילות ומיומנות אשר תעבוד על יכולות אלו ותאתגר אותן, תבורך, ובמיוחד מיומנות כמו עמידת ידיים – שלה יתרונות רבים, כפי שפורט לעיל. לאור זאת, לעמידת ידיים ולתרגילי העזר אשר נועדו לסייע לביצועה ועובדים על יכולות פסיכומוטוריות, יש תוקף סביבתי. ישנם ילדים אשר יבחרו לבצע עמידת ידיים בחיי היום־יום גם בתום שנות לימודיהם בבית הספר – אם בשביל הבריאות, הכיף והאתגר ואם כחלק משגרת יומם בתרגול יוגה, קפוארה, ברייקדנס וכדומה.

אם נחזור לסקר הרגלי הפעילות הגופנית (משרד הבריאות, 2018), הרי שבפעילויות הבאות:

עיצוב וחיטוב (בהם עוסקים 15.3% מהאוכלוסייה), פילאטיס (6.9%), יוגה ופלדקרייז (3.1%) והתעמלות בונה עצם (1.3%) – שבהם עוסקים בהמשך החיים – משולבים תרגילים שבהם משקל הגוף נסמך על הידיים, וגם אם מנח הגוף אינו מאונך כולו לקרקע, הרי שיש בכך מהיתרונות שתוארו קודם לכן בעמידת ידיים. לעומת זאת, המצדדים במשחקי הכדור כפעילות בעלת תוקף סביבתי שעולה על עמידת ידיים, יגלו כי רק 4% מהאוכלוסייה בגיל +21 מדווחים שהם עוסקים בשעות הפנאי בכדורגל, 1% בכדורסל ו־0.3% בכדורעף.

יוצא איפה שמשחקי הכדור, אשר תופסים חלק נכבד מתוכנית הלימודים והם בעלי משמעות חשובה מאוד בבית ספר, הן מהיבט הקואורדינטיבי הן מהיבט החברתי (שמלמד את הילדים לפעול יחד למען השגת מטרה משותפת), אינם ממשיכים להיות כה משמעותיים בהמשך החיים כיוון שהנסיבות והצרכים משתנים. עם זאת, היסודות הנרכשים לאור תרגול שלל המיומנויות והפעילויות בבית הספר, בהם עמידת ידיים, משמשים את הפרט בהמשך חייו, גם אם תחומי הפעילות משתנים ומותאמים ליכולות ולצרכים העוברים שינויים דינמיים במהלך כל החיים.

עמידת ידיים – בתוכנית הלימודים

עמידת ידיים משובצת כיום בתוכנית הלימודים בתוך ענף ההתעמלות. לעמידת ידיים וריאציות רבות – בכפיפת שוק, בכפיפת שוקיים, בפסיעה, בפסיעה תוך כפיפת השוק של הרגל האחורית או הקדמית ("צבי"), בפישוק ובפסיעה תוך כפיפת שוקיים. אפשר לעלות לעמידת ידיים בדרכים מגוונות: מעמידה בתמיכת רגל לפנים; מעמידה שפופה תוך ניתור בשתי רגליים (דרך קרוס, קיפול או פישוק); מישיבת עקבים; מעמידת ברך או עמידת ידיים כוח. אפשר לרדת מעמידת ידיים באופנים שונים: בהורדת שתי רגליים צמודות, ירידה לעמידת ברך ורגל, ירידה למאוזן קדמי, ירידה אל הברך, לישיבת עקבים, לשכיבת אפיים קשתית בסמיכה, לסמיכה בזווית כאשר הרגליים בפישוק, לגלגול לפנים ועוד (כץ, 1989; כף, תשנ"ו). במאמר זה נתמקד בעמידת ידיים הבסיסית, המבוצעת מעמידה בתמיכת רגל לפנים וחזרה לעמדת מוצא. עמידת ידיים זו היא בסיס לכל הווריאציות שהוזכרו מעלה, ורק אחרי שליטה מלאה בה אפשר לגוון בווריאציות השונות.

בתוכנית הלימודים לחינוך גופני לכיתות א'-ב' (משרד החינוך, 2007) עמידת ידיים אינה מופיעה באופן מפורש, אלא בתוך נושא "חינוך לשלומות" במטרה השלישית: "הילדים יתנסו בפעילות גופנית המעמיסה את משקל הגוף על העצמות" (שם, עמ' 85). במסגרת מטרה זו יש להקדיש זמן לפעילות של העמסת משקל, כאשר יש להתמקד דווקא באיברים שאינם זוכים בדרך כלל להתנגד לעומס של משקל הגוף עליהם. כך שמומלצים תרגילים שיפעילו עומס על הרגליים, הידיים, האגן והגב. גם בנושא "שילוב תנועה בסביבה הפיזית והחברתית" מופיע במטרה הראשונה: "הילדים ישכללו את התנועות הבסיסיות" (שם, עמ' 99). שם קיימת התייחסות לעמידת הידיים במטרה האופרטיבית: "הילדים ישכללו את נשיאת משקל הגוף על האיברים השונים". אחד התרגילים המוצעים ברמת הביצוע מתייחס להנחת כפות הידיים על הרצפה וטיפוס על הקיר באמצעות הרגליים, כשיש לשהות במצב זה. תרגיל זה למעשה מוביל למנח של עמידת ידיים, אומנם בתמיכה, אך הוא מתאים לגיל הצעיר.

כאן המקום לציין כי יש הממליצים ללמד את עמידת הידיים לפני גיל בית הספר, היות שלימוד בגיל מאוחר יותר עלול להיות תובעני ואף לסכן את הלומד (Broomfied, 2011; Shannon,

2011; Werner, Williams, & Hall, 2011). בתוכנית הלימודים לחינוך גופני (משרד החינוך, תשס"ו) מופיעה עמידת ידיים לכיתות ג'-ו' בענף ההתעמלות תחת הנושאים המופיעים להלן בטבלה 1.

טבלה 1

שילוב עמידת ידיים בנושאים הבאים בתוכנית הלימודים

עמידת ידיים משולבת בנושאים הבאים	פעילויות הלמידה
תנועה במרחב	כשהיא מבוצעת במרחב האישי או בשילוב תנועה במרחב. לדוגמה, עמידת ידיים גלגול.
תנועה לפי מקצב	כשהיא משולבת בתרגיל תנועתי.
תנועה באמצעות מכשירים	כאשר מבוצעת על ארגז, חמור, מקבילים וכדומה, לדוגמה, קפיץ ידיים.
בתיאום בין יחידים וקבוצות	כאשר מבוצעת עם מגע וללא מגע בזוגות ובשלשות.
בשכלול יכולת אישית	שילוב המיומנות בתרגילי קישור, עם ובלי מכשירים, תוך כדי תנועה וברצף.
חוקי ספורט ומשחק	לדוגמה, הבנת הניקוד בשיפוט.
ידע והבנה של גוף האדם בתנועה	למשל הסבר חשיבות העמסת משקל הגוף על הידיים.

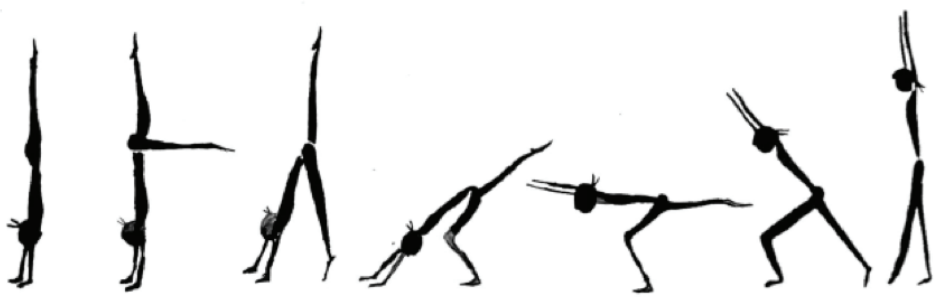
בכיתות ז'-ט' מופיעה עמידת הידיים בתוך ענף ההתעמלות הספורטיבית, ואילו בכיתות י'-י"ב משולבת עמידת הידיים כבחירה בתוך ענף ההתעמלות – יסודות התנועה. ב"אות החינוך הגופני" (לידור, בן־סירא ושמעוני, תשס"ח) מפורטת הערכת התלמיד בביצוע עמידת הידיים בכיתות השונות על פי קריטריונים שונים. לדוגמה, בכיתה ד' אפשר לבצע עמידת ידיים באמצעות שני שומרים, כאשר המורה מבצע תצפית ומנקד את הביצוע על פי חמישה קריטריונים: עמידת פסיעה ומעבר דרך מכרע; (ב) הנחת ידיים מקבילות וברוחב כתפיים על הקרקע כשהמרפקים "נעולים"; (ג) הנפת רגל ההנפה והצמדה מהירה של רגל הדחיפה; (ד) איזון בעמידת ידיים בגוף מוחזק למשך שלוש שניות; (ה) איכות הביצוע, קרי, רגליים ישרות, אצבעות מתוחות וכדומה.
בכיתה ו' מבוצעת עמידת הידיים בתוך תרגיל קרקע, הכולל כמה אלמנטים: עמידת ידיים, ניתור, פישוק, עמידת ידיים וגלגול, עמידת ראש, גלגול לפנים לעמידה שפופה, גלגול לאחור וגלגל. המחוון כולל את הקריטריונים הבאים: (א) ביצוע התרגיל בשטף; (ב) ביצוע ארבעה אלמנטים ברמה סבירה; (ג) ביצוע שני אלמנטים ברמה טובה; (ד) שילוב תנועת ידיים ורגליים; (ה) איכות הביצוע, קרי, רגליים ישרות, אצבעות מתוחות ועוד. בכיתה ז' המיומנות להערכה היא עמידת ידיים ולאחריה גלגול בידיים ישרות. בכיתה ח' – גלגול לאחור לעמידת ידיים, ובכיתות ז'-ט' – שזירת עמידת הידיים בתרגיל מורכב יותר וכן הלאה.
בכיתות התיכון (י'-י"ב) אפשר גם לשלב את עמידת הידיים בתרגיל קרקע עם מכשירים (קטנים או גדולים) או ללא מכשירים. בתיכון מוצע לנקד את עמידת הידיים, כמו אלמנטים אחרים, על פי מפתח אולימפי – ארד, כסף וזהב, כך שככל שרמת הקושי עולה כך הניקוד עולה. לדוגמה, עמידת ידיים ללא תמיכת קיר שווה יותר מעמידת ידיים בתמיכת קיר.

מיומנות עמידת הידיים – ניתוח המיומנות

מיומנות עמידת ידיים בסיסית מורכבת מכמה שלבים (ינוביץ, 1997; כץ, תשנ"ו, 1989; Živčić, Marković, et al., 2015), כפי שמתואר בתרשים 1:

1. עמדת מוצא (מנח כניסה) – עמידה בתמיכת רגל לפנים כאשר שתי הידיים ישרות למעלה. הרגל הקדמית היא רגל הדחיפה, והאחורית משמשת רגל ההנפה;
2. מנח סמיכת הידיים – מעבר למכרע קדמי, הורדת הגו לפנים, סמיכת הידיים על הקרקע ברוחב הכתפיים;
3. דחיפה והנפה – דחיפה נמרצת של הרגל הקדמית עד יישורה תוך הנפת רגל. ההנפה ישרה לאחור ולמעלה;
4. השלמת הביצוע – הצמדה מהירה של שתי הרגליים במצב אנכי ושהייה במנח. המבט יתמקד בנקודת העוגן, הממוקמת כחמישה סנטימטרים לפני מפרקי כף היד ובמרווח שבין הידיים (Asseman, Caron, & Cremieux, 2015);
5. חזרה לעמידת מוצא – (א) פסיעה ברגליים, (ב) הנחת רגל הדחיפה ראשונה על הקרקע, (ג) דחיפת מהידיים והרמת גו, (ד) הנחת רגל ההנפה מאחורי רגל התנופה כך שהמבצע חוזר לעמדת המוצא.

תרשים 1
שלבי עמידת הידיים



בלוח 1 אפשר לראות את ניתוח השרירים האגוניסטים הפועלים בעת עמידת הידיים על פי מפרק הפעולה או התבנית התנועתית ואת התפקוד של פעולת השרירים בעת הביצוע (Uzunov, 2008).

לוח 1

עמידת ידיים – ניתוח פעולת השרירים

מפרק פעולה / תבנית תנועתית	קבוצת השרירים הפועלות	תפקוד בעת עמידת ידיים
כפיפה כפית של כף הרגל (Planter flexion)	Gastrocnemius Flexor digitorum longus Flexor hallucis longus Peroneus (fibularis) longus and brevis Plantaris Soleus Tibialis posterior	תנועת פוינט (point) בכף הרגל
פשיטת ברך	Rectus femoris Vastus medialis Vastus lateralis Vastus intermedius	שמירה על רגליים ישרות ודחיפת הרגליים מהמכרע
סיבוב האגן לאחור	(Rectus abdominis (predominantly Internal and External oblique abdominals Transversus abdominis	השטחת הגב התחתון (שיטוח הלורדוזה)
פשיטת ירך עם סיבוב קל החוצה	Gluteus maximus Gluteus medius Gluteus minimus	פתיחת ירכיים עם שילוב סיבוב אגן לאחור, ובעיטה
הרחקת חגורת כתפיים	Serratus anterior Pectoralis minor	גב עגול
הגבהת חגורת הכתפיים	Rhomboids Trapezius Levator Scapulae	דחיפה דרך הכתפיים כך שאין מרווחים בין זרועות, כתפיים ואוזניים
פשיטה קלה בצוואר	Rectus Capitis posterior major & minor Obliquus capitis superior Spinalis capitis	הטיה קלה של הראש לאחור כך שהמבצע יוכל להתמקד בנקודת העוגן בין ידיו
כפיפה בפרק כף יד והאצבעות	Flexor carpi radialis Palmaris longus Flexor carpi ulnaris Flexor digitorum superfacialis Flexor digitorum profundus Flexor pollicis longus	איזון דרך אסטרטגיית שורש כף היד, כך שיבוצעו תנודות קלות באצבעות כף היד

אפשר ללמד את עמידת הידיים הבסיסית כבר בכיתות הנמוכות, ובכיתות הגבוהות יותר להשתמש בווריאציות שלה ובשילובה בתרגיל תנועתי. כאמור, במאמר זה אנו נתמקד בהוראת עמידת הידיים הבסיסית ובאופנים שונים לתרגולה, כך שיינתן מענה לרמות שונות של תלמידים בשיעור. יש לציין שמכיוון ששרירי הזרועות חלשים הרבה יותר משרירי הרגליים, ולא נועדו מלכתחילה לשאת משקל גוף בעמידה עליהן או בהליכה עליהם (Mohsen, Sadeghi, Shirzad, & Kazemi, 2011), תהליך הלמידה לילד אשר עושה את צעדיו הראשונים בלימוד עמידת ידיים עשוי לארוך כשנה (Živčić Marković, et al., 2015). תקופה זו תאפשר להשיג מיצוק עצמות, מפרקים וכוח שריר בשילוב עם פעילות שרירית שתאפשר איזון בעמידת ידיים.

יש לציין כי טכניקת עמידת הידיים עברה שינויים במהלך השנים. בעבר, היה נהוג כי הגוף יתאזן בעמידת הידיים על ידי מנח קשתי (De Carlo, 1963; Ilić, 1980; Korkin, 1981; Lisickaja & Zaglada, 1977), ואילו משנות ה־90 של המאה ה־20 ואילך, הטכניקה המומלצת הינה מנח גוף ישר לחלוטין, תוך יישור הלורדוזה המותנית. מנח זה נחשב ליעיל יותר ומתאים למגמות החדשות של ההתעמלות הספורטיבית (Živčić Marković, et al., 2015).

מחקרים מציינים כמה דרישות קדם לביצוע עמידת ידיים (Benn, Benn, & Maude, 2007; Bolković, & Kritstan, 2002; Broomfied, 2011; Mohsen et al., 2011; Tous, 2002; Uzunov, 2008; Živčić Marković, et al., 2012): יציבה נכונה בעמידה, אלסטיות בכתפיים, אלסטיות החלק האחורי של הרגליים (Hamstrings), כוח הידיים, הכתפיים והגו, יצירת תחושת איזון והדגמה טובה. מומלץ כי המבצע יצליח להגיע לאיזון של 15-30 שניות בטרם יעבור לווריאציות מורכבות יותר. בנוסף, מומלץ כי התרגול יכלול כמה חזרות וכן תרגול בעיניים פקוחות ועצומות לצורך שיפור האיזון. כאשר העיניים עצומות המבצע נאלץ להסתמך על היכולת הקינסתטית ועל שימוש במשוב פרופריוציטיבי על מנת לתקן את התנועה, דבר המביא למודעות חשובה לצורך השגת השליטה בעמידת הידיים (Uzunov, 2008).

הוראת עמידת ידיים

קיימות שתי אסכולות בהוראת עמידת ידיים. הראשונה, הוראה ישירה של המיומנות – וזו הדרך שפחות מומלצת בבית הספר עקב בעיות בטיחות; השנייה, דרך עקיפה, שהיא פשוטה יותר, יעילה, בטוחה, מעניינת ורב גונית (Anderson, 1896).

הדרך העקיפה, הכוללת תרגילי עזר שונים, תשפיע בעיקר על שיפור היכולות והכישורים הנחוצים לצורך ביצוע עמידת ידיים, כך שטכניקת הביצוע תירכש בהדרגה. בסקירת ספרות רחבה בין השנים 1973 ל־2012 (Živčić Marković, et al., 2015), נראה כי אין הסכמה בין הכותבים לגבי

תרגילי העזר ונוהלי ההוראה הדידקטיים. מהסקירה עולים הבדלים בעיקר במספר התרגילים המיושמים ובסוגם, כנראה עקב השונות במוכנות הגופנית של הלומדים והיכרות מוקדמת עם אוכלוסיית היעד. עם זאת, המשותף לכולם הוא שהם כוללים תרגילים שונים העובדים על דרישות הקדם לעמידת ידיים – גמישות, כוח וכדומה – בטרם הוראת המיומנות עצמה. נוסף על כך, קיימת חשיבות למתן משוב כדי לתקן טעויות ואף כדי לחזור במידת הצורך צעד אחורה ולבטל את השגיאה (Živčić Marković, et al., 2015). לפיכך, להלן יוצגו תרגילי העזר המחולקים לקטגוריות על פי דרישות הקדם של המיומנות.

תרגילי עזר

תרגילי העזר נועדו לשפר יכולות מוטוריות מסוימות כדי לייעל את יכולת הביצוע של המיומנות הנלמדת. תרגילים אלו אינם בעלי שייכות בסיסית לטכניקת המיומנות הנלמדת, אך כיוון שבאמצעותם מתפתחות היכולות הגופניות, הם משפרים הרגלים תנועתיים מחד גיסא ומסייעים לקליטת המיומנות הנלמדת מאידך גיסא (מאיו, 1982). התרגילים מודגמים בצילומים על ידי בנות הלומדות בכיתה ד' ומתאפיינות ביכולת מעל הממוצע בשיעורי ההתעמלות – וזאת כדי להדגים באופן מיטבי את הביצוע הרצוי. עם זאת, התרגילים מיועדים לכלל התלמידים בכיתה, בנים ובנות כאחד. השאיפה היא כמובן לרגליים ישרות בעת הביצוע, טווח תנועה גדול וכו', אך גם אם רמת הגמישות אינה מאפשרת טווח תנועה גדול, ונדרשת כפיפה קלה ברגליים, עדיין יש מקום לביצוע התרגילים הללו, כל אחד ברמתו.

יציבה נכונה תוך תרגול סיבוב אגן לאחור (Posterior Pelvic Tilt)

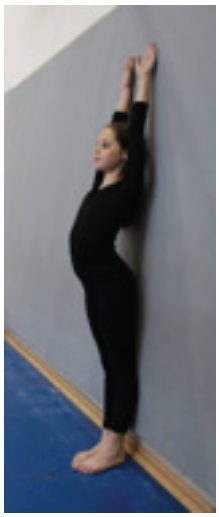
• שכיבת פרקדן, שתי ידיים מעלה על הרצפה צמודות לאוזניים, רגליים ישרות ואצבעות רגליים מתוחות (point) – מתיחת הגוף תוך הקשתה במותן, ולאחר מכן הכנסת הבטן פנימה עד למצב שבו כל הגב על הרצפה, כך שהקשת המותנית (לורדוזה) מתבטלת.

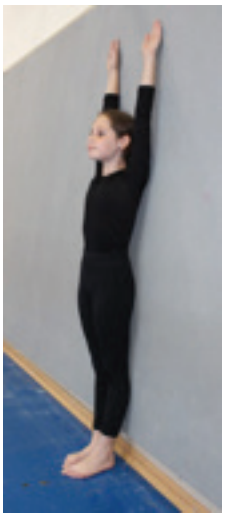


• "בננה": שכיבת פרקדן, שתי ידיים מעלה על הרצפה צמודות לאוזניים, רגליים ישרות ואצבעות רגליים מתוחות (point) – הרמת פלג גוף תחתון ועליון כמה סנטימטרים בודדים מהרצפה. כך שהידיים הישרות נשארות צמודות לאוזניים, וגם הראש מצטרף לתנועה כלפי מעלה, הרגליים הישרות מתרוממות אף הן. שהייה של כמה שניות וחזרה לעמדת מוצא.

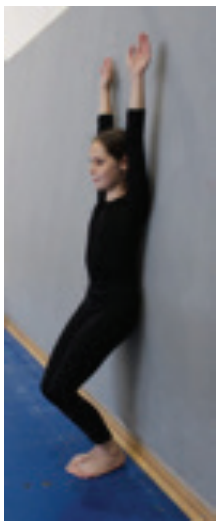


• עמידה אחורית בגב צמוד לקיר, ידיים מעלה צמודות לאוזניים – הקשתה בגב וחזרה לעמידה ישרה וזקופה כשהשאיפה היא לבטל את הקשת המותנית ככל האפשר.

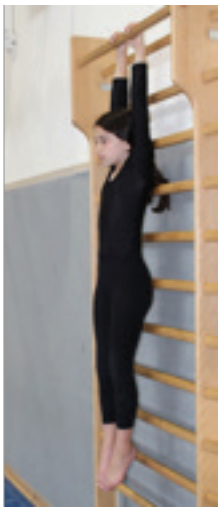


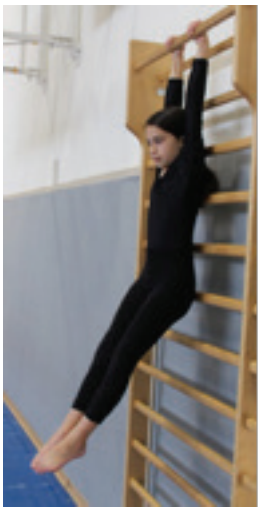


• עמידה אחורית בברכיים כפופות וגב צמוד לקיר – הכנסת הבטן פנימה והצמדת המותנית לקיר.



• תלייה באחיזה עילית בגוף ישר על סולם כאשר הגב צמוד לסולם – הכנסת הבטן פנימה כך שהרגליים מתרחקות מעט מהסולם וחזרה לתלייה טבעית.





גמישות הכתפיים

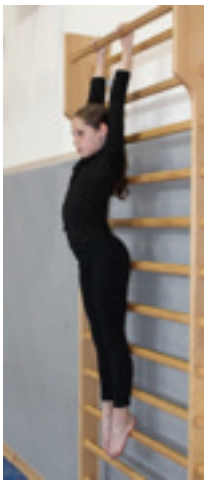
• עמידה ישרה, שילוב אצבעות הידיים מאחורי הגב בגובה הישבן – כפיפת גו לפנים תוך הרמת הידיים מעלה בעודן משולבות.



• שכיבת אפיים, ידיים ישרות צמודות לאוזניים – הרמת הגו מעלה כאשר הידיים עולות גם הן במנח זה. שהייה וחזרה מטה.
- אפשר לבצע גם באחיזת מקל/מגבת.
- אפשר לבצע גם תוך כדי ניתוק הראש מעלה.
- אפשר לבצע תוך שילוב תרגיל ה"בננה", כך שפעם מבוצעת החזקת הגוף ממצב פרקדן תוך סיבוב האגן לאחור, ופעם מבוצעת החזקת הגוף ממצב אפיים תוך סיבוב האגן לפנים. בשני המנחים הגפיים ישרות ואינן נוגעות ברצפה, כמו גם הראש ששומר על מקומו בין הזרועות. המעבר ממנח למנח מתבצע דרך גלגול על צד הגוף.



• תלייה באחיזה עילית בגוף ישר על סולם כאשר הגב צמוד לסולם – הקשתת הגו תוך הבלטת החזה קדימה, כך שתתבצע מתיחה לחגורת הכתפיים.



• עמידה מול הסולם, כאשר שתי הידיים אוחזות בסולם בגובה המותניים, כך שהגו מקביל לרצפה בזווית 90^0. יש להקפיד על יישור הידיים והרגליים במנח ה"שולחן". הבלטת החזה כלפי מטה תאפשר מתיחה נוספת באזור הכתפיים. במנח זה מתבצעת גם מתיחה לשרירי מיתר הברך (Hamstrings).



• עמידה ישרה מול הסולם, כאשר הידיים לצידי הגוף וכפות הידיים פונות אחורה – כפיפת גו עמוקה לפנים, כאשר הידיים עולות מאחור מעלה ותופסות את אחד משלבי הסולם באותו הגובה (מנח זה הינו השלב הראשון בעמידת עטלף על סולם). במנח זה כאשר הגוף קרוב לסולם מתבצעת מתיחה של חגורת הכתפיים.



גמישות שרירי מיתר הברך – החלק האחורי של הרגליים (Hamstrings)
• ישיבה שלמה – להתכופף לפנים ולנסות להגיע לרגליים תוך שמירה על ברכיים ישרות.



• מעמידה ישרה – סמיכת ידיים לפנים על הרצפה ושהייה במנח זה. יש לנסות לשמור על רגליים ישרות. ניתן לאחוז הקרסוליים או להניח את כף היד על הרצפה בחלקה או במלואה.



• מעמידה ישרה – סמיכת ידיים לפנים על הרצפה ופשיטת רגל אחת לאחור. במצב זה ניעות קלות של הרגל המונפת לאחור. יש לחזור על התרגיל ברגל השנייה.



• מעמידה ישרה מול הסולם – הנפת רגל ישרה לפנים והנחת כף הרגל על הסולם (גובה השלב שעליו תונח הרגל בהתאם לגמישות המבצע). יש לכפוף את הגו לפנים ולשהות במנח זה. יש לחזור על התרגיל ברגל השנייה.



• לאחוז בסולם ולהניח את שתי הרגליים על שלב נמוך יותר. ביישור רגליים להתכופף עם הגו לפנים.



כוח של הידיים והכתפיים

• עמידת סמיכה קדמית על כפות הידיים וכריות כפות הרגליים – שהייה.



• עמידת סמיכה קדמית על כפות הידיים וגב כף הרגל (אצבעות כף הרגל ב־point) – העתקת משקל הגוף לידיים כך שהידיים אנכיות לקרקע, באופן שמתקבל קו אלכסוני של הגו והרגליים. שהייה במנח זה.

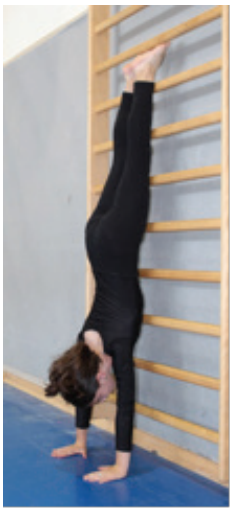


• עמידה בסמיכה קדמית כאשר הרגליים מונחות על משטח מוגבה (ספסל, מזרן גבינה וכו') – שהייה במנח זה. הגדלת המנוף תעלה את רמת הקושי של התרגיל, כך שתחילה השוק תונח על המשטח ובהמשך, המנוף יתארך ורק גב כף הרגל יונח על המשטח, מה שיצריך עבודת החזקה מסיבית יותר של שרירי הליבה ועומס גדול יותר על הידיים ועל חגורת הכתפיים.
- אפשר לגוון בגובה המשטח המוגבה.



• מעמידה אחורית במרחק של כמטר מהסולם – סמיכת ידיים לפנים וטיפוס עם הרגליים מעלה באמצעות שלבי הסולם כך שהגו מאונך לקרקע והרגליים עולות עד היכן שניתן במנח זה ושהייה.

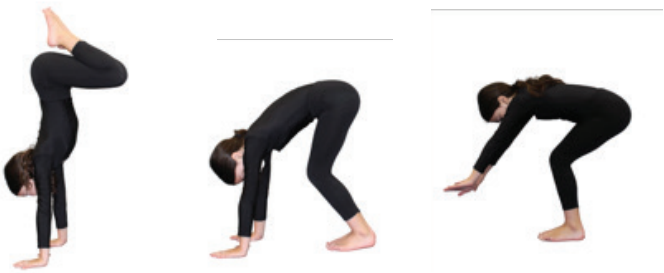




• מעמידה אחורית במרחק של כמטר מהסולם – סמיכת ידיים לפנים וטיפוס על הרגליים מעלה עד מנח של 90^0 מקבילות וישרות לרצפה. כך שנוצר מנח של "שולחן", שבו יש לשהות.



• מעמידה שפופה ידיים לפנים – סמיכת ידיים על הרצפה ודחיפת הרגליים מעלה עד מנח של גו מאונך לקרקע ורגליים כפופות מעלה כך שהעקבים לישבן.



כוח גו

• עמידת סמיכה קדמית: על כפות הידיים וגב כף הרגל (אצבעות כף הרגל ב־point) – העתקת משקל הגוף לידיים, גלגול האגן לאחור תוך הכנסת הבטן פנימה, הישבן עולה מעלה כך שנוצר מעין "משולש" (כפות ידיים, ישבן וגב כף רגל) ושהייה במנח זה.
- אפשר לבצע גם על משטח מוגבה.



• עמידת סמיכה קדמית על אמות הידיים ועל כפות הרגליים (פלאנק) או על גב כף הרגל (אצבעות כף הרגל ב־point) ושהייה במנח זה.



• בזוגות: המבצע – שכיבת פרקדן, ידיים לצידי הגוף. לכל אורך התרגיל שומר המבצע על רגליים ישרות. בן הזוג – אוחז בקרסולי המבצע ומרים את רגליו מעלה (לגובה מותניו של בן הזוג). המבצע נשאר נסמך על כתפיו וראשו בלבד כאשר הוא שומר על אחזקת גוף ונוצר קו אלכסוני ישר מהכתפיים דרך הגו ועד קצות האצבעות ברגליים. ידי המבצע אשר היו לצד הגוף מסייעות בתנועה.



• בזוגות: המבצע – עומד בסמיכה קדמית ולכל אורך התרגיל שומר המבצע על רגליים ישרות. בן הזוג – אוחז בקרסולי המבצע ומרים את רגליו מעלה (לגובה חזהו של בן הזוג). המבצע מעתיק את משקל גופו לידיו ושוהה במנח זה.



• שכיבת פרקדן על שני משטחים מוגבהים (שתי קוביות גדולות ויציבות/שני כיסאות יציבים/דיוטה עליונה/ספסל), כאשר על משטח אחד כתפי המבצע ושכמותיו ועל המשטח האחר – השוקיים. מרכז הגוף שוהה באוויר ומוחזק היטב על ידי שרירי הליבה כדי שיישאר מקביל לקרקע, הידיים ישרות וצמודות לאוזניים – ממנח זה, הרמת הראש מעלה ושהייה.
- אפשר להעלות את דרגת הקושי על ידי הגדלת המנוף והנחת העקבים בלבד על המשטח השני.




• שכיבת אפיים על שני משטחים מוגבהים (שתי קוביות גדולות ויציבות/שני כיסאות יציבים/דיוטה עליונה/ספסל) כאשר על משטח אחד חזה המבצע וראשו ועל משטח שני, השוקיים. מרכז הגוף שוהה באוויר ומוחזק היטב על ידי שרירי הליבה כדי שיישאר מקביל לקרקע, הידיים ישרות וצמודות לאוזניים – ממנח זה סיבוב האגן לאחור תוך הכנסת בטן ושהייה.
- אפשר להעלות את דרגת הקושי על ידי הגדלת המנוף והנחת גב כף הרגל בלבד על המשטח השני.




שלבי הלימוד של עמידת ידיים

לאחר שהתלמידים מבצעים בהצלחה את תרגילי העזר שהוצגו לעיל, אפשר להתחיל ללמד את עמידת הידיים על פי השלבים שיפורטו בהמשך. שלבים אלו הכרחיים עבור כל אחד הלומד עמידת ידיים, ללא תלות בגיל ובמגדר. למרות העובדה כי יש הממליצים ללמד את מיומנות עמידת ידיים עוד לפני גיל בית הספר (Broomfied, 2011; Shannon, 2011; Werner, Williams, & Hall, 2011), תוכנית הלימודים בישראל ממליצה להתחיל את שלבי הלימוד בכיתה ג' ואילך (משרד החינוך, תשס"ו), כאשר לא חייבים להגיע בכיתה ג' כבר לעמידת ידיים מלאה. אפשר בהחלט להסתפק ב־3/4 עמידת ידיים על משטח מוגבה כספסל, כיעד בר השגה.

יש לזכור שרמת הילדים בכיתה היא הטרוגנית, ובכל כיתה נמצא תלמידים מעל הממוצע ומתחתיו. את הטובים אפשר לאתגר ולחשוף לשלבים מתקדמים יותר של המיומנות. זאת בעוד שבקרב הלומדים שמתחת לממוצע או הלומדים אשר חוששים מביצוע המיומנות, נוכל לתרגל תרגילי עזר המדמים מצב של עמידת ידיים (כגון, טיפוס עם הרגליים על שלבי הסולם ממצב של עמידה אחורית במרחק של כמטר מהסולם וסמיכת ידיים לפנים), כדי לחזק את כוח הידיים והכתפיים ולעבוד עימם על אומץ וביטחון במנח ההפוך.

מספר החזרות המוצע בתרגילים עשוי להשתנות גם הוא בהתאם לרמת הלומדים. עם זאת, ההמלצה נעה בין מספר מינימלי של חזרות לבין מספר מקסימלי. חשוב להדגיש כי הגיל הכרונולוגי פחות רלוונטי לקביעת מספר החזרות ולצורך התקדמות בשלבי הלימוד, ויש להתייחס ליכולת עצמה ולמוכנות של הלומד לעבור משלב לשלב.

יש לומדים שיישארו בשלב ביצוע עמידת ידיים על משטח מוגבה, חלקם יגיעו לביצוע עמידת ידיים בתמיכת קיר, וחלק קטן יותר יגיעו לשלב של עמידת ידיים על מזרן ללא תמיכה ושמירה ויוכלו בהמשך להתקדם לעמידת ידיים גלגול לפנים, או גלגול לאחור ודקירה לעמידת ידיים.

הדרך הנוחה ביותר ללימוד עמידת ידיים הינה באמצעות משטח מוגבה, דוגמת ספסל או מדרגת אירובי. בהיעדר ציוד זה אפשר להשתמש בכיסא יציב המוצמד לקיר ואף במדרגות גבוהות (טרסות) המשמשות כמקומות ישיבה במגרשי הספורט. יש לציין כי בשלבי הלימוד ההתחלתיים המבצע אינו מצליח להגיע לעמידת ידיים אנכית על ספסל או על משטח מוגבה אחר, ולכן אין חשש לנפילה. עובדה זו מאפשרת פעילות של התלמידים ללא שמירה (כץ, 1989).

יש להדגיש שאת השלבים שאינם מבוצעים על המשטח המוגבה, יש לבצע על משטח רך, דוגמת מזרן התעמלות בגובה 4 ס"מ, למען בטיחותם של הלומדים.

היתרון בשימוש במשטח מוגבה נובע מכך שסמיכת הידיים עליו מפחיתה את החשש והפחד, כיוון שהמבצע אינו נדרש להנמיך את גופו עד הקרקע לצורך סמיכת הידיים. כמו כן, מיקום הידיים בהגבהה ביחס לקרקע מקל את הקימה.

שלב א' – דגש על יישור הידיים

• התלמידים יושבים על הספסל בברכיים צמודות כך שכפות ידיהם אוחזות בקצה הקדמי של הספסל, משקל הגוף מועתק לפנים והישבן ממוקם בחלק הקדמי של הספסל – הרמת כל משקל הגוף על הידיים, כך שכפות הרגליים מתנתקות מהקרקע והידיים ישרות. שהייה במנח זה וחזרה לישיבה. מומלץ לבצע בין שלוש לעשר פעמים.



• התלמידים יושבים על הספסל וידיהם ישרות למעלה. המורה/בן הזוג עובר ביניהם ומנסה לכופף את ידיהם באופן הבא: הוא אוחז בכפות ידיהם ומבצע תנועת דחיסה מטה. על התלמיד להתנגד ולשמור על מרפקים ישרים כך שהמורה/בן הזוג לא יצליח לכופף את ידיו במפרק המרפק.



שלבים ב'-ה' מבוצעים כשאורכו של הספסל מול המבצע וחמישה־שישה תלמידים יכולים לבצעם בו זמנית.

שלב ב'

• מעמידה שפופה מול הספסל, סמיכת ידיים ישרות על הספסל ברוחב כתפיים – העברת משקל לפנים כשהמבט אל כפות הידיים. מומלץ לבצע בין שלוש לעשר פעמים.



שלב ג'

• מעמידה ישרה מול הספסל בכפיפת ברכיים קלה – סמיכת ידיים ישרות על הספסל ברוחב כתפיים תוך ניתור בשתי הרגליים. לאחר דחיפת הרגליים יש להתרומם בעת המעוף למצב שבו המשקל מועתק לידיים והעקבים לישבן. המבט לכפות הידיים. יש לבצע בין חמש לעשר פעמים.



שלב ד'

משלב זה ואילך מופיעים תרגילי הכנה לעמידת ידיים. תרגילים אלו זהים במבנה הטכני למיומנות הנלמדת, אך מבוצעים בתנאים מקילים תוך שימוש במשטחים מוגבהים, משטחים מרופדים, שמירה של בן זוג, תמיכה על ידי הקיר וכו' (מאיו, 1982).

• מעמידה ישרה בתמיכת רגל לפנים מול הספסל הידיים מורמות מעלה – מעבר דרך מכרע קדמי והנחת ידיים ישרות על הספסל ברוחב כתפיים, דחיפה מהרגל הקדמית כך שהרגל האחורית (רגל ההנפה) מורמת מעלה ישרה והרגל הדוחפת מתיישרת ומתנתקת גם היא מהקרקע. יש לבצע בין חמש לעשר פעמים כשרגל ימין לפנים, ובין חמש לעשר פעמים כשרגל שמאל לפנים.





• בזוגות: יש לחזור על התרגיל כשבן הזוג עומד בצד של הרגל האחורית, כאשר יד אחת בגובה ראשו של המבצע. המבצע מנסה לגעת ביד חברו עם רגל ההנפה שלו בעת הביצוע, כאשר כל נגיעה מזכה בנקודה. יש לחזור על התרגיל בין שלוש לחמש פעמים בכל רגל ולהחליף בין בני הזוג (יש להקפיד שבן הזוג עומד לצד המבצע ולא מאחוריו כדי לא לקבל מכה).



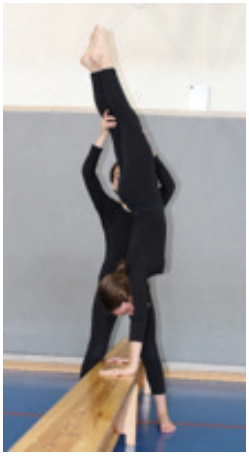
שלב ה'

• מעמידה ישרה בתמיכת רגל לפנים מול הספסל ידיים מורמות למעלה – מעבר דרך מכרע קדמי והנחת ידיים ישרות על הספסל ברוחב הכתפיים, דחיפה מהרגל הקדמית כך שהרגל האחורית (רגל ההנפה) מורמת למעלה ישרה, והרגל הדוחפת מצטרפת ונצמדת אליה. בעת הירידה יש להוריד תחילה את הרגל הדוחפת ורק לאחר מכן את רגל ההנפה עד לחזרה לעמידת מוצא, כך שהרגל שעלתה שנייה יורדת ראשונה. יש לבצע בין חמש לעשר פעמים כשרגל ימין לפנים, ובין חמש לעשר פעמים כשרגל שמאל לפנים.





• בזוגות: יש לחזור על התרגיל כשבן הזוג עומד בפישוק מעל הספסל, בצד של רגל ההנפה. כך שאם המבצע עומד בעמידה ישרה בתמיכת רגל ימין לפנים, בן הזוג עומד בצד הנגדי. בעת הביצוע בן הזוג תופס את רגל ההנפה המונפת ראשונה ומאפשר לבן הזוג לצרף את רגל הדחיפה כאשר הגוף נשמר ומוחזק במצב אנכי. אם יש צורך אפשר לצרף שומר נוסף בצד השני.

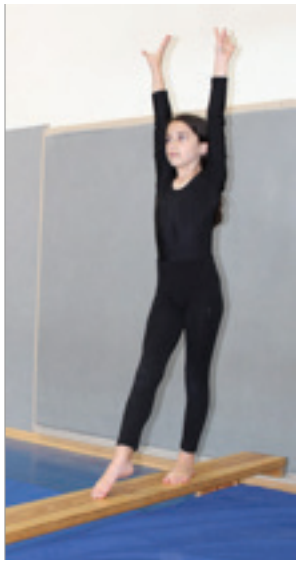


שלב ו'

• יש לחזור על התרגיל שבוצע בשלב ה' על מזרן בעזרתו של בן זוג התומך ברגל המונפת, או בעזרתם של שני שומרים.



לאחר שהלומד מגיע לשליטה בעמידת ידיים, אפשר לבצע את עמידת הידיים על ספסל, כך שהמבצע עומד בתמיכת רגל לפנים לאורכו של הספסל. במקרה זה יש לוודא שקיימים מזרנים משני צידי הספסל, ורצוי להיעזר בבן זוג אשר יסייע בשמירה בצד של הרגל המונפת.





נוסף על כך, אפשר לבצע תחרות של החזקת עמידת ידיים בתמיכת קיר ובלעדיו, וכן לבצע עמידת ידיים קבוצתית, כך שהראשון נתמך בקיר ומפשק רגליו, השני מצטרף מייד מאחוריו ברגליים ישרות שנתמכות אף הן על הקיר. אפשר גם להוסיף תלמיד שלישי, ואז המבצע השני יבצע פישוק קטן יותר ויאפשר לשלישי להישען על הקיר בכפות רגליו. בתרגיל זה המבצע הראשון יידרש להחזיק זמן רב יותר בעמידת ידיים מהאחרון, ולכן יש למקם את סדר הביצוע לפי היכולות.



שני התרגילים האחרונים אינם מתאימים לכל הלומדים בכיתה, אלא לתלמידים אשר הגיעו לשליטה מלאה בביצוע המיומנות. את אותם תלמידים אפשר לאתגר בהמשך בעמידות ידיים מעמדות מוצא וסיום שונות, כמו גם מנחים שונים במצב הרגליים בעת האיזון בעמידת ידיים – צבי, שפגאט, פישוק ועוד (כץ, 1989).

סיכום

במאמר זה בוצע ניסיון להציג את התוקף הסביבתי של עמידת ידיים. ישנם מורים ותלמידים אשר חושבים שפעילות זו מיותרת ואינה צריכה להיכלל בתוכנית הלימודים היות שלטענתם הסיכוי להשתמש בה בעתיד קלוש. מנגד ישנם אלו הסבורים שיש לה תוקף סביבתי, ויש לה מקום ראוי וחשוב להיכלל בתוכנית. במאמר זה התייחסנו לעובדה שמאפייני הלומדים בגילאי בית הספר וצורכיהם נבדלים מאוכלוסיית המבוגרים, והתוקף הסביבתי להוראת עמידת ידיים נגזר מתפקידם של המורים, אשר נועד ללוות את שלב המיומנויות הספציפיות והמקצועיות, תוך חשיפת הילדים למגוון התנסויות וענפי ספורט מתוך רצון לשכלל את היכולות הפסיכומוטוריות והפיזיות שלהם.

שיפור ביכולות אלו יביא את הלומד להצלחה ולמעגל חיובי של ביטחון בביצוע, בתרגול חוזר, בשיפור ההישג ובעיסוק עתידי בפעילות גופנית. בתוכנית הלימודים מצוינים קריטריונים הכרחיים, מומלצים ולכל החיים כשיקול דעת לבחירת פעילות למידה. אחד מהקריטריונים

ההכרחיים המופיעים בתוכנית הלימודים הוא: "האם הפעילות הגופנית מסייעת במישרין להשגת חלק כלשהו ממטרות החינוך הגופני?" בקריטריונים המומלצים נשאל: "האם הפעילות הגופנית היא בעלת ערך הקיים ועומד בחיי התלמיד גם מחוץ לכותלי בית הספר ובחייו כמבוגר בעתיד?" ובקריטריונים לכל החיים מוזכר: "האם התוכנית מתייחסת גם לנטיות התלמידים ולמשאלותיהם"? (משרד החינוך, תשס"ו, עמ' 21).

עמידת ידיים מסייעת במישרין להשיג את מטרות החינוך הגופני בתחומים השונים. למשל, בתחום הגופני – שליטה בגוף בתנועה; בתחום הרגשי – מודעות ליציבה בתנועה, תחושת חוויה אסתטית והנאה, התמודדות עם אתגר ספורטיבי, פיתוח ביטחון עצמי, מודעות לתחושת הישג ועוד. באשר לשאלה אם המיומנות תשרת את התלמיד גם בחייו כמבוגר בעתיד, הרי שהדבר תלוי בנטיית ליבו של התלמיד. במאמר נסקרו היתרונות של עמידת ידיים, שהינם בעלי ערך גם לחיי מבוגר – כחיזוק עצמות, חיזוק שרירים וכדומה. אין ספק שאפשר להשיג את המטרות האלו גם בדרכים אחרות, כשיעורי פילאטיס, אימון בחדר כושר ועוד, אך יש להכניס למערך השיקולים גם את נטיות התלמיד ומשאלותיו. וכאן, לעניות דעתי, יש מקום לא מבוטל לנוף ילדותו של התלמיד.

כלומר, תלמיד אשר משחק אחר הצהריים בחוגי כדורסל או כדורגל, ודאי יעדיף לכשיגדל להיפגש עם החבר'ה למשחק כדור; תלמידה הנוהגת בילדותה לרקוד בחוגי ריקוד, תעדיף לשמוע מוזיקה ולפזז לצליליה; ואילו תלמיד אשר נוהג להשתתף בחוגי התעמלות או חוָוה הצלחה ונהנה משיעורי ההתעמלות בבית הספר, יוכל להשתמש במיומנויות שנלמדו ולבצען גם בהמשך חייו. הדוגמה החזקה ביותר לכך היא תיעוד של אגנס קלטי, אשר בגיל 91 יושבת בשפגאט (ליפשיץ, 2019; נאה, 2019). אגנס, מתעמלת אגדית שזכתה בעשר מדליות אולימפיות, מעדיפה גם בגילה המופלג לבצע פעילות שחקוקה אצלה מילדות. לפיכך, יש לדידי לכלול את עמידת הידיים בתוכנית הלימודים בבית הספר מכיוון שחלק מהילדים יתחברו למיומנות ולתחום ההתעמלות ויבחרו להמשיך ולעסוק בכך בהמשך חייהם.

המיומנות, כפי שהוצגה במאמר, דורשת דרישות קדם, ואפשר להגיע לחיזוק השרירים השונים ולמודעות לאחזקת הגוף בדרכים שונות, כפי שהוצגו. בעת ההוראה יש לעבור על פי שלבי הלימוד, כאשר אפשר לשלב פעילות ביחיד, בזוג ואף בשלשה כדי לצבור ביטחון בעת הביצוע ולשמור על המבצע. כמו כן, הומלץ להתחיל את הלימוד על משטח מוגבה, דבר שיסייע ללומד להפיג את חששו ולהגביר את ביטחונו.

האם ירצה הילד לעשות עמידת ידיים בבגרותו? נראה שהתשובה לכך נעוצה בזיכרון הילדות שיישאר לתלמיד משיעורי החינוך הגופני בבית הספר או מהחוגים שבהם נטל חלק. אם המורה ייטיב להנגיש לו את הלימוד באופן חווייתי ומעניין, יאתגר אותו ויאפשר לו לצלוח את המיומנות באופן הדרגתי ונכון, אזי יש סיכוי טוב לכך שיבצע עמידת ידיים גם בחייו הבוגרים.

תודות: לאורטל שלום על ציור התרשים; לאורן אברג'יל על הצילומים; לרוני שיף ולנועה ליבסקינד על ההדגמות.

מקורות

הוצלר, י', ליברמן, צ', ליברמן, ד', לידור, ר' (1995). בקרה ולמידה מוטורית בחינוך גופני ובספורט: יסודות, גישות ודרכי יישום. הוצאה לאור ע"ש עמנואל גיל.

זיו, א' ואברהם, ע' (2010, 19 ספטמבר). עמידת ראש: טובה לבריאות או גורמת לנזק? Health בריאות, אוחזר מתוך https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3952695,00.html

ינוביץ, ע' (1997). מיומנויות בסיסיות בהתעמלות – שלבי לימוד. החינוך הגופני והספורט, נ"ב(4), 17-19.

כץ, א' (תשנ"ו). התעמלות ספורטיבית: נושא מתוך תוכנית הלימודים בחינוך גופני לבתי ספר יסודיים. מעלות, הוצאת משרד החינוך.

כץ, א' (1989). התעמלות קרקע לבתי הספר – כל אחד יכול. הוצאת וינגייט.

לידור, ר' בן־סירא, ד' ושמעוני, ע' (עורכים) (תשס"ח). אות החינוך הגופני: סטנדרטים להערכת הישגי תלמידים. משרד החינוך.

ליפשיץ, כ' (2019, 31 אוגוסט). בגיל 98, אגנס קלטי עדיין לא מוכנה לנוח. זמן ישראל. אוחזר מתוך https://www.zman.co.il/32457/

מאיו, א' (1982). לימוד מיומנויות בהתעמלות. החינוך הגופני והספורט, 6, 1-5.

משרד הבריאות (2018). סקר הרגלי פעילות גופנית בקרב תושבי ישראל בגילאי +21 2016. משרד הבריאות. אוחזר מתוך https://www.health.gov.il/PublicationsFiles/ICDC_380.pdf

משרד החינוך (2007). תוכנית הלימודים לכיתות א'-ב' בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי. משרד החינוך והמזכירות הפדגוגית.

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

נאה, ר' (2019, 7 יולי). הענקיות שאסור לשכוח / עושה היסטוריה. Ynet ספורט. אוחזר מתוך https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-5544635,00.html

שובל, א', שחף, מ', לידור, ר' (2014). נייר עמדה. קוים מנחים לכתיבת תוכנית לימודים בחינוך גופני. מכון מופ"ת. http://www.mofet.macam.ac.il/amitim/hashiva/Documents/gufani.pdf

שורץ, נ' (2014). יוגה למתחילים: למה להתהפך עם יוגה?. Yoga Now: שיעורי יוגה, פילאטיס ומדיטציה בכל מקום ובכל זמן, 169. אוחזר מתוך https://www.yoga.co.il/articles/downup.asp

Anderson, W.G. (1896). Methods of teaching gymnastics /on-line/. Univesity of California Libraires. Retrieved on 09th March 2020 from http://www.archive.org/details/methodsofteachin00anderich

Asseman, F. & Gahéry, Y. (2005). Effect of head position and visual condition on balance control in inverted stance. Neuroscience Letters, 375, 134-137.

Asseman, F., Caron, O., & Cremieux, J. (2005). Effects of the removal of vision on body sway during different postures in elite gymnasts. International Journal of Sports Medicine, 26, 116-119.

Barnett, L. M., Van Beurden, E., Morgan, P. J., Brooks, L. O., & Beard, J. R. (2008). Does childhood motor skill proficiency predict adolescent fitness? Medicine & Science in Sports & Exercise, 40(12), 2137-2144.
Bass, S. L., Forwood, M. R. Larsen, J. A., & Saxon, L. (2000). Prescribing Exercise for Osteoporosis. International Journal of Sports Medicine, 5, 1-13. https://www.researchgate.net/publication/37631437_Prescribing_exercise_for_Osteoporosis
Benn, B., Benn, T., & Maude, P. (2007). A practical guide to teaching gymnastics. Worcester: The Association for Physical Education University of Worcester.
Bolković, T. & Kristan, S. (2002). Akrobatika. Fakulteta za šport, Univerza v Ljubljani.
Broomfied, L. (2011). Complete guide to primary gymnastics. Human Kinetics.
Chittaranjan, A. (2018). Internal, external, and ecological validity in research design, conduct, and evaluation. Indian Journal of Psychological Medicine, 40(5), 498-499. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6149308/
Clark, J. E. (2007) In the problem of motor skill development. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 78(5), 39-44.
Clement, G., & Rezette, D. (1985). Motor behavior underlying the control of an upside-down vertical posture. Experimental Brain Research, 59, 478-484.
De Carlo, T. J. (1963). Handbook of progressive gymnastics. Prentice — Hall, Inc.
Fleishman, E. A. (1964). The structure and measurement of physical fitness. Prentice-Hall, Inc.
Fleishman, E. A. (1972). On the relation between abilities, learning, and human performance. American Psychologist, 27, 1017-1032.
Fransson, P. A., Kristinsdottir, E. K., & Hafström, A. (2004). Balance control and adaptation during vibratory perturbations in middle-aged and elderly humans. European Journal of Applied Physiology, 91, 595-603.
Gautier, G., Thouvarecq, R.,, & Chollet, D. (2007). Visual and postural control of an arbitrary posture: The handstand. Journal of Sports Sciences, 25(11), 1271-1278. http://web.a.ebscohost.com.mgs.washington.ac.il/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=23&sid=1429d1cb-fdbc-44a4-8928-781a7ce6dd82%40sessionmgr4006
Hands, B., McIntyre, F., & Parker, H. (2018). The general motor ability hypothesis: An old idea revisited. Perceptual and Motor Skills, 125(2), 213-233.

Hedbávný, P, Sklenaříková, J., Hupka, D., & Kalichová, M. (2013). Balancing in handstand on the floor.Science of Gymnastics Journal, 5(3), 69-79.
Ilić, M. (1980). Sportska gimnastika [Sports gymnastics. In Serbian-Croatian]. Partizan.
Iyengar B. K. S (2007). Yoga: The Path to Holistic Health. DK Publishing.
Korkin, V. P. (1981). Sportivnaja akrobatika. FIS.
Kraemer, W. J. & Ratamess, N. A. (2005). Hormonal responses and adaptations to resistance exercise and training. Sports Medicine, 35, 339-361. doi: 10.2165/00007256-200535040-00004
Lewkowicz, D. J. (2001). The concept of ecological validity: What are its limitations and is it bad to be invalid. Infancy, 2(4), 437-450. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1207/S15327078IN0204_03
Lisickaja, T. C. & Zaglada, V. E. (1977). Voljnije upražnenija ženšin. Moskva: FIS.
Mohsen, M., Sadeghi, H., Shirzad, E., & Kazemi, S. E. (2011). Functional role of upper limbs and hip in during control balance hand stand performance in male gymnasts. International Journal of Sport Studies, 1(2), 85-89.
Papa-Adams, R. (2017). Neural Training through Handstand — A Guide. Spirituality Studies, 3(2),32-35.
Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., Rodrigues, L. P., & D'Hondt, E. (2015). Motor competence and its effect on positive developmental trajectories of health. Sports medicine, 45(9), 1273-1284.
Schmidt, R. A. & Wrisberg, C. A. (2008). Motor learning and performance: A situation-based learning approach (4th ed.). Human Kinetcs Publishers.
Schmidt, R. A., Lee, T., Winstein, C., Wulf, G., & Zelaznik, H. (2018). Motor Control and Learning. Human Kinetcs Publishers.
Shannon, M. (2011). Coaching youth gymnastics. Human Kinetics.
Singer, R. N. (1980). Motor learning and human performance (3rd ed.). Macmillan.
Slobounov, S. M., & Newell, K. M. (1996). Postural dynamics in upright and inverted stances. Journal of Applied Biomechanics, 12, 185-196.
Smajic, M., Ivanov, A., Cokorilo, N., Dimitric, G., Stajer, V., & Tomic, B. (2018). Differences in motor abilities of younger school children based on their Sex. Sport Mont Journal, 16(1), 25-28.
Sollerhed, A. C., Apitzsch, E., Råstam, L., & Ejlertsson, G. (2007). Factors associated with young children's self-perceived physical competence and

self-reported physical activity. Health Education Research, 23(1), 125-136.
Stršková, E. (2003). Gymnastika -akrobacia a preskoky. Peter Maura — PEEM.
Stryker, K. (2020). 12 minute athlete: get fitter faster and stronger using HIIT and your boding weight..Tiller Press
Tipton, J. (2011). Types of Handstands /on-line/. Retrieved on 15th October 2011 from http://www.ehow.com/facts_5279611_types-handstands.html
Tous, E. E. (2002). La acrobacia en gymnasia artistica. INDE Publicaciones.
Uzunov, V. (2008). The handstand: A four stage training model. Gym Coach Journal, 2, 52-59.
Vuillerme, N., Pinsault, N., & Vaillant, J. (2005). Postural control during quiet standing following cervical muscular fatigue: Effects of changes in sensory inputs. Neuroscience Letters, 387, 135-139.
Werner, P. H., Villiams, L. H., & Hall, T. J. (2011). Teaching children gymnastics. Human Kinetics.
Zítko, M., & Chrudimský, J. (2006). Akrobacie. ASPV.
Živčić-Marković, K., Krističević's, T., & Aleksić-Veljković, A. (2015). A suggested model of handstand teaching method, Physical Culture, 69 (2), 138-149. Professional paper No. 796.417:371.3
Živčić-Marković, K., Sporiš, G., Cavar, I., Aleksić-Veljković, A., & Milanovi, Z. (2012). Biomechanical evaluation of exercises for performing a forward handspring - Case study. Journal of human kinetics, 4(34), 5-14.

התרומה של השתתפות בספורט קבוצתי־עממי (ליגת "מאמאנט") למרכיבי הון חברתי ולמדדי בריאות בקרב אימהות

יובל פלדי, דני מורן, אורנה בראון־אפל, שירן בורד, ריקי טסלר

תקציר

ספורט קבוצתי־עממי הינו מסגרת ארגונית השומרת על אורח חיים פעיל ובריא, כשהמרכיב החברתי מהווה גורם מרכזי המשפיע על המוטיבציה וההתמדה של חבריה. הון חברתי מתייחס לקשרים או למשאבים שהפרט מקיים או מנצל בשביל לקדם ולפתור בעיות אישיות. הוא מורכב מרשתות, נורמות ואמון חברתי ומתקשר לגורמים חברתיים ולמערכות יחסים בין אנשים, הקיימים בספורט קבוצתי־עממי.

מחקר זה בדק את הקשר בין השתתפות נשים־אימהות בספורט קבוצתי־עממי לבין מדדי הון חברתי (תמיכה חברתית, אמון ומעורבות חברתית) ותחושת בריאות סובייקטיבית (מצב בריאות סובייקטיבי וסימפטומים פסיכוסומטיים). במחקר נעשה שימוש במסגרת התיאורטית של המודל הסוציו־אקולוגי לקידום בריאות, העוסק בגורמים המשפיעים על התנהגויות בריאות, תוך הנחה כי הם נובעים מאינטראקציה בין הפרט לסביבתו החברתית והפיזית.

במחקר חתך כמותי השתתפו 1,032 נשים־אימהות המשתתפות בליגת "מאמאנט" בכדורשת ו־308 נשים־אימהות בקבוצת ביקורת של נשים בעלות מאפיינים סוציו־דמוגרפיים דומים, אשר אינן עוסקות בפעילות ספורט קבוצתי־עממי. ממצאי המחקר מלמדים כי בהשוואה לקבוצת הביקורת הציגו המשתתפות בליגת "מאמאנט" רמות גבוהות של מצב בריאות סובייקטיבי ($t=-5.93, p<.001$), רמות נמוכות של סימפטומים פסיכוסומטיים ($t=8.54, p<.001$) ורמות גבוהות של מדדי הון חברתי: תמיכה חברתית ($t=-6.70, p<.001$), אמון ($t=-5.42, p<.001$) ומעורבות חברתית ($t=-13.70, p<.001$). רגרסיה ליניארית שבוצעה מצביעה על כך שאפקט הקבוצה הוסיף לניבוי של משתנים אלה, מעבר למשתני הרקע של המשתתפות.

המחקר הנוכחי מחזק את הטענה בדבר תרומתו של ספורט קבוצתי־עממי, דוגמת ליגת "מאמאנט", לחיזוק מרכיבי ההון החברתי ולשיפור תחושת הבריאות הסובייקטיבית בקרב נשים הבוחרות להשתתף בפעילות זו.

מילות מפתח: **ספורט קבוצתי־עממי, אימהות, הון חברתי, מצב בריאות סובייקטיבי, סימפטומים פסיכוסומטיים**

מבוא

המחקר הנוכחי בודק את הקשר בין ההשתתפות בספורט קבוצתי־עממי לנשים, במודל של ליגת "מאמאנט", ליגת האימהות בכדורשת, להון החברתי ולתפיסת הבריאות הסובייקטיבית של המשתתפות. ליגת "מאמאנט" הוקמה בשנת 2005 ושמה לה למטרה לקדם את הפעילות הגופנית בקרב אוכלוסיית האימהות בישראל ולהגדיל את מעורבותן החברתית בקהילה. הליגה

היא פרויקט חברתי־קהילתי המונה למעלה מ־5,000 נשים בכל רחבי הארץ. הקבוצות בליגה מתאמנות ומשחקות יחד, ובמהלך העונה אף מתחרות זו בזו. הליגה פועלת בכל הארץ על פי סטנדרטים אחידים, הכוללים: תקנון, טבלת תוצאות שבועית, תוכנית משחקים, שופטים, תלבושת אחידה, הנפקת כרטיסי שחקניות ועוד (אתר האינטרנט של ליגת "מאמאנט").

ייחודה של ליגת "מאמאנט" הוא בפנייתה לאימהות ללא רקע בתחום הספורט מכל רחבי הארץ, כך שכל אימא יכולה להשתלב במסגרת זו. הפעילות היא בעלת מאפייני מגדר ייחודיים, הטומנים בחובם תפיסות אופייניות של חינוך, קשר אם־ילד, חברה וקהילה. הפעילות גורמת להשפעה ייחודית על הסביבה ועל המעגלים החברתיים שבהם היא מתרחשת. המשתתפות, כקבוצת אימהות, מהוות מודל קהילתי המעודד ספורט, חברותה וחינוך לערכים חברתיים ולנתינה (בראון־אפל, דאוד ולוין־זמיר, 2016). ליגת "מאמאנט" חרתה על דגלה את נושא המעורבות בקהילה, והיא מעניקה מקום מרכזי וחשוב לממדי הקהילתיות, המעורבות החברתית, האחריות והדוגמה האישית. שחקניות "מאמאנט" וקבוצותיהן מבצעות פרויקטים רבים בתחום המעורבות בקהילה, הן בקהילה המקומית הן בקהילה הארצית (אתר האינטרנט "מאמאנט").

על אף היתרונות הרבים של השתתפות בספורט קבוצתי־עממי לפיתוח אישי, חברתי וקהילתי, אשר מוצגים בספרות המדעית (Robinson, Patterson & Axelsen, 2014; Schulenkorf & Sugden, 2011), אין כמעט מחקרים אשר בוחנים את יתרונות הספורט הקבוצתי־עממי לקידום בריאות והון חברתי בקרב נשים בישראל, וישנו מיעוט של מחקרים אשר בוחנים את יתרונות הספורט הקבוצתי־עממי בספרות הבין־לאומית.

יתרונות הספורט הקבוצתי־עממי לבריאות הפיזית והנפשית

ספורט קבוצתי־עממי הינו מסגרת ארגונית השומרת על אורח חיים פעיל ובריא, כאשר המסגרת החברתית בקבוצה מהווה גורם מרכזי חשוב המשפיע על המוטיבציה וההתמדה של חבריה (Baghurst, Tapps & Judy, 2014; Hüffmeier & Hertel, 2020). לספורט קבוצתי דינמיקה חברתית ייחודית, המתבטאת בלכידות הקבוצה, בתמיכה הדדית וביצירת תחושת שייכות בין חבריה (Brown, Brown, Miller & Hansen, 2001; Campo, Mackie & Sanchez, 2019). מחקרים מראים שהקבוצה משמשת גוף מלכד, תומך ומחזק, המגביר תחושת שייכות, מוטיבציה והתמדה (Lewis & Ridge, 2005; Baghurst, Tapps & Judy, 2014). הפעילות בקבוצה מאפשרת למשתתפים לחוות אינטראקציה חברתית יחד עם ערכים חברתיים.

בקבוצה יש מוסריות, מחויבות, נוצרים מעגלים חברתיים וסביבה המבוססת על תחומי עניין משותפים. עבודת הצוות תורמת לביטחון האישי ומקדמת את המשתתפים באופן אישי (Robinson, Patterson & Axelsen, 2014). לכידות הקבוצה אינה נובעת מתוך האימון הגופני בלבד, כי אם גם מהפעילויות ומהבילויים החברתיים שנוצרים בעקבותיו (Robinson, Patterson & Axelsen, 2014; Litchfield & Dionigi, 2012). יתרונות חברתיים נוספים של הקבוצה מתייחסים לתקשורת אישית־חברתית. בעת האימון ובפעילות נוצרות שיחות אישיות, הקשר הבין־אישי מתחזק ונוצרת היכרות מעמיקה. המשתתפים מגיעים בבגדי ספורט דומים, ללא תלות במקצועם או במעמדם, דבר המחבר בין כולם באופן שווה (Litchfield & Dionigi, 2011).

יתרון נוסף של פעילות גופנית במסגרת קבוצתית הוא תרומתה להתמדה גבוהה יותר ולאורך זמן בפעילות הגופנית (Litchfield & Dionigi, 2012; Hornstrup et al., 2018). כך למשל נמצא כי השתתפות בקבוצת כדור־יד חובבני העלתה את המוטיבציה הפנימית של המשתתפות ועם ההתמדה בהשתתפות בפעילות, חלה גם ירידה בסימפטומים גופניים כמו כאבי ראש, כאבי בטן וכאבי גב (Hornstrup et al., 2018). נמצא כי הצלחה והתמדה בפעילות ספורטיבית לאורך זמן נובעת ממוטיבציה, הנאה ותגמולים שהמשתתפים מקבלים מעבודת הצוות בקבוצה שבה הם התאמנו. הקבוצה המעודדת את הפרט להתמיד בפעילות הופכת לתמריץ, והדבר מעודד את ההשתתפות הקבועה בה (Litchfield & Dionigi, 2012). ניכר כי מערכות היחסים והחברויות שנוצרות בקבוצה, וכן הרצון לעזור לאחרים והיכולת לגרום להם להתקדם, מהווים גורמים משמעותיים להתמדה ולתחושת שביעות הרצון של המשתתפים מהפעילות הגופנית (Miller, Trost & Brown, 2002).

פעילות ספורט קבוצתית עשויה להיות גורם מקדם ומשמעותי לעידוד נשים ואימהות לעסוק בפעילות ספורט, באופן המתורגם עבורן כחוויה חיובית וכהנאה רצופה (Brown, Brown, Miller & Hansen, 2001; Hornstrup et al., 2018). נמצא שהשתתפות בפעילות ספורטיבית קבוצתית מספקת חוויה שונה וחיובית יותר, בהשוואה לאימהות המשתתפות בפעילות בחדר כושר או בבית (Litchfield, & Dionigi, 2011). מחקרים מראים כי הסיבות העיקריות להשתתפות נשים בפעילות ספורטיבית קבוצתית הן החשיבות בפעילות עצמה והמסגרת החברתית המתלווה לפעילות הקבוצתית. עוד נמצא כי הנשים המתאמנות במסגרת קבוצתית מרגישות אנרגטיות יותר ותופסות עצמן כצעירות יותר מגילן. ניכר כי שיתוף פעולה חברתי בין האימהות, בשילוב עם פעילות ספורטיבית, מגביר את החוויה החיובית בעת עשיית פעילות גופנית (Brown, Brown, Miller & Hansen, 2001; Roper & Polasek, 2019).

מחקרים בתחום הספורט הקבוצתי־עממי בישראל מציגים ממצאים דומים לספרות הבין־לאומית ומראים כי ספורט קבוצתי הוא כלי ליצירת קשרי קהילה חיוביים ולגישור בין קהילות ממעמדות ודתות שונות, זאת על ידי יצירת זהות קבוצתית וטשטוש ההבדלים בין דתות שונות או מוצאים אתניים שונים (Schulenkorf & Sugden, 2011). הספורט הקבוצתי אף מהווה כלי לשיפור הרווחה הנפשית ולהפחתת סימפטומים נפשיים (Lawrence & Bifulco, 2018). ניכר כי על אף היתרונות הרבים של ספורט קבוצתי לפיתוח חברתי, תרבותי וקהילתי, אין כמעט מחקרים אשר בוחנים את הקשר בין השתתפות בספורט קבוצתי־עממי לבין קידום הרווחה הפיזית והנפשית של הפרט בישראל.

הון חברתי

הון חברתי מושתת על קיום רשתות חברתיות הדוקות, המתאפיינות באמון ובנורמות של הדדיות בין חברי קבוצות חברתיות שונות. אמון בין חברי הקבוצה מקל עליהם לקיים שיתופי פעולה ושימוש פורה באמון מעצים אותו ומוביל לאמון נוסף ולשיתופי פעולה נוספים. ישנם חמישה מרכיבים עיקריים להון החברתי: מעורבות חברתית; מעורבות פוליטית; התנדבות והדדיות; אמון; ותמיכה חברתית (Putnam, 1995).

ההתייחסות להון החברתי בספרות המחקרית היא בשתי רמות: הרמה האישית והרמה

הקהילתית (Kawachi, Kim, Coutts & Subramanian, 2004). הון חברתי־אישי מתייחס לאותם קשרים או משאבים שהפרט מקיים או מנצל כדי לקדם ולפתור בעיות אישיות. קשרים חברתיים הם בעלי יכולת לצמצם את ההשפעה של אירועים כמו לחץ, חרדה או דיכאון על מהלך חייו התקין של אדם, בשל התמיכה והביטחון שהם מספקים (De Silva, McKenzie Harpham & Huttly, 2005; Marlier, Van Dyck, Cardon, De Bourdeaudhuij, Babiak & Willem, 2015). מחקרים רבים מראים כי אנשים המדווחים על קשרים חברתיים ומשפחתיים קרובים, מדווחים גם על איכות חיים, רמות אושר ושביעות רצון מהחיים ברמות גבוהות יותר (Helliwell et al., 2017; Baron-Epel et al., 2008; Kislev, 2019).

לעומת ההון החברתי־האישי, אשר מתייחס אל הקשרים ברמת הפרט, הון חברתי־קהילתי מתייחס לאותם קשרים ומשאבים שעוזרים לקהילה לקדם ולפתור בעיות על ידי פעילות קולקטיבית. למשל, רשתות חברתיות דוגמת ארגון, קהילה מקצועית או גיאוגרפית, קהילה לאומית או כל קבוצה אחרת. קיום של הון קהילתי מאפשר לאנשים החולקים הון חברתי של ארגונים או קהילות לנצל את המשאבים הקיימים או משאבים פוטנציאליים באותה חברה (Nahapiet & Ghoshal, 1998).

מה בין הון חברתי, סימפטומים פסיכוסומטיים וספורט קבוצתי־עממי?

הון חברתי מתייחס ליתרונות של הפעילות הגופנית הקבוצתית בטיפוח יחסי גומלין וקרבה בין־אישית. פעילות גופנית קבוצתית מסייעת לקשרים חברתיים ולקרבה בין אנשים וקהילות ומקדמת אותם. היא מהווה מסגרת מחברת ושוויונית ומקדמת ערכים פרו־חברתיים, כגון עבודת צוות, שיתוף והכללת השונה, אשר צוברים רווחים עתידיים – כלכליים, חברתיים ורגשיים (Bailey, Hillman, Arent & Petitpas, 2013). מחקרים מצביעים על תרומה חיובית של פעילות גופנית קבוצתית לתמיכה חברתית, לתחושת שייכות, לתפקוד חברתי ולשיפור ההון החברתי באופן כללי. יתרונות אלו נמצאו בקרב אנשים הפעילים במסגרת ספורט קבוצתי בהשוואה אל אנשים שפעילים גופנית בספורט אישי, כגון ריצה, וכן בהשוואה לאנשים שאינם פעילים כלל (Ottesen, Jeppesen & Krustrup, 2010; Van Oostrom et al., 2012; De Azevedo & Baptista, 2011).

הספרות גם מראה כי להון החברתי השפעה עצמאית על התנהגויות בריאות, כגון עשיית פעילות גופנית ותזונה בריאה. נוסף על כך, הוא מהווה גורם מתווך בקשר שבין פעילות גופנית לבין מדדי בריאות ותפקוד, על ידי מתן תמיכה ותחושת שייכות וביטחון למשתתפים ועל ידי שיפור יכולת ההתמדה של המשתתפים בפעילות הגופנית (Van Lenthe, 2019; Helliwell et al., 2017; Bailey et al., 2013 & Kamphuis, Groeniger, Poelman, Beenackers).

לסיכום, אפשר לראות כי קיימות עדויות מחקריות לכך שמבנים חברתיים ואינטראקציות חברתיות הקיימים בספורט קבוצתי־עממי בכלל ובספורט קבוצתי־עממי לנשים בפרט, עשויים להגדיל את ההון החברתי של חברות הקבוצה ואת הבריאות הפיזית והנפשית של המשתתפות. על אף היתרונות הרבים של הספורט הקבוצתי־עממי ככלי לשיפור ההון החברתי והבריאות פיזית והנפשית, מחקרים מעטים נערכו לבחינת הקשר בין השתתפות בספורט קבוצתי־עממי לבין בריאות פיזית, רווחה נפשית והון חברתי בקרב נשים בישראל.

מסגרת תיאורטית – "המודל הסוציו־אקולוגי"

המודלים הסוציו־אקולוגיים מספקים מסגרת תיאורטית רחבה להבנת הגורמים המשפיעים על הבריאות באופן כללי ועל התנהגויות בריאות באופן ספציפי (Bronfenbrenner & Morris, 2006). מודל זה מבוסס על ההנחה שיש אינטראקציה בין הסביבה ובין הפרט (תרשים 1). הסביבה כוללת הן את הסביבה החברתית של הפרט הן את הסביבה הפיזית. ההשפעה של הסביבה על הפרט ניתנת לחלוקה לכמה רמות: ברמה התוך־אישית (intra-personal) מדובר בגורמים דמוגרפיים ופסיכולוגיים; ברמה הבין־אישית (inter-personal) מדובר בגורמים בסביבה המיידית של הפרט, כגון משפחה וחברים; ברמה הקהילתית (community level) מדובר בגורמים בקהילה ובסביבה הרחבה, כגון נגישות לשירותי בריאות, לפעילויות ולמתקני ספורט; וברמת האוכלוסייה (aggregate population) מדובר בגורמים ברמת המדינה, כגון מדיניות ציבורית, חקיקה, תשתיות לאומיות וכדומה (Stokols, 1992).

תרשים 1

המודל האקולוגי כמסגרת התיאורטית של משתני המחקר



(Golden, McLeroy, Green, Earp & Lieberman, 2015)

המחקר

מטרות המחקר

לבחון את הקשר בין השתתפות נשים־אימהות בספורט קבוצתי־עממי (ליגת "מאמאנט") לבין מדדי הון חברתי (תמיכה חברתית, אמון ומעורבות חברתית) ומדדי בריאות (מצב בריאות סובייקטיבי וסימפטומים פסיכוסומטיים), תוך שימוש במסגרת התיאורטית של המודל הסוציו־אקולוגי. ברמה התוך־אישית ייבחנו המאפיינים הסוציו־דמוגרפיים, מצב הבריאות הסובייקטיבי והסימפטומים הפסיכוסומטיים; ברמה הבין־אישית ייבחנו התמיכה החברתית והאמון; וברמה הקהילתית תיבחן המעורבות החברתית בקהילה. המחקר אינו עוסק ישירות ברמת האוכלוסייה או המדיניות, אך למסקנותיו תהיינה השלכות על רמה זו, בהיבט של המלצות מדיניות, כפי שיובא בהמשך.

השערות המחקר

נשים־אימהות המשתתפות בספורט קבוצתי־עממי (ליגת "מאמאנט") יציגו רמה גבוהה של תחושת בריאות סובייקטיבית, רמה נמוכה של סימפטומים פסיכוסומטיים ורמה גבוהה של מדדי הון חברתי (תמיכה חברתית, אמון ומעורבות חברתית), בהשוואה לקבוצת ביקורת של נשים־אימהות שאינן משתתפות בפעילות כזאת, וזאת מעבר לשונות במשתנים הסוציו־דמוגרפיים של המשתתפות במחקר.

שיטת המחקר

סוג המחקר: מחקר חתך (Cross sectional) בקרב משתתפות בספורט קבוצתי־עממי לנשים (ליגת "מאמאנט" בכדורשת) ובקרב קבוצת ביקורת של נשים בעלות מאפיינים סוציו־דמוגרפיים וסוציו־אקונומיים דומים, שאינן משתתפות בספורט קבוצתי־עממי לנשים.

אוכלוסיית המחקר: 1,032 נשים־אימהות מהמגזר היהודי המשתתפות בליגת "מאמאנט" ו־308 נשים־אימהות מהמגזר היהודי בקבוצת הביקורת.

כלי המחקר: שאלון לדיווח עצמי. בהקדמה לשאלון הובהרה מסגרת המחקר והובטחה אנונימיות למשיבות. בחלק הראשון נבדקו מאפייני רקע של המשתתפות (גיל, מצב משפחתי, השכלה ועוד). בחלק השני נבדקו מצב בריאות סובייקטיבי, סימפטומים פסיכוסומטיים והרגלי אורחות חיים ובחלק השלישי והאחרון נבדקו ממדי ההון החברתי. השאלון נבנה על סמך שאלונים שבהם נעשה שימוש במחקרים אמפיריים קודמים ושעברו תיקוף בעברית. לאחר בניית השאלון, הוא הועבר בקרב עשר משתתפות בליגת "מאמאנט" לצורך תיקופו.

הליך המחקר: בתחילת ההליך נוצר שיתוף פעולה עם ליגת "מאמאנט" והושגה הסכמה להעביר את שאלון המחקר לנשים המשתתפות בה. השאלון היה מקוון והעברתו למשתתפות נעשתה באמצעות אפליקציית WhatsApp באופן היררכי: מנהלת הליגה ← רכזות סניפים ברחבי הארץ ← קפטניות הקבוצות ← משתתפות בליגת "מאמאנט". המענה לשאלון נעשה על ידי המשתתפות באופן וולונטרי.

העברת השאלון לנשים בקבוצת הביקורת נעשתה באמצעות פאנל אינטרנטי ישראלי של חברת iPanel. הפאנל מונה יותר מ־100,000 חברים, המשתתפים במחקרי שוק וסקרי דעת קהל שונים

ומאפשר נגישות לאוכלוסיות מגוונות, בתוכן אוכלוסיות סלקטיביות וסגמנטים רבים. שאלון מחקר מקוון הועבר לנשים־אימהות החברות בפאנל באמצעות הדואר האלקטרוני. המענה לשאלון נעשה על ידי המשיבות באופן וולונטרי.

דגימה: בקרב משתתפות ליגת "מאמאנט" נעשתה דגימת שכבות בשני שלבים. בשלב הראשון, דגימה לפי חמישה אזורים בארץ, בהתאם לחלקם היחסי בליגה. בשלב השני, דגימה לפי רשויות מקומיות (ליגות) בכל אזור, בהתאם לגודלן היחסי בליגה. בכל אחת מהרשויות המקומיות (ליגות) נבחרו באופן אקראי קבוצות ספציפיות, שאליהן הופנה השאלון והוגדרה מכסת משיבות לכל רשות מקומית (ליגה).

דגימת המשיבות בקבוצת הביקורת נעשתה באופן אקראי מתוך הפאנל האינטרנטי הארצי, על פי הקריטריונים הבאים, שהוגדרו מראש: נשים מהמגזר היהודי, גילאי 30-50, אימהות לילד אחד לפחות בגיל בית ספר (6-18), אינן משתתפות בליגת "מאמאנט" או בכל ספורט קבוצתי־עממי אחר.

כלי המחקר: שאלון אנונימי למילוי עצמי המבוסס רובו ככולו על שאלונים תקפים ומהימנים.

משתני המחקר

משתנים סוציו־דמוגרפיים: גיל, מצב משפחתי (רווקה/חיה בזוגיות/גרושה/אלמנה), מספר ילדים, מאפייני אזור מגורים (עיר גדולה/פרוורי עיר גדולה/עיירה או עיר קטנה/יישוב כפרי), מידת דתיות (חילונית/מסורתית/דתייה/חרדית/אחר), רמת השכלה (תיכונית/תעודה מקצועית/תואר ראשון/תואר שני ומעלה/תואר שלישי) ורמת הכנסה ביחס להכנסה הממוצעת למשק בית בישראל (הרבה מתחת לממוצע/מתחת לממוצע/דומה לממוצע/מעל הממוצע/הרבה מעל לממוצע).

משתנה בלתי־תלוי: השתתפות בליגת "מאמאנט" בכדורשת (ספורט קבוצתי־עממי לנשים).

משתנים תלויים:

<u>הון חברתי</u>

מדידת ההון החברתי מבוססת על שאלון מתוקף בתחום, הכולל שלושה משתנים (Onyx & Bullen, 2000):

תמיכה חברתית – מורכב מחמישה פריטים, כמו למשל: "כמה חברים קרובים יש לך?" ו"עד כמה תוכלי לקבל עזרה מחבריך בעת הצורך?" ($\alpha = 0.75$).

אמון – מורכב משלושה פריטים, כמו למשל: "באופן כללי, האם לדעתך ניתן לתת אמון ברוב האנשים או שתמיד יש מקום לחשדנות מסוימת בקשרים עם אנשים?" ו"האם לדעתך רוב האנשים ינסו לנצל אותך אם יש להם הזדמנות, או ינסו להיות הוגנים כלפייך?" ($\alpha = 0.77$).

מעורבות חברתית – מורכב מארבעה פריטים, כמו למשל: "באיזו תדירות נכחת באירוע קהילתי כלשהו בששת החודשים האחרונים?" ו"האם את עוזרת לארגון מקומי כמתנדבת?" ($\alpha = 0.65$).

הסולם של שלושת המדדים (תמיכה חברתית, אמון ומעורבות חברתית) הוא בן 5 דרגות, כאשר ככל שהערך היה גבוה יותר כך הוא שיקף הון חברתי גבוה יותר. המתאמים הפנימיים בין שלושת המדדים נעו בין $r = .27$ ל־$r = .44$ ($p < .001$), ולפיכך נוצר מדד כולל של הון חברתי ($\alpha = 0.80$).

<u>תחושת בריאות סובייקטיבית</u>

מצב בריאות סובייקטיבי (SRH) – נמדד באמצעות פריט אחד: "מהו מצבך הבריאותי באופן כללי?" (Baron-Baron-Epel & Kaplan, 2001). הפריט כלל סולם של 6 דרגות (1= מצוין; 6= רע מאוד).

סימפטומים פסיכוסומטיים – נמדדו באמצעות שישה פריטים שנלקחו משאלון "בריאות, רווחה, נפשית ודפוסי התנהגויות סיכון בקרב בני נוער" (HBSC), המותאם גם למבוגרים (Hagquist, Due, Torsheim & Välimaa, 2019). הפריטים בשאלון כללו דיווח על חוויה של הסימפטומים הבאים: כאב ראש, כאב בטן, כאב גב, כעס, עצבנות וסחרחורת, בששת החודשים האחרונים (α = 0.72). השאלון כלל סולם של 5 דרגות: (1 = לעיתים רחוקות או אף פעם; 5 = כמעט כל יום), כאשר ככל שהערך היה גבוה יותר כך הוא שיקף חוויה של סימפטומים בתדירות גבוהה יותר.

ממצאי המחקר

טווח הגיל של הנשים שהשתתפו במחקר היה 22-62 שנים וממוצע הגיל היה 41.45 שנים (ס"ת 5.73). הנשים בקבוצת הביקורת היו צעירות בכשנה וחצי (40.21 שנים, ס"ת 5.00) מהנשים שהשתתפו בליגת "מאמאנט" (41.82 שנים, ס"ת 5.88), הבדל מובהק סטטיסטית (p<.001) אך לא משמעותי. ממוצע מספר הילדים לאישה היה 2.8, ללא הבדל מובהק בין הנשים בשתי הקבוצות (p=.092).

רוב הנשים היו נשואות (90.5%), ללא הבדל מובהק בין הקבוצות (p=.399). למעלה ממחצית מהנשים (57%) התגוררו בערים גדולות או בפרוורים, ללא הבדל מובהק בין הקבוצות (p=.101). כשני שליש מהנשים (67%) הגדירו את עצמן כחילוניות, שיעור דומה בשתי הקבוצות. לעומת זאת, שיעור גדול יותר של נשים בקבוצת הביקורת (16.2%) הגדירו את עצמן כדתיות, בהשוואה לנשים המשתתפות בליגת "מאמאנט" (5.3%), ללא הבדל מובהק בין הקבוצות (p=.019). כ־70% מהנשים הן בעלות תואר אקדמי ראשון לפחות, אם כי הנשים בקבוצת הביקורת משכילות יותר (77.6%) בהשוואה לנשים המשתתפות בליגת "מאמאנט" (68.5%), ללא הבדל מובהק בין הקבוצות (p=.190). מבחינת הכנסה ממוצעת למשק בית בישראל (15,427 ₪), 56% מהנשים דיווחו על הכנסה גבוהה מהממוצע בישראל, ללא הבדל מובהק בין הקבוצות (p=.689). במטרה לבדוק אם ישנם הבדלים בין נשים־אימהות המשתתפות בליגת "מאמאנט" לבין קבוצת הביקורת בחמשת משתני המחקר, נעשתה השוואה בין הקבוצות באמצעות מבחן t למדגמים בלתי תלויים.

לוח 1

ממוצע, סטיית תקן וערכי t של משתני המחקר – הון חברתי ותחושת בריאות הסובייקטיבית, לפי קבוצה

	משתתפות "ליגת מאמאנט" (n = 1032)		קבוצת ביקורת (n = 308)		
	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	t
תמיכה חברתית	4.26*	.62	3.97*	.68	-6.70***
אמון	3.52*	.83	3.22*	.86	-5.42***
מעורבות חברתית	3.40*	.88	2.63*	.84	-13.70***
מצב בריאות סובייקטיבי	4.25*	.71	3.96*	.82	-5.93***
סימפטומים פסיכוסומטיים	1.90*	.58	2.25*	.66	8.54***

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

לוח 1 מצביע על הבדלים מובהקים בין הקבוצות בחמשת משתני המחקר שנבדקו. אצל הנשים שמשתתפות בליגת "מאמאנט" נמצאו ערכים גבוהים יותר של מצב בריאות סובייקטיבי (t=-5.93, p<.001), תמיכה חברתית (t=-6.70, p<.001), אמון (t=-5.42, p<.001) ומעורבות חברתית (t=-13.70, p<.001), לעומת ערך נמוך יותר של סימפטומים פסיכוסומטיים (t=8.54, p<.001). תוצאות אלה תומכות בהשערת המחקר, לפיה נשים־אימהות המשתתפות בליגת "מאמאנט" יציגו רמות גבוהות יותר של הון חברתי ושל תחושת בריאות סובייקטיבית, לעומת נשים שאינן משתתפות בפעילות זו.

בדיקת מתאמים מסוג פירסון בין מדדי המחקר מוצגת בלוח 2. מהבדיקה עולה כי קיימים קשרים חזקים יחסית בין משתני ההון החברתי (תמיכה חברתית, אמון ומעורבות חברתית). ממצא זה מעיד על הקשרים בין מרכיבי מודל ההון החברתי ברמת הפרט. נוסף על כך, קיימים קשרים חיוביים מתונים בין מצב בריאות סובייקטיבי לבין מרכיבי ההון החברתי וקשרים שליליים מתונים בין סימפטומים פסיכוסומטיים לבין מרכיבי ההון החברתי. ממצא זה מעיד על הקשרים הקיימים בין הון חברתי לבין תחושת בריאות סובייקטיבית.

לוח 2

מתאמי פירסון בין משתני המחקר – הון חברתי ותחושת בריאות סובייקטיבית

	תמיכה חברתית	אמון	מעורבות חברתית	מצב בריאות סובייקטיבי	סימפטומים פסיכוסומטיים
תמיכה חברתית	-				
אמון	.40***	-			
מעורבות חברתית	.44***	.27***	-		
בריאות סובייקטיבית	.17***	.10***	.14***	-	
סימפטומים פסיכוסומטיים	-.16***	-.18***	-.11***	-.28***	-

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

בלוח 3 מוצג מודל רגרסיה ליניארית לניבוי של כל אחד ממשתני המחקר: תמיכה חברתית, אמון, מעורבות חברתית, מצב בריאות סובייקטיבי וסימפטומים פסיכוסומטיים, כאשר המשתנה התלוי הוא בכל פעם משתנה מחקר אחר. המודל נבדק בשני צעדים עיקריים. בצעד הראשון הוכנסה סדרה של משתני רקע כמשתני פיקוח: גיל, מספר ילדים, מצב משפחתי, אזור מגורים, דת, השכלה והכנסה. בצעד השני נוספה הקבוצה: נשים־אימהות המשתתפות בליגת "מאמאנט". המדד למשמעות התוספת של משתנה הקבוצה (משתתפות ליגת "מאמאנט") להסבר השונות של משתני המחקר, הוא השינוי בשיעור ההסבר של המודל: $\Delta R2$. תוספת משמעותית מתבטאת ברמת מובהקות גבוהה.

לוח 3

מקדמי רגרסיה מתוקננים להסבר השונות של משתני המחקר – הון חברתי ותחושת בריאות סובייקטיבית

	תמיכה חברתית	אמון	מעורבות חברתית	בריאות סובייקטיבית	סימפטומים פסיכוסומטיים
שלב 1					
גיל	.06*	.09**	.04	-.12***	-.18***
מספר ילדים	.04	.03	.06*	.07*	-.03
מצב משפחתי	-.03	-.01	.03	-.01	.02
מגורים	-.01	-.02	-.08**	-.04	.01
דת	-.04	-.04	-.04	.04	-.01
השכלה	-.07*	.06~	.04	-.05	.06~
הכנסה	.12***	.12***	.03	.02	-.04
R^2	.02***	.03***	.02***	.02***	.04***
F(7,1332)	4.16***	5.99***	4.20***	3.88***	7.58***
שלב 2					
קבוצה	.19***	.15***	.36***	.18***	-.23***
ΔR^2	.04***	.02***	.13***	.03***	.05***
R^2	.06***	.05***	.15***	.05***	.09***
F(8,1331)	9.91***	9.04***	29.12***	8.73***	16.09***

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

כפי שאפשר לראות בלוח 3, בצעד הראשון נמצאו קשרים חיוביים בין גיל והכנסה לבין תמיכה חברתית ואמון, בין מספר ילדים לבין מעורבות חברתית ובריאות סובייקטיבית. כמו כן נמצאו קשרים שליליים בין גיל לבין בריאות סובייקטיבית וסימפטומים פסיכוסומטיים, בין השכלה לבין תמיכה חברתית ובין מגורים לבין מעורבות חברתית (נשים שגרות ביישוב גדול מעורבות פחות מנשים שגרות ביישוב קטן).

התוצאות שהתקבלו בצעד השני ממשיכות לספק תמיכה להבדלים בין הקבוצות, כאשר אפקט קבוצת הנשים המשתתפות בליגת "מאמאנט" הוא חיובי בתמיכה חברתית (β=.19, p<.001), באמון (β=.18, p<.001), במעורבות חברתית (β=.36, p<.001), בבריאות סובייקטיבית (β=.15, p<.001) ונמוך יותר בסימפטומים פסיכוסומטיים (β=-.23, p<.001). אפקט הקבוצה נמצא מוסיף לשיעור ההסבר של המודל בצורה משמעותית בכל חמש החזרות המוצגות בלוח 3.

מסיכום הממצאים אפשר ללמוד כי נשים־אימהות המשתתפות בליגת "מאמאנט" מציגות רמות גבוהות יותר של הון חברתי ושל תחושת בריאות סובייקטיבית לעומת נשים שאינן משתתפות בפעילות זו. כמו כן, אפקט קבוצת הנשים המשתתפות בליגת "מאמאנט" נמצא מוסיף לניבוי של כל אחד ממשתנים אלה, מעבר למשתני הרקע שנבדקו. תוצאות אלה תומכות בהשערת המחקר.

דיון ומסקנות

המודלים הסוציו־אקולוגיים מספקים מסגרת תיאורטית רחבה להבנת הגורמים המשפיעים על הבריאות באופן כללי ועל התנהגויות בריאות באופן ספציפי (בראון־אפל, דאוד ולוין־זמיר, 2016). הנחת היסוד שלהם היא שהבריאות נקבעת על ידי השפעה הדדית של גורמים סביבתיים, ארגוניים ואישיים. הבנת הבריאות קשורה באופן ישיר להבנת יחסי הגומלין של הפרט עם סביבתו החברתית והפיזית (Bronfenbrenner & Morris, 2006). במאמץ להדגיש את התבנית המורכבת של מערכות יחסים בין פרטים ואוכלוסיות לבין הסביבות שלהם, חוקרים בתחום קידום בריאות ובריאות הציבור חילקו את הסביבה לרמות השפעה שונות (Richard, Gauvin & Raine, 2011). לדוגמה, סטוקולס (Stokols, 1992), כהן ועמיתיו (Cohen, Scribner & Farley, 2000) וגולדן ועמיתיו (Golden, McLeroy, Green, Earp & Lieberman, 2015) המשיגו ולעיתים אף בחנו אמפירית השפעות סביבתיות על בריאות האוכלוסייה.

מחקר זה בדק את הקשר בין השתתפות נשים־אימהות בספורט קבוצתי־עממי (ליגת "מאמאנט") לבין תחושת בריאות סובייקטיבית ומדדי הון חברתי, תוך שימוש במסגרת התיאורטית של הגישה האקולוגית, המחולקת לרמות הבאות: התוך־אישית, הבין־אישית, הקהילתית ורמת האוכלוסייה/מדיניות.

ברמה התוך־אישית (intra-personal) השערתנו בנוגע למצב בריאות סובייקטיבי ולסימפטומים פסיכוסומטיים אוששה באופן מלא, ונמצא כי נשים המשתתפות בליגת "מאמאנט" מדווחות על רמה גבוהה יותר של מצב בריאות סובייקטיבי, בהשוואה לקבוצת הביקורת. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים קודמים, שהצביעו על קשר חיובי בין פעילות גופנית לבין מצב בריאות כללי בקרב נשים (Kull, 2002; Lee & Russell, 2003; Hüffmeier & Hertel, 2020). בהתייחס לסימפטומים פסיכוסומטיים, ממצאי המחקר הנוכחי מראים כי נשים המשתתפות

בליגת "מאמאנט" מדווחות על רמה נמוכה של סימפטומים פסיכוסומטיים, בהשוואה לקבוצת הביקורת. גם במחקרם של בראון ועמיתיה (Brown et al., 2000), נמצאה רמה נמוכה של סימפטומים פסיכוסומטיים, כמו כאב בטן וכאב ראש, בקרב נשים העוסקות בפעילות גופנית, בהשוואה לנשים לא פעילות. מחקרים נוספים מלמדים על קשר חיובי בין פעילות גופנית במסגרת קבוצתית לבין סימפטומים ותחושת רווחה בקרב המשתתפות (Kull, 2002; Lee & Russell, 2003; Hornstrup et al., 2018).

ברמה הבין־אישית (inter-personal) ניכר כי ההשערה בנוגע למדדי ההון החברתי: תמיכה חברתית ואמון, אוששה אף היא ונמצאו הבדלים מובהקים במדדים אלה בין המשתתפות בליגת "מאמאנט" לקבוצת הביקורת. אפשר להניח כי ממצאים אלה נובעים מהקשרים החברתיים ומהאינטראקציות החברתיות המובנות בספורט קבוצתי־עממי, כפי שעולה מהספרות המחקרית (Lewis & Ridge, 2005; Baghurst, Tapps & Judy, 2014; Campo, Mackie & Sanchez, 2019). מבחינה זו, ייתכן שהסביבה החברתית ותרומתה בהגדלת ההון החברתי מהווה ערך מוסף של ספורט קבוצתי־עממי על פני ספורט אישי (De Azevedo & Baptista, 2011; Van Oostrom et al., 2012).

ברמה הקהילתית (community level) ניכר כי ההשערה בנוגע למדד הון חברתי נוסף, מעורבות חברתית, אוששה אף היא, ונמצא הבדל מובהק במדד זה בין המשתתפות בליגת "מאמאנט" לבין קבוצת הביקורת. מצאי מחקר זה העוסקים במעורבות חברתית, מחזקים את הספרות המחקרית הרואה במסגרת הספורט הקבוצתי־עממי פלטפורמה לפעילות חברתית, כגון טיולים, ימי גיבוש, ארוחות משותפות, הרצאות, מחנות אימונים ופעילויות חברתיות נוספות היוצרות לכידות וחברתיות (Litchfield & Dionigi, 2011; Llopis & Llopis, 2012). בדומה למסגרות ספורט קבוצתי־עממי אחרות, גם ליגת "מאמנט" מדגישה פעילות חברתית ומעורבות חברתית בקהילה, שבאות לידי ביטוי באירועים ובפרויקטים רבים בקהילה המקומית והארצית, כגון סיוע לנוער בסיכון, פעילות במעונות לנשים מוכות, חלוקת מזון לנזקקים, העלאת מודעות לסרטן השד ועוד (אתר האינטרנט מאמאנט).

ברמת האוכלוסייה (aggregate population) מחזקים ממצאי המחקר הנוכחי והספרות המחקרית את חשיבותה של קביעת מדיניות לאומית בנוגע לספורט עממי בקרב נשים־אימהות, דוגמת ליגת "מאמאנט", לעידוד אוכלוסייה של נשים בכלל ונשים־אימהות בפרט לעסוק בפעילות גופנית במסגרת קהילתית לשמירת בריאות גוף ונפש ולחיזוק הקשרים החברתיים.

מגבלות המחקר

למחקר הנוכחי שתי מגבלות מרכזיות: מגבלה אחת היא העובדה שהנתונים שנאספו הם נתוני חתך של שתי הקבוצות, המאפשרים לבחון את הקשרים בין המשתנים שנבדקו, אך אי אפשר להסיק מהם לגבי השפעה או סיבתיות. כלומר, ייתכן שהנשים המשתתפות בליגת "מאמאנט" הן מלכתחילה בעלות הון חברתי גבוה ונטייה למעורבות חברתית, בהשוואה לנשים שאינן פעילות בספורט קבוצתי־עממי. מגבלה נוספת היא היעדר מידע מפורט לגבי קיומה של פעילות גופנית יחידנית הן בקרב הנשים המשתתפות בליגת "מאמאנט" הן בקרב קבוצת הביקורת. כלומר, ייתכן כי חלק מהנשים בשתי הקבוצות עוסקות בפעילות גופנית יחידנית, העשויה להסביר את

מצב הבריאות הסובייקטיבי ואת רמת הסימפטומים הפסיכוסומטיים שלהן. ראוי כי מחקרים עתידיים ייתנו מענה לשתי מגבלות אלה.

המלצות להמשך פעילות

המסקנות העולות ממחקר זה מלמדות על התועלת הגלומה בספורט עממי־קבוצתי לנשים, בהיבטים חברתיים וקהילתיים, לצד היבטים בריאותיים סובייקטיביים. ההמלצה הראשונה הנגזרת ממסקנות המחקר היא להגדיל את התמיכה הממסדית בארגונים המקדמים ספורט עממי לנשים, דוגמת ליגת "מאמאנט", המעודדים אוכלוסייה של נשים בכלל ונשים־אימהות בפרט לצאת ולעסוק בפעילות גופנית ומספקים להן מסגרת ארגונית ומקצועית תומכת לשם כך. ההמלצה השנייה היא לתעדף תמיכה במסגרות ספורט קבוצתי־עממי לנשים, בשל היתרונות שלהן בהגברת ההון החברתי ובחיזוק הרשתות החברתיות של המשתתפות. הדבר נכון בעיקר בקהילות מוחלשות, שבהן להגברת ההון החברתי ולחיזוק הרשתות החברתיות יהיו ערך מוסף והשפעה גדולים יותר, הן על המשתתפות הן על הקהילה שבה הן חיות.

מקורות

אתר האינטרנט של מאמאנט. נדלה בתאריך 2.10.2018 מתוך: http://www.mamanet.org.il/

בראון־אפל, א', דאוד, נ', ולוין־ זמיר, ד' (עורכות) (2016). קידום בריאות – מתיאוריה למעשה. דיונון.

Baghurst, T., Tapps, T., & Judy, A. (2014). A comparison of sport commitment in female-only versus co-recreational intramural basketball leagues. Recreational Sports Journal, 38(2), 143-152.

Bailey, R., Hillman, C., Arent, S., & Petitpas, A. (2013). Physical activity: An underestimated investment in human capital? Journal of Physical Activity and Health, 10(3), 289-308.

Baron-Epel, O., & Kaplan, G. (2001). General subjective health status or age-related subjective health status: does it make a difference? Social Science & Medicine, 53(10), 1373–1381.

Baron-Epel, O., Weinstein, R., Haviv-Mesika, A., Garty-Sandalon, N., & Green, M. S. (2008). Individual-level analysis of social capital and health: A comparison of Arab and Jewish Israelis. Social Science & Medicine, 66(4), 900-910.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development. John Wiley & Sons.

Brown, P. R., Brown, W. J., Miller, Y. D., & Hansen, V. (2001). Perceived constraints and social support for active leisure among mothers with young children. Leisure Sciences, 23(3), 131-144.

Brown, W. J., Mishra, G., Lee, C., & Bauman, A. (2000). Leisure time physical

activity in Australian women: Relationship with well being and symptoms. Research Quarterly for Exercise and Sport, 71(3), 206-216.
Campo, M., Mackie, D. M., & Sanchez, X. (2019). Emotions in group sports: A narrative review from a social identity perspective. Frontiers in psychology, 10, 666.
Cohen, D. A., Scribner, R. A., & Farley, T. A. (2000). A structural model of health behavior: a pragmatic approach to explain and influence health behaviors at the population level. Preventive Medicine, 30(2), 146-154.
De Azevedo Guimarães, A. C., & Baptista, F. (2011). Influence of habitual physical activity on the symptoms of climacterium/menopause and the quality of life of middle-aged women. International Journal of Women's Health, 3, 319-328.
De Silva, M. J., McKenzie, K., Harpham, T., & Huttly, S. R. (2005). Social capital and mental illness: a systematic review. Journal of Epidemiology & Community Health, 59(8), 619-627.
Golden, S. D., McLeroy, K. R., Green, L. W., Earp, J. A. L., & Lieberman, L. D. (2015). Upending the social ecological model to guide health promotion efforts toward policy and environmental change. Health Education & Behavior, 42(1S), 8S-14S.
Hagquist, C., Due, P., Torsheim, T., & Välimaa, R. (2019). Cross-country comparisons of trends in adolescent psychosomatic symptoms—a Rasch analysis of HBSC data from four Nordic countries. Health and Quality of Life Outcomes, 17(1), 27.
Helliwell, J. F., Aknin, L. B., Shiplett, H., Huang, H., & Wang, S. (2017). Social capital and prosocial behavior as sources of well-being (No. w23761). National Bureau of Economic Research.
Hornstrup, T., Wikman, J. M., Fristrup, B., Póvoas, S., Helge, E. W., Nielsen, S. H., Helge, J. W., Andersen, J. L., Nybo, L., Krustrup, P. (2018). Fitness and health benefits of team handball training for young untrained women a cross-disciplinary RCT on physiological adaptations and motivational aspects. Journal of Sport and Health Science, 7(2), 139-148.
Hüffmeier, J., & Hertel, G. (2020). Effort losses and effort gains in sports teams. In S. J. Karau (Ed.), Individual motivation within groups (pp. 109-148). Academic Press.
Kamphuis, C. B., Groeniger, J. O., Poelman, M. P., Beenackers, M. A., & van Lenthe, F. J. (2019). How does bridging social capital relate to health-behavior, overweight and obesity among low and high educated groups? A

cross-sectional analysis of GLOBE-2014. BMC Public Health, 19(1), 1635.
Kawachi, I., Kim, D., Coutts, A., & Subramanian, S. V. (2004). Commentary: Reconciling the three accounts of social capital. International Journal of Epidemiology, 33(4), 682-690.
Kislev, E. (2019). Social Capital, Happiness, and the Unmarried: a Multilevel Analysis of 32 European Countries. Applied Research in Quality of Life, 1-18. https://doi.org/10.1007/s11482-019-09751-y
Kull, M. (2002). The relationships between physical activity, health status and psychological well-being of fertility-aged women. Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 12(4), 241-247.
Lawrence, S., & Bifulco, A. (2018). Riding in the right direction: Reduction of PTSD symptoms in a group of high-risk Israeli youth involved in a community cycling program. Published online January 2018. Retrieved: June 7, 2020 from: file:///C:/Users/User/Downloads/RIRD_July_2017_SueLawrence.pdf
Lee, C., & Russell, A. (2003). Effects of physical activity on emotional well-being among older Australian women. Journal of Psychosomatic Research, 54(2), 155-160.
Lewis, B., & Ridge, D. (2005). Mothers reframing physical activity: family-oriented politicism, transgression and contested expertise in Australia. Social Science & Medicine, 60(10), 2295-2306.
Litchfield, C., & Dionigi, R. A. (2012). Rituals in Australian Women's Veteran's Field Hockey. International Journal of Sport & Society, 3(3), 171-189.
Litchfield, C., & Dionigi, R. A. (2011). The meaning of sports participation in the lives of middle-aged and older. International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, 6, 21-36.
Llopis, R., Llopis, D., (2012). A sociocultural typology of recreational runners in Spain. Educacion de Peportesy y Fisica, 108(2), 9-16.
Marlier, M., Van Dyck, D., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., Babiak, K., & Willem, A. (2015). Interrelation of sport participation, physical activity, social capital and mental health in disadvantaged communities: A SEM-analysis. PloS one, 10(10), e0140196.
Miller, Y. D., Trost, S. G., Brown, W. J. (2002). Mediators of physical activity behavior change among women with young children. American Journal of Preventive Medicine, 23(2),98-103.
Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. Academy of Management, Review, 23, 242-266.
Onyx, J., & Bullen, P. (2000). Measuring social capital in five communities.

The Journal of Applied Behavioral Science, 36(1), 23-42.
Ottesen, L., Jeppesen, R. S., & Krustrup, B. R. (2010). The development of social capital through football and running: studying an intervention program for inactive women. Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 20, 118-131.
Putnam, R. D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. Journal of Democracy, 6(1), 65-78.
Richard, L., Gauvin, L., & Raine, K. (2011). Ecological Models Revisited: Their Uses and Evolution in Health Promotion Over Two Decades. Annual Review of Public Health, 32(1), 307-326.
Robinson, R., Patterson, I., & Axelsen, M. (2014). The "loneliness of the long-distance runner" no more: Marathons and social worlds. Journal of Leisure Research, 46(4), 375-394.
Roper, E. A., & Polasek, K. M. (2019). Girls and women in sport. In M. H. Anshel, T. A. Petrie, & J. A. Steinfeldt (Eds.), APA handbooks in psychology series. APA handbook of sport and exercise psychology, Vol. 1. Sport psychology (p. 345-365). American Psychological Association
Schulenkorf, N., & Sugden, J. (2011). Sport for Development and Peace in Divided Societies: Cooperating for Inter-Community Empowerment in Israel. European Journal for Sport and Society, 8(4), 235-256.
Stokols, D. (1992). Establishing and maintaining healthy environments: toward a social ecology of health promotion. American Psychologist, 47(1), 6-22.
Van Oostrom, S. H., Smit, H. A., Wendel-Vos, G. C. W., Visser, M., Verschuren, W. M. M., & Picavet, H. S. J. (2012). Adopting an active lifestyle during adulthood and health-related quality of life: The Doetinchem cohort Study. American Journal of Public Health, 102(11), e62-e68.

תודות:
תודה ליו"ר ומייסדת ליגת 'מאמאנט' הגב' עופרה אברמוביץ', הנהלת ליגת 'מאמאנט' ולשחקניות הליגה ולבני משפחותיהן.

נער קטן – מגרש גדול: היבטים בחינוך הא־פורמלי של כוכבי ספורט צעירים בשנות ה־50 וה־60

יאיר זלטנרייך

תקציר

המאמר בוחן את השפעת החינוך הא־פורמלי בקבוצות ספורט תחרותיות על שחקני־על צעירים בשלהי שנות ה־50 ובשנות ה־60. תבורר מהותן של שלוש זירות חקר משיקות הנוגעות לחינוך הא־פורמלי, לרגשות בספורט התחרותי ולתקפותו של מחקר מיקרו־היסטורי. כל זאת בשתי מסגרות הקשריות: היסטורית וספורטיבית. המחקר נשען על ראיונות עומק עם שלושה שחקני עבר בקבוצות הכדורסל והכדורגל של מכבי רמת גן ושל הפועל רמת גן. ניתוח הראיונות ינסה לעמוד על משמעויות החינוך הא־פורמלי שחוו השלושה. כך תתבררנה שאלות כגון: עד כמה היו המפגשים החינוכיים בכללותם ספונטניים או מתוכננים? באילו אופנים הוקנו באגודות הספורט תפיסות ויישומים של ערכים כגון חוסן מנטלי? כיצד התפתחה לכידות בין היחיד לקבוצתו? האם הייתה טמונה תרומה חינוכית במפגש עם האוהדים? מן המחקר עולה כי השפעת החינוך הא־פורמלי על הכוכבים התבטאה בשלושה היבטים עיקריים: מסגרות הסדר שכפו המבנים הפורמליים של המועדונים עצמם ותחרויות הליגה; היווצרותה ושימורה של רוח הצוות בקבוצות; יחסי הגומלין שהתפתחו בין היחיד לקבוצה.

מילות מפתח: **חינוך א־פורמלי, כוכבי ספורט, מיקרו־היסטוריה, ספורט תחרותי, שחקני נוער**

מבוא

מאמר זה מתכוון לבחון היבט לא שגרתי בחינוך הא־פורמלי ולברר את מידת ההשפעה החינוכית שהייתה לקבוצות ספורט תחרותיות על שחקני־על ("כוכבי" ספורט) צעירים בשלהי שנות ה־50 ובשנות ה־60. המחקר מתמקד בקבוצות הכדורסל והכדורגל של מכבי רמת גן ושל הפועל רמת גן באותן שנים, נשען על ראיונות עומק אישיים עם שחקנים כאלו ומלווה יחד איתם את מסלול התפתחותם החינוכית.

תחילה נברר את מהותן של שלוש זירות חקר המשיקות במחקר: הראשונה, החינוכית, תציג את מהותו של החינוך הא־פורמלי; השנייה, האמוציונלית, תעסוק במקומם של הרגשות בתרבות התקופה ובזיקתם לספורט התחרותי; השלישית, המתודולוגית, תיגע בשאלת תקפותו של מחקר מיקרו־היסטורי מבוסס ראיונות בהקשר הספציפי של המאמר. אחר כך תוצגנה שתי מסגרות הקשריות: הראשונה, ההיסטורית, תיגע בהיבטים העיקריים ברוח התקופה שהקרינו על האווירה החינוכית; השנייה, הספורטיבית, תברר תהליכים שהתרחשו בעולם הספורט התחרותי בזיקה לסביבות התרבות בישראל, תיגע בשאלת היחס שבין הספורטאי לקבוצתו ותציג את מועדוני הספורט שיוזכרו במאמר.

בהמשך ישורטטו סיפורי החיים החווייתיים של שלושה שחקני עבר: עמיקם ריקלין (כדורסל וכדוריד במכבי רמת גן), אריה מליניאק (כדורסל וכדוריד בהפועל רמת גן) וצביקה היימן (כדורגל בהפועל רמת גן). ניתוח הראיונות ינסה לעמוד על משמעויות החינוך הא־פורמלי שחוו השלושה. כך תתבררנה שאלות כגון: האם המפגשים החינוכיים היו ספונטניים או מתוכננים בעיקרם? באילו אופנים נרכשו באגודות הספורט תפיסות ויישומים של ערכים כגון חוסן מנטלי? כיצד התפתחה לכידות בין היחיד לקבוצתו – במיוחד כאשר היה מדובר בקליטתו של שחקן צעיר בקבוצה בוגרת? האם הייתה טמונה תרומה חינוכית במפגש עם המעגל הרחב, האמורפי והחיצוני של האוהדים? איזה חותם חינוכי הטביעה תקופת ה"כוכבות" על השנים הבאות?

זירות החקר

הזירה החינוכית

מסגרות החינוך של מדינת ישראל הצעירה, פורמליות ובלתי פורמליות גם יחד, שימרו את הדפוסים שהתפתחו בחברה העברית עשרות שנים קודם להקמתה, ואלו לא רק היו שונים ברוחם, אלא גם נבדלו באופני פעולתם. בחינוך הפורמלי (formal education) הדגש הושם על גוני תרבות. הוא התבטא בקיומם של כמה זרמי חינוך, ובמיוחד בחלוקה לממלכתי (ולמעשה חילוני) ולדתי, אשר מדינת ישראל לא הצליחה – או שלא חפצה – לבטל את קיומם. בחינוך הבלתי פורמלי (non-formal education) הודגשו הגוונים הפוליטיים.[1] הוא נשלט על ידי תנועות הנוער, שלכולן, פרט ל"צופים", הייתה זיקה מוצהרת לסביבה פוליטית, שערכיה הוקנו בגלוי ובגאון. שלא כחינוך הפורמלי, שהפך לחובה בחוק בשנת 1949, נותרו תנועות הנוער כמסגרות וולונטריות, אם כי ההערכה היא שכרבע עד שליש מבני הנוער בגילים 10-18 השתייכו אליהן.[2]

לצד אלה התקיים חינוך א־פורמלי (informal education),[3] ולטענתי, הוא זה אשר אפיין את התהליכים החינוכיים שעברו ספורטאי הנוער. אפשר לייחס אותו למצבים שבהם מתבצע תהליך של חינוך או של הקניית ידע אך ללא כוונת מכוון, שבו מתפתח המתחנך "כמו צמח בר", והוא מקיים את "מתוך שלא לשמה – בא לשמה". בחינוך הא־פורמלי קיים מרכיב מובהק של מפגש ספונטני, ובדרך כלל עם דמויות או עם סביבות שאין להן תפקיד חינוכי, כגון רופאים או אף בני הבית עצמם. בעולם של קבוצות הספורט מדובר בקשת מגוונת של השפעות, תולדת מפגשים עם שחקנים אחרים, סגל מקצועי ועסקנים וכמובן – אוהדים.

גם למוזיקה, למשל בתוכנית שבועית ברדיו, או לחומר כתוב, למשל מדור בעיתון, יכלה להיות

* תודה ליהושע אינהורן שסייע רבות לקיום הראיונות.

1 יובל דרור, תרומת תולדות החינוך הבלתי פורמלי של הנוער בישראל למדיניות התחום בארץ ובעולם. דגם בלתי פורמלי מבוסס מחקר היסטורי, כולל וגמיש ביישום, דור לדור, מ"ט (2015), עמ' 78-80.

2 מרדכי נאור, (עורך), תנועות הנוער, 1920-1960, ירושלים, 1989; ראובן כהנא, נעורים והקוד הבלתי־פורמלי: תנועות נוער במאה העשרים ומקורות הנעורים הפוסט־מודרניים, ירושלים, 2007; יובל דרור, כלים שלובים בחינוך הלאומי: הסיפור הציוני, ירושלים, 2008 (להלן, דרור, כלים).

3 T. J. La Belle, "Formal, Nonformal and Informal Education: a Holistic Perspective on Lifelong Learning", In International Review of Education 28/1 (1982), pp.159-175; T. Jeffs, M. K. Smith, Informal Education - Conversation, Democracy and Learning, London, 1999; מרים שמידע, שלמה רומי (עורכים), החינוך הבלתי־פורמלי במציאות משתנה, ירושלים, 2007.

השפעה מחנכת מצטברת וא־פורמלית.[4] מפגשים עם ה"אחר" יכלו לעורר גירויים שעודדו תהליכים של חינוך א־פורמלי. ואכן, המרחב הישראלי בשנות ה־50 וה־60 היווה כר פורה לחינוך א־פורמלי, משום שגלי העלייה המסיביים שפקדו אותו יצרו הזדמנויות ייחודיות למפגשים עם אוכלוסיות ועם מצבים לא מוכרים.

אפשר למנות כמה מאפיינים בחינוך הא־פורמלי. אין בו שיטות או תוכניות הוראה, מסגרת תחומה או לו"ז מוגדר. אין לו חסות מוסדית, אף שהוא יכול להתחולל תחת מעטפת של מוסד, כגון אגודת ספורט (אך בלי שהמסגרת מודעת בהכרח לקיומו). הפיקוח על התהליכים ספונטני, והוא מתבצע בדרך של היזון חוזר (שיש לו ערך רב חשיבות עבור המתחנך) מול חברים או משפחה, שתפקידם להעניק אישוש ותמיכה. העוסקים בו אינם בהכרח אנשי חינוך מקצועיים, והעברת הידע או הערכים מתבצעת בצורה פסיבית. כלומר המתחנך סופג אותם בבלי דעת ולפעמים רק כחלוף זמן. חשוב מכול, ניתן בו בפועל משקל רב לתהליך הפנימי של התנסות ועיבוד שעובר המתחנך בתוך עצמו. תהליך החינוך הא־פורמלי הינו ברובו אמוציונלי ולא קוגניטיבי. התובנות הרציונליות שהעלו המרואיינים התפתחו אצלם פעמים רבות רק אחרי שנים ארוכות ומתוך מבט רטרוספקטיבי. תרומתו העיקרית היא לעיצוב זהות עצמית ברורה ויציבה יותר, בזיקה למערכות יחסים חברתיות.

הזירה האמוציונלית

תפיסת התרבות הרגשית גורסת שבמרחב לאומי נתון ישנם רגשות שנתפסים כמרכזיים, וכך גם אופן ההתייחסות כלפיהם. הרגשות והעמדות הללו מחלחלים לשיח הציבורי באמצעות מערכת החינוך או התקשורת. במדינת ישראל של תקופת המחקר אלה התבטאו למשל בציפייה ליחס חיובי כלפי צה"ל ככוח מגן או בתפיסת כור ההיתוך כתהליך הבונה הומוגניות. כמו החינוך, גם התרבות הרגשית בשנות ה־50 וה־60 ינקה מתקופת היישוב. היא נועדה להזין שני צרכים לאומיים שנראו הכרחיים לבנייתה של מולדת שורדת כמפלט אקסקלוסיבי לעם היהודי.[5]

האחד, עיצוב דמות של אדם "עברי", גברי, חדש, אחר, משופר, תוך שקידה על הפניית עורף לגולה ולעולמה, שנתפס כרגרסיבי; והשני – מאמץ להיסמכות אך ורק על יכולת עצמית.[6] שני הצרכים לא היו מובנים מאליהם ודרשו השקעה ניכרת ומתמדת של משאבים רגשיים כדי לבנות אותם ולשמרם בתוך תרבות שיצרה אווירה מתמידה של מתח ושל אינטנסיביות. עוד בשנת 1936 כתב ברל כצנלסון: "דור ישראל זה [...] כל העולם – וגם ארצו – לו גרדום". אבל הוא "עומד על נפשו [...] ומתאזר להפיל חרב מידי צורר".[7] 20 שנה אחר כך, ב־1956, הספיד משה דיין את רועי רוטברג שנפל בנחל עוז: "אל נסב את עינינו פן תחלש ידנו. זו גזרת דורנו; זו ברירת חיינו – להיות

4 כך הפכו שידורי ה־BBC בשנות ה־30 בבריטניה למקור ידע ענקי, אם כי לא מאורגן בעליל, לעקרות בית שהאזינו להם "בחצי אוזן" תוך עבודתן במטבח, ופועלים בריטיים פיתחו מיומנויות סטטיסטיות מרשימות מתוך חשיבה משותפת בפאבים על סיכויי הימורים במרוצי סוסים.

5 רפאל פלק, ציונות והביולוגיה של היהודים, תל אביב, 2006.

6 Todd S. Presner, Muscular Judaism. The Jewish Body and the Politics of Regeneration, London and New York, 2007; ערן רולניק, עושי הנפשות. עם פרויד לארץ־ישראל, 1918-1948, תל אביב, 2007.

7 ברכה חבס, מאורעות תרצ"ו, תל אביב, 1937, עמ' י"ג.

נכונים וחמושים חזקים ונוקשים, או כי תישמט מאגרופנו החרב – וייכרתו חיינו".[8] זכר השואה, שהוצף במיוחד מאז משפט אייכמן ב־1961, רק ביסס את משמעותם של הצרכים הללו.[9]
הצרכים הללו נשענו על חוסן לאומי. תנאי ליצירתו היה העדפת צורכי הלאום על פני צורכי היחיד. במילים אחרות, הצבתן של האמוציות הלאומיות הסינתטיות, כלומר אלו שנקבע כי ראוי היה לחוש אותן, לפני הרגשות האישיים הספונטניים.[10] דחיקתה של נפש היחיד הישראלי לירכתיים הייתה אחת הפעולות העקשניות, המתמשכות והסמויות ביותר לפני קום המדינה ואחריה – נסתרת אף מעיני אלה שהוציאו אותה לפועל.[11] החוסן הלאומי תבע רגישות קולקטיבית מעוצבת, למשל סביב זיכרון הנופלים, תוך הסוואת רגשות אישיים ומְשטורם, משום שהם נתפסו כסימן לפינוק ולחולשה.[12] תרבות התקופה עודדה דה־לגיטימציה של תחושות פרטיקולריות כדי למנוע מה שוויליאם רדי כינה "נדידת רגשות" או חתירה לחיפוש "מפלטים רגשיים".[13] תופעה זו, של מְשטור רגשות, הייתה סממן חינוכי מובהק של החינוך הפורמלי והבלתי פורמלי בשני העשורים הראשונים, וכך הפך החינוך הא־פורמלי למוקד רב חשיבות לפיתוח חוסן רגשי עצמי.[14]

הזירה המתודולוגית

שתי סוגיות מתודולוגיות משתקפות במאמר זה ודורשות ליבון מקדים. הראשונה היא מידת תקפותו של מחקר מיקרו־היסטורי, הבוחן תהליך מורכב במסגרת מצומצמת של זמן ומקום.[15] יתרונו של מחקר כזה בכך שהסביבה המצומצמת מאפשרת בחינת עומק דקדקנית במיוחד. אולם חסרונו נעוץ בשאלות, עד כמה רשאי החוקר להשליך מן הפרט אל הכלל, ומהי התקפות המדעית של מסקנות המעוגנות במקרי חקר בודדים? והאם נכון להשליך אותן גם על זירות רחבות בהרבה, למשל מהמרחב הלוקלי למרחב הכלל ארצי? ואכן, החוקרת לין האנט הזהירה מפני נטייה להשליך דפוסים פסיכולוגיים של היחיד על נסיבות היסטוריות רחבות היקף.[16] התשובה היא שמחקר כזה, יותר מאשר הצבת קביעות מכלילות, נועד להעלות שאלות אפשריות לטובת מחקרי המשך רחבים ולהפנות את המבט לכיווני תשובות אפשריים הדורשים עיבוד משלים יותר מאשר הצעה של מענה מוחלט וגורף.[17]

8 תמר ברוש (עורכת), נאום לכל עת, תל אביב, 1993, עמ' 102.

9 חנה יבלונקה, ילדים בסדר גמור. ביוגרפיה דורית של ילידי הארץ, 1948-1955, תל אביב, 2018, עמ' 90-101 (להלן, יבלונקה).

10 Daniel Wickberg, "What is a History of Sensibilities? On Cultural Histories, Old and New" American Historical Review, 112/3 (2007), pp. 661-684

11 יאיר זלטנריך, "זהויות ורגשות בעולמם של תלמידי בית ספר רמת גני: 1955-1962", דור לדור, נ"ג (2017), עמ' 272-292.

12 עפרה טנא, הבתים הלבנים ימלאו. חיי יומיום בדירות בתל אביב, 1924-1948, תל אביב, 2013.

13 William Reddy, The Navigation of Feeling, Cambridge, 2001, p. 129

14 אורית רוזין, חובת האהבה הקשה. יחיד וקולקטיב בישראל בשנות החמישים, תל אביב, 2008, עמ' 256-263 (להלן, רוזין).

15 כגון מחקרו של חזקי שוהם, מרדכי רוכב על סוס. חגיגות פורים בתל־אביב (1908-1936) ובנייתה של אומה חדשה, תל אביב, תשע"ג. המחקר בוחן התפתחות תרבות כלל יישובית מתוך אירוע לוקלי.

16 William Reddy, "Against Constructionism: The Historical Ethnography of Emotions", Current Anthropology, 38 (1997), p. 343 (להלן, רדי).

17 Giovanni Levi, "On Microhistory", In Peter Burke (Ed.), New Perspectives in Historical Writing, Oxford, 1991, pp. 93-113; Christian Delacroix, François Dosse and Patrick Garcia, Les courants historiques en France, XIXe-XXe siècle, Paris, 2007, pp. 484-492

סוגיה שנייה נוגעת לראיונות. לרוב, ראיונות אינם כלי רצוי במחקר היסטורי, משום שסכנות אי הדיוק בהם גדולות מאוד. זיכרון חסר או מוטעה של המרואיין, עירוב בין מידע ופרשנות, הצגה מוטה או סלקטיבית של דברים, טעויות בסדר הזמנים – אלה הן רק חלק מהסכנות האורבות לפתחו של החוקר. המחקר ההיסטורי נוטה משום כך להשתמש בראיונות רק במצבים של חוסר ברירה ובהיעדר מידע ממוסמך, למשל בחקר השואה. גם אז נדרשת התאמה בין כמות מרובה של מקורות כדי לייחס מהימנות מסוימת למידע.

ואולם, הראיונות שלפנינו שייכים לדיסציפלינת ההיסטוריה של הרגשות, שכוונתה לברר את מהות התחושות והתגובות הרגשיות שהתקיימו במסגרת זמן נתונה. ראיונות אלה לא נועדו אפוא לברר מידע – אלא רשמים. לא "מה אירע" אלא אילו דברים בחרו המרואיינים לזכור ואילו דגשים ופרשנויות העניקו להם. במילים אחרות, הסובייקטיבי, לצורך העניין, הופך לאובייקטיבי, ומטרתו של המראיין אינה בירור הדברים ש"קרו", אלא בירור החותמים החינוכיים־רגשיים שהם הותירו בליבות המרואיינים.[18] כלומר, ראיונות הינם כלי מובהק להנעת מה שוויליאם רדי כינה "אמוטיבות", מצב שבו תיאור רגשות מפי הדובר מניע רגשות אסוציאטיביים אצל השומע ויוצר אצלו תהליך של חשיבה ופרשנות.[19]

מאמר זה משקף מחקר נרטיבי מובנה למחצה שבו התבקש כל מרואיין להחיות את תהליך החניכה שלו כספורטאי צעיר ומוכשר ולנתח אותו באופן עצמאי בגישה אוטואתנוגרפית.[20] העמדת הנרטיבים החווייתיים האישיים במוקד הראיונות הבליטה את מקומם של הרגשות שהוצפו לצד ההתרחשויות ואפשרה להחיות באופן אותנטי את עולמות העבר הרגשיים. השאלות שנשאלו היו מועטות ושימשו רק להבהרה ולחידוד. כך נוצר שילוב מרתק של תצפיות סובייקטיביות ושל אנליזות עצמיות (תיארוכי האירועים הספורטיביים אומתו במקורות מקבילים). הנרטיבים שזרו אפוא חוויות אישיות וייחודיות. הענקת משמעויות רטרוספקטיביות להתרחשויות מפי הדוברים עצמם הפכה את קולם של המספרים למרכזי מקולו של החוקר־המפרש וחידדה כיצד כל דובר השתמש בשיח התרבותי או, לחלופין, דחה אותו בשעה שהבהיר את עצמו ואת פעולותיו או תגובותיו.

מחקר נרטיבי אינו מתכוון לבצע הכללות, אלא לכל היותר להפוך את קווי הדמיון רק לחלק מהמסרים שבנרטיבים. לפיכך מושתת מחקר מסוג זה במכוון על מקרי חקר מועטים, לפעמים אפילו על עדות יחידה.[21] במאמר זה בחרתי להתבסס על שלושה ראיונות אשר נשענו על מרואיינים בעלי יכולת ורבלית ואנליטית. חשוב לציין שלמרות מרחק הזמן הרב – כ־50 שנה – הזיכרונות החווייתיים נותרו חיים אצל המרואיינים באופן שהפתיע גם אותם.

18 יואב גלבר, היסטוריה, זיכרון ותעמולה, תל אביב, 2007; עמיה ליבליך, ילדי כפר עציון, תל אביב, 2007; גבריאלה ספקטור־מרזל ורבקה תובל־משיח, מחקר נרטיבי: תיאוריה, יצירה ופרשנות, תל אביב, 2010; MacKay, Curating Oral Histories: from Interview to Archive, New York, 2016, pp. 39-48; B. W. Sommer and M. K. Quinlan, The Oral History Manual, Lanham, 2018

19 Barbara Rosenwein, «Theories of Change in the History of Emotions», In Jonas Liliequist (Ed)., A history of Emotions, London, 2012, pp. 7-20

20 Arthur Bochner, and Carolyn Ellis, Evocative Autoethnography. Writing Lives and Telling Stories, New York, 2016

21 נילי דינגוט, נרטיב. סיפור רב־תחומי, רעננה, 2010; Suzan E. Chase, "Narrative Inquiry: Toward Theoretical and Methodological Maturity". In The Sage Handbook of Qualitative Research, 5th ed., New York, 2018, pp. 546-560

המסגרות ההקשריות

המסגרת ההיסטורית

את המסגרת ההיסטורית, לצורך מאמר זה, יש לבחון בהקשריה התרבותיים ובאופן שחקר החינוך התמודד עימה. עם קום המדינה ניכרו מאמצים של האליטה הפוליטית ליצור תמורות שיעצבו אתוס ישראלי בחברה שהלכה ונוצרה במדינת ישראל. תמורות אלו, שאכן ניכר בהן סממן לא דמוקרטי, הוצדקו בצורך הדחוף לבסס זהות לאומית, והן השתלבו בתפיסת כור ההיתוך, שנועדה ליצור דמות אינטגרטיבית ואחידה של "ישראלי" על רקע התמורות הדמוגרפיות המסיביות שהתרחשו בעשור הראשון למדינה.[22]

תמורה מרכזית כזו הייתה הממלכתיות, רעיון בן־גוריוני שתבע להציב את הלאומי לפני הפוליטי (ובמשתמע, כטענת מבקריו, להכפיף את הלאומי לפוליטי).[23] יישום הממלכתיות העביר תפקידים תרבותיים משמעותיים מידי החברה האזרחית אל המדינה.[24] מערכת החינוך, פורמלית ובלתי פורמלית, הועמדה גם היא לצורך הטמעתה של תפיסת הממלכתיות והפיכתה ממושג מופשט למציאות חיים.[25] תמורה שנייה הציבה את הביטחוני לצד ההתיישבותי, אם לא לפניו. האדרת לאומיותו של הביטחון החלה כבר במאורעות תרצ"ו, אבל קיבלה משנה חשיבות אחרי קום המדינה. בין השאר הושקע מאמץ לאומי רב לקשור בין חינוך וביטחון: הגדנ"ע ששולב באופן ממוסד במערכת החינוך, חיל החינוך, שמונף לבלי הכר ביחס לראשיתו בפלמ"ח, והנח"ל – שביטא באופן הברור ביותר את שילובם של ערכי הביטחון, ההתיישבות והחינוך.[26]

תפיסת הממלכתיות והביטחוניות כערכים דומיננטיים השפיעה במידה מרובה על חוקרי ההיסטוריה של החינוך הישראלי בעשור וחצי הראשונים, וכתיבתם התמקדה בשלושה נושאי ליבה רחבי ידיים: הצד החברתי – בעיקר קליטת ילדי עולים במערכת החינוך; הקניית ערכים לאומיים תוך עיצוב תרבות ישראלית; ולבסוף, הגדרת זהויות קולקטיביות והחדרתן.[27] לצד זאת מיעט המחקר לברר שאלות שנגעו ליחסי אנוש, ובמיוחד למקומו של היחיד בעולם החינוך של שני העשורים הראשונים. שאלת היחיד התחדדה במסגרת החינוכית מוטת הלאומיות, וליתר דיוק השליחות הלאומית, שהדגישה את התפקיד על פני הצורך ואת הנתינה לעומת הקבלה.[28] היא נגעה בעיקר למתח שבין זהות אישית לזהות קולקטיבית, כלומר בין הצורך להשתייך ואולי להיטמע, לבין הצורך לשמור על עצמיות.

22 חנה יבלונקה וצבי צמרת, העשור הראשון, תש"ח-תשי"ח, ירושלים, 1997.

23 ניר קידר, ממלכתיות. התפיסה האזרחית של דוד בן גוריון, שדה בוקר וירושלים, 2009 (להלן, קידר).

24 רוזין, עמ' 12.

25 טלי תדמור־שמעוני, שיעור מולדת. חינוך לאומי וכינון מדינה, 1954-1966, שדה בוקר, 2010, עמ' 15-36; יבלונקה, עמ' 53-68; קידר, עמ' 134-135.

26 דרור, כלים, עמ' 71-73; עדי שרצר, "צמיחתו ההיסטורית של החינוך הצבאי ומקומו של קצין החינוך בצה"ל", מערכות, 483 (2019), עמ' 55-56; מרדכי בר־און, כשהצבא החליף מדיו. פרקים בהתפתחות צה"ל בשנים הראשונות לאחר מלחמת העצמאות, 1949-1953, ירושלים, 2017, עמ' 245-251.

27 אבנר בן עמוס (עורך), היסטוריה, זהות וזיכרון. דימויי עבר בחינוך הישראלי, תל אביב, 2002; נירית רייכל, סיפורה של מערכת החינוך הישראלית. בין ריכוזיות לביזור, בין מוצהר לנסתר, בין חיקוי לייחוד, ירושלים, 2008; יובל דרור, כלים; יוסי יונה, נסים מזרחי ויריב פניגר, פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה, ירושלים, 2013; עליזה בלוך, עיצוב מערכת החינוך העל־יסודית בעיירות הפיתוח בתקופה שבין הרפורמות (1969-1995) – סוגיות, התמודדויות ודילמות, עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר אילן, 2016, עמ' 10-38 ו־69-71.

28 יאיר זלטנרייך, "זהויות ורגשות בעולמם של תלמידי בית ספר רמת גני: 1955-1962", דור לדור, נ"ג (2017), עמ' 272-292.

המסגרת הספורטיבית

אחד מתוצרי הלוואי של החינוך הממלכתי והביטחוני נגע לייצוגיות ולהסמלתה, היינו לנראות החיובית של המדינה. הייצוגיות כללה גם את הספורט התחרותי, שבגלל אופיו חידד היבטים שהתקיימו באתוס החינוכי, כמו חתירה למצוינות והשקעה של התמדה ומאמץ. כמו הצבא, גם קבוצות הליגות התחרותיות נועדו לקיים ולהפגין ערכים של הגינות ויושרה, נחישות ואיכות ביצוע. ואולם בפועל, למול הציפייה ההגמונית למסיכתן של זהויות אישיות בזו האחודה של מדינת ישראל, החל להתפתח דווקא אתוס אינדיווידואליסטי, שחתר לשנות את יחסי הגומלין שבין היחיד לקולקטיב הלאומי.[29]

עמדות אלה השתקפו בבירור בספורט. בראשיתו, הושפע הספורט בארץ מתפיסת ה־Turnen הגרמנית, שהדגישה את התעמלות ההמונים ההרמונית.[30] ואולם כחלוף השנים התפתחה נטייה לתחרותיות, שהתבטאה בהקמת ליגות סדירות (בכדורגל כבר ב־1931 ובכדורסל – ב־1954) לצד הופעות בינלאומיות ראשונות של נבחרות ייצוג ישראליות, שהעניקו לגיטימציה תרבותית לתפיסה התחרותית־פרטנית (בליגה שימשה כל קבוצה כ"יחיד" סימבולי).[31] בשנות ה־50 הנצה כבר תרבות כוכבים בישראל, למשל סביב שייע גלזר, יעקב חודורוב או נחום סטלמך, אך אלה עדיין סימלו ערכים ישראליים רצויים: דבקות במטרה, עממיות לא פורמלית וצניעות הליכות.

לצד זאת חידדו שנות ה־50 וה־60 שתי תופעות במועדוני הספורט: הגיוס הפוליטי והמעבר מחובבנות למקצוענות. התעצמותן לוותה בביטויים לא פשוטים של הסתאבות שעמדו בסתירה לכוונות החינוכיות, וכפי שיעלה בעדויות בהמשך – הפגישו את שחקני הנוער גם עם היבטים של מציאות צינית, שעמדה בניגוד גמור לאידיאלים הישראליים והספורטיביים. מנגד, כפי שיעלה בהרחבה בסיכום, האווירה הכללית שהתקיימה סביב המועדונים מיתנה מאוד את ההשפעות השליליות.

שורשי הגיוס הפוליטי ניטעו בזיהוי ארוך השנים של מרכזי הספורט – מכבי, הפועל ובית"ר – עם תנועות פוליטיות. מכבי, הוותיק שבמרכזים (התקיים מ־1895 ובארץ – מ־1909), שהשתייך לחוגי המרכז האזרחיים, הדגיש במקורו את הממד הכלל־לאומי בספורט העברי. לעומתו ראו פועלי העליות השנייה והשלישית בעליונות העבודה העברית ערך לאומי נוסף. מחלוקת זו עמדה בבסיס הקמת הפועל, שזוהה עם תנועת העבודה, ב־1926.[32] אחרי קום המדינה ועל רקע העלייה ההמונית השקיעו המרכזים רבות בגיוס חברים, בעיקר בהנגשה חסרת תקדים של מתקני ספורט לציבור.

29 רוזין, עמ' 10-15.

30 David Goldblatt, The ball is Round. A Global History of Football, London, 2007, pp. 160-61; Barbara Keys, Globalizing Sport: National Rivalry and International Community in the 1930s, Cambridge, 2013, p. 122; חגי חריף, ציונות של שרירים. תפקידיו הפוליטיים של הספורט הייצוגי ביישוב ובמדינת ישראל, 1898-1960, ירושלים, 2011, עמ' 140-153.

31 אלו זכו לכמה הישגים מרשימים בתחילת דרכן: מקום חמישי באליפות אירופה בכדורסל ב־1953 והפסד מכובד לנבחרת ברית המועצות ברמת גן ב־1956.

32 אניטה שפירא, המאבק הנכזב. עבודה עברית, 1929-1939, תל אביב, 1977; חיים קאופמן, "אגודות הספורט הציוני – מספורט לאומי לספורט פוליטי", זמנים, 63 (קיץ 1998), עמ' 87-89; חיים קאופמן, "מכבי מול הפועל, היווצרותו של הפילוג הפוליטי בספורט הארץ־ישראלי", בתוך חיים קאופמן וחגי חריף (עורכים), תרבות הגוף והספורט בישראל במאה העשרים, ירושלים, 2002, עמ' 94-98.

הפועל, במימון ההסתדרות, הקים באותן שנים את "בתי הפועל". הראשון והגדול שבהם הוקם בחיפה ב־1949 והציע פעילות בענפי ספורט מגוונים, ברכת שחייה, אולם קולנוע, אולם רב תכליתי ומגרש כדורסל.[33] האגודות משכו אליהן עסקנים פוליטיים, שסייעו להן בקשרים ובגיוס כספים. שיא השילוב בין פוליטיקה לספורט היה הסכם ה"פיפטי־פיפטי", שהעניק משקל שווה במוסדות ובנבחרות ישראל להפועל – הגדול שבמרכזים – וליתר מרכזי הספורט.[34]

השילוב בין עסקנות לספורט פתח צוהר לשחיתויות. הנפוצה בהן הייתה מכירת משחקים, כלומר קביעת תוצאות מראש, מתוך תפיסה פסולה שלפיה המוסר הפרטני, הפוליטי, קדם למוסר הכללי של טוהר הספורט.[35] החובבנות, כביטוי נוסף לשקיעת התרבות המגויסת, הלכה ונתפסה כאנכרוניסטית. הגבול האפור בינה לבין מקצוענות הלך והיטשטש. הספורט הייצוגי דרש השקעת זמן שבאה על חשבון שעות עבודתם וזמנם הפנוי של השחקנים, שדרשו תגמול. האגודות, שתקציביהן לא יכלו לממן את עלויות השכר, פנו לעזרת המוקדים הפוליטיים ששלטו על קשרים ועל משאבים. אלה שקדו למצוא לשחקנים תעסוקה שאפשרה להתאמן על חשבון שעות העבודה. כאלה היו למשל הקואופרטיבים לתחבורה או חברת החשמל. החובבנות הפכה למילה ריקה.[36]

התופעה התרחבה בשנות ה־60. שחקנים זכו למשרות פיקטיביות באגודה, ובמקרים קיצוניים אפילו להלוואות לרכישת דירה. הדרך למקצוענות מלאה נסללה. ב־1961 הביאה בית"ר תל אביב שני שחקנים מקצוענים מדרום אמריקה, וב־1963 בנתה הפועל רמת גן קבוצת כדורגל מקצוענית שזכתה כעבור שנה באליפות המדינה.[37] במקביל התפתח סחר בשחקנים, כלומר העברתם ממועדון למשנהו תמורת תשלום או הסדר. תחילה הותרו מעברים רק בין קבוצות של אותו המרכז. שחקן שרצה לעבור בניגוד לדעת אגודתו, נדרש להיכנס להסגר של שלוש שנים, שבהן נאסר עליו לשחק. מרד שחקנים ב־1968 הביא לקיצור ההסגר לשנה אחת.[38]

כך הגיעו שחקני נוער למסגרות שהיו בה בעת מוקדי שחיתות וזירות לחינוך א־פורמלי שתרם לעיצוב זהויות בגיל ההתבגרות הרגיש. מועדוני הספורט שידרו אפוא מושגים סותרים לשחקניהם הצעירים. הם חיככו אותם בעולם אפל של עורמה, אבל במידה רבה יותר שימשו מרחב חניכה מרתק, שהוביל מבחרות לבגרות, ויצרו מפגשים בלתי אמצעיים עם קהל אוהדים – מעריץ ותובעני גם יחד – רווי התלהבות שיכלה לגלוש במהירות לאלימות. שחקן הנוער היה חשוף לאמוציות ללא הפסקה. חניכה זו עיצבה את אישיותו של השחקן בכלל, הרבה מעבר לתחום הספורטיבי הספציפי.

שלושת המרואיינים במאמר זה באו כולם מרמת גן ומגבעתיים, שהייתה עיר צמודה לרמת גן (הפועל אף קיים מועדון משותף לשתי הערים). רמת גן – אז העיר הרביעית בגודלה בישראל

33 אודי כרמי, "בתי הפועל" (טרם פורסם).

34 אודי כרמי, העסקונה – עלייתה ושקיעתה של עילית עסקני הספורט בישראל, 1951-1996, נתניה, 2019, עמ' 107-110 (להלן, כרמי, העסקונה).

35 אודי כרמי, "משחק מכור: ועדת עציוני והשפעתה על מעמדם של עסקני ספורט בישראל", זמנים, 132 (סתיו 2015), עמ' 92-96.

36 אמיר בן פורת, התשוקה, המשחק וערך החליפין: כיצד התמסחר הכדורגל, חיפה, 2013, עמ' 165-169 (להלן, בן פורת, התשוקה).

37 בן פורת, התשוקה, עמ' 174; כרמי, העסקונה, עמ' 106.

38 שם, עמ' 166-176; שם, עמ' 101-106.

(כ־100 אלף תושבים במחצית שנות ה־60) – הייתה גדולה מגבעתיים פי שלושה. שתי הערים היו גם שונות בתכלית מבחינה פוליטית. גבעתיים הייתה עיר הסתדרותית. ברמת גן שלט המרכז הימני דאז, הציונים הכלליים, שטיפחו את סניף מכבי המקומי. ואולם, הייתה בה גם מועצת פועלים מהחזקות בארץ, שהקימה סניף של הפועל לשתי הערים, סניף שנשען על אוכלוסיית גבעתיים ועל המשאבים הכספיים של רמת גן.

מכבי והפועל רמת גן,[39] כמו בערים גדולות אחרות, התמקדו בשלושה ענפי ספורט מרכזיים: כדורגל, כדורסל וכדוריד. בכל ענף הופעלו קבוצות ברמות גיל מדורגות, שנועדו להעניק אימון מקצועי ולהקנות ערכי ספורט תחרותי, שחינכו את השחקנים הצעירים לשאת באחריות קבוצתית ואישית גם יחד. הציפייה הייתה שהמצטיינים ישתלבו בעתיד בקבוצת הייצוג הבוגרת. המסלול שהותווה לספורטאי צעיר נבדל אפוא מהיעד החינוכי של נער ישראלי רגיל: לא ליישר קו אלא להתאמץ כדי להתייצב צעד אחד לפני כולם.

עמיקם ריקלין[40]

עמיקם ריקלין נולד ברמת גן בשנת 1946. משפחת אביו עלתה בשלהי המאה הי"ח ומשפחת אימו הגיעה לחברון בשנת 1860. אביו, רשם בבית המשפט, היה משוכנע שלא קודם רק בשל שייכותו הפוליטית: הוא היה איש "הציונים הכלליים". ב־1966 פרש, מתוסכל, משירות המדינה והפך לעורך דין עצמאי. משפחת ריקלין התגוררה ב"נחלת גנים", שכונה שהייתה מרוחקת קילומטר או שניים ממרכז העיר ודרשה הליכה רגלית לכל פעילות ספורטיבית. כילד הצטרף ריקלין תחילה ל"מכבי הצעיר" ועד מהרה גם ל"נוער העובד", תנועת שמאל פוליטית גדולה ותוססת בהרבה. אביו לא התנגד, כנראה משום שלא לקח ברצינות את יכולת השפעתה.

המפגש הראשון של ריקלין עם הספורט התחרותי התרחש כשהיה בכיתה ח', בשנת 1960. הפועל רמת גן החליטה להקים קבוצת נערים בכדורסל וגייסה שחקן עבר, ברוך פוטרמן, שתר אחרי כישרונות בבתי הספר. הוא ראה את ריקלין קולע להנאתו לסל בהפסקה וזימן אותו. מגרש הפועל (אולמות ספורט עוד לא היו קיימים אז) היה בתיכון קלעי המרוחק בגבעתיים, ועל כן הציע פוטרמן לריקלין זוג אופני ראלי, כדי שיוכל להגיע בנוחיות לאימונים. ואולם קבוצת ספורט מזוהה פוליטית נראתה לאביו איום רציני הרבה יותר מאשר תנועת נוער. הוא אסר על ריקלין בתוקף להצטרף להפועל והציע שיחבור במקום זאת למכבי רמת גן. נימוקו: מגרש מכבי נמצא במחצית הדרך...

במכבי פגש ריקלין, "ילד טוב" במהותו, בהיבטי מציאות רחוקים מתרבות חינוכית. המגרש, שנמצא ממש במרכז העיר, שימש אבן שואבת לפוחזים, נערי העיר שנמלטו מכיתותיהם, וכונה בלגלוג "אוניברסיטת מכבי". המועדון, אף שהיה ממוסד, נאלץ לפעמים לעבור על החוק בצורה גלויה. כך, בהיעדר מינוי רשמי לחברת החשמל, הוא התחבר באופן פיראטי לבאר העירונית שהייתה צמודה אליו, בידיעה ובעצימת עין של ראש העיר, אברהם קריניצי, מבכירי "הציונים הכלליים", מפלגת האם של מכבי. האווירה הפוליטית באותם ימים הייתה סלחנית לתופעות כאלו.

39 שתיהן לא קיימו פעילות של תנועות נוער, פרט ל"מכבי הצעיר", שהייתה משויכת למכבי ושפעילותה הייתה מינורית. גם "בית"ר רמת גן", הקטנה יותר, פעלה באותן שנים בפועל כתנועת נוער.

40 ריאיון ברמת גן, 26 במרס 2015.

מכבי קיבלה את ריקלין בזרועות פתוחות משתי סיבות. ראשית, היו לו נתונים טבעיים משובחים, והוא שילב כוח פיזי עם מהירות, שליטה בכדור ויכולת קליעה. שנית, הוא גבה ב־15 סנטימטרים תוך שנה, ובגיל 15 כבר היתמר לגובה 1.94 מטר. הוא צורף מהרגע הראשון לקבוצת הנוער, שהייתה מבוגרת ממנו בגיל (בני 16-18), ובגיל 16 קודם לקבוצת הבוגרים.

אז שיחקה עדיין מכבי בליגת המשנה וב־1967 עלתה לליגה הלאומית. העלייה לא הייתה מקרית, והיא ביטאה את "רוח היחידה" שטיפח המועדון באותן השנים בכל הענפים – רוח שנמסכו בה הישגיות ומקצועיות. לצד הכדורסל פעלו בו גם נבחרת הסיף הטובה בארץ ונבחרת אגרוף משובחת. העלייה הושגה כפרי השקעה ותכנון של חמש שנים, שעבור ריקלין ביטאו נטילת חלק באתגר קשה ומתמשך ועמידה בו. באותן שנים בנתה מכבי את קבוצת הבוגרים שלה בעיקר על צעירים, ילידי 1946-1947 (ריקלין היה רק בן 21 בעת העלייה). כך התפתחה קבוצה מקצועית, לכידה מאוד מבחינה חברתית ועתירת ניסיון במאבקים קשוחים. שני כוכבים הובילו אז את הקבוצה, ריקלין וחיים שטרקמן, אלא שהאחרון נקנה כבר בגיל 20 על ידי מכבי תל אביב ועזב. ריקלין נותר הדמות המרכזית.

במבט לאחור ציין ריקלין את הלכידות, שהמועדון השקיע מאמץ רב בטיפוחה, כמפתח העיקרי להצלחה. הוא זכר את השעות הארוכות יחדיו בתום אימונים ומשחקים. אחרי מקלחת משותפת התקיים ריטואל של אכילת פלאפל או ליקוק גלידה במקומות קבועים, ואז ישיבה בבתי קפה במרכז העיר – "קפולסקי" או "לב אביב" – ששימשו מקום מפגש לשחקנים ולאוהדים משני המועדונים, הפועל ומכבי, ומענפי ספורט שונים.

כך, לאורך השנים, נצרבה בתודעה ההבנה שאחוות ספורטאים עלתה על היריבות ביניהם. הייתה הערכה הדדית והיה כבוד אותנטי לאיכותו של האחר: באותן שנים הייתה הפועל טובה יותר בכדוריד, אך מכבי הייתה הבכירה בעיר בכדורסל. הפועל זכתה באליפות המדינה בכדורגל ב־1964, אבל מכבי זכתה בה שנה אחר כך, ב־1965. ניתוחים אינסופיים של משחקי השבוע שחלף התנהלו בבתי הקפה, שבאופן זה הפכו לחממת חינוך א־פורמלי. שיחות הקפה הארוכות תרמו לחינוך הא־פורמלי בכך ששיטחו היררכיות ומחקו את ההבדל בין כוכבים, שחקנים מהשורה ואוהדים. השיחות מחקו גם הבדלים פוליטיים שנותרו קיימים ברמת העסקנים, אך לא חלחלו למישור השחקנים.[41]

גם מאמנים נטלו תדיר חלק בשיחות, כשווים בין שווים. חלקם זכורים כנבונים במיוחד (ואחרים פחות...). דמות רבת השראה עבורו שימש דווקא עסקן – נח קליגר, עיתונאי בכיר בידיעות אחרונות, שלימים עמד בראש המועדון. קליגר גיבש את חשיבתו הביקורתית של ריקלין. כיום הוא ער למידה שבה התפתחה הבנת המשחק שלו, ולמעשה, ברגע מסוים הפך להיות המאמן של עצמו. ריקלין טען שתופעה זו, של "שבת אחים גם יחד", שהתפתחה עוד לפני תקופתו, כמעט לא התקיימה בערים אחרות.

הגישה הא־פורמלית הביאה את ריקלין לפתח חשיבת עומק לגבי היבטים מקצועיים מורכבים. חשוב להצביע על התופעה הזו, שמוזכרת גם בדברי המרואיינים האחרים, מה שמעיד שלא הייתה פרי המקרה. היא שיקפה אימוץ של ביטחון עצמי, שהביא לחשיבה עצמאית, מקורית

41 מתבקש מחקר המשך שיברר אם תופעת היעדר מחיצות בין קבוצות מאגודות ספורט שונות הייתה תופעה רמת־גנית או כלל ארצית, וכן אם במהלך השנים היא התחדדה או נעלמה.

וביקורתית. אפשר לראות בקיומה ביטוי להצלחת תהליך החניכה העצמית שהניע החינוך האי־פורמלי. ריקלין זיהה שני תהליכים שהביאו לנסיגה ארוכת שנים באיכות הכדורסל. האחד, המעבר לאולמות, שהפך את העלות של כל שעת אימון ליקרה יותר, בייחוד בכל הנוגע לאימון עצמי, כגון קליעה לסל במשך שעות. השני, הופעתה של השמירה האישית. לדעת ריקלין, השמירה האישית פיתחה אצל שחקנים צעירים עמדה דפנסיבית: "כיצד לנהוג שלא ייקחו לו את הכדור במקום לחשוב איך לשחק כדורסל. כך נוצרו 'מטומטמי כדורסל'. היה בכך כשל חינוכי: כשאתה לוחץ את החניך שלך, הוא לא יכול לחשוב".

כרבים באותם ימים, הפך ריקלין גם לשחקן כדוריד. הדבר התפתח במקרה: יום אחד כשצפה במשחק היה חסר שחקן, וריקלין התבקש להצטרף ברגע האחרון. כבר במשחק הראשון זרק כדור בכוח רב ופגע בראשו של השוער היריב, שהתעלף... הכדוריד היה עולם שונה לחלוטין מהכדורסל: פיזי, אלים ופחות מתוחכם, אם כי האלימות לא הותירה טינות בתום המשחקים. לימים הגיע לנבחרת ישראל והיה מלך השערים שלה.

עקב היותו שחקן בכיר בשני ענפים נוצר לו לוח זמנים צפוף במיוחד: ביום ראשון התנהל אימון כדורסל; יום שני היה יום המנוחה היחיד בשבוע; ביום שלישי – עוד אימון כדורסל; ביום רביעי – משחק כדוריד; ביום חמישי אימון כדורסל שלישי; יום שישי נחשב לבעייתי ביותר כי התקיים בו אימון כדוריד אחר הצהריים ומשחק כדורסל בערב (אך לפעמים התקיים המשחק בשבת). בימי משחק נהג לוותר על האימון; שבת היה יום מנוחה, בתנאי שלא התקיים בו משחק כדורסל. בשבתות פקד את קפה "לב אביב", ומשם המשיך למשחק כדורגל, אם התקיים משחק ביתי. במקביל היה גם חניך "הנוער העובד" ובתוך כל הפעילות פקד גם אותם, עד שסילקו אותו משום ששיחק במכבי... לצד העומס נדרש השחקן בתקופתו לסיבולת רבה: המגרשים היו פתוחים וחשופים לרוחות, מרוצפים בצורה לא אחידה, חלקלקים בימי גשם...

אביו ביקר רק פעם אחת במשחק כדורסל בהשתתפותו. הוא ראה אותו נופל והעדיף לא לבוא יותר. אימו התמידה לאסוף ולרכז את כל אזכוריו בעיתונים. שניהם התגאו במעמדו כספורטאי מוביל בעיר. אביו נהג לומר: "פעם קראו לי מר ריקלין. היום קוראים לי אבא של ריקלין!"

הוא פרש ממשחק בגיל 30. מרבית שנותיו עברו במכבי רמת גן, ורק בשנתיים האחרונות הפך למקצוען ושיחק בבית"ר תל אביב ובהפועל תל אביב. הפעילות הספורטיבית האינטנסיבית פגעה בלימודיו, ורק בקושי זכה לתעודת בגרות. אחרי שירותו הצבאי למד הדרכת תיירות, ואחר כך, בלחץ אשתו, למד גיאוגרפיה באוניברסיטת תל אביב במקביל להיותו שחקן פעיל. במשך עשרות שנים הוא היה יערן בכיר בקרן הקיימת לישראל.

אריה מליניאק[42]

קבוצת הכדורסל של הפועל רמת גן, שבה שיחק מליניאק, נחשבה לבכירה בעיר. היא קמה ב־1957, לפני מכבי, וגם הקדימה אותה בעלייה לליגה הבכירה. הפועל לא התקשתה בגיוס צעירים, בייחוד מגבעתיים, לשורותיה. גבעתיים הייתה חדורת רוח פועלית, והורים רבים חפצו שילדיהם יצטרפו לקבוצה הצבועה בצבעיהם הפוליטיים. תרמה לכך גם העובדה שהפועל שיחקה והתאמנה במגרש של תיכון קלעי המקומי, וכך נוצרה חבירה כמו טבעית בין סביבת

42 ריאיון ברמת אפעל, 13 באוגוסט 2015.

התלמידים לבין הקבוצה. לכן, הצטרפותו של אריה מליניאק להפועל, הייתה מתבקשת.
מליניאק היה צעיר מריקלין בשלוש שנים, הוא התגורר על גבול רמת גן וגבעתיים, אביו היה איש מפ"ם, עובד חברת החשמל וחבר בוועד העובדים שלה. מליניאק עצמו היה ב"השומר הצעיר". כמו ריקלין, גם הוא לכד את מבטו של פוטרמן, מגלה הכישרונות של הפועל. הוא החל לשחק בכיתה ז'. התגמול הרגשי היה מהיר ומעצים, כי אגודות רבות ערכו בכוונה משחקי נוער קודם למשחקי הבוגרים וצמוד להם, והאוהדים התרגלו להקדים את בואם כדי לצפות גם בקבוצות הצעירות.
בכיתה ט' צמח גם מליניאק ב־15 סנטימטרים, והפך לענק. באותה שנה נמצאה הפועל בסכנת ירידה לליגה השלישית, והוא שולב בקבוצת הבוגרים. במבט לאחור, נראה שגובהו – יותר מאיכות המשחק שטרם הספיקה להבשיל – היה הסיבה לכך. ההבנה שכדי להישאר בבוגרים היה עליו להמשיך ולהצטיין חלחלה לתוכו, וכמו ריקלין, השקיע גם הוא מאמצים אישיים רבים כדי לסגל לעצמו איכות משחק טובה יותר ולשמר אותה. ההבנה העצמית ששימור המעמד הבכיר חשוב אף יותר מעצם ההגעה אליו, וכי ההתגייסות הפנימית תורמת יותר מההשקעה החיצונית המוענקת, היא כנראה לקח מהותי בבחינת תפקידו של החינוך הא־פורמלי, היוצר מפגש עם המציאות עצמה ומדרבן למצוא פתרונות עצמיים ולקיים אותם. תובנה דומה אפיינה גם את צביקה היימן, המרואיין השלישי.
בשנות התיכון, בדומה לריקלין, התחיל מליניאק לשחק במקביל גם בקבוצת הכדוריד, אבל בכיתה י"ב חווה את המכבש האכזרי שיכלו עסקני ספורט להפעיל בעת הצורך. הוא זומן לנבחרת הנוער, אבל אנשי הפועל לחצו עליו שלא ייסע לחו"ל, כיוון שהיה נחוץ מאוד לקבוצה. כך נאלץ מליניאק להתמודד עם משא כבד מדי לכתפיו של נער: האם להעדיף את טובת עצמו ואת נבחרת ישראל על פני טובת הקבוצה? לבסוף נכנס להסגר – ונסע. פרשה זו משקפת כיצד, לצד היוקרה שהתגלמה במעמד של כוכב צעיר בקבוצה בוגרת, העלתה ה"כוכבות" צורך להתמודד בגיל צעיר עם מצוקות רגשיות לא שגרתיות ועם החלטות כבדות משקל, ששחקן "מן השורה" אולי לא הועמד בפניהן.
צורך זה קלע את מליניאק למאבק של ניגוד אינטרסים מול מערכת נוקשה וכוחנית, ללא יד תומכת ובלי ודאות לגבי התוצאה. בדיעבד, הפרשה חישלה אותו, אך היא יכלה להסתיים גם בצורה הפוכה. ההסגר נמשך שלוש שנים. הפועל רמת גן דרשה לפסול אותו כשחקן בנבחרת הנוער. רק אחרי שנה של הסגר מלא החל להתאמן, אך עדיין בלי שיותר לו לשחק, בהפועל צפון תל אביב. למזלו, היה אפשרי לשחק במסגרת לימודית, והוא כיכב בנבחרת בית ספרו, "תיכון חדש", שזכתה באותה השנה באליפות בתי הספר הארצית. בחלוף שנה נוספת, הגיעו הפועל תל אביב והפועל רמת גן להבנות לגביו: הוא ביטל את ההסגר, חזר כדי לסייע (בהצלחה) להפועל רמת גן לעלות מהליגה השלישית לשנייה, ובתמורה הועבר רשמית להפועל תל אביב בתום העונה. בתל אביב היה שותף לכמה הישגים מרשימים, ובהם זכייה ב"דאבל" (אליפות וגביע המדינה) בעונת 1968-1969. הוא היה אז חייל צעיר בן 19.
מליניאק דיבר הרבה פחות מריקלין על אווירת החברותה בקבוצותיו – אולי לא התקיימה ואולי לא היה מעורב בה מספיק. אבל הוא התייחס ארוכות לשאלות אווירה, ובמיוחד לאלימות, ותוך כך אישש את דברי ריקלין כי בין המועדונים ברמת גן שררה יריבות אך לא עוינות, יריבות שביסודה הייתה דווקא חיובית "כי היא הייתה הדלק של הספורט". מליניאק תיאר כיצד טופחה

אווירת אליטיזם סביב קבוצת הנוער של הפועל רמת גן, שרוב שחקניה היו תלמידי תיכון, בשונה מההילה השלילית שאפפה את ה"פושטקים" ב"אוניברסיטת מכבי". מן הסתם נמסכו גם נימות עדתיות סמויות לעמדה הזו, אף שהדבר לא הוזכר במפורש בראיונות.[43]

סופר שנערים ישבו במגרש מכבי בזוגות זה מול זה ליד שולחן האבן הגבוה של המזכירות והחליפו סטירות לחי לסירוגין, כדי לראות מי ייפול ראשון. למען האמת, אלימות הייתה גם בהפועל: נערים היו נתלים על הסלים מתוך משובה אחרי הלימודים, שוברים את לוחות העץ ותולשים את הטבעות, עד שלא נותרה ברירה אלא להסיר את הטבעות מדי יום ולחבר אותן מחדש למחרת... התיאורים הללו מעידים עד כמה תרם עולם הדימויים בכל קבוצה לעיצוב זהויות ה"עצמי" וה"אחר", זהויות ששיקפו תפיסה תרבותית עמוקה יותר, שלבטח נמסכו בה גם נימות עדתיות, שבה הוצגה רמת גן כעיר עממית יותר, המונית יותר, לעומת גבעתיים.

לדברי מליניאק, האלימות אפיינה כמעט רק את הכדורגל, שהיו בו הרבה יותר נראות, המוניות וצעקנות. ככלל, אוהדי הפועל רמת גן נרתעו מאלימות. אפילו הסדרנים, שצוידו באלות, לא השתמשו בהן. מכבי הפכה לאלימה משעה שהתאחדה עם "הכח תל אביב", שהיה בה גרעין אוהדים שהשיקו לעולם הפשע, משכונת שפירא התל אביבית. אלה הטילו את אימתם על אוהדי הפועל ה"חנונים" במשחקי דרבי: השיא היה ב־1961, כשדקרו סוס משטרה מתחת לרוכבו. האלימות תרמה למתן לגיטימציה להכללות, לדימויים ולתיוגים ולביסוסם. האלימות הבליטה את השניות שבחינוך הא־פורמלי, ולכן את הסכנה שהתגלמה בו, משום שמרכיב מהותי ממנו ניזון מהענקת משמעות לאווירה ומהפקת לקחים בעקבותיה, אבל נעדרה ממנו יד מבקרת שתסנן הקצנה, הגזמה, עיוות או פרשנות שלילית.

תרומה מפתיעה לסימביוזה שהתפתחה בין אוהדים לשחקנים, ובמיוחד בכדורגל, נקשרה לתקשורת, נכון יותר – להיעדרה. מידע לא זרם. הרדיו שידר תוצאות משחקים רק בשעה מאוחרת. לכן אוהדים נהגו לחכות במוצאי שבתות ליד המגרש לאוטובוס השחקנים ששב ממשחקי חוץ, והתפתחה תופעה ייחודית: השחקנים ירדו, דביקים ומזיעים, דיווחו את תוצאת המשחק וחלקו את חוויותיו עם האוהדים. כך נרקמה קרבה אמוציונלית רבת עוצמה. אחר כך, גם זה היה חלק מהחוויה הקבוצתית, הלכו אוהדים רבים לבית הדפוס של חדשות הספורט בתל אביב כדי לקנות את העיתונים ברגע שיצאו ממכבש הדפוס: מדי פעם היה יוצא פועל דפוס עם כמה עשרות גיליונות ומוכר אותם. בכל אלה השתקף עוד יסוד חשוב של החינוך הא־פורמלי: הטמעתם של זיכרונות שנשמרו באמצעות תחושות חווייתיות משותפות, שאותן חלקו יציעים רוגשים או אוהדים שהתגודדו בהמתנה למידע.

מאמנים הרשו לעצמם להיות ישירים יותר, ודרכם למד מליניאק על טבע האדם לא פחות מאשר על כדורסל. לחלקם הייתה יכולת מופלאה לחוש משחק, אבל בה בעת הם יכלו גם לשקר בלי בושה או להיסחף לאובדן עשתונות ולאלימות גם כלפי שחקני נוער מבועתים. בהיעדר צוות עזר, הייתה מעורבות המאמן דומיננטית אבל אינטואיטיבית ופחות ממוקדת מקצועית. מליניאק עצמו הפך למאמן כבר בגיל 21 ואחר כך לפרשן, אבל זכר את הלקחים שהפיק, ושקד להתאים את האימונים לצורכיהם של הצעירים ושל חסרי הניסיון. כך יזם את רעיון הקט־סל והנמכת הסלים באימוני ילדים.

43 היימן ציין שלהתרשמותו, בניגוד לשנים מאוחרות יותר, מרבית שחקני הליגה הלאומית בכדורגל היו אשכנזים.

צביקה היימן[44]

צביקה היימן נולד ב־ 1943 בקזחסטן, בן יחיד להוריו שנמלטו לשם מאימת הנאצים. אחרי המלחמה שבו לעירם קרקוב ועלו ארצה בהיותו בן 14 ב־1956, ב"עליית גומולקה".[45] הקליטה הייתה מחוספסת. עם בואו הופרד מהוריו ונשלח לחצי שנה לדודו בקיבוץ רמות מנשה, שם רכש את השפה העברית. המשפחה השתקעה ברמת גן. אביו היה מומחה ליינות, אך בארץ הפך לעובד עיריית תל אביב. היימן עצמו נשר מהלימודים במהלך כיתה ט'.

הוא החל לשחק כדורגל בגיל עשר. היו בקרקוב שתי קבוצות: ויסלה וקרקוביה. הראשונה נודעה כאנטישמית יותר, אך אביו כיוון אותו דווקא אליה. כילד, לא חש מעולם באנטישמיות. בקבוצה כינו אותו בחיבה naszа żydowska: היהודי שלנו. בפולין נהגו לשחק כדורגל רק בקיץ. בחורף שיחק היימן הוקי קרח, שהיה פופולרי לא פחות מכדורגל, ושם רכש את הטיות הגוף שאפיינו אותו בעתיד. בוויסלה התבלט מייד: הוא היה קטן גוף אך חסון, מהיר מאוד, מכדרר טוב ומבקיע הרבה. ערב עלייתם הציעו אנשי הקבוצה לאביו שצביקה יישאר לבד בפולין, בחסותם.

להפועל רמת גן הגיע בתיווך חבר של אביו, לקבוצת נערים שכבר הייתה מגובשת. כינו אותו שם "הפולני". כבר בגיל 16 קודם ישירות לקבוצת הבוגרים, מלכתחילה כקיצוני ימני, תפקיד שאיתו זוהה לאורך הקריירה. ב־1962 ביצעה הקבוצה מהפך: במהלך חסר תקדים בכדורגל הישראלי היא רכשה שורת כוכבי צמרת והביאה את המאמן שנחשב אז לטוב בארץ: דוד שווייצר. ואכן, ב־1963 עלתה הפועל רמת גן לליגה הבכירה וב־1964 זכתה באליפות המדינה.

השנתיים הללו העניקו להיימן תחושה משולבת של גאווה ואחריות. הוא נותר בסגל הקבוצה הבוגרת גם אחרי שמרבית השחקנים הקודמים הועזבו בגלל הרכש המסיבי, והפך לשחקן הרכב קבוע. בתמורה היה עליו לעמוד בעומס נפשי עצום. הוא שאב כוח רב מהידיעה שהיה שחקן אהוב על המוני האוהדים. גם חבריו לקבוצה אהבו אותו, אף שהיה שחקן בית צעיר שהיה יכול לאיים על מעמדם. אבל היימן היה שקט מטבעו, חרוץ ומוכשר. איש רעים להתרועע. השפעות החינוך הא־פורמלי ניכרו בו גם בשנים שאחרי האליפות. אלה היו טובות פחות, לוו בתחושת התפרקות והסתיימו בירידת ליגה.

כמו ריקלין, הדגיש גם היימן את האווירה הטובה שהתפתחה בין השחקנים, אף שבניגוד למכבי רמת גן בכדורסל, מרביתם לא היו שחקני בית וחתך הגילים שלהם היה רחב בהרבה. השחקנים עצמם היו מלוכדים כיחידה אחת, ללא מחנאות פנימית וללא מאבקי אגו. כמעט מדי יום נפגשו בקפה "קפולסקי". אווירה טובה שררה גם במכבי תל אביב, שבה שיחק אחר כך. בנסיעות לחו"ל – כך לדעתו אפשר היה להכיר את השחקנים בצורה המיטבית – נהגו להלין שני שחקנים בחדר, אבל התפתחה ידידות כה הדוקה בין ארבעה שחקנים, עד שבאופן קבוע הם דרשו וקיבלו בנסיעות הללו חדר גדול לארבעתם. עם אנשי "הכוח" נשמר מתח אך ללא טינה ובנימה מחויכת. כך, ערב משחק דרבי פנה אליו בבית הקפה אחד מעסקני "הכוח": "- היית בפירנצה? - כן. - ראית את הפסלים עומדים דוממים? - כן. - ככה אני מבקש שתעמדו גם בשבת על המגרש"...

היימן הושפע מאוד ממאמניו, לטוב ולרע. רמת האימון בשנים הראשונות בבוגרים לא הייתה

44 ריאיון ברמת גן ב־7 באוגוסט 2016.

45 כונתה כך על שם ולדיסלב גומולקה, מזכיר המפלגה הקומוניסטית בפולין. היא התקיימה בשנים 1956-1960, ובמסגרתה עלו מפולין ארצה קרוב ל־50 אלף יהודים.

גבוהה. האלתור היה לשיטת עבודה מקובלת. המאמנים לא השקיעו בניתוח הקבוצות היריבות כדי להיערך בצורה מסודרת למשחקים. ההרכבים נבנו באופן אינטואיטיבי. פעם הגיע מאמן חדש שלמד בגרמניה ובידו ספר מערכים. השחקנים נותרו המומים – הם היו משוכנעים שהוא פשוט מתקשה לזכור את תוכנית האימון... שני מאמנים הותירו עליו רושם. הראשון היה שווייצר. הוא היה דעתן, מחוספס וגס רוח – להיימן קרא תמיד "פולני מזוין".

אבל הייתה בו גם רגישות. הוא לא החליף שחקנים אחרי הפסד, וכך השיב להם את ביטחונם. לשחקן מסוים שנודע בחוסר הביטחון שלו נתן "כדור פלא" לפני כל משחק. רק כשעזב נחשף הסוד: הכדור היה אספירין... שווייצר גם היה איש מקצוע ללא עוררין והביא את האימונים לרמת מורכבות שלא הייתה מוכרת בקבוצה קודם. את האליפות תכנן מראש ובנה את הקבוצה בשיטתיות לקראתה. השני, כבר במכבי תל אביב, היה יצחק שניאור. שניאור הקפיד על ריחוק מהשחקנים והיה קשוח אך לא אלים כשווייצר, והקרין עוצמה אישיותית שהביאה גם כוכבי צמרת להישמע לו בלי ערעור. תיאורים אלה מעלים את השאלה באיזו מידה היו המאמנים בקבוצות בוגרים (למעשה רוב שחקניהן היו בתחילת שנות ה־20 לחייהם) מודעים להשפעתם החינוכית – הישירה והעקיפה – על שחקניהם במעמדם כמנהיגים ומנחים מקצועיים.

הפועל רמת גן הייתה מקצוענית בפועל, אף ששווייצר ראה בתשלומים פוטנציאל למדון בין השחקנים. הוא נהג לקחת את הקבוצה למועדון או לתיאטרון עם בנות הזוג אחרי ניצחונות. עם זאת, היו תשלומים בקבוצה, אלא שהשיקים חזרו תדיר ללא כיסוי... לימים פגש היימן במכבי תל אביב בשיטה אחרת: מנהל הקבוצה בא לחדר ההלבשה אחת לחודש, הודיע לכל שחקן מה שכרו, ושילם במזומן ובמקום.

הביטחון הכלכלי של היימן נשען על מקום עבודה מסודר. כבר ב־1964, בגיל 21, ארגן עבורו המועדון חצי מניה ב"אגד". הועמדה לו הלוואה ללא ריבית, והפועל נשאה בתשלומים. כשעבר למכבי תל אביב, הפכה הפועל רמת גן את עורה, ויו"ר המועדון תבע מהיימן להחזיר מייד את יתרת החוב, שעמד אז על 2,500 לירות. יו"ר מכבי תל אביב פנה אז לאחד האוהדים, סוחר עשיר, ששילם את יתרת החוב מכיסו. אוהדים עשירים אכן שימשו לשחקנים משענת כלכלית לצד המועדון. כשנישא היימן, קנה לו אחד האוהדים מקרר במתנה.

גם בפרשת החברות ב"אגד" יש להתבונן בפריזמה של החינוך הא־פורמלי. היא ביטאה עזרה חומרית משמעותית מצד המועדון, אבל יצרה בתמורה מחויבות והתגייסות להשקעה מתמשכת. כל ימיו, עד שפרש בגיל 55, עבד היימן בסניף לוד. מדי יום השכים בארבע בבוקר, ללוד, עבד עד השעה שתיים ומשם נסע לאימון שלוש פעמים בשבוע. המשחקים בשבתות היוו בפועל גם הם יום עבודה לכל דבר. למעשה עבד היימן בשתי משרות.

תוצאות החינוך הא־פורמלי השתקפו אצל היימן בכמה היבטים: בהבנה שהתחבבות על סביבתו תרמה למעמדו החברתי וכפועל יוצא גם ליכולותיו ככדורגלן, במודעות לכך שמעמדו ככוכב חייב אותו למאמץ ולהתמסרות בלתי פוסקים ובפיתוח ראייה ביקורתית, שהביאה אותו לכמה תובנות על הכדורגל, אז והיום. לדעתו, הכדורגל אז היה שמרני יותר. שחקנים היו מוגבלים לעמדות קבועות ולא התפתחו עדיין תפקידים מורכבים, כגון מגן תוקף או חלוץ מגן. יכולת השחקנים נשענה על כושר גופני טבעי, לא על יכולת טכנית. שחקנים רצו פחות, והיו בכושר ירוד שהתבטא בסימני עייפות עוד לפני שתמה המחצית הראשונה (כך גרס גם מליניאק: "לו היימן

של אז היה משחק היום, היו מורידים אותו באלונקה תוך חצי שעה"). גם קבוצות צמרת התאמנו רק פעמיים או שלוש בשבוע, ובדרך כלל בצורה של משחק בין שתי קבוצות שחקנים.
ב־1970 עבר היימן למכבי תל אביב, אך בסיום הדרך שב להפועל רמת גן, שממנה פרש בגיל 33. תקופה קצרה ניסה לעסוק באימון בני נוער, אך חדל משום שהתקשה לשאת את ההתערבות הבלתי פוסקת מצד ההורים.

סיכום: השלכתם של מועדוני ספורט על החינוך הא־פורמלי
מועדוני הספורט לא היו מסגרות מחנכות במובן הפורמלי או הבלתי פורמלי, ולא התכוונו להיות כאלו. צוותיהם עסקו באימון שהקנה מיומנויות טכניות. שיחות פנימיות שנערכו בהם, בדרך כלל בין מאמן לשחקניו, הציעו לכל היותר עידוד, אבל לא התכוונו להקנות ערכים. המועדונים גם לא התיימרו להציע חינוך פוליטי, אף שהאגודות היו במוצהר חלק ממערכת פוליטית. עם זאת הקרינו המועדונים השפעה רבת משקל מבחינה חווייתית ורגשית, ועל כן התקיימו בהם תהליכים ברורים של חינוך א־פורמלי ששיקפו את כל היסודות החינוכיים שנמנו בפתיח, ובמיוחד תהליכי התנסות ועיבוד פנימי, שתרמו לעיצוב זהות עצמית. תהליכי החינוך, כפי שהעידו הראיונות, לא התרחשו רק בתוככי המועדונים, אלא התרחבו במידה רבה אל מחוצה להם, למעטפת הציבורית־חברתית. הם שאבו ממערכת יחסי האנוש הרחבה שרחשה סביב המועדונים ובתוכם, והשפעתם במישור האישי התבטאה בעיקר בהתמודדויות עם מצבי לחץ מתמשכים, דבר שלפחות לשלושת המרואיינים תרם משמעותית בפיתוח חוסנם הנפשי.
יחסי הגומלין בין אנשי הוראה בבתי הספר לבין המועדונים היו יחסים של השקה, לא של חפיפה. ברוך חפץ, מורה לספורט שהיה שם דבר בעיר, אכן הפנה תלמידים מתאימים לקבוצת הכדורגל של "הכח" מכבי רמת גן, אבל לא עקב אחריהם. עמיצור שפירא, מאמן האתלטיקה הישראלי שנספה במינכן ב־1972, כיוון מצטיינים באתלטיקה למכבי תל אביב. יוסף הדר, מורה למוזיקה שהתפרסם בשירו "ערב של שושנים", היה "משוגע" לכדורגל וארגן תחרויות לא רשמיות שמשכו בימי שישי בני נוער רבים אל מגרש החול הענקי של קפה "אואזיס", אבל לא יצר חיבור המשכי למועדונים. גם תנועות הנוער, כמוהן כבתי הספר, לא קיימו רצף חינוכי עם המועדונים. יש להרהר במשמעותו של הנתק הזה, שהקשה על המועדונים או אף מנע מהם להדהד ולבסס את ערכי תרבות הממלכתיות והביטחון. אלא שאולי יש להתבונן בו דווקא מכיוון אחר – הנתק החינוכי יצר הפרדה בין שתי סביבות חינוך: האחת, הבית ספרית/תנועתית שהדגישה הטמעת ערכים וקונפורמיות, במובנה החיובי; השנייה, זו של מועדוני הספורט, שעיקר תרומתם, אמנם בעקיפין, הייתה לתהליך החניכה של הספורטאים כפרטים בגילאי המעבר הקריטיים, מבחרות לבגרות.[46]
כעולה מן הראיונות, באופן ישיר או מובלע, החינוך הא־פורמלי השפיע על השחקנים בכלל ועל שחקני־העל בפרט בשלושה היבטים עיקריים: מסגרות הסדר שכפו המבנים הפורמליים של המועדונים ותחרויות הליגה; היווצרותה של רוח הצוות בקבוצות ושימורה; יחסי הגומלין שהתפתחו בין היחיד לקבוצה.

46 Brent J. Bell, "The rites of passage and outdoor education: Critical concerns for effective programming", The Journal of Experiential Education, 26/1 (2003), pp. 41-50

מסגרות הסדר – פעילות המועדונים התבססה על לוחות זמנים קבועים וקשוחים. האימונים נערכו במועדים מוגדרים משום שהיו תלויים בזמינות המגרשים ולפעמים, כפי שתיאר ריקלין, גם ביחסי גומלין בין ענפי הכדורסל והכדוריד. השחקנים למדו כי אי הקפדה עליהם יכלה להיות פטאלית לקבוצה כולה. בניגוד לבתי הספר, שבהם נפלה האחריות על כתפי סגלי ההוראה, בקבוצות הספורט הוטלו ההשלכות לאי דיוקים ולפגימות – למשל הרחקה במהלך משחק – ישירות על כתפי השחקן. משמעות המשחק בקבוצת כדורגל או כדורסל הייתה נטילת חלק בפועל בעיצוב המציאות עצמה, שלפעמים התבטאה באליפות או בירידת ליגה. השחקנים ספגו לעומק את התובנה הזו. היא לימדה אותם להתגבר על עייפות, על כאבים או על מצבי רוח רעים למען הקבוצה.

רוח הצוות – רוח הצוות הדגישה את עוצמת התלכיד ותרומתו גם למוכשרים ביותר, וכך בנתה תחושת ביטחון ונטעה צניעות. היא ריסנה נטיות אגואיסטיות ומוסדה כעסים ונטירת איבה בין שחקנים. היא התפתחה באימונים ובמשחקים, בנסיעות הלוך וחזור למשחקי חוץ, שבהם נספגו יחד שמחות או תסכולים, ובשעות רבות ואינטנסיביות של בילויים בחברותה. רוח הצוות טיפחה אחווה גברית (homo-sociability),[47] שעיקרה תחושה אינטנסיבית של מחויבות הדדית, שהייתה כה חשובה בעת ההבשלה לבגרות. הספורט ביטא בה בעת חוסן והקפדה על ביצוע מדויק ואיכותי. הוא יצר בהכרח שוויון: כולם חתרו לאותה המטרה והיו תלויים אלו באלו לשם השגתה.[48]

יחסי יחיד וקבוצה – ברובד האישי הייתה רוח הצוות הכרחית ליצירתן ולביסוסן של תחושות ביטחון עצמי וערך עצמי בשתי רמות מקבילות: היחיד כתמהיל של יכולות אישיות והיחיד כבורג חיוני במכונה המשומנת של הקבוצה כולה. השפעתן החברתית של הקבוצות על השחקן הבודד עברה כחוט השני בכל הראיונות. רוח הצוות התגלתה כבסיס החשוב ביותר לבניית חוסן אישי, שהתעצם מתוך ידיעה שגם ברגעי רפיון תדע הקבוצה לחפות על חולשת היחיד. הידיעה הזו התגלתה כחשובה במיוחד בעיתות מאבקים קשוחים לעליית ליגה או לזכייה באליפות. רוח הצוות מיתנה ובלמה אפשרויות של התנשאות יתר. כפי שהשתקף מהראיונות, תחושת הערך העצמי של השחקן הבודד התפתחה לצד רוח הצוות, לא כחלופה אליה. כך שימשה הקבוצה בבלי דעת כמחנך א־פורמלי מהמעלה הראשונה.

כל אלה עמדו למבחן במיוחד בשעת המעבר של הנער המצטיין לקבוצת הבוגרים, שנכרך במפגש עם שחקנים מבוגרים, לפעמים אלימים, עם עומס פיזי, חשיפה לקהל, לפעמים רב מאוד, לא פעם עוין, תקשורת, ומעל לכול: אובדן האנונימיות, שהיה לרגעים נעים ומחמיא, וברגעים אחרים מביך ומכביד. בהכרח, הם התחככו באווירת האינטריגות והעורמה שכה אפיינה את עולם העסקנים, אך בלי שהיא חדרה לתוכם. הדוגמה הבולטת ביותר היא זו של היימן, אשר כפי שכבר הוזכר, גמל בהשקעה ארוכת שנים ומסורה של עמל והקרבת זמנו הפרטי תמורת

47 על השלכותיה של האחווה הגברית ראו למשל: Miguel Vale de Almeida, The Hegemonic Male. Masculinity in a Portuguese Town, New York, 1996; George Mosse, The Image of Man. The Creation of Modern Masculinity, New York and Oxford, 1998; Michael S. Kimmel, The Gender of Desire. Essays on male Sexuality, New York, 2005

48 Georges Vigarello, "Virilités sportives", In Jean-Jacques Courtine (Ed.), Histoire de la virilité, III, Paris, 2011, p. 235

התמורות החומריות שניתנו לו, ובעיקר החברות ב"אגד", שאליה הגיע הודות לקבוצתו. עבור שלושת המרואיינים שימשה ההזדמנות להשתלב בקבוצת הבוגרים אתגר חיובי לעיצוב אישיותם: לעבודה קשה, להתמדה עקשנית, לאומץ, לרצינות, לשיתוף פעולה ולסיבולת. התכונות האלה נשארו איתם גם אחרי שפרשו מפעילות. אולי הייתה זו תרומתו המשמעותית ביותר של החינוך הא־פורמלי לכוכבי הספורט.

כלי מחקר להערכת מעורבות של הורים בפעילות גופנית קבוצתית של ילדם והשפעתה על תחושות הילד

אסף לב, עדי ביכמן, אבי מויאל, שמוליק ברנר, ניר פס, אלה בין

תקציר

המחקר המוצע עוסק בפיתוח כלי מחקר שמטרתם לבדוק את השפעת המעורבות של הורים על תחושת ילדיהם על מגרש הכדורסל בהיבט פסיכו־סוציולוגי. על אף הספרות הענפה בנושא מעורבות הורים בקרב בני נוער בספורט, מעט נכתב על מעורבות הורית בהקשר של ענף הכדורסל בישראל. במסגרת מחקר זה פותחו שאלונים הבודקים את המעורבות של הורים בספורט של ילדיהם. על מנת לבדוק את השפעת המעורבות ההורית הן מנקודת הראות של הילד הן מנקודת הראות של ההורה, פותחו שני שאלונים ("שאלון ילד" ו"שאלון הורה") על ידי צוות חוקרים ומומחים בתחום. במהלך המחקר בוצע "תוקף תוכן" ו"תוקף נראה" עבור שני השאלונים ונבדקה מהימנות השאלונים באמצעות "מבחן-מבחן חוזר". כל אחד מהשאלונים מכיל 22 שאלות אשר בוחנות את מעורבות ההורה בפעילות הספורטיבית של ילדו ואת שביעות רצונו של הילד ממעורבות זו. בכל שאלון חולקו השאלות לתמות מרכזיות בהתאם לנושאים המרכזיים המוצגים בו. כלי המחקר שפותחו הם בעלי פוטנציאל לשמש חוקרים המעוניינים לבדוק את המורכבות הפסיכו־סוציולוגית של יחסי הורה־ילד בענף הכדורסל. זאת ועוד, כלי המחקר המוצעים עשויים גם להוות בסיס לשאלונים דומים בשלל ענפי ספורט נוספים. הפניית זרקור אל עבר יחסי הגומלין בין ההורה לילד בהקשר הפעילות הספורטיבית עשויה לתרום לא רק לספרות המחקרית, אלא אף לסייע להורים וילדיהם לאמוד ולהבין את הדינמיקות, הרגישויות ומערכת הציפיות ההדדית.

מילות מפתח: **ספורט הישגי, מתודולוגיה, כדורסל, שאלון, קשר הורה־ילד**

רקע תיאורטי

מחקר זה עוסק בפיתוח כלי מחקר שמטרתם לבדוק את השפעת המעורבות של הורים על תחושת ילדיהם על מגרש הכדורסל בהיבט פסיכו־סוציולוגי. הספרות המחקרית בנושא מעורבות ההורים בפעילות ספורטיבית של ילדיהם היא נרחבת. עם זאת, בעשור האחרון ניכרת מגמה עולה בכל הנוגע למחקרים אמפיריים המפנים זרקור אל עבר המורכבות הפסיכו־סוציולוגית והשפעותיה על יחסי הגומלין בין ההורה לילד ולמשפחה. לדוגמה, מחקרם של דורץ' ושותפיו (Dorsch et al., 2015) מצביע על תהליך החִברות שאותו עוברים נערים ונערות בעת ההתערבות ההורית בענפי הספורט שבהם הם משתתפים. במסגרת תהליך זה מנחילים ההורים לילדיהם בעיקר ערכים וניסיון חיים.

לטענת החוקרים, המעורבות ההורית לא רק מהווה הזדמנות לחיזוק הקשר בין ההורה לילד אלא אף תורמת ללכידות הקהילתיות המשפחתית. בהשוואה למחקרם של דורץ' ושותפיו, וולק ושותפיו (Welk et al., 2016) טוענים כי מערכת הציפיות של הורה מילדו בעת הפעילות הספורטיבית, הלחצים שהוא מפעיל עליו, ערכיו והתגובות שאותן הוא משמיע לנוכח ביצועי

ילדו, יכולים להשפיע לא רק על ביצועיו באותו ענף ספורט אלא אף על תחומים אחרים בחייו. בעוד שמרבית הספרות המחקרית עוסקת בהתערבות ההורית בזמן פעילות ספורטיבית והשלכותיה על יחסי הורה־ילד, אליוט ודרומונט (Elliott & Drummond, 2017) מתמקדים ביחסי הגומלין בין ההורה לילדו מייד בתום הפעילות הספורטיבית. לטענתם, נערים מפרשים כל תשאול ותדרוך מצד ההורה באור שלילי. למרות התובנה כי התערבותם עלולה לקומם את ילדם, האמינו ההורים כי ההתערבות היא חלק בלתי נפרד מתפקידם כהורים, גם אם מחירה הוא מרמור מצד ילדם.

בזירה אחרת, רודריגז ושותפיו (Rodrigues et al., 2018) תוהים אם קיים קשר בין מעורבות הורים העוסקים בפעילות ספורטיבית לבין הפעילות הספורטיבית של ילדם. על פי מחקרם, כששני ההורים מבצעים פעילות גופנית סדירה, הסיכויים של ילדם לקחת חלק בפעילות ספורט גבוהים באופן ניכר ממצב שבו רק אחד מההורים פעיל. עם זאת, ההשפעה המגדרית על הנערים במחקרם ניכרת – הסיכויים שנער ייקח חלק ביותר מענף ספורט אחד וישקיע יותר זמן בפעילות ספורטיבית שבועית, גבוהים באופן ניכר אם אב המשפחה פעיל גופנית (האב בלבד, ולא האם). בדומה, נערות תהיינה מעורבות בפעילות ספורטיבית גבוהה יותר כאשר להן אימהות העוסקות בספורט באופן קבוע.

במסגרת מעורבות הורית בקרב ספורטאים צעירים בענף הכדורסל, קיימים ממצאים התומכים במחקרו של רודריגז ושותפיו בנוגע לחשיבותה של דוגמה אישית הורית כמניע לפעילות ספורטיבית. במחקר של פול ושותפיו (Folle et al., 2018) שבחן 31 שחקניות כדורסל ברזילאיות בגילים 12-18, דווח של־84% מהשחקניות יש קרוב משפחה (אב/אם/אח) שעוסק בספורט וב־80% מהמקרים – בכדורסל. לטענת החוקרים, ההעדפה הבולטת של השחקניות הינה למעורבות ממוצעת של הוריהן מבחינת נוכחות באימונים ובמשחקים, תקשורת עם המאמן, עידוד, עזרה אינסטרומנטלית (הסעות, ביגוד, תזונה) והכוונה מקצועית. מידת מעורבות ממוצעת בקרב ההורים תרמה להרגשה טובה בקרב השחקניות ותרמה להנאתן ולרצונן להתמיד בפעילות הספורטיבית. מידת מעורבות קיצונית (חוסר מעורבות או מעורבות רבה ואינטנסיבית) פגעו בהנאה וברצונן של השחקניות להתמיד בפעילות.

סנצ'ז־מיגל ושותפיו (Sanchez-Miguel et al., 2013) בדקו את הקשר בין דיווחי ההורה והילד לגבי מידת המעורבות והלחץ ההורי כפי שהוא נתפס בעיני ילדם. המחקר בחן 723 זוגות שחקנים צעירים בגילאי 11-16 והוריהם. החוקרים בדקו את הקשר בין התנהגות ההורים, מידת תמיכתם ומעורבותם והמאפיין המוטיבציוני המוביל שלהם, לבין ההנאה של הילדים מהספורט והמוטיבציה שלהם להמשיך ולהתמיד בו. החוקרים מצאו קשר חיובי מובהק בין ההנעה המוטיבציונית של ההורים לזו של הילדים. זאת ועוד, נמצאה השפעה חיובית מובהקת של תמיכה אינסטרומנטלית מצד ההורים על הנאת הילדים והשפעה שלילית מובהקת של לחץ הורי על הנאתם.

סמול ושותפיו (Smoll et al., 2007) השוו בין 34 קבוצות כדורסל של בנים ובנות בין הגילים 9-15 שחולקו לשתי קבוצות – ניסוי וביקורת. בקבוצת הניסוי עברו ההורים ומאמני הקבוצות בתחילת העונה סדנה ששמה דגש על חשיבות יצירת סביבה העוסקת בחיזוק המסוגלות העצמית של השחקנים, בדגש על הישג של שיפור עצמי ושל התמדה במשימה, להבדיל מקידוש

הניצחון ויצירת סביבה תחרותית שבה הניצחון הוא הדבר החשוב ביותר. בשתי הקבוצות נבחנו מאפייני לחץ ספורטיבי (מנטלי ופיזי) באמצעות שאלונים שמולאו בתחילת השנה, לפני תחילת תוכנית ההתערבות ובסופה.

החוקרים מצאו ששחקנים שהיו חלק מקבוצה שבה ניתן דגש על חיזוק המסוגלות העצמית, חוו ירידה משמעותית בתחושת הלחץ שחשו בנוגע למשחק הכדורסל באופן כללי, ושיפור בכל אחד מהסולמות שנמדדו (חרדה סומטית, מחשבות דאגניות, יכולת ריכוז). מסקנות המחקר מדגישות את חשיבות הסביבה התומכת בכל הקשור ליצירת אקלים מתאים עבור הספורטאי. סביבה תומכת הינה בעלת פוטנציאל להגדיל את ההנאה ואת המוטיבציה ולהוביל לשיפור החוויה ולשימור שחקנים במסגרת הספורטיבית למשך שנים רבות יותר. זאת ועוד, על פי החוקרים, סביבה תומכת מסייעת לילדים להגיע להישגים ספורטיביים טובים יותר.

חשוב לזכור כי מעורבות הורית בספורט היא תופעה חובקת עולם. בשל כך יש לבחון את הנושא בתוך קונטקסט תרבותי־חברתי. אחרי הכול, הקשר בין מעורבות ההורים ותחושות ילדיהם בנוגע לספורט שבו הם עוסקים, מושפע ממאפיינים חברתיים־תרבותיים רחבים יותר (Knight et al., 2017). מתוך מחשבה זו, כלי המחקר המוצע פותח על ידי חוקרים וספורטאים ישראלים, תוך ניסיון להתאימו לאקלים הישראלי. בהקשר מקומי, הספרות המחקרית בישראל בנושא מעורבות הורית בספורט דלה, ועיקרה עיסוק בענף הכדורגל. כך לדוגמה, גרשגורן ושות' (Gershgoren et al., 2011) בדקו כיצד פידבקים הוריים משפיעים על המוטיבציה ועל הביצועים הספורטיביים של ילדיהם. החוקרים הראו כיצד פידבקים שנועדו להעצים את האגו של ילדם, אומנם גרמו להם להרגיש טוב יותר עם עצמם, אך בפועל הם לא הביאו לשיפור בביצועיהם על המגרש. לעומת זאת, פידבקים שהתבססו על הערות קונקרטיות, לא גרמו לספורטאים הצעירים להעצמת האגו, אך הם הביאו לשיפור ביצועיהם לאורך זמן רב יותר. במאמר אחר, גינדי ושות' (2016) בדקו כיצד מאמני נוער במועדוני כדורגל בישראל מתמודדים עם מעורבות הורים. החוקרים הראו כיצד מאמנים מכירים בהיבטים החיוביים של מעורבות, בעיקר מעורבות לוגיסטית, כגון הסעות לאימונים. עם זאת, החוקרים טוענים כי מעורבות זו פותחת עבור ההורה צוהר להיות מעורב גם בפן המקצועי. במצב החדש המאמנים מוצאים את עצמם מתוסכלים אל מול דרישות ההורים, כשלעיתים קרובות הם נאלצים לרצות את ההורים. בהקשר לפעילות גופנית כללית, טסלר ושות' (2019) טוענים שהגברת הפעילות הגופנית בקרב ילדים ובני נוער מושפעת באופן קריטי ממידת מעורבות המשפחה. לפי החוקרים, מעורבות הורית הכוללת השתתפות פעילה בספורט הילדים עשויה לתרום לא רק להגברת הפעילות הגופנית שלהם, אלא אף לגרום להם לאמץ אורח חיים בריא יותר.

חשוב לזכור כי הבנת מורכבות היחסים בין ההורים לילדם חשובה ועשויה לתרום לא רק לספרות המחקרית, אלא אף להורים עצמם בהבנת תחושת ילדיהם, ובכך לסייע בהגברת שביעות רצונם. לא פחות חשובה היא העובדה כי הבנת מורכבות היחסים בין הורה לילדו עשויה להגביר את רצון הנער/נערה להשתתף בפעילות הספורטיבית ולהתמיד בה. ראוי גם לציין כי תרומתה של הפעילות הספורטיבית לרווחתם הגופנית והנפשית של בני נוער משמעותית לאין ערוך (Swann et al., 2018). עם זאת, במציאות שבה היקף הפעילות הגופנית בקרב בני נוער יהודים בישראל נמוך יותר משל מקביליהם באירופה ובצפון אמריקה (על פי נתוני משרד הבריאות, 2019),

והשאיפה להיות הורה מהווה ערך עליון בחברה הישראלית (Yair, 2020), תרומתו של המחקר היא כפולה – הבנת הקשר וטיב יחסי הגומלין בין ההורים לספורטאים הצעירים, וכפועל יוצא מזה עידודם להגביר את השתתפותם בספורט.

אנו סבורים כי הורים שמודעים טוב יותר להשפעתם על שביעות רצונם והנאתם של ילדם מהפעילות הספורטיבית, עשויים להגביר את רצון ילדם לקחת חלק בפעילות גופנית. מכאן החשיבות הרבה ביצירת כלי מחקר עכשווי להערכת ההתנהגות ההורית של ספורטאים צעירים ותפיסתה על ידי הספורטאים. לרציונל מאחורי בחירת ענף הכדורסל כתחום מחקרי יש שתי סיבות עיקריות: האחת היא עצם היותו ענף הספורט הפופולרי השני בישראל; השנייה – העובדה שנושא זה, למיטב הבנתנו, טרם נחקר בישראל.

הצורך הקיים לבנות מהיסוד שאלוני הורה־ילד העוסקים במעורבות הורית נבע מכמה סיבות: נתח משמעותי מהספרות הקיימת העוסקת בנושא בוחנת את יחסי הגומלין בין ההורה לילד באמצעות אסטרטגיות מחקר איכותניות (לרוב, ראיונות חצי מובנים) (Fraser-Thomas, & Côté, 2009; Wheeler & Green, 2014; Elliott & Drummond, 2017). מחקרים אלו מתבססים על מספר קטן יחסית של מרואיינים. בניגוד לאלה, הספרות המתבססת על שאלונים כמותניים, מסתמכת לעיתים קרובות על שאלונים ספציפיים עבור ההורה או הילד, אך אין בה עירוב של שניהם (טבלה מספר 1) (Duda & Nicholls, 1992; Morton et al., 2011; DiSanti, 2015; Harwood et al., 2019; Tesler et al., 2019).

השאלונים האינטגרטיביים הקיימים בספרות אומנם מציגים שאלונים עבור ההורה והילד ומתבססים על מספר גבוה של נבדקים, אך מחקרים אלה בוחרים להתמקד בנושאים ספציפיים, כגון מוטיבציה ושביעות רצון או היבטים של ההתנהגות ההורית. כתוצאה מכך הם אינם מפנים זרקור אל עבר המורכבות הסוציו־פסיכולוגית הקיימת במסגרת הקשר בין ההורים לילדים. כך לדוגמה שאלון PISQ (טבלה מספר 1), המתמקד בארבע קטגוריות של התנהגות הורית – התנהגות מנחה, תמיכה והבנה, התערבות מעשית והפעלת לחץ על השחקן – איננו מתייחס לשביעות הרצון של הילד מעצמו ומהמשחק, וגם לא לשביעות הרצון שלו מהוריו (Sánchez-Miguel et al., 2013).

כתוצאה מכך, חוקרים רבים משתמשים בכמה שאלונים בו זמנית, על מנת לכסות היבטים שונים של הנושא (Gershgoren et al., 2011; Sánchez-Miguel et al., 2013). המחקר הנוכחי, מטרתו לפתח שאלונים אשר באפשרותם לספק אינפורמציה גם בנוגע למעורבות ולהתנהגות ההורים, גם בנוגע לציפיות ולמוטיבציה של הילדים ושל ההורים וגם בנוגע לשביעות הרצון של ההורים ושל הילדים גם יחד. זאת ועוד, מטרת השאלונים היא לשקף פרספקטיבה השוואתית בין הורים לילדים בנוגע למעורבות ההורית בספורט.

טבלה מספר 1

שאלונים מקובלים להערכת מעורבות הורית בפעילות גופנית והשפעתה על תחושות ילדם

שם השאלון	מטרת השאלון	למי מיועד השאלון? מי ממלא את השאלון?	מבנה השאלון	האם ספציפי לעיסוק בספורט?	מקורות
PISQ Parents' Involvement Sport Questionnaire	הערכת מעורבות הורית באימון הספורטיבי של ילדם	נוער העוסק בספורט קיימת גם גרסה מותאמת להורים	20 שאלות המחולקות לארבע קטגוריות	כן	Wurth et al. (2004) Lee & Mclean (1997) Sánchez-Miguel et al. (2013)
POSQ Perception of Success Questionnaire	הערכת הדבקות במטרה של השחקנים בנוגע לספורט שבו הם עוסקים	נוער בגילאי 11-16 קיימת גם גרסה מותאמת להורים	12 פריטים	לא	Roberts et al. (1998) Sánchez-Miguel et al. (2013)
PeerMCYSQ Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire	השפעת חברי הקבוצה על המוטיבציה של השחקנים	נוער העוסק בספורט בגילאי 11-16	5 פריטים	כן	Ntoumanis & Vazou (2005)
TPQ Transformational Parenting Questionnaire	תפיסת השחקן את ההתנהגות הטרנספורמטיבית של הוריו	נוער בגילאי 13-15	5 פריטים	לא	Morton et al. (2011)
MCISCQ-Parent Parent-Initiated Motivational Climate in Individual Sport Competition Questionnaire	להעריך את תפיסת הספורטאים הצעירים בנוגע לאווירה המוטיבציונית שאותה משרים הוריהם	נוער העוסק בספורט אישי	26 פריטים	כן	Harwood et al. (2019)
TEOSQ Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire	הערכת הדבקות במטרה של ספורטאי צעיר	נוער העוסק בספורט	13 פריטים	כן	Duda & Nicholls (1992)
PSSS Perceptions of Sport Specialization Scale	תפיסת ההורים את ההתמקצעות הספורטיבית של ילדם	הורים לספורטאים צעירים	25 פריטים	כן	DiSanti (2015)
PNPCAP Positive and Negative Processes in the Coach–Athlete–Parent Questionnaire	הערכת יחסים בין אישיים בין המאמן, ההורה והספורטאי	מאמנים, הורים וספורטאים	11 פריטים	כן	Lisinskiene et al. (2019)

הספרות המעטה העוסקת במעורבות הורית בספורט ובענף הכדורסל בפרט בקונטקסט ישראלי, היוותה בסיס לבניית השאלונים ולכתיבת המאמר הנוכחי. לאור זאת, תרומתו של המאמר היא בפיתוח כלים (שאלונים) העוסקים בהערכת המעורבות של הורים בפעילות הגופנית הקבוצתית של ילדם, והשפעתה על תחושות ילדם. מטרת המאמר היא לתאר את בניית השאלונים ולבדוק את התקפות ואת המהימנות שלהם.

מתודולוגיה

בניית ''שאלון ילד''

בניית השאלון כללה כמה שלבים: בשלב הראשון נכתב צבר שאלות ראשוני, על ידי שניים מהחוקרים (א"ל, א"ב). השאלות נכתבו כך שהן מתייחסות לתחושות הילד בנוגע למעורבות ההורית בפעילות הגופנית הקבוצתית שבה הוא משתתף, לשיח בינו לבין ההורים, להערכה שלו את מעורבות ההורים, לשביעות הרצון שלו מההשתתפות בקבוצה ולמוטיבציה שלו לשחק כדורסל. השאלונים נבנו בסולם סדר מ־1 ("בכלל לא") עד 5 ("במידה רבה"). בשלב השני, ולצורך בניית תוקף תוכן, נשלחו השאלות לקבוצת מומחים בתחום הספורט והאימון, שחקנים ומאמני כדורסל בעבר ובהווה (ע"ב, א"מ, נ"פ, ש"ב); לאחר מכן התקיימו שתי ישיבות בנושא, שבהן השתתפו המומחים והחוקרים. בשיחות נידונו כל השאלות מצבר השאלות הראשוני, ובנוסף נידונו שאלות חדשות שהוצגו על ידי המומחים. לאחר השיחות סוכם על נוסח של ''שאלון ילד'', בהיקף של 25 שאלות.

בניית ''שאלון הורה''

בדומה לשאלון הילד, גם כאן בניית השאלון כללה כמה שלבים: בשלב הראשון נכתב צבר שאלות ראשוני, על ידי שניים מהחוקרים (א"ל, א"ב). השאלות נכתבו כך שהן מתייחסות לשביעות הרצון של ההורה בנוגע למעורבות של הילד במשחק הכדורסל, לשיח בינו לבין הילד, להערכה שלו את המעורבות הפיזית שלו והמעורבות שלו עם הדמויות המרכזיות על המגרש ולציפיות שלו מילדו. השאלונים נבנו בסולם סדר מ־1 ("בכלל לא") עד 5 ("במידה רבה"). בשלב השני ולצורך בניית תוקף תוכן, נשלחו השאלות לקבוצת מומחים בתחום הספורט והאימון, שחקנים ומאמני כדורסל בעבר ובהווה (ע"ב, א"מ, נ"פ, ש"ב). לאחר מכן התקיימו שתי ישיבות בנושא, שבהן השתתפו המומחים והחוקרים. בשיחות נידונו כל השאלות מצבר השאלות הראשוני, ובנוסף נידונו שאלות חדשות שהוצגו על ידי המומחים. לאחר השיחות סוכם על נוסח של ''שאלון הורה'', בהיקף של 25 שאלות.

בשלב השלישי נבדקה מהימנות השאלות בכל שאלון ובשלב הרביעי חולקו השאלות לתמות מרכזיות (פרק הסטטיסטיקה ופרק התוצאות). נוסף על כך, על מנת להבטיח כי הילדים מבינים את השאלות בשאלון המיועד להם, חולק השאלון ל־15 ילדים נוספים בגילאי 10-15. הילדים התבקשו לקרוא את השאלון ולדווח אם השאלות ברורות להם. הרוב הגורף של הילדים דיווחו כי השאלות ברורות לו. מספר מצומצם של ילדים דיווח כי השאלון ארוך מדי. לאור זאת, ולאור העובדה כי כמה שאלות התגלו כבעלות מהימנות נמוכה, השאלון צומצם ל־22 שאלות בלבד. באופן ספציפי יותר, מספר מצומצם של ילדים דיווח כי השאלה: "באיזו מידה אתה מעריך

שלמעורבות הורייך יש השפעה על הביצועים הספורטיביים שלך?" היא שאלה כללית מדי. עם זאת, מכיוון שמהימנות השאלה היא גבוהה ביותר (טבלה 2), הוחלט להשאיר אותה כפי שהיא ב"שאלון ילד".
המחקר קיבל אישור מוועדת האתיקה המוסדית של הקריה האקדמית אונו (מספר אישור: 202025ono).

סטטיסטיקה
לצורך בדיקת מהימנות השאלות, השיבו כ־15 ילדים ו־14 הורים על השאלות פעמיים, במרווח של שבוע בין מילוי השאלון בפעם הראשונה לבין מילוי השאלות בפעם השנייה. בדיקת ICC (Intra Class Correlation) לצורך מבדק מבחן־מבחן חוזר בוצעה באמצעות מבחן ספירמן (Spearman) למשתנים אורדינליים. רמת המובהקות נקבעה על $p < 0.05$.

נבדקים
גודל המדגם המינימלי (13 נבדקים) נקבע לפי רמת מובהקות של 95% (α=0.05), עוצמה של 80% (β=0.2) ומקדם מתאם של r=0.7. קבוצת הילדים כללה כ־15 שחקני כדורסל צעירים בגיל ממוצע של 14.5 שנים (סטיית תקן של 1.6 שנים) ממרכז הארץ. כל השחקנים מתאמנים לפחות שלושה אימוני כדורסל בשבוע במסגרת מועדון כדורסל. קבוצת ההורים כללה ב־14 הורים לשחקנים מקבוצת הילדים בגיל ממוצע של 44 שנים (סטיית תקן של 4.3 שנים), מהם כארבע אימהות ועשרה אבות. כל ההורים היו נשואים, למעט אב גרוש אחד, ורובם המכריע (13 מתוך 14 הורים) עוסקים בספורט בין פעם אחת לעשר פעמים בשבוע.

טבלה מספר 2
שאלון ילד

	תמות/שאלות	Correlation Coefficient עבור מבחן - מבחן חוזר	Significance (p value)
מספר השאלה	שיח הורה ילד		
שאלה 1	עד כמה מתקיים שיח בינך ובין הוריך בנושא האימונים והמשחקים שלך?	.487	0.033
שאלה 2	עד כמה מתקיים שיח בינך ובין הוריך בנושא הביצועים שלך בקבוצה?	.567	0.014
שאלה 3	עד כמה מתקיים שיח בינך ובין הוריך בנושא שמירה על אורחות חיים בריאים (תזונה, שינה וכדומה)?	.539	0.019
שאלה 4	באיזו מידה אתה משוחח עם הוריך על הרגשות (שמחה, לחץ, חרדה...) שאתה חווה על המגרש?	.759	0.001
	שביעות רצון, שילוב והשתתפות		
שאלה 5	באיזו מידה אתה מרוצה מההשתלבות החברתית שלך בקבוצה?	.553	0.016
שאלה 6	באיזו מידה אתה מרוצה מההשתתפות שלך באימונים?	.626	0.006
שאלה 7	באיזו מידה אתה מרוצה מההשתתפות שלך במשחקים?	.870	0.000
	מעורבות הורית: מעורבות פיזית		
שאלה 8	מהי מידת המעורבות של הוריך בהסעות לאימונים ולמשחקים?	.854	0.000
שאלה 9	באיזו מידה הוריך מגיעים למשחקים במהלך העונה הסדירה?	.564	0.014
שאלה 10	באיזו מידה הוריך מגיעים לאימונים במהלך העונה הסדירה?	.679	0.004
	מעורבות הורית: ציפיות		
שאלה 11	באיזו מידה תרצה שהוריך יבואו למשחקים שלך?	.552	0.016
שאלה 12	באיזו מידה תרצה שהוריך יבואו לאימונים שלך?	.482	0.047
	דוגמה אישית		
שאלה 13	באיזו מידה אימך משמשת עבורך דוגמה להתמודדות עם אתגרים על המגרש?	.899	0.000
שאלה 14	באיזו מידה אביך משמש עבורך דוגמה להתמודדות עם אתגרים על המגרש?	.904	0.000
	תקשורת הורה־ילד על המגרש		
שאלה 15	באיזו מידה יש תקשורת בינך לבין הוריך בזמן משחק?	.741	0.001
שאלה 16	באיזו מידה יש תקשורת בינך לבין הוריך בזמן אימון?	.0001	0.000
	היבט ספורטיבי/מקצועי של הילד		
שאלה 17	באיזו מידה אתה משקיע בשיפור היכולות הספורטיביות שלך מעבר למסגרת האימונים בקבוצה?	.806	0.000
שאלה 18	עד כמה אתה נהנה ממשחק הכדורסל?	.525	0.022
שאלה 19	באיזו מידה אתה מרוצה מהביצועים הספורטיביים שלך?	.574	0.016
	שאלות ללא קישור ישיר לאחת התמות		
שאלה 20	באיזו מידה אתה מרוצה ממעורבות הוריך בהסעות לאימונים ומשחקים?	.786	0.000
שאלה 21	באיזו מידה אתה מעריך שלמעורבות הוריך יש השפעה על הביצועים הספורטיביים שלך?	.730	0.001
שאלה 22	באיזו מידה אתה חושב שלביצועים שלך יש השפעה על מצב הרוח של הוריך?	.523	0.028

טבלה מספר 3
שאלון הורה

	תמות/שאלות	Correlation Coefficient עבור מבחן - מבחן חוזר	Significance (p value)
מספר השאלה	שביעות רצון של ההורה		
שאלה 1	באיזו מידה אתה מרוצה מההשתלבות החברתית של ילדך בקבוצה?	.734	0.003
שאלה 2	באיזו מידה אתה מרוצה מההשתתפות של ילדך באימונים?	.625	0.015
שאלה 3	באיזו מידה אתה מרוצה מההשתתפות של ילדך במשחקים?	.742	0.003
שאלה 4	באיזו מידה אתה מרוצה מההשקעה של ילדך לשיפור יכולותיו הספורטיביות שלא במסגרת האימונים בקבוצה?	.734	0.003
שאלה 5	באיזו מידה אתה מרוצה מהביצועים הספורטיביים של ילדך?	.725	0.004
	מעורבות הורית: מעורבות פיזית		
שאלה 6	באיזו מידה אתה מנהל דו שיח עם שופטי המשחק או המזכירות?	.952	0.003
שאלה 7	באיזו מידה יש תקשורת בינך לבין ילדך בזמן משחק?	.819	0.006
שאלה 8	באיזו תדירות אתה מצלם את משחקי/אימוני הקבוצה?	.857	0.000
שאלה 9	באיזו תדירות אתה מגיע למשחקים במהלך השנה?	.797	0.001
שאלה 10	באיזו תדירות אתה מגיע לאימונים במהלך השנה?	.918	0.000
	מעורבות הורית: הערכה עצמית (ללא ממוצע)		
שאלה 11	מה מידת המעורבות שלך עם צוות האימון של ילדך?	.916	0.000
שאלה 12	מה מידת המעורבות שלך בהסעות הילד לאימונים ולמשחקים?	.881	0.000
שאלה 13	מה מידת המעורבות שלך כהורה בשמירה על אורחות חיים בריאים (תזונה, שינה וכדומה) של ילדך?	.718	0.004
שאלה 14	באיזו מידה אתה משמש עבור ילדך דוגמה אישית להתמודדות עם קשיים על המגרש?	.999	0.000
	שיח הורה־ילד		
שאלה 15	עד כמה מתקיים שיח בינך ובין ילדך בנושא האימונים והמשחקים שלו?	.741	0.001
שאלה 16	עד כמה מתקיים שיח בינך ובין ילדך בנושא ביצועיו ככדורסלן בקבוצה?	.998	0.000
שאלה 17	באיזו מידה אתה משוחח עם ילדך על הרגשות (שמחה, לחץ, חרדה...) שהוא חווה על המגרש?	.864	0.000
	הערכה הורית – ללא ממוצע		
שאלה 18	באיזו מידה אתה סבור שילדך חווה לחץ/חרדה במשחקים?	.974	0.000
שאלה 19	עד כמה אתה חושב שהילד נהנה ממשחק הכדורסל?	.574	0.042
שאלה 20	באיזו מידה ילדך שואף להיות מקצוען בעתיד?	.789	0.016
	ביצועים ספורטיביים – ללא ממוצע		
שאלה 21	באיזו מידה אתה מצפה שילדך יהפוך לכדורסלן מקצועני?	.730	0.003
שאלה 22	באיזו מידה אתה מעריך שלמעורבות ולהשתתפות שלך כהורה יש השפעה על הביצועים הספורטיביים של ילדך?	.971	0.000

תוצאות

תוצאות מבחן ספירמן ב"שאלון ילד" הראו שהקורלציה ב־22 מתוך 25 השאלות הייתה 1.000 > r > 0.482 והמובהקות שלהן $p < 0.05$ (טבלה מספר 2). שלוש שאלות נוספות נמצאו בעלות רמת מהימנות נמוכה ($p > 0.05$). מכאן שכ־22 שאלות הן בעלות רמת הקורלציה (r) הנעה בין בינונית לגבוהה מאוד, ובכולן נמצאה רמת מובהקות בהתאם להגדרת המובהקות המקובלת. שלוש שאלות היו בעלות רמת מובהקות נמוכה מהרמה המקובלת, ולכן הוצאו מהשאלון. לאור זאת, מספר השאלות בשאלון הצטמצם ל־22 שאלות.

תוצאות מבחן ספירמן ב"שאלון הורה" הראו שהקורלציה ב־22 מתוך 25 השאלות הייתה 0.998 > r > 0.574 והמובהקות שלהן הייתה $p < 0.05$ (טבלה מספר 3). שלוש שאלות נוספות נמצאו בעלות רמת מהימנות נמוכה ($p > 0.05$). מכאן שכ־22 שאלות הן בעלות רמת קורלציה (r) הנעה בין בינונית לגבוהה מאוד, ובכולן נמצאה רמת מובהקות בהתאם להגדרת המובהקות המקובלת. שלוש שאלות היו בעלות רמת מובהקות נמוכה מהרמה המקובלת, ולכן הוצאו מהשאלון. לאור זאת, מספר השאלות בשאלון הצטמצם ל־22 שאלות.

על מנת לייעל את השימוש בשאלון בוצעה חלוקה תמטית של סך כל השאלות. חלוקה זו מאפשרת התייחסות למספר קטן יותר של נושאים תוך בחינה מקיפה יותר של כל תמה. כך לדוגמה, במסגרת "שאלון ילד", התמה הראשונה, "שיח הורה ילד", שמה דגש על האינטראקציה הוורבלית בין ההורה והילד. התמה כוללת את מידת התקשורת במסגרת יחסי הגומלין, אך גם נושאים כגון רגשות ואורחות חיים. התמה "שילוב והשתתפות" עוסקת בילד, היא בוחנת את מידת שביעות הרצון שלו במסגרת הפעילות הספורטיבית שלו בקבוצה. התמה "מעורבות הורים" חולקה לשתי תת־תמות – "פיזית" ו"ציפיות".

תת־התמה "מעורבות הורים: פיזית" דנה במעורבות הפיזית (אינסטרומנטלית) של ההורה בפעילות הספורט של הילד, קרי ביצוע פעולות של ההורה למען ילדו, כגון הגעה/הסעה למשחקים ולאימונים. תת־התמה "מעורבות הורים: ציפיות" דנה בציפייה מצד הילד מההורה לבצע את הפעולות שהוזכרו בתת־התמה הקודמת, קרי הציפייה של הילד שההורים ישתתפו בהסעה לאימונים או יגיעו לראות אותו במשחקים. התמה "דוגמה אישית" מנסה לבחון עד כמה משמש ההורה דוגמה אישית עבור הילד במסגרת פעילותו הספורטיבית. התמה "תקשורת הורה־ילד על המגרש" בוחנת את מידת יחסי הגומלין בין ההורה והילד במהלך אימונים ובמהלך משחקים. בתמה "היבט ספורטיבי/מקצועי של הילד קובצו שאלות המתייחסות לביצועיו האישיים, מידת הנאתו והשקעתו של הילד במסגרת הפעילות הספורטיבית. כמה שאלות יתומות ללא מוטיב מרכזי לא נכללו באף אחת מהתמות. שאלות אלה תיבחנה כל אחת באופן נפרד.

באופן דומה, במסגרת "שאלון הורה", התמה "שביעות רצון של ההורה" עוסקת במידת שביעות הרצון של ההורה מילדו במסגרת ביצועיו, השתתפותו והשקעתו הספורטיבית בקבוצה. בדומה ל"שאלון ילד", גם כאן קיימת תמה שדנה ב"מעורבות הורים" והיא חולקה לשתי תת־תמות, אך בשאלון זה מתמקדת התמה ב"מעורבות פיזית" ו"הערכה עצמית". הראשונה דנה במידת המעורבות הפיזית שנוקט ההורה במסגרת האימונים/משחקים והסעת ילדו לאימונים, בעוד שתת־התמה השנייה מפנה זרקור אל האופן שבו ההורה תופס את מעורבותו שלו בספורט ילדו.

התמה "שיח הורה־ילד", שאותה פגשנו ב"שאלון ילד" חוזרת על עצמה גם כאן, אך הפעם היא מופנית להורה. התמה, כאמור, שמה דגש על האינטראקציה הוורבלית בין ההורה והילד. היא כוללת את מידת התקשורת במסגרת יחסי הגומלין, אך גם נושאים כגון רגשות ואורחות חיים.
התמה "הערכה הורית" מנסה לברר כיצד ההורה מעריך את התחושות של ילדו (חרדה והנאה) ואת הציפיות של ילדו בהיבט של עתידו הספורטיבי. התמה האחרונה, "ביצועים ספורטיביים", מנסה להבין באיזה מידה ההורה מצפה שילדו יהפוך לכדורסלן מקצועני, ועד כמה מעורבותו משפיעה על ביצועיו הספורטיביים של ילדו. הציון של כל תמה הינו ממוצע הציונים של כל השאלות הנמצאות תחת אותה הקטגוריה. ראהו טבלאות מספר 2 ו־3.
מעבר למתן תוקף ומהימנות לשאלונים, בדקנו גם את הקשר שבין תשובות הילדים לתשובות ההורים. קשר זה נבדק על מסד נתונים רחב יותר של 173 זוגות הורים וילדים, המשמש אותנו במחקר המשך רחב (Lev et al. 2020). התוצאות מאפשרות לנו לבחון את הקשרים בין נקודת המבט של ההורים לזו של הילדים. כך למשל בשאלות בנוגע לשיח בין הורים וילדים בנוגע לאימונים ולמשחקים (שאלה 1 ב"שאלון ילד" ושאלה 15 ב"שאלון הורה"), אנו רואים כי הילדים מדווחים על רמת שיח דומה לזו המדווחת על ידי ההורים (4.0±0.98 ו־3.9±1.1 בהתאמה, $p=0.5$).
התוצאות מצביעות גם על מתאם חיובי מובהק בין תשובות ההורים בנוגע למידת המעורבות שלהם במשחק הכדורסל של ילדם לבין שביעות הרצון של הילדים. כך למשל שאלה 9 בשאלון ההורה, "באיזו תדירות אתה מגיע למשחקים במהלך השנה?" נמצאה בעלת מתאם חיובי מובהק עם שאלות 5, 6, 7 בשאלון הילד ($0.001<p<0.214$, $r < 0.273$), המעידות על שביעות הרצון שלו מההשתלבות החברתית שלו ומההשתתפות שלו באימונים ובמשחקים. גם שאלה 15 בשאלון ההורה: "עד כמה מתקיים שיח בינך ובין ילדך בנושא האימונים והמשחקים שלו?" היא בעלת מתאם חיובי מובהק עם שאלות 5, 6, 7 בשאלון הילד ($0.001<p<0.276$, $r < 0.348$), עובדה המעידה על קשר בין התנהגות ההורה ושביעות הרצון של הילד, כמו גם על החשיבות של העברת שאלונים במקביל להורה ולילדו.

דיון

במחקר הנוכחי נבנו שני שאלונים – "שאלון ילד" ו"שאלון הורה". "שאלון ילד" הוא בעל "תוקף נראה" ו"תוקף תוכן", וכל אחת מהשאלות בו נמצאה בעלת מהימנות גבוהה. בדומה ל"שאלון ילד", גם "שאלון הורה" הוא בעל "תוקף נראה" ו"תוקף תוכן", וכל אחת מהשאלות בו נמצאה בעלת מהימנות גבוהה. מעבר להתייחסות הספציפית לכל שאלה באופן פרטני, חולק כל אחד מהשאלונים לתמות מרכזיות. במסגרת החלוקה אוגדו שאלות בעלות מאפיינים דומים לצבר מרכזי (תמה). לכל תמה קיים נושא מרכזי שבמסגרתו שולבו שאלות בעלות מכנה משותף. הכלי המחקרי שפותח, מאפשר לחוקר להתייחס לכל אחת מהתמות באופן כוללני ובד בבד להתייחס לכל שאלה באופן פרטיקולרי במידת הצורך (טבלאות מספר 2 ו־3).
תרומתם של השאלונים באה לידי ביטוי בשני היבטים עיקריים: הראשון, פיתוח צמד שאלונים מקבילים להורה ולילד, המאפשרים לבחון את העמדות והתפיסות השונות באופן כמותני; השני, קיומו של שאלון בשפה העברית, המותאם לאקלים ולמציאות הישראלית. זאת ועוד, כל אחד

מן השאלונים מתייחס לכמה רכיבים משמעותיים בנושא מעורבות ההורים. כך, "שאלון ילד" מתייחס לתקשורת ולשיח בין ההורה והילד, למעורבות הפיזית והרגשית של ההורה, לדוגמה האישית שהוא נותן ולשביעות הרצון של הילד.

גם "שאלון הורה" מתייחס לכמה היבטים שונים של מעורבות ההורה בספורט של ילדו, בהם שביעות הרצון של ההורה מן ההשתלבות של הילד, ציפיות ההורה מהילד, המעורבות הפיזית והרגשית של ההורה והשיח שהוא מנהל עם הילד. מכאן שכל אחד מן השאלונים מספק עבורנו תשובות בנוגע להיבטים שונים של מעורבות ההורים, הציפיות ושביעות הרצון של ההורים ושל הילדים גם יחד. עובדה זו מייחדת שאלונים אלה בהשוואה לשאלונים אחרים, אשר מתמקדים בהיבט ספציפי של מעורבות הורית או של כמה היבטים, כגון שביעות רצון/מוטיבציה/דבקות במטרה של הילד (Duda & Nicholls, 1992; Lee & Mclean., 1997; Wurth et al., 2004; Morton et al., 2011; Sánchez-Miguel et al., 2013; DiSanti 2015; Harwood et al., 2019).

בעוד שמרבית השאלונים הקיימים להערכת שביעות רצון ומוטיבציה בקרב ספורטאים צעירים מפנים זרקור אל עבר ההורה או אל עבר הספורטאי הצעיר (Duda & Nicholls, 1992; Ntoumanis & Vazou, 2005; Morton et al. 2011; DiSanti 2015; Harwood et al. 2019) השאלונים שפותחו במסגרת מחקר זה מאפשרים לחוקרים להבין את העמדות של ההורים והילדים גם יחד. שאלונים אלו נועדו לבדוק את המורכבות הפסיכו־סוציולוגית במסגרת מעורבות הורית בספורט של ילדם בהקשרו הספציפי של ענף הכדורסל, מכאן שהשאלונים ("שאלון הורה", "שאלון ילד") בנויים כך שחלק מהשאלות מופיעות בשניהם וחלקן ייחודיות לכל שאלון.

כך לדוגמה, בנוגע לשיח המתקיים בין ההורה והילד, השאלה הראשונה ב"שאלון ילד" – "עד כמה מתקיים שיח בינך ובין הוריך בנושא האימונים והמשחקים שלך?" – מאפשרת לחוקרים לקבל אינדיקציה בנוגע לחוויה של הילד בנושא זה. במקביל לכך שאלה 15 ב"שאלון הורה" – "עד כמה מתקיים שיח בינך ובין ילדך בנושא האימונים והמשחקים שלו?" – מאפשרת לחוקרים לקבל אינדיקציה בנוגע לחוויה של ההורה באותו הנושא. תוצאות המחקר מעידות על דמיון בין דיווחי ההורים לדיווחי הילדים בנוגע לשיח ביניהם.

דוגמה נוספת להקבלה בשאלות בין שני השאלונים הינה שאלות 13, 14 ב"שאלון ילד", המתייחסות למידה שבה הוריהם מהווים עבורם דוגמה להתמודדות עם קשיים על המגרש. שאלות אלה מקבילות לשאלה 14 ב"שאלון הורה" – "באיזו מידה אתה משמש עבור ילדך דוגמה אישית להתמודדות עם קשיים על המגרש?". חשוב לציין שלא כל השאלות הן שאלות מקבילות בין שני השאלונים, וישנן גם שאלות ספציפיות. לדוגמה, שאלה 11 ב"שאלון ילד" – "באיזו מידה תרצה שהוריך יבואו למשחקים שלך?" מאפשרת לחוקרים לקבל אינדיקציה בנוגע לציפיות של הילד מנוכחות ההורה במשחקים. כאמור, לשאלה זו אין שאלה מקבילה ב"שאלון הורה". זאת ועוד, שאלה 21 ב"שאלון הורה" – "באיזו מידה אתה מצפה שילדך יהפוך לכדורסלן מקצועני?" – מאפשרת לחוקרים לקבל אינדיקציה בנוגע לציפיות של ההורה לגבי עתידו המקצועי של הילד. גם לשאלה זו אין מקבילה ב"שאלון ילד".

כפי שצוין, הספרות המחקרית סביב יחסי הורה־ילד בענפי ספורט שונים ובענף הכדורסל בפרט בהקשרה של החברה הישראלית, היא מצומצמת. קיימת הסכמה בקרב חוקרים רבים על כך

שתרבות, חברה וסביבה משפיעות על מכלול ציפיות ההורים מילדם ועל המעורבות שאותה הם מפגינים, כמו גם על מכלול הציפיות והמוטיבציה של הילדים סביב נושא הספורט (Knight et al., 2017; Strandbu and Stefansen, 2019). לפיכך קיים צורך ממשי בבניית כלי מחקר המותאמים לאוכלוסייה הנחקרת. השאלונים המוצגים במחקר זה פותחו על ידי צוות חוקרים וספורטאים ישראלים המכירים את החברה הישראלית ואת עולם הספורט המקומי לעומקם ולרוחבם.

המלצות יישומיות

הכלים המתוקפים והמהימנים המוצגים במחקר (''שאלון הורה'', ''שאלון ילד'') מיועדים לשמש חוקרים בהבנת מורכבות החוויות, העמדות והציפיות במסגרת יחסי הגומלין של הורים וילדים ישראלים סביב הפעילות הספורטיבית של הילד. ראוי לציין כי אפשר להשתמש בכל שאלון בנפרד (''שאלון הורה'', ''שאלון ילד''), ובכך לקבל תמונה ספציפית לגבי ההורים או הילדים. אפשר גם להשתמש בשני השאלונים במקביל, ובכך לקבל תמונה מקיפה ומורכבת יותר בכל הנוגע ליחסי הגומלין של הורים וילדים בהקשר של הפעילות הספורטיבית של הילד. זאת ועוד, לאור העובדה שכל שאלה במסגרת "שאלון הורה" ו"שאלון ילד" היא תקפה ומהימנה, אפשר להשתמש במחקר עתידי בשאלה בודדת או לבחור כמה שאלות רלוונטיות. מכאן שאין חובה להשתמש בשאלון בשלמותו.

תודות

ברצוננו להודות לכל שחקני הכדורסל הצעירים ולהוריהם, שנתנו את הסכמתם להשתתף במחקר. אנו מודים על שבחרו לשתף אותנו במחשבותיהם ובתחושותיהם ולהקדיש מזמנם למילוי השאלונים. מחקר זה בוצע בעזרת מענק לתמיכה במחקרים התחלתיים, הקרייה האקדמית אונו.

מקורות

גינדי, ש', פלדמן, א', הוניג, א', רינת, ש', פלדמן, א' (2016). התמודדות מאמני כדורגל עם מעורבות הורים. בתנועה, 11(2), 209-227.

משרד הבריאות (2019). תוכנית אב למניעת חולי ולשיפור הבריאות בישראל: עידוד פעילות גופנית מקדמת בריאות https://www.health.gov.il/PublicationsFiles/2020-sport-final-public.pdf

Dorsch, T. E., Smith, A. L., & McDonough, M. H. (2015). Early socialization of parents through organized youth sport. Sport, exercise, and performance psychology, 4(1), 3.

Elliott, S. K., & Drummond, M. J. (2017). Parents in youth sport: what happens after the game?. Sport, Education and Society, 22(3), 391-406.

Gershgoren, L., Tenenbaum, G., Gershgoren, A., & Eklund, R. C. (2011). The effect of parental feedback on young athletes' perceived motivational climate, goal involvement, goal orientation, and performance. Psychology of Sport and Exercise, 12(5), 481-489.

Folle, A., Nascimento, J. V. D., Salles, W. D. N., Maciel, L. F. P., & Dallegrave, E. J. (2018). Family involvement in the process of women's basketball sports development. Journal of Physical Education, 29, e2914. Epub May 24, 2018. https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2914

Fraser-Thomas, J., & Côté, J. (2009). Understanding adolescents' positive and negative developmental experiences in sport. The sport psychologist, 23(1), 3-23.

Knight, C. J., Berrow, S. R., & Harwood, C. G. (2017). Parenting in sport. Current Opinion in Psychology, 16, 93-97.

Lev, A., Bichman, A., Moyal, A., Brenner, S., Fass, N., & Been, E. (2020). No cutting corners: the effect of parental involvement on youth basketball players in Israel. Frontiers in Psychology.

Rodrigues, D., Padez, C., & Machado-Rodrigues, A. M. (2018). Active parents, active children: The importance of parental organized physical activity in children's extracurricular sport participation. Journal of Child Health Care, 22(1), 159-170.

Sanchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Sanchez-Oliva, D., Amado, D., & García-Calvo, T. (2013). The importance of parents' behavior in their children's enjoyment and amotivation in sports. Journal of human kinetics, 36(1), 169-177.

Smoll, F. L., Smith, R. E., & Cumming, S. P. (2007). Effects of coach and parent training on performance anxiety in young athletes: a systemic approach. Journal of youth development, 2, 19-36.

Strandbu, Å., Bakken, A., & Stefansen, K. (2019). The continued importance of family sport culture for sport participation during the teenage years. Sport, Education and Society, 1-15.

Swann, C., Telenta, J., Draper, G., Liddle, S., Fogarty, A., Hurley, D., & Vella, S. (2018). Youth sport as a context for supporting mental health: Adolescent male perspectives. Psychology of sport and exercise, 35, 55-64.

Tesler, R., Kolobov, T., Ng, K. W., Shapiro, E., Walsh, S. D., Shuval, K., & Harel-Fisch, Y. (2019). Ethnic disparities in physical activity among adolescents in Israel. American journal of health behavior, 43(2), 337-348.

Welk, G. J., Babkes, M. L., & Schaben, J. A. (2016). Parental influences on youth sport participation. http://hdl. handle. net/10316.2/38863

Wheeler, S., & Green, K. (2014). Parenting in relation to children's sports participation: generational changes and potential implications. Leisure Studies, 33(3), 267-284.

Yair, G. (2020). A different reason: how Israeli scientists think about careers and family life. Israel Studies, 25(2),159

Research Tools for Evaluation of Parental Involvement in Team Physical Activity and Its Influence on Child Perception

Assaf Lev, Adi Bichman, Avi Moyal, Shmulik Brenner, Nir Fass, Ella Been

This paper deals with the development of research tools aimed at assessing the influence of parental involvement on their child's perceptions from a psycho-sociological perspective. Although the literature regarding parental involvement with youth in general is vast, very little has been written regarding parental involvement in the context of basketball in Israel. In this paper, questionnaires were developed to evaluate parental involvement in their child's sporting activity. To check the influence of parental involvement from both the child's perspective and the parental perspective, two questionnaires were developed ("child questionnaire" and "parent questionnaire") by a team of researchers. We conducted face and content validity and performed 'test-retest' to ensure reliability of the 22 questions in each of the questionnaires. The questionnaires examine parental involvement in their child's sports and their child's contentment and satisfaction. In every questionnaire, the questions were divided into themes according to the central issues at hand. The research tools developed have great potential to be utilized by other researchers interested in examining the psycho-sociological complexity of the parent-child relationship in basketball. Moreover, this proposed research tool also has the capacity to constitute a base for similar questionnaires in other sports fields. Shedding a light on the parent - child interaction in the context of sporting activities not only contributes to the literature but also assists parents and their children in assessing and understanding the dynamics, sensitivities, and mutual sets of expectations.

Keywords: *competitive sports, methodology, basketball, questionnaire, parent-child relationship*

The Contribution of Participation in Amateur Team Sports (mamanet Cachibol League) to Indices of Social Capital and Health Indices among Mothers

Yuval Paldi, Dani Moran, Orna Epel-Baron, Shiran Bord, Riki Tesler

Participation in amateur team sports provides an organizated framework which helps participants maintain an active and healthy lifestyle, with the social component serving as a key factor in impacting the motivation and perseverance of its members. Social capital refers to the connections or resources that the individual maintains or utilizes to promote and solve personal problems. It consists of social networks, norms and trust and relates to social factors and relationships between people, which exist in amateur team sports.This study examined the relationship between the participation of women-mothers in amateur team sports and the indices of social capital (social support, trust and social involvement) and a subjective sense of health (self-reported health and psychosomatic symptoms). The study uses the theoretical framework of the socio-ecological model for health promotion, which deals with factors that impact health behaviors, with the assumption that they result from interaction between the individual and their social and physical environment. A qualitative cross-sectional analysis studied 1,032 women-mothers, participants in the Mamanet Cachibol League (MCL) and 308 women-mothers in a control group of women with similar socio-demographic characteristics who do not engage in amateur team sports activities. The study's findings show that participants in MCL presented high levels of self-reported health ($t=5.93$, $p<.001$), low levels of psychosomatic symptoms ($t=8.54$, $p<.001$) and high levels of social capital indices: social support ($t=-6.70$, $p<.001$), trust ($t=-5.42$, $p<.001$) and social involvement ($t= -13.70$, $p<.001$), in comparison with the control group. A linear regression which was performed indicates that the effect of the group added to the prediction of these variables, beyond the background variables of the participants. The current study reinforces the claim regarding the contribution of amateur team sports, such as MCL, to strengthening components of social capital and improving the subjective sense of health among women who choose to participate in this activity.

Keyword: *amateur team sports, mothers, social capital, self-reported health, psychosomatic symptoms*

Informal Educational Aspects: Young Stars in Israeli Competitive Sport during Late 1950s and the 1960s

Yair Seltenreich

The article examines through personal interviews the impact of informal education in competitive sport teams on young sport stars during late 1950s and the 1960s. Initially, three arenas will be examined: educational, concerning informal education; emotional, concerning the role of emotions in competitive sport during the period; methodological, concerning the validity of micro-historical interviews-based research. Then, two contextual frameworks will be studied: historical, concerning main cultural aspects of the period and sportive, concerning processes in Israeli competitive sport, inter-relation between the individual and the team and the clubs mentioned in the article.

Interviewees are: Amikam Riklin (basketball and handball, Maccabi Ramat Gan), Arie Maliniak (basketball and handball, Hapoel Ramat Gan), Zvika Haiman (football, Hapoel Ramat Gan). The interviews will put forward aspects of informal education such as: Were educational encounters pre-planned or spontaneous? How was mental resilience introduced through sport clubs? In which way was created integration between the individual and his team? Were encounters with supporters educationally contributive? The article concludes that sport stars were affected by informal education in three aspects: structural order, dictated for instance by league schedules; team spirit within the clubs; inter-relations between the single player and the team.

Keywords: *competitive sport, informal education, micro-history, sport stars, youth players*

Handstand – the Ecological Validity of This Skill and Ways of Teaching It

Miri Shahaf

In this article we will try to present the ecological validity of the handstand in order to show that this skill is useful and importance even beyond the school years, ie in adult life. reasoning the ecological validity will justify teaching the skill at school and its preservation in the future curriculum. In this article we will review the position of handstand in the current curriculum in first and second grades, at third and sixth grades and during middle school and high school. In addition, we will analyze the handstand skill according to its main stages and present the muscle action while performing it. In the last part of the article we will refer to the teaching of the skill, where first auxiliary exercises that focus on the prerequisites for its performance must be performed, i.e.: the movement of the pelvic rotation backwards, the flexibility of the shoulders and legs and the strength of the hands, shoulders and trunk. Thus, the presentation of auxiliary exercises and preparation exercises will assist the teacher in teaching the learning stages of the skill.

Keywords*: handstand, balance, skill analysis, curriculum*

Peer-Led Community: Integration between Jewish and Arab Students in the Physical Education Department at Kibbutzim College of Education, Technology and the Arts

Ronnie Ullmann Darom

Multicultural education is fundamental to the education of educators as it recognizes the existence of various ethnic and social groups (Hsu & Thomson, 2010). It focuses on education for tolerance, inclusion and different ways of thinking (Ramsey, 2008). Higher education in the academia constitute a high educational stage where Jews and Arabs first meet under the same educational roof. The academia Constitutes a human arena that is essential in development and growth processes (Sagi, Steinberg and Fahir-Aladdin, 2002). The academic arena offers opportunity for acquaintance, collaboration, dialogue and academic advancement (Ariel and Friedman, 2015). That is why academics are called upon to contribute to cultural fabric, to educate to pluralism and to address diversity (Banks & Banks, 2019).

This article aims to focus on the integration of Jewish and Arab students in the Physical Education Teacher Training department at the Seminar Hakibuzim college. The purpose of the article is to show how multicultural education is expressed through a peer-led community consists of Jewish and Arab students. They works together to improve their academic studies and to create a "shared life" while dealing with conflicts. they contribute to a mixed society of Jews and Arabs.

Keywords: *multicultural education, combination between Jewish and Arab students, shared life, life with conflict, Israeli hope in the academia.*

Physical Educators' Stands Regarding Gender, and Reflections Towards Change

Ornit Ramati Dvir, Ela Shoval, Ronnie Lidor

Issues related to gender equality and women and girls' rights are at the heart of current public discourse in Israel, and as part of this the education system is also under critical examination. As a result new policies are being formulated and programs aimed at reducing gender gaps are being implemented. Physical Educatiom (PE) was marginal within this discussion. This paper shed light on the disconnection between the Israeli gender social order and the way in which physical education is implemented. It is based on interviews with physical educators – teachers, teachers' teachers and supervisors, in which their views regarding gender and equality were examined. This paper raises two main arguments: First, physical educators are aware of the gender biases and inequality in the Israeli society and believe that PE should be designed and adjusted to the specific context in which it is located. Second, these views have not yet been integrated into institutional policies and training programs, and hence teachers formulate local strategies and methods of action. The article outlines a typology of views that shows that in most PE classes girls' needs are being ignored. . Furthermore, it appears that in many cases physical educators play a role in reproducing the unequal gender order. The paper proposes several directions for change in the curriculum, the pedagogical practices and the training programs of PE teachers, and suggests further research in the theory of PE.

***Keywords**: physical education, PE, gender, feminism*

From Theory to Practice and Back - the Power of Practical Experience in Academic Courses and its Impact on the Self-Efficacy of Pre-service Teachers

Tali Ronen, Eyal Weissblueth

During the acquisition of new skills, an important component is Self-efficacy (SE). Becoming a Physical Education (PE) teacher requires SE to perform the necessary school tasks with a successful outcome. The present study aimed at examining the contribution of practical professional experience in two complementary theoretical courses: Posture and Motor learning. The study population included 30 pre-service teachers in the second of four years training, in the PE teacher training program for the K-12 educational system. Their assignment was to accompany an adult through 5 sessions within 6 months to teach them to adopt a correct postural position throughout their work. They were asked to write open-ended reflections once a month for five months. Reflections were analyzed qualitatively. Findings showed that using practical experience facilitated the increase of pre-service teachers' SE. Also, it allowed them to be more confident in their professional mission. We concluded that practical experience challenges learners with active teaching and learning, making pre-service teachers active participants who feel more professionally developed.

Keywords: *practical experience, self-efficacy, pre-service teachers, posture, motor learning.*

The Spirit of Sport

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

Volume 7, 2021

Editorial Board: E. Simon, PhD.
G. Alroey, Prof.
M. Mor, Prof.
A. Kidron, PhD.
R. Mor, PhD.
E. Weissblueth, PhD.

Editor: U. Carmi, PhD.

Teaching & creating the future
Ohalo College, Katzrin
Academic College Of Education, Science and Sport

הוצאה גלילית
galileebooks.co.il

The Spirit of Sport

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

Volume 7, 2021