רוח הספורט

כתב עת למדעי הרוח, החברה, החינוך הגופני והספורט

גיליון 9, תשפ"ג 2023

ISSN 2410-194X



רוח הספורט

כתב עת למדעי הרוח, החברה, החינוך הגופני והספורט

גיליון 9, תשפ"ג 2023

תל-חי
המכללה האקדמית

רוח הספורט
כתב עת למדעי הרוח, החברה, החינוך הגופני והספורט
גיליון 9, תשפ"ג 2023

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

עורך: **ד"ר אודי כרמי**

ISSN 2410-194X

עריכת לשון: ענת קלי
ריכוז מערכת: אורנה ריין
עימוד ועיצוב: חיים־יפים בלוצרקובסקי (בלוצר), נויה קסטוריאנו
נדפס בישראל, 2023

© כל הזכויות שמורות למכללה האקדמית תל-חי

כתובת למשלוח מאמרים: udic@telhai.ac.il
מו"ל: הוצאה גלילית והמכללה האקדמית תל חי

הוצאה גלילית
תל-חי המכללה האקדמית

מטרות "רוח הספורט"

רוח הספורט הוא כתב עת שפיט לחקר החינוך הגופני והספורט, הרואה אור אחת לשנה. **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: udic@telhai.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 לשלוח, בנוסף, את שמות המחברים ושם המאמר באנגלית.
- 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 רוני אולמן דרום, מדריכה פדגוגית ומרצה בסמינר הקיבוצים ובמכללת וינגייט. תחומי המחקר וההוראה שלה הם סגנונות הוראה, פדגוגיה חדשנית, הוראה ולמידה משמעותית.

יעל רובין, מרכזת ההתנסות בהוראה ומרצה במגמת יציבה במרכז האקדמי וינגייט-לוינסקי, קמפוס וינגייט.

מאור פיינשטיין, מרצה בחוג לחינוך גופני במכללה האקדמית תל חי. חוקר בתחומי החינוך, הכושר הגופני ובריאות הגוף.

ד"ר איל ויסבליט, מרצה בכיר במכללה האקדמית אוהלו לחינוך, מדעים וספורט. חוקר בתחומי פעילות גופנית, בריאות הציבור, למידה ובקרה מוטורית, תקשוב בחינוך ובסביבות למידה.

ד"ר רון מור, מרצה בכיר בחוג לחינוך גופני במכללה האקדמית תל חי. אחראי על לימודי הפיזיולוגיה של המאמץ ועל המעבדה לפיזיולוגיה של המאמץ. מומחה בתחום השפעת הפעילות גופנית על מחלות כרוניות ועל אוכלוסייה בריאה וספורטאים.

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

דקלה זיו, מרצה להתעמלות ספורטיבית במכללה האקדמית גבעת וושינגטון, ודוקטורנטית בבית הספר למדעי הבריאות באוניברסיטת אריאל.

ד"ר אור לונטל, מרצה בכיר בתחום הגיאוגרפיה והסוציולוגיה של הספורט במכללה האקדמית תל חי. עומד בראש המסלול להתמחות פנאי ונופש בחוג לחינוך הגופני, ובראש מרכז המחקר לספורט ופעילות גופנית.

נדב דיק, בוגר תואר ראשון במדעי ההתנהגות עם התמחות בפסיכולוגיה של הספורט, במכללה האקדמית תל אביב-יפו. חוקר בתחום דיכאון ומוטיבציה באוניברסיטת חיפה.

עידן כהן, בוגר תואר ראשון במדעי ההתנהגות עם התמחות בפסיכולוגיה של הספורט, במכללה האקדמית תל אביב-יפו. סטודנט לתואר שני בעבודה סוציאלית קלינית, בהתמחות ממוקדת בילדים ונוער, באוניברסיטת תל אביב.

ד"ר שלומית גיא, חוקרת ספורט, אנתרופולוגית, ומתמחה בנושא מניעת אלימות בספורט, במכללה האקדמית על שם קיי.

פרופ' סימה זך, לשעבר ראשת בית הספר לחינוך ולהוראת החינוך הגופני במכללה האקדמית בוינגייט. תחומי המחקר שלה הם פסיכולוגיה של הספורט ופדגוגיה של הספורט.

ד"ר דלית לב ארי, מרצה וחוקרת בתחום הפסיכולוגיה של הפעילות הגופנית במכללה האקדמית תל אביב-יפו. חוקרת היבטים מוטיבציוניים של התמדה בפעילות גופנית, שימוש בפעילות גופנית ככלי טיפולי, היבטים חברתיים של פעילות גופנית בקהילה, ומקומה של הפעילות הגופנית בעולם העבודה. הקימה את מסלול הספורט והפעילות הגופנית באקדמית תל אביב יפו, ועומדת בראשו.

גיל כהן, בוגר תואר ראשון בפסיכולוגיה עם התמחות בפסיכולוגיה של הספורט, במכללה האקדמית תל אביב-יפו. סטודנט לתואר שני בפסיכולוגיה, בהתמחות רפואית, במכללה האקדמית תל אביב-יפו.

תוכן העניינים

מה כבר יש לחדש? הכשרה פדגוגית למנחים חדשים להוראת החינוך הגופני בבית הספר היסודי 1
רוני דרום-אולמן ויעל רובין

השפעת חזרה מרבית (RM) שונה על היבטים פיזיולוגיים בריאותיים 19
מאור פיינשטיין, רון מור ואיל וייסבליט

הוראת קפיצות בסיסיות על ארגז לתלמידי בית הספר 35
מירי שחף ודקלה זיו

אמונות טפלות אצל אוהדי כדורגל בישראל 65
אור לונטל

"הבן אדם שהכי אהב אותי הוא גם האדם שהכי עשה לי נזק": יחסי כוח בין מאמן/ת יחיד/ה לספורטאי/ת מנקודת מבטן של הספורטאי/ות 83
שלומית גיא וסימה זך

מכל הקבוצות בעולם?! המקרה של אהדת קבוצת הכדורסל של נצר סירני 111
דלית לב ארי, גיל כהן ואור לונטל

תקצירים באנגלית – English Abstracts A-F

מה כבר יש לחדש? הכשרה פדגוגית למנחים חדשים להוראת החינוך הגופני בבית הספר היסודי

רוני אולמן דרום ויעל רובין

תקציר

ההדרכה הפדגוגית היא אחת מאבני היסוד של מערך הכשרת המורים. זהו תהליך בין-אישי, המתקיים בין המדריך הפדגוגי לבין הסטודנט, שבו נקרא המדריך הפדגוגי להוות בראש ובראשונה מודל. בין תפקידיו המגוונים נזכיר כי עליו לקשר בין הידע התיאורטי הנלמד באקדמיה לבין יישומו בעת ההתנסות בהוראה בבתי הספר; עליו לאפשר תהליכי למידה משמעותיים על ידי יצירת תנאים מתאימים; והוא נדרש לתת מענה לשוני שבין הסטודנטים, לספק משוב ולעודד חשיבה מסוגים שונים. על המדריך הפדגוגי להיות איש שיח ולדעת לנהל קונפליקטים. שלל תפקידיו מצריכים הכשרה מקצועית ייחודית.

מטרות המאמר להציג כיצד מתבצע תהליך ההכשרה הפדגוגית למנחים חדשים להוראת החינוך הגופני בבית הספר היסודי בשתי מכללות בישראל; ובנוסף, ללמוד מתוך דברי המשתתפים על הדומה והשונה: היתרונות, החסרונות וההמלצות לתהליך ההכשרה.

בממצאי המחקר תואר תהליך הליווי בשתי המכללות, המכללה האקדמית בווינגייט ומכללת סמינר הקיבוצים, כחשוב ומשמעותי עבור המשתתפים והוא זימן צמיחה אישית והתפתחות מקצועית. דווח כי נוצרה תשתית של ידע פדגוגי, שקישרה בין התיאוריה שנלמדה במסגרת האקדמית לבין הניסיון המעשי. מפגשי קבוצת המדריכים הפדגוגיים עודדו יחסי גומלין בין המדריכים לבין עצמם, ובינם לבין מנחת הקבוצה. ההבדלים בין שתי התוכניות נמצאו בהתייחסות למשך התהליך, למועד הצפייה בשיעורים של המדריכים הפדגוגיים החדשים, ובציון יחסי העבודה שנוצרו בין רכזת הליווי לרכזת שנה ב' במכללה שבה צוות המדריכים הפדגוגיים הינו גדול.

מילות מפתח: **הדרכה פדגוגית בחינוך הגופני, מדריך פדגוגי, מנחה להוראה, הכשרה להוראה, תהליכי הוראה-למידה משמעותיים**

מבוא

ההדרכה הפדגוגית היא אחד מרכיבי היסוד במערך הכשרת המורים בישראל (המר בודרנו, 2014). זהו תהליך בין-אישי, שבמהלכו אדם מיומן ובעל ניסיון בהוראה משמש כמתווה דרך למתכשר להוראה. למדריך הפדגוגי כמה תפקידים חשובים בהכשרת מורים, ובהם: ליווי תהליך הלמידה של הסטודנטים המתכשרים להוראה, ויצירת תשתית של ידע פדגוגי המקשר בין התיאוריה הנלמדת במסגרת האקדמית לבין הניסיון המעשי הנרכש בהתנסות המעשית (williams, 2013); פיתוח שיקול הדעת של הסטודנטים ועידוד דרכי חשיבה ביקורתית; ניתוח מצבי הוראה שונים תוך עידוד שיח רפלקטיבי ופיתוחו; קידום הסטודנטים בהיבטי ההתנהלות וההתנהגות הדרושות לשם ביצוע נאות של משימות ההוראה; קידום תהליך צמיחה אישית והתפתחות מקצועית (פיירסטיין, 2015; פלביאן ותוסייה-כהן, 2009). מילוי תפקיד המדריך הפדגוגי מצריך שינוי ועדכון של הזהות המקצועית שלו והתפיסות הפדגוגיות (Korthagen et al., 2005). בהיות ההדרכה הפדגוגית נדבך חשוב ביותר בתהליך הכשרת המורים (שקדי, 2008), נעשה ניסיון במאמר זה לתת את הדעת על אודות תהליך ההכשרה לקראת מילוי תפקיד המדריך הפדגוגי. מטרתו לתאר

את תהליך הכשרתם הפדגוגית של מנחים חדשים להוראת החינוך הגופני בבית הספר היסודי. תהליך הכשרה שהוא ממוקד תחום דעת, ומתרחש בשתי מכללות, תוך התייחסות להכשרה של הפרט בתוך קבוצת עמיתים ועם הסטודנטים שאותם הוא מלווה.

המדריך הפדגוגי

המדריך הפדגוגי מכונה לעיתים גם מנחה להוראה. הוא ממלא תפקיד עיקרי וחשוב מאוד בפיתוח התנהגות וזהות מקצועית אצל הסטודנטים, בדרכם להיות מורים חדשים. ניסיונות להגדרת תפקידי המדריך הפדגוגי נתקלו בקשיים בשל חוסר הבהירות הקיים ביחס לתפיסת מהות מקצועו, ובשל העובדה שהוא פועל במעין מרחב שלישי, המשיק למרחב האקדמי ולמרחב השדה. כלומר, תחומי האחריות של המדריך הפדגוגי כוללים הן את הידע התיאורטי הנלמד והן את יישומו בשטח (רן, 2018).

המדריך הפדגוגי מלווה את הסטודנט בביקור בבית הספר שבו מתנסה הסטודנט, ועל ידי צפייה בשיעוריו. הוא נדרש להעניק למתכשרים כלים פרקטיים (Mena et al., 2016). ההתנסות בשדה מורכבת מהתרחשויות, המלוות בתחושות ורגשות אישיים, והמדריך הפדגוגי נדרש לתת מענה לסיפור הכשרתו הייחודי של כל סטודנט באשר הוא (המר בודרנו, 2014). הוא מלווה את המתכשר להוראה באמצעות קריאת יומנים, בדיקת תיקי הוראה ומתן הערכה לסוגיה (רן, 2018). כבסיס ליחסי גומלין מקצועיים, עליו לקיים עם הסטודנט דיאלוג. הדיאלוג יכול להתרחש בעת זימון שיחות על פי הנדרש ובעת מפגשים תקופתיים, והוא יכול לסוב סביב משוב מקצועי או שיח אישי (פלביאן ותוסייה-כהן, 2014).

בין שאר הדברים, מצופה מהמדריך הפדגוגי לנהל קונפליקטים. קונפליקט הוא תהליך שמתחיל כאשר אדם או קבוצה חושבים שקיימים הבדלים בינם לבין אנשים אחרים, ואלה מובילים לאי הסכמה ולאי הבנה. השוני יכול לבוא לידי ביטוי בתפיסת עולם, באמונות, בערכים, בדרכי עבודה, במשאבים ועוד. תהליך ההכשרה מהווה קרקע פורייה להיווצרות קונפליקטים. המדריך הפדגוגי נדרש לעיתים לנהל קונפליקט בין אנשים אחרים, לדוגמה בין שני סטודנטים או בין סטודנט למורה מאמן, ולעיתים הוא עצמו חלק מהקונפליקט. כאשר המדריך הפדגוגי הוא חלק מהקונפליקט, הרי שהמצב רגיש יותר. כאן עליו להציג מיומנויות ניהול גבוהות. למעשה, עליו לגלות אחריות לניהול הקונפליקט באופן כן, לתת מקום לאמונה אישית ולמחשבה מקצועית חדשות ואחרות, לגלות פתיחות ויכולת הקשבה, להשתחרר מחולשותיו ולהוביל לפתרון הקונפליקט באופן מקצועי וראוי. עליו להעריך את הסטודנט מבלי שהקונפליקט ינהל את עשייתו (אופלטקה, 2015).

המדריך הפדגוגי נקרא להוות דוגמה אישית ולאפשר למידה באמצעות דיגום (Modeling). עליו להיות מורה משמעותי, המשוכנע בחשיבותם ובערכם של הנושאים שהוא מלמד. הוא נדרש להיות איש מעשה ובעל חשיבה רפלקטיבית, הניחן, בין השאר, בערכיות, בידע, בגמישות וביצירתיות (לזובסקי ואחרים, 2007). מצופה ממנו להתייחס לשונות, להתמודד עם הוראה בכיתה הטרוגנית ולראות בסטודנט שותף לתהליך ההוראה-למידה (אולמן דרום, 2016; אולמן דרום ורובין, 2015). על המדריך הפדגוגי להיות מחויב ומעורב (אבינון, 2014; ארגז, 2014).

כחלק מתהליך ההכשרה להוראת החינוך הגופני במכללה האקדמית בווינגייט ובסמינר

הקיבוצים, נדרש מהמדריך הפדגוגי לקיים שני קורסים אקדמיים, הקשורים בקשר ישיר: הקורס האחד הינו קורס עיוני, והאחר מעשי. בקורס העיוני מצופה המדריך הפדגוגי לשלוט בתוכן ידע רלוונטי, דוגמת: מאפייני הלומדים בבית הספר היסודי; תוכניות הלימודים בחינוך הגופני לגילאי א'- ו'; חוזר מנכ"ל לשמירה על בטיחותם של התלמידים בשיעורי החינוך הגופני; חוק השילוב ומענה להוראה הטרוגנית הנדרשת בחינוך הגופני. בנוסף, במהלך קורס זה מתייחס המדריך הפדגוגי גם למיומנויות ההוראה, לתכנון ההוראה באמצעות כתיבת מערכים ויחידות הוראה, וכן לסיווג וניתוח מיומנויות מוטוריות. לכל אורכו של הקורס מתייחס המדריך הפדגוגי לתפקיד המורה לחינוך גופני כאל מחנך, ולמשמעויות הרחבות של עבודת ההוראה והחינוך. הקורס מתנהל באמצעות הרצאות וסדנאות, פעילות בלמידה פרונטאלית, דיונים, למידה עצמית ולמידת עמיתים, ובמידת הצורך הרצאות סינכרוניות בזום והקלטות של תכנים אסינכרוניים (מכללה אקדמית בווינגייט, חסר תאריך; מכללת סמינר הקיבוצים, חסר תאריך).

הקורס הנוסף, המעשי, מתקיים בבתי הספר במהלך יום הוראה. ביום זה מגיעים הסטודנטים לבית הספר שאליו צוותו ומתנסים בהוראת החינוך הגופני בבית הספר היסודי. כלומר, עליהם לתכנן באופן מעשי שיעורים בהתייחס לאפיוני הלומדים ובדגש על שוויון בהזדמנויות למידה, וכל זאת בזיקה לתוכנית הלימודים. עליהם להתנסות בפועל בדרכי הוראה מגוונות הכוללות הוראה מרחוק, הוראה פרונטאלית, ושילוב דרכי הוראה בהתאם למתווה המשתנה. עליהם לערוך רפלקציה ולהיות שותפים לשיחת המשוב הכוללת, למשל, שיח אישי או קבוצתי על אודות בחירת נושאי הלימוד, שיקולי הדעת במהלך ההתנסות, תחושות ורגשות.

במהלך יום ההוראה נע המדריך הפדגוגי בין בתי הספר השונים. לעיתים ישהה בבית ספר אחד ולעיתים יבקר בבית ספר נוסף. המדריך הפדגוגי יצפה בשיעורים המועברים על ידי הסטודנטים וימלא דף מחוון, אשר ישקף לסטודנט את תהליך ההוראה-למידה שהתרחש בשיעורו. המדריך הפדגוגי יקיים שיחת משוב אישית וקבוצתית, ינהל שיחה עם המורה המאמן ולעיתים אף ידגים שיעור (מכללה אקדמית בווינגייט, חסר תאריך; מכללת סמינר הקיבוצים, חסר תאריך).

חוקרים שבדקו את ההשפעה הפדגוגית של מדריכים פדגוגיים על מתכשרים הסיקו כי יש להם תפקיד חשוב ביותר בתהליך הכשרתם להוראה (Ong'ondo & Jwan, 2009). נמצא כי על מנת להגשים את תפקידו משתמש המדריך הפדגוגי באסטרטגיות שונות להובלת תהליך הליווי של המתכשר להוראה (פיירסטיין, 2015). הספרות המקצועית מתייחסת אומנם למאפייניו של המדריך הפדגוגי האידיאלי, אבל נמצא שהיישום הפרקטי משתנה ממדריך פדגוגי אחד למשנהו (לזובסקי ואחרים, 2007).

ההכשרה לקראת ההדרכה הפדגוגית

בהיות המדריך הפדגוגי מכשיר מורים לעתיד, ובכדי שיוכל למלא את תפקידו, הוא נדרש להכשרה פדגוגית. ראוי שהכשרה זו תכלול מאפיינים של תהליכי למידה, שיובילו להרחבת רפרטואר ההוראה, להעמקה ולהתמקצעות. מאפיינים אחדים שניתן לציין הם: למידה של המורים, המדריכים הפדגוגיים, בסביבה תומכת ובטוחה, קרוב להקשר שבו הם מלמדים; עליה להיות מושתתת על שיח ועל דוגמאות אותנטיות ככל שניתן; עליה לאפשר התייחסות ענייינית ושיח קונקרטי על מעשה ההוראה; על המורים, המדריכים הפדגוגיים, להיות פעילים במלאכת

חקירת ההוראה, ולהוביל אותה; בין חברי הסגל המתכשר להוראה חשוב לבנות יחסי עבודה קרובים ומכבדים, המושתתים על אמון בין העמיתים ובין מנהליהם (המנהל הפדגוגי, 2015).

גלאגר ועמיתיו (Gallagher et al., 2011) ציינו כי אכן קיימת הכשרה פדגוגית כללית של מורים המכשירים להוראה, אך התהליך מתרחש תוך כדי איוש התפקיד עצמו, וזאת על ידי השתלמויות מורים ולמידה בצוות עמיתים. קבוצת העמיתים מאפשרת התפתחות מקצועית של אנשי החינוך, והמשתתפים בה עוברים תהליך של שיפור כקהילה של מלומדים. המפגש עם העמיתים תורם להעשרה מקצועית, המקשרת בין התיאוריה להתנסות בהוראה בשדה. המשתתפים במפגש זוכים לתהליך של העצמה אישית והעלאת תחושת הביטחון העצמי. עם זאת, המנהל הפדגוגי (2015) פרסם כי נכון הוא שתהליכי למידה תוך כדי עבודה עשויים לשמש מנוף רב־עוצמה להתמקצעות, אך לא כל תהליך למידה משיג זאת. מורים מעידים לא פעם על כך שתהליכי הלמידה שבהם הם משתתפים אינם תורמים ידע מעשי מספיק להתמודדות עם המורכבות הכרוכה במלאכתם היומיומית.

גודווין ואחרים (Goodwin et al., 2014) חקרו 293 מורי מורים בעלי תואר דוקטור, שעסקו בפועל בהכשרת מורים. הם ציינו במחקרם כי לא מצאו תוכניות מגובשות להכשרת מורים המכשירים סטודנטים להוראה, ולא נמצאה פדגוגיה ברורה בתחום. הם חיזקו את דבריהם בהביאם דיווח מהמשתתפים על כך שהגיעו להכשרה להוראה במקרה, והתקבלו על סמך ידע תוכן וניסיון קודם בהוראה - כישורים שהוכרו על ידי מוסדות ההכשרה כמספיקים דיים. הם הרחיבו באומרם כי המדריכים הפדגוגיים החדשים העידו שהידע שהביאו איתם לא תורגם באופן מיידי לפדגוגיה משכנעת של הכשרה. מבחינת תוכן הידע הצביעו המרואיינים על הצורך בחיזוק הידע התיאורטי שלהם. מבחינה רגשית תיארו המרואיינים שמדובר בתהליך אקראי של ניסוי וטעייה, ולמידה תוך כדי עשייה; תהליך של טביעה אל מול שחייה; תהליך של הישרדות, כמו בבית הספר; ותהליך שהתאפיין בבדידות. מבחינה חברתית תיארו המרואיינים כי אין כמעט למידה של מדריכים פדגוגיים חדשים ממדריכים פדגוגיים ותיקים, ואם מתקיימת חונכות היא אינה תהליך דיגום.

רן (2018) קבעה כי יש צורך ביצירת מסגרת הכשרה מסודרת להדרכה פדגוגית, ובהגדרה מאורגנת של התפקידים השונים. דוגמה לתוכנית להכשרה כללית להדרכה פדגוגית מתקיימת בישראל במכון מופ"ת. התוכנית פתוחה לקהל המורים, דוגמת מורים בשנת שבתון, ולמי שמבקשים להרחיב ידיעותיהם. היא עוסקת בהתמחות בתפקיד המדריך הפדגוגי, ומתמקדת בהובלה ובהכוונה של פרחי ההוראה בהתמודדות תוך-אישית ובין-אישית במציאות המשתנה. מטרת ההתמחות במכון מופ"ת היא להקים קהילת חשיבה רב־תרבותית של מדריכים פדגוגיים, שתלמד ביחד את המציאות החדשה ותגבש דרכים חדשות להגדיר את תפקידיהם של המדריכים הפדגוגיים. בין הנושאים הנלמדים בתוכנית: ההדרכה הפדגוגית כפרופסיה; ההדרכה הפדגוגית בישראל ובעולם; אקדמיה ושדה במרחב ההיברידי; הדרכת דור חדש ומשתנה; יזמות, חדשנות ומעורבות חברתית. תוכנית זו הינה תוכנית כללית, רב־תרבותית, והיא אינה שמה דגש על הכשרה להוראה בתחום דעת ייחודי (מכון מופ"ת, חסר תאריך).

באשר להכשרה מקצועית הממוקדת בתחום דעת ספציפי, קלהאן (Callahan, 2016) קבע שלמעשה אין כזו. הוא הדגיש כי קיימת חשיבות רבה לנושא הפיתוח המקצועי הספציפי של המדריכים הפדגוגיים ושל תוכניות הכשרתם הייחודיות. לדבריו, התוכניות נדרשות להציב

מטרות ברורות למדריכים הפדגוגיים ולסייע בפיתוח מקצועי ייחודי להם. רן (2018) ציינה כי בישראל אכן קיימים מודלים שונים של הדרכה פדגוגית ושותפויות בין האקדמיה לשדה, אך כל מוסד המכשיר להוראה אחראי להכשרת המדריכים הפדגוגיים שלו באופן ספציפי.

הכשרה פדגוגית של מנחים להוראת החינוך הגופני בבית הספר היסודי

תהליך הכשרת מדריכים פדגוגיים חדשים, הממוקד בתחום דעת של הוראת החינוך הגופני, מתקיים במכללה האקדמית בווינגייט ובמכללת סמינר הקיבוצים. כל המדריכים הפדגוגיים הם אנשי אקדמיה, המהווים את עמוד התווך בהכשרה להוראת החינוך הגופני. במכללה האקדמית בווינגייט קיים ליווי של מדריכים פדגוגיים חדשים מזה שנים רבות. תהליך הליווי נעשה בנוסף לישיבות הצוות של כלל המדריכים הפדגוגיים, הוותיקים והחדשים. תהליך הליווי נעשה באופנים שונים. בעבר הרחוק (שנות ה-80 ותחילת שנות ה-90) הוצמד מדריך פדגוגי חדש אל מדריך פדגוגי ותיק והוא צפה בשיעוריו, באופן הדרכתו ובאופן שבו נתן משוב ופתר דילמות כיתתיות ואישיות. מאוחר יותר, באמצע שנות ה-90, קיבלו המדריכים הפדגוגיים החדשים מעין קורס מלווה. הקורס ניתן כהשתלמות מקצועית והתמקד בתכנים הפדגוגיים בהדרכה. בהמשך ליוו רכזי השכבות את המדריכים הפדגוגיים החדשים. בשנת תשע"ט (2019) הוחלט על ליווי סימסטריאלי על ידי מדריך פדגוגי בעל ותק וניסיון רבי שנים. בשנת תש"פ (2020) הקצתה מכללת וינגייט משאב חדש לטובת הכשרת המדריכים הפדגוגיים החדשים, ופתחה תוכנית ליווי שנתית. לשם כך מונתה מלווה לתוכנית ההכשרה והיא פעלה בקשר ישיר עם רכזת שנה ב', המכשירה סטודנטים להוראת החינוך הגופני בבית הספר היסודי. השתיים נמצאו כל העת בקשר מקצועי לטובת ניהול וניווט תוכנית ההכשרה הייחודית למדריכים הפדגוגיים החדשים. דוגמה לכך היא בחירתה של רכזת השכבה להיות נוכחת בכל מפגש של תהליך ההכשרה.

משתתפי התוכנית הינם מדריכים פדגוגיים חדשים, המלווים סטודנטים משנה ב' בהכשרה להוראה בבית הספר היסודי. בשנת תשפ"ב משתתפים בתוכנית תשעה מדריכים פדגוגיים: שתי מדריכות פדגוגיות שזו להן השנה הראשונה בהדרכה הפדגוגית, מדריך פדגוגי אחד שהחל במחצית השנה שעברה, שני מדריכים פדגוגיים שהחלו את שנתם השלישית וביקשו להמשיך בתוכנית, שתי מדריכות פדגוגיות שהגיעו ממכללות אחרות, שלושה מדריכים פדגוגיים שהיו בעבר מדריכים פדגוגיים במכללת וינגייט וחזרו בחלוף שנים. התוכנית כוללת מפגשים מקצועיים, צפייה בשיעורים ושיחות אישיות (איור 1), ומטרותיה הן:

1. קליטת מדריכים פדגוגיים חדשים: יצירת מסגרת תומכת להתמודדות עם תרבות ארגונית, כללים, מורים ותיקים ותלמידים חדשים.
2. יצירת מסגרת עמיתים תומכת להתמודדות עם תוכן ידע חדש, התאמת ידע מניסיון קודם לידע פדגוגי ודידקטי עכשווי, השבחת תהליכי ההוראה-למידה והפיכתם לתהליכים משמעותיים.
3. טיפוח מערכות קשר בינאישיות לשם יצירת דיאלוג חינוכי.
4. מתן כלים לניהול קונפליקטים בתהליך ההכשרה להוראה.
5. חיזוק רכיב "הבחירה" - החופש האקדמי.
6. לנסות לזמן העצמה אישית, העלאת הביטחון העצמי וצמיחה מקצועית (מכללה אקדמית בווינגייט, חסר תאריך).

איור 1



התהליך החל בחודש ספטמבר, טרם תחילת שנת הלימודים במכללה. משך כל מפגש הוא כשעה וחצי, והנוכחות בו היא בגדר חובה. תוכנית המפגשים בחלקה קבועה מראש, וחלקה האחר דינאמי ומשתנה. החלק הקבוע מתייחס להעשרת תוכן ידע תיאורטי, ולמחשבה משותפת על אודות אופני יישומו בשדה. בין התכנים העיוניים שאליהם נחשפו המדריכים הפדגוגיים החדשים היו: מה בין תהליך משמעותי של הוראה-למידה לבין חינוך גופני?; אפיונים וצרכים של תלמידי בית הספר היסודי; תוכניות הלימודים לכיתות א'-ב' ולכיתות ג'-ו'; הוראת המשחק; הוראה בתנאים מגבילים; הוראה-למידה מרחוק; מיומנויות הוראה; הרפלקציה; התמודדות עם קשיי משמעת; סיווג וניתוח מיומנויות מוטוריות.

החלק המשתנה בתוכנית נקבע בהתאם לצורכי המדריכים הפדגוגיים החדשים, ועל פי הנחיית רכזת השכבה. דוגמה אחת לתכנים המשתנים, שעלו בהתאם לצורך השעה, היא השיח על אודות פער שקיים בין המתבצע בשטח לבין ההכשרה להוראה. משום שכמה מדריכים פדגוגיים חדשים הם מורים לחינוך גופני הממלאים משרה זו בנוסף לעשייתם במכללה, עלתה השאלה בעניין הוראת תוכן עיוני בעת שיעור סינכרוני בזום. הזום מהווה למעשה דרך להוראה-למידה מרחוק. הפיקוח הארצי על החינוך הגופני פרסם הנחיות מפורשות לדרך הוראה זו על תנאיה המשתנים (משרד החינוך, 2020). צוות ההכשרה להוראה במכללה דרש להקפיד על הנחיות אלה, ולשלב פעילות מעשית בכל שיעור סינכרוני בתהליך של הוראה-למידה מרחוק. לנוכח שיח זה עלתה הבקשה לקיים מפגש בין כל המנחים החדשים ולהציג דוגמאות לשיעורים מעשיים, הנשענים על תוכנית הלימודים והנחיות המפמ"ר. המפגש זימן אפשרות לדור הצעיר להציג את מרכולתו, ולדור הוותיק יותר - או למי מהמדריכים הפדגוגיים שאינם מלמדים עוד בבית הספר - ללמוד, וביחד לבסס רציונל מקצועי וליצור קשר אקדמי בין התיאוריה להנחיית הסטודנטים, ובין הפקת תוצרי הוראה להתנסות בבתי הספר.

בנוסף למפגשים הקבוצתיים כוללת התוכנית גם צפייה בשיעורים, בתיאום עם המדריכים הפדגוגיים עצמם. הצפייה מאפשרת לאסוף נתונים בסביבה הטבעית. מטרתה להבין את המציאות דרך התבוננות בהתרחשות במקום ובמצב הטבעי. הצפייה מאפשרת לצופה להיות חלק מהסיטואציה, כדי לנסות לחוות אותה מנקודת מבטם של המשתתפים. בעת הצפייה ניתן לראות את הסביבה הפיזית, את הסביבה האנושית, את הפעילות שמתקיימת, את

האינטראקציה הפורמלית והבלתי פורמלית ואת התקשורת הבלתי מילולית. ניתן לתעד שפה ואופן התבטאות, ואף להתרשם ממה שלא התרחש ואולי היה ראוי שיקרה (Roach et al., 2016). סוג התצפית הוא "תצפית מעורבת", שכן היא עונה על הקריטריונים של תצפית ממוקדת, המתקיימת בזמן קצר יחסית, וקיימת מעורבות של הכותב בתופעה שאחריה הוא עוקב (שקדי, 2003). הצפייה בווינגייט מתבצעת לרוב בסמסטר ב'. היא נעשית על ידי רכזת השכבה או רכזת התוכנית, או מי שנמצא מתאים וקיבל את אישורה של ראשת בית הספר לחינוך. אחרי הצפייה מתקיימת שיחת הערכה מעצבת, שמספקת משוב המאפשר שיפור ופיתוח מקצועי. הצפייה, כמו גם ההערכה המעצבת, מייצגות תרבות למידה והערכה, והן חשובות לשם ליווי התהליך ולשם קיום הדיאלוג המקצועי (לוי-פלדמן ואחרים, 2021). בנוסף לשיח הקבוצתי ולצפייה, כל משתתף יכול לקיים קשר רציף עם מנחת התוכנית. מטרתו של השיח האישי היא לתת מענה לצורכי המדריך הפדגוגי החדש ולאפשר שיח תומך לשם התלבטות והתייעצות (המנהל הפדגוגי, 2015).

גם במכללת סמינר הקיבוצים מתקיים תהליך ליווי במסלול להכשרת מורים לחינוך גופני. עד לשנה זו נעשה הליווי באמצעות חונכות. נהוג היה למנות למשך שנה שלמה מדריך פדגוגי ותיק לכל מדריך פדגוגי חדש שנכנס לשכבה. התהליך היה אישי. בשנת תשפ"ב הקציבה מכללת סמינר הקיבוצים משאב להכשרת מדריכים פדגוגיים חדשים. הדבר נבע מהעובדה שבשנה ב' בהכשרה להוראת החינוך הגופני בבית הספר היסודי לא נמצא מדריך פדגוגי ותיק. חברי הצוות, שהוגדר כחדש, הם: מדריכה פדגוגית שהחלה את השנה השלישית, מדריך פדגוגי שעבר משנתון אחר ולא לימד מעולם בהכשרה של שנה זו, ומדריך פדגוגי חדש לחלוטין.

טרם קבלת האישור לתחילתו של התהליך הוצג רציונל התוכנית:

1. על המדריך הפדגוגי להיות מסוגל לתת מענה לאוכלוסיית הסטודנטים המגוונת מאוד, תוך כדי ניסיון לגבש אותם כקבוצה לומדת. עליו לשלוט בתכנים העיוניים הרלוונטיים למקצוע ולהיות מסוגל ללמדם בדרכים מגוונות, התואמות את תנאי השעה.

2. תוכן הידע המומלץ להכשרתו של המדריך הפדגוגי: הבוגר הרצוי של המאה ה-21 ושל המכללה; תהליכי הוראה-למידה משמעותיים; תוכניות הלימודים בחינוך הגופני, ומאפיינים וצרכים של תלמידי בית הספר על גיליהם השונים; מתוכנית הלימודים אל תוכנית ההוראה, יחידת ההוראה ומערך השיעור; מה בין המשחק התנועתי לסיווג וניתוח המיומנות המוטורית?; תכנון תוכנית הוראה שנתית; הוראה בתנאים מגבילים; הוראה מרחוק בעת "משבר הקורונה"; שילוב טכנולוגיה בהוראת החינוך הגופני; סגנונות הוראה ככלי המאפשר מתן מענה לשונות שבין התלמידים; המורה היוזם ועוד.

3. על המדריך הפדגוגי להיות מסוגל לקשור בין הנלמד אצל המרצים בקורסים הדיסציפלינריים להדרכה פדגוגית ולהוראה המעשית.

4. עליו להיות מסוגל להנגיש לסטודנטים את התובנות שרכש מניסיונו בעבודה בהוראה בבית הספר: מיומנויות הוראה ככלל ומיומנויות הוראה ייחודיות להוראת החינוך הגופני, הכרה ושליטה במגוון הערכות חלופיות, הכרת התרבות הארגונית של בית הספר תוך השתלבות בה, וכדומה.

5. עליו להיות מסוגל לזהות היבטים מוסריים-ערכיים ואתיים, להתמודד איתם ולנסות לתת להם מענה.

6. עליו להיות מסוגל להשתלב בתוך צוות המדריכים הפדגוגיים לשם יצירת קהילה חוקרת ולומדת (מכללת סמינר הקיבוצים, חסר תאריך).

מכללת סמינר הקיבוצים החליטה להקצות לטובת תהליך הליווי וההכשרה מספר שעות מוגדרות במהלך הסמסטר הראשון. התהליך החל בחודש ספטמבר, טרם תחילת שנת הלימודים במכללה. מסגרת המפגשים תואמה עם שלושת המדריכים הפדגוגיים החדשים. המפגשים נערכו בשעות הערב, בזום, ומשכם נקבע על פי הנדרש. משום שכל הצוות היה חדש, לא היה מצב שבו התקיימה ישיבת צוות כללית של השכבה ובמקביל לה נערך תהליך ליווי לחדשים. לכן, נדרשה התייחסות לתכנים מגוונים, למשל: עריכת הסילבוסים, דיון בתפישת ה"אני מאמין" של המדריך הפדגוגי, פניות לפיקוח ולמציאת בתי ספר מאמנים, מילוי טפסים ואישורים והוצאת מכתבים. זאת לצד למידה על אודות תהליך משמעותי של הוראה-למידה בחינוך גופני; אפיונים וצרכים של תלמידי בית הספר היסודי; תוכניות הלימודים לכיתות א'-ב' ולכיתות ג'-ו'; הוראת המשחק; הוראה בתנאים מגבילים; הוראה-למידה מרחוק; מיומנויות הוראה; המשוב והרפלקציה; והתמודדות עם קשיי משמעת.

בנוסף למפגשים הקבוצתיים התקיים גם שיח אישי בין מנחת התהליך לבין כל אחד מהמדריכים הפדגוגיים. משום שכל אחד משלושת המדריכים הפדגוגיים החדשים היה בשלב שונה לחלוטין בתהליך ההכשרה שלו, ביקש השיח המתחשב לאפשר לכל מדריך פדגוגי להשתתף בשיח מקצועי הרלוונטי לו, תוך מחויבות לסטנדרטים של חשיבה קפדנית ומחויבות לידע (המנהל הפדגוגי, 2015). את הצפייה בשיעורים ביצע ראש החוג כבר בסמסטר א', כחלק מתהליך צפייה כללי ברוב המורים. ראש החוג במכללת סמינר הקיבוצים נמצא כל העת בקשר ישיר עם האחראית על תוכנית ההכשרה. הוא היה מעורה בתהליך הליווי באמצעות רצף דיווחים ובאמצעות שיחות אישיות בין השניים. בהסתמך על המתואר לעיל, ניתן לראות כי היה קיים קשר רציף בין ראש החוג והאחראית על תוכנית ליווי ההכשרה והוא היה הכרחי לטובת ניהול וניווט תוכנית ההכשרה (איור 2)

איור 2:



דברים בשם אומרם

כותבות מאמר זה ממלאות, האחת, את תפקיד רכזת ליווי ההכשרה בשתי המכללות, והאחרת - את תפקיד רכזת שנה ב' בווינגייט, המכשירה סטודנטים להוראת החינוך הגופני בבית הספר היסודי. כחלק מהרצון לעקוב אחר פועלן בחרו הכותבות לפנות אל כל המדריכים הפדגוגיים החדשים להוראה בבקשה לכתוב באופן חופשי על תהליך הליווי. בקריאה מתמשכת ובעיון מעמיק בתוכני התשובות התאפשר תהליך קידוד תוכן, שבמהלכו נעשתה חלוקה ליחידות תוכן ונעשה צירוף של קטעי מידע לקבוצות לפי נושא (שלסקי ואלפרט, 2007). ארבע התמות המרכזיות שזוהו היו: התהליך, התחום החברתי, התחום הרגשי, והדיגום (Modeling). בכל תמה נמצאו תתי תמות (איור 3).

תמת התהליך

1. משמעות התהליך

מ"ט, מדריכה פדגוגית, שזו לה השנה הראשונה, ציינה ש"התהליך כל כך נחוץ והכרחי". נ', שלו זו השנה השנייה, שיתף ש"החיבור בין התיאוריה למעשה מעשיר מאוד משני הכיוונים [...] החיבור לעולם ההתנסות בהוראה מאפשר לי להתבונן באופן הוליסטי יותר על מקומי ועל תרומתי למכללה". א', שהחלה את השנה השלישית בהדרכה פדגוגית ובחרה להמשיך בתוכנית הליווי, הוסיפה: "אני חושבת שבכל עבודה חדשה, בכל מקום חדש, נדרש ליווי בכדי להיכנס לשטח [...] לי, באופן אישי, הליווי עשה קסמים. יש מצב שבלעדיו הייתי הולכת לאיבוד". גם ל"ע החלה את השנה השלישית בהדרכה פדגוגית, היא רשמה ש"התהליך מאפשר התמקצעות בהעברת התכנים, לימוד בצורה מאתגרת ויצירתית, ומיקוד בתוכן הנלמד של הסטודנטים". ל' ומ"ר שימשו כמדריכות פדגוגיות במכללה אחרת ועברו אל מכללתן הנוכחית. מ"ר אמרה כי:

> *חשוב לציין כי ליווי מנחים חדשים הינו תהליך חשוב ומשמעותי ביותר בכל מוסד הכשרה להוראה, ויש להקצות לכך את המשאבים הנדרשים, הן בכוח האנושי - אנשי סגל המתאימים לתפקיד, והן בהקצאת הזמן הנדרש לכך. אומנם תוכני הלימוד ניתנים בסילבוס הקורס לכל הצוות הפדגוגי, אולם קיימת חשיבות רבה לאופן שבו מנחה להוראה מנגיש את החומר לתלמידיו; ישנן דרכים רבות ומגוונות להוראת ה"איך" ולאו דווקא ה"מה".*

ל' בחרה לומר כי התהליך משמעותי מהסיבות הבאות:

> *השתלבות וקליטה בתוך האקדמיה אל יחידה מצומצמת המהווה בסיס תומך ומלווה [...] הוא מהווה הכנה ממוקדת על פי שלבי התקדמות [...] הבטחה לרמת מקצועיות אחידה, היכרות עם התכנים ושליטה בידע, שמבטיחה רמת הוראה אחידה לכלל הסטודנטים הלומדים עם מנחים שונים.*

א"כ, מדריך פדגוגי, שמילא בעבר תפקיד זה וחזר לאחר הפסקה, אמר: "מספר פעמים לא ידעתי כלל כיצד לגשת לחומר הנדרש ומפגשים אלו נתנו את הידע והיכולת".

נקודה נוספת שעלתה ביחס לחשיבות התהליך נגעה לקשר שבין המדריך הפדגוגי לבין הסטודנטים. נ' ציין:

הקשר האינטנסיבי הנרקם בין הסטודנטים לביני שונה ועמוק הרבה יותר מהוראה בקורסים העיוניים עתירי המשתתפים שאותם אני נוהג ללמד, ויוצר חוויות מרגשות וויטאליות [...] אני מתבונן בסטודנטים בהרבה יותר דאגה אכפתית, וחשוב לי כי הם יעשו זאת במידה לא פחותה עם תלמידיהם בבתי הספר.

2. מועד ומשך תהליך הליווי

בעניין זה התבטא י', מדריך פדגוגי חדש: "לי אישית חסרו יותר הכוונה וחניכה לפני הכניסה לתפקיד, בעיקר לאור העובדה שנכנסתי לתפקיד בדקה התשעים ולא כל כך ידעתי בהתחלה למה אני נכנס, מול מה אני מתמודד, ואילו תכנים מקצועיים אני צריך". משך התהליך זכה אף הוא להתייחסות. המדריכים הפדגוגיים שידעו מלכתחילה שהתוכנית היא שנתית, דיווחו על תחושת הכרחיות וסיפוק: "הידיעה שאנחנו ממשיכים יחד בצוות ומתמודדים ביחד לאורך כל השנה נותנת תחושה של ביטחון ושותפות בדרך". המדריכים הפדגוגיים שבמכללתם נקבע כי התהליך הוא סמסטריאלי, רשמו: "קריטי להמשיך גם בסמסטר ב' כי אני לא מרגיש סגור לגבי התכנים של סמסטר ב', ומהניסיון בסמסטר א' יש כל הזמן תרחישים (לא בהכרח מקצועיים מתחום ההוראה) שאני צריך לגביהם עזרה והכוונה". "לא מקצועי ולא יכול להיות שאנחנו נרגיש חווית נטישה באמצע השנה, וזה לא נכון גם כלפי מה שיועבר לסטודנטים".

3. אופיו של התהליך

א"ר אמר: "השנה מתקיימת סדנה למנחים החדשים באופן מאורגן ומסודר, המעוגן בלוח פגישות קבוע". א"כ פירט באומרו: "אנחנו נפגשים פעם בשבוע בזום, רכזת התוכנית מעלה תכנים לאתר המנחים להוראה ומסבירה את מהותם ומשמעותם. כמו כן אנו מקבלים דרכים ורעיונות שונים ללימוד החומר. גם לאחר המפגש נמשך הליווי, לכל מי שזקוק לו". י' התייחס לכך ש"יש מענה ברור ומפורט לגבי כל אירוע ותרחיש בהתאם לשלב שבו אני נמצא כמד"פ מתחיל". ל"ע הוסיפה באומרה כי אופיו של הליווי הוא כזה ש"אין בו אווירה ביקורתית ברמה של תכנים, ברמה של תהליכים, ברמה של ונטילציה, עם יכולת חשיפה". ל' ציינה כי מה שמאפיין את התהליך הוא השיתוף, הלמידה העצמית והחברתית, העידוד ליצירתיות, לחשיבה עצמאית, להדדיות ולשלומות.

מספר מדריכים פדגוגיים ביקשו לצרף המלצות לדיוק התהליך. כאן התייחסו בבקשה למענה לשונות. מ"ר ביקשה שאופי הליווי יהיה כזה ש"המדריכים הפדגוגיים החדשים יהיו שותפים יותר, כך שיביאו עצמם לידי ביטוי תוך עידוד למעוף ויצירתיות בדרכי ההוראה השונות", ואילו א"ר ביקש להרחיב, במידת האפשר, את הדיון על אודות "איזה נושא נבחר ללמד ומדוע?" נ' פירט באומרו:

הייתי שמח מאוד להשתתף בדברים הבאים: (א) "כיתות אומן", המועברות על ידי המנחות הוותיקות, בנושאים שונים, כגון הדגמות והמחשות של עקרונות הוראה משמעותית לפעילויות מעשיות בשיעורי החינוך הגופני; (ב) סדנאות תכנון הוראה, החל ממערך השיעור הבודד, עבור ליחידות הוראה וכלה בתכנון שנתי; ו־(ג) יותר שיעורים מעשיים, הניתנים על ידי הצוות המקצועי של ענפי הספורט השונים, לשיפור הוראת המקצוע.

תמת התחום הרגשי

1. ביטחון עצמי:
מ"ר התבטאה כך: "עצם תהליך הליווי מעניק למנחה להוראה החדש תחושה של ביטחון". א"כ כתב: "מספר פעמים לא הייתי משוכנע בידע האישי שלי ומשהתברר כי דרכי הייתה נכונה רכשתי ביטחון עצמי רב יותר. הידיעה כי יש מי שיעזור, במקום שלא אדע או לא אצליח, נותנת תחושת ביטחון".

2. העצמה:
מ"ר אמרה: "התהליך נתן תחושת העצמה, אשר הובילה לתחושת מסוגלות טובה יותר וחופש, הן להביא את עצמך לידי ביטוי בדרכים רבות ומגוונות והן לבחור את הדרך המתאימה והנכונה לך".

3. הקלת לחץ:
א' רשמה: "[...] העיסוק התמידי עם החשש הגדול בצד הפדגוגי והמנהלי, יצר לפעמים קצת לחץ. לחץ שנעלם כלא היה בכל ישיבת הדרכה (ליווי)".

4. קונפליקטים:
א' שיתפה: "התהליך עורר בי יצר חדש להעמיק יותר בתכנים [...] החשש העיקרי שלי היה איך ללמד, מה אלמד, איך אצליח לעמוד מול הסטודנטים במשך שעה וחצי. יש כל כך הרבה תכנים, מה כדאי ללמד קודם ומה נכון להגיד להם".

תמת התחום החברתי

1. פרגון:
מ"ר אמרה: "לא פחות חשוב היחסים החברתיים שנרקמים, הפרגון".

2. תמיכה:
מ"ר אמרה: "חשובה התמיכה ההדדית". ול' אמרה: "לא פחות חשובה התמיכה ההדדית".

3. שייכות:
ל' בחרה להתייחס לתחושת השייכות. היא פירטה באומרה שזה מחזק כאשר יש "הרגשה שלמישהו חשוב שאני אצליח ושההצלחה שלי היא גם ההצלחה שלו, של הצוות". מ"ר אמרה: "הליווי מזמן לנו תהליך של שותפות לדרך, לתחושת ה'ביחד'".

4. שיתופי פעולה:
ל' אמרה כי "זה מחזק, היחסים החברתיים שנרקמים, שיתופי הפעולה וההירתמות של כל הקבוצה".

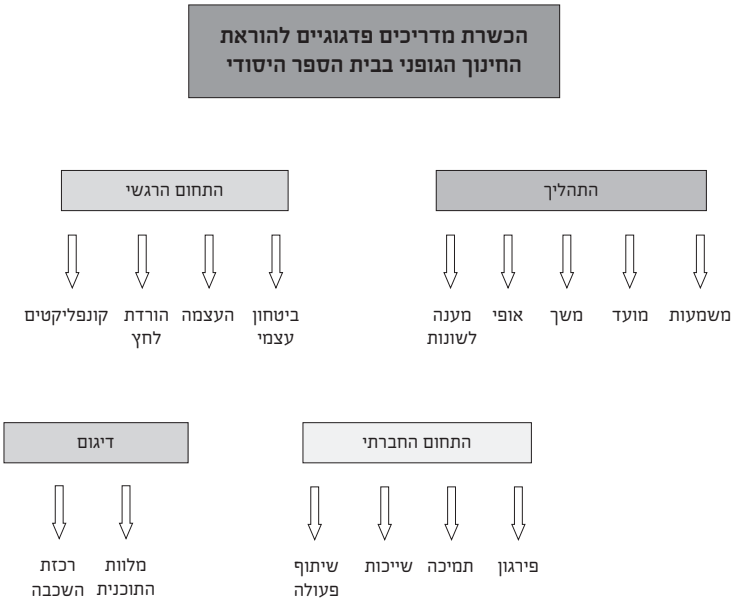
תמת הדיגום (Modeling)

1. מלוות התוכנית:
י' אמר: " ניכר כי הליווי מגיע עם הרבה מאוד ניסיון בתחום, וחשיבה על הפרטים הקטנים". א' כתבה: "מנחת הליווי כל הזמן שמרה אותי בפוקוס, ציידה אותי בהמון כלים, רעיונות וידע חדש ממוקד ומעמיק". ל' ציינה: "היחס האישי והמוכנות והנכונות האין סופית של המלווה להדריך לשם השבחת ההוראה [...] תמיכתה של המלווה, המהווה דוגמה ומודל לכולם, בהחלט

משפיעה לטובה על כולם". ל"ע התבטאה באומרה כי: "מלוות התוכנית נותנת המון פתרונות מתוך האישיות שלה ומתוך הניסיון האישי שלה, גם בפן התיאורטי-לימודי".

2. רכזת שנה ב', המכשירה סטודנטים להוראת חינוך גופני בבית הספר היסודי:
במכללת וינגייט מפגשי המדריכים הפדגוגיים החדשים מתקיימים בנפרד מישיבות הצוות המורחב. בין הדברים נרשמה התייחסות לדיגום ביחסי העבודה בין רכזת שנה ב' לרכזת תכנית הליווי. מ"ט הרגישה ש"יש לי ליווי ממש צמוד, נעים, מכיל ומאפשר. הפתיחות של שתיכן, השיתוף בחומרים וברעיונות, העזרה בכל שעה, הכול כל כך משמעותי". א"ר ציין כי "יש זמינות גדולה של רכזת השכבה ושל המלווה למנחים החדשים. שיח מאוד פתוח, זמין, עם מענה מיידי ומלא לכל שאלה, בקשה, הרהור או דילמה".

איור 3



דיון

ניתן לומר כי המכללה האקדמית בווינגייט ומכללת סמינר הקיבוצים הכירו בחשיבותה של ההכשרה הפדגוגית למדריכים הפדגוגיים החדשים. נמצא שתהליך הליווי היה חשוב ובעל ערך למשתתפים משתי המכללות. לא נמצא הבדל במענה, שניתן למדריכים בתהליך הליווי, בין מדריך פדגוגי חדש, שזו לו השנה הראשונה בשכבה או בכלל, לבין מדריך פדגוגי שזו לו השנה השנייה או השלישית. כמו כן לא נמצא הבדל במענה שנתן הליווי בין מדריך פדגוגי שחזר לאחר שנים לבין מדריך שעבד בתפקיד זה במכללה אחרת ושזו לו השנה הראשונה במכללה הנוכחית. הליווי אכן זימן למדריכים הפדגוגיים החדשים תהליך של התפתחות בתוך תחום הדעת הייחודי, כפי שביקש קלהאן (Callahan, 2016).

מובילי ההכשרות במכללות הבינו כי לשם הכשרת המדריכים הפדגוגיים נדרשים משאבים ובכך תמכו בעמדתו של שקדי (2008). משך הליווי נקבע על פי שיקול דעת פנימי. הכשרת המדריכים הפדגוגיים בשתי המכללות נעשתה תוך כדי הקליטה למערכת, החל מחודש ספטמבר, ולא כמערך הכנה בפרק זמן ניכר טרם ביצוע התפקיד. מדריכים פדגוגיים אחדים התייחסו לעיתוי ההכשרה. יש לשער כי אילו נעשתה ההכשרה טרם הכניסה לעבודה אפשר היה לערב יותר את המדריכים הפדגוגיים החדשים בבחירת התכנים, ולהרחיב את מגוון נושאי ההכשרה. שכן, ייתכן שסד לחץ זמן ההכשרה לקראת ביצוע התפקיד הגביל. אמירות המשתתפים חיזקו את ממצאיהם של גלאגר ועמיתיו (Gallagher et al., 2011) ואת ממצאיהם של גודווין ועמיתיו (Goodwin et al., 2014).

נמצא כי בתהליך הליווי, על כל אופניו, נוצרה תשתית של ידע פדגוגי, שקישרה בין התיאוריה הנלמדת במסגרת האקדמית לבין הניסיון המעשי (williams, 2013). המדריכים הפדגוגיים דיווחו כי באמצעות התהליך הם נעשו מיומנים יותר (המר בודרנו, 2014). הם ציינו כי חוו צמיחה אישית והתפתחות מקצועית, והיה מי שתיאר שתפקידו המקצועי כמדריך פדגוגי חדש התעצב באופן שונה מעמדת המרצה - הוא פיתח יותר אכפתיות אל הסטודנטים שלו, ומתוך כך קיימת בו התקווה שהם עצמם יהפכו לכאלה. עמדות אלה חיזקו את דבריהם של פלביאן ותוסייה-כהן (2009), של פיירסטיין (2015) ושל צוות החוקרים בראשות קורת'גן (Korthagen et al., 2005). לעניין המענה לצורכי השונות שבין המדריכים הפדגוגיים (לזובסקי ואחרים, 2007), יש שדיווחו כי היה מענה לשונות ויש שביקשו לחזקו.

בעניין הצפייה בשעורים, במכללת סמינר הקיבוצים היא נעשית בסמסטר א' ואילו במכללה האקדמית בווינגייט היא תעשה בסמסטר ב'. אף אחד מהמדריכים הפדגוגיים לא התייחס למשמעות הצפייה בשיעוריו - לא אלה שחוו אותה במכללת סמינר הקיבוצים ולא אלה שטרם חוו אותה בשנה זו (מקצתם חוו אותה בשנה שחלפה או קודם לכן). בכך למעשה לא התקבל מהמדריכים הפדגוגיים מידע שיכול היה לאשש או לדחות את עמדתם של שקדי (2003) ושל רואץ' ועמיתיו (Roach, 2016) בנושא.

המפגשים המשותפים של המדריכים הפדגוגיים הצליחו לעודד יחסי גומלין בינם לבין עצמם ובינם לבין מנחת הקבוצה, בדומה לנאמר במחקרו של קלהאן (2016). אופן התנהלות התהליך, ובעיקר הדיאלוג והשיח הפתוח והמאפשר במפגשים ובאופן אישי (לוי-פלדמן ואחרים, 2021; פלביאן ותוסייה-כהן, 2014), נתנו כלים להתמודדות משותפת, כמו למשל עם מצבי לחץ וניהול

קונפליקטים (אופלטקה, 2015). אמירותיהם של המדריכים הפדגוגיים החדשים בנוגע ללמידה המשותפת, שהתרחשה במפגשי השיח וגם במפגשי הפעילות, סותרות את ממצאיהם של גודווין ועמיתיו (Goodwin, 2014), שטענו כי כמעט ואין למידה של מדריכים פדגוגיים חדשים ממדריכים פדגוגיים ותיקים.

המדריכים הפדגוגיים החדשים התייחסו לתחום הרגשי. יש מי שתיארו תחושת לחץ ואפשרות של "הליכה לאיבוד", כדברי גודווין ועמיתיו (Goodwin, 2014). רובם חיזקו את טענות גלאנגר ועמיתיו (Gallanger ,2011) באומרם שככל שהתהליך התקדם גבר ביטחונם העצמי, והם חוו תהליך של העצמה אישית.

נושא הדיגום (modeling) קיבל אף הוא ביטוי. חלק מההתבטאויות התייחסו למלווה של התוכניות בשתי המכללות, וחלק אחר הופנה לקשר שבין המלווה לרכזת שנה ב', במכללה שבה מתקיימים שני צוותים בו־זמנית: צוות מורחב של מדריכים ותיקים וחדשים, וצוות של הכשרת המדריכים הפדגוגיים החדשים. השתיים הצליחו למלא אחר בקשתם של לזובסקי ואחרים (2007), של אונגונדו וז'וואן (Ong'ondo & Jwan, 2009) ושל המנהל הפדגוגי (2015), ולהוות מודל ומורות משמעותיות עבור המדריכים הפדגוגיים החדשים. באמצעות חשיבה משותפת לפני תחילת תוכנית הליווי, ובהדדיות מקצועית בכל שלב ושלב בהמשך תוכנית הליווי, הן הצליחו להיות מחויבויות ומעורבות, כפי שאוזכר אצל אבינון (2014) וארגז (2014).

תהליך הליווי אפשר את קיומם של תהליכי למידה, שהובילו להרחבת רפרטואר ההוראה, להעמקה ולהתמקצעות. המדריכים הפדגוגיים דיווחו כי הכשרתם התרחשה בסביבה תומכת, והשיח על אודות מעשה ההוראה אפשר דיון ענייני, פתוח ומתחשב. יחסי הלמידה והעבודה הושתתו על שיתוף ואמון בין העמיתים לבין מובילות התוכנית. כל אלה אפשרו התפתחות בהיבטים קוגניטיביים ותמכו בהתפתחותו החברתית והרגשית של המדריך הפדגוגי החדש, כפי שנטען במסמך המנהל הפדגוגי (2015).

סיכום

מאמר זה הציג קשר בין התיאוריה לבין ההבנות והפרשנויות של כותבות המאמר, בבואן ללמוד ולעקוב אחר עשייתן כמלוות תהליך הכשרה של מדריכים פדגוגיים חדשים להוראת החינוך הגופני בבית הספר היסודי. מיצובן של הכותבות בשדה עשייתן, מקובל מזה שנים.

המדריך הפדגוגי ממלא תפקיד עיקרי וחשוב בתהליך הכשרתם של סטודנטים המבקשים להיות מורים חדשים. הוא פועל כמתווך בין התיאוריה הנלמדת במסגרת המכללה לבין ההכשרה בהתנסות המעשית בבתי הספר. עליו לקדם את המתכשר להוראה במגוון נתיבים ולפתח בו זהות מקצועית ואישית. לכן, מצופה ממנו להיות בעל כישורים מגוונים.

תהליך הכשרה של מדריכים פדגוגיים חדשים להוראת החינוך הגופני בבית הספר היסודי מתקיים הן במכללה האקדמית בווינגייט והן במכללת סמינר הקיבוצים. רוב התייחסויות המדריכים הפדגוגיים החדשים לתהליך הכשרתם היו דומות, על אף שהם משתי מכללות שונות. זאת למעט ההתייחסות למשך התהליך, שהוגדר מלכתחילה כשונה, וליחסי העבודה שנוצרו בין רכזת הליווי לרכזת השכבה במכללה שבה צוות המדריכים הפדגוגיים הוא גדול. שונות נוספת קיימת במועד הצפייה בשיעורים של המדריכים הפדגוגיים החדשים. מכיוון שמטרת הצפייה היא לשמש כבסיס להערכה מעצבת כדאי לשקול לקיימה כבר בסמסטר א', כפי שמתרחש במכללת סמינר הקיבוצים, ובמידת הצורך והרצון להוסיף צפייה נוספת בסמסטר ב'. באופן זה, שתי הצפיות יכולות להוות נדבך חשוב בהכשרתו המקצועית של המדריך הפדגוגי החדש.

התהליך שתואר לעיל נמצא עדיין בתחילתו. ראוי לקחת בחשבון את בקשותיהם והמלצותיהם של המדריכים הפדגוגיים החדשים בדבר תחילת מועד הליווי ומשכו, ומתוך כך ניתן יהיה להתייחס גם להעשרת תכנים ולהכרות רחבה יותר עם דרכי ההוראה. כיוון שבשנים האחרונות גובר העניין בפיתוח המקצועי של המדריכים הפדגוגיים, מומלץ למכללה האקדמית בווינגייט ולמכללת סמינר הקיבוצים להמשיך לבצע מעקב, לקיים הערכה מעצבת ומסכמת על אודות התהליך ומשתתפיו ולהסיק מסקנות. חשוב לתעד ולפרסם ממצאים אלה, שכן ככל שנשכיל לראות תמונה מקצועית רחבה יותר של ההכשרה לקראת מילוי תפקיד משמעותי זה, כך ניטיב עם המדריכים הפדגוגיים החדשים ועם הסטודנטים המתכשרים תחת שרביטם.

מקורות

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

אולמן דרום, ר' (2016). ספקטרום סגנונות ההוראה של מוסטון ככלי עזר לעיצוב ה"בוגר הרצוי" בחינוך הגופני במאה ה־21. **רוח הספורט, 2**, 31-46.

אולמן דרום, ר' ורובין, י' (2015). הוראת החינוך הגופני בכיתה הטרוגנית מרובת יכולות. בתוך: י' הררי ונ' והררי (עורכים), **דרכים בהוראת החינוך הגופני והספורט** (עמ' 285-293). אסיף הוצאה לאור.

אופלטקה, י' (2015). **יסודות מנהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון חינוכי**. פרדס הוצאה לאור.

ארגז, א' (2014). רק את עצמי ללמד ידעתי: הוראה משמעותית והכשרת מורים משמעותיים. האם ניתן להכשיר להוראה משמעותית? **ביטאון מכון מופ"ת, 52**, 50-55.

המנהל הפדגוגי, (2015). **נתיבים להוראה משמעותית: מניפת מודלים יישומיים להוראה משמעותית**. https://meyda.education.gov.il/files/MinhalPedagogy/netivim.pdf

המר בודרנו, ד' (2014). **הדרכה פדגוגית: האישי והמקצועי - הילכו יחדיו?** חינוך וסביבו שנתון המכללה ל"ו. https://www.smkb.ac.il/college-publications/edu-2014

לוי-פלדמן, א', פרסקו, ב', ריינדרס-כפרי, ס' ושפריץ, ש' (2021). איך מורים רוצים שיעריכו אותם? **דפים: כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך, 74**, 171-196.

לזובסקי, ר', רייכנברג, ר' וזייגר, ט' (2007). המורה החונך במסגרת ההתמחות בהוראה: מאפייני התפקיד הרצוי, הבחירה בתפקיד, ההכשרה לקראתו והערכת התרומה למתמחה בכללותה. **דפים: כתב עת לעיון, למחקר ולהוראה בהכשרת מורים, 45**, 56-89.

מכון מופ"ת (חסר תאריך). **הדרכה פדגוגית: מנהיגות במציאות משתנה.** נדלה ב־10 באפריל, 2022 מ: https://mofet-web.macam.ac.il/prof/pedagog

מכללה אקדמית בוינגייט (חסר תאריך). **מנחים חדשים להוראה.** נדלה ב־10 באפריל, 2022 מ: https://online3.wincol.ac.il/course/view.php?id=25227

מכללת סמינר הקיבוצים (חסר תאריך). **מנחים חדשים להוראת החינוך הגופני.** נדלה ב־10 באפריל, 2022 מ: https://portal.smkb.ac.il/Portals/staff

משרד החינוך - הפיקוח הארצי על החינוך הגופני (2020). **הנחיות כלליות להוראת החינוך הגופני בשנה"ל תשפ"א - בצל משבר הקורונה.** https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/hinuchgufani/Guidelines%20for%20Teaching%20Physical%20Education%20tspa.pdf

פיירסטיין, א' (2015). "מודלינג" (Modeling) בתהליכי החונכות. **לקסי קיי - אנשים חושבים חינוך, 4**, 18-21.

פלביאן, ה' ותוסייה-כהן, ב' (2009). מ**יפוי מרכיבי תפקיד המדריך הפדגוגי במסלולי הכשרת מורים והגדרתם בעזרת חקר נקודת המבט של המדריכים הפדגוגים: דוח סיכום מחקר.** אחווה - המכללה האקדמית לחינוך.

פלביאן, ה' ותוסייה-כהן, ב' (2014). הדיאלוג כבסיס ליחסי גומלין מקצועיים בין המדריך הפדגוגי למודרך. **ביטאון מכון מופ"ת, 53**, 94-99.

רן, ע' (2018). **תפקיד המדריך הפדגוגי בארץ ובעולם: דגמים נבחרים מאירלנד, הולנד, ישראל, סינגפור ושבדיה**. מכון מופ"ת.

שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט**. מכון מופ"ת.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום.** רמות - אוניברסיטת תל אביב.

שקדי, א' (2008). דפוסי הכשרה פדגוגית: מגישה יישומית לגישה התנסותית-קונסטרוקטיביסטית. בתוך: ד' כפיר, ות' אריאב (עורכות), **במשבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 322-302). מכון ון ליר בירושלים.

Callahan, J. (2016). Encouraging retention of new teachers through mentoring strategies. *The Delta Kappa Gamma Bulletin: International Journal of Professional Educators, 83*(1), 6-11.

Gallagher, T., Griffin, S., Ciuffetelli-Parker, D., Kitchen, J. & Figg, C. (2011). Establishing and sustaining teacher educator professional development in a self-study community of practice: Pre-tenure teacher educators developing professionally. *Teaching and teacher education, 27*(5), 880-890.

Goodwin, A. L., Smith, L., Souto-Manning, M., Cheruvu, R., Tan, M. Y., Reed, R., & Taveras, L. (2014). What should teacher educators know and be able to do? Perspectives from practicing teacher educators. *Journal of Teacher Education, 65*(4), 284-302.

Korthagen, F., Loughran, J., & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers – studies into the expertise of teacher educators: An introduction to this theme issues. *Teaching and Teacher Education, 21*,107-115.

Mena, J., García, M., Clarke, A., & Barkatsas, A. (2016). An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education, 39*(1), 53-76.

Ong'ondo, C. O., & Jwan, J. O. (2009). Research on student teacher learning collaboration and supervision during the practicum: A literature review. *Educational Research and Review, 4*(11), 515-524.

Roach, A. S., Bergman, B. S., Mack, K., & Wettergren, Å. (2016). Observing judicial work and emotions: Using two researchers. Qualitative Research, 16(4), 375-391.

Williams, J. (2013). Boundary crossing and working in the Third Space: Implications for a teacher educator's identity and practice. *Studying Teacher Education, 9*(2), 118-129.

השפעת "חזרה מרבית" (RM) שונה על היבטים פיזיולוגיים שונים

מאור פיינשטיין, איל ויסבליט ורון מור

תקציר

קצב פעימות הלב, לחץ הדם ורמת חומצת החלב (לקטט) בגוף משתנים במהלך פעילות גופנית, בהתאם לאופי הפעילות. את אופי הפעילות קובעת, בין היתר, "חזרה מרבית" (RM - Repetition Maximum), שהיא מספר החזרות המקסימאלי שאדם יכול לבצע בתרגיל מסוים, כנגד משקל נתון. יש סברות שונות לגבי מספר החזרות ועצימות האימון שיש לבצע על מנת לקבל תוצאות מיטיבות ובטוחות. במחקר הנוכחי נבדקה ההשערה שביצוע תרגילים עם מספר חזרות מועט ובהתנגדות גדולה יגרום לתגובות פיזיולוגיות מתונות יותר אצל המתאמן לעומת ביצוע תרגילים עם מספר חזרות רב אך בהתנגדות קטנה יותר. לשם כך נבדקו מדדי קצב פעימות הלב, לחץ הדם ורמות הלקטט בדם אצל 23 סטודנטים לחינוך גופני, במהלך ביצוע תרגיל פשיטת ברכיים כנגד מכונה ייעודית בחדר הכושר, בשני פרוטוקולי אימון: RM10 ו־RM20. כל נבדק נבחן בארבעה ניסיונות במצב RM10, ושבוע לאחר מכן בארבעה ניסיונות במצב RM20. בין כל אחד מארבעת הניסיונות הייתה דקת מנוחה. מדידות נעשו במנוחה, ובתום 3 דקות ו־5 דקות מסיום כל ניסיון.

תוצאות המחקר מראות שלמעט חלק ממדידות לחץ הדם הדיאסטולי יש הבדל מובהק בכל המדדים בין שתי שיטות האימון. נמצא שלביצוע תרגיל ב־RM10 יתרון בשמירה על מדדים נמוכים יחסית, אשר עשויים להיטיב עם מתאמנים מבחינה פיזיולוגית, בזמן ביצוע התרגיל ולאחריו. ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כך שמתאמנים יחידים יכולים להיתרם מפרוטוקולי אימון המותאמים להם במיוחד. על מאמנים ומתאמנים באימוני התנגדות לקחת בחשבון את ממצאי המחקר הנוכחי כדי לבנות תוכנית אימון אשר תיטיב עם המתאמנים.

מילות מפתח: **אימוני התנגדות, קצב לב, לחץ דם, רמת לקטט בדם**

סקירת ספרות

השפעות אימוני התנגדות על היבטים פיזיולוגיים כרוניים

באימוני התנגדות, מכיוון שיש התגייסות של יחידות מוטוריות, מסת השריר המופעלת יוצרת עלייה בלחץ הדם הסיסטולי והדיאסטולי. מידת העלייה בלחץ הדם תלויה במספר השרירים הפעילים ובעצימות המאמץ היחסית, ולא בהכרח בכוח המוחלט שהופעל באימון. מאמץ בעצימות גבוהה - הכולל מספר חזרות מועט כנגד משקל כבד עד הגעה לכישלון או מספר חזרות רב במשקל קל - יגרור עלייה ניכרת בלחץ הדם. במטא-אנליזה, שסיכמה תשעה מחקרים שנערכו בנושא, נמצא שיפור במדדי לחץ הדם (ירידה) עקב אימוני התנגדות לאורך זמן. תרגילי הכוח, שכללו את פעולת ולסלבה (הכנסת אוויר לריאות תוך פעולת מאמץ ללא שחרור האוויר), גרמו לעלייה אקוטית במדדי לחץ הדם הסיסטולי והדיאסטולי. אצל אנשים בריאים נתונים אלה אינם מהווים בעיה קריטית, אך יש לקחת בחשבון את הסיכונים הכרוכים בכך אצל אנשים המועדים לשבץ מוחי, חולי סוכרת או הסובלים מבעיות הקשורות ליתר לחץ דם. לאנשים אלה מומלצים אימוני התנגדות בעוצמה נמוכה (קונסטנטיני, 2010).

במטא-אנליזה אחרת (Smart et al., 2020), שבדקה את השפעות אימוני התנגדות איזומטריים (ללא שינוי באורך השריר בזמן התרגיל) על יתר לחץ דם, נמצא כי אימונים איזומטריים של שמונה דקות, שלוש פעמים בשבוע, יכולים להוריד את לחץ הדם הסיסטולי של המטופלים ב־6-7 מילימטר כספית - תוצאה הדומה להשפעת תרופה להורדת לחץ דם. סקירת מאמרים (Ebben & Leigh, 2006) מראה כי בעקבות אימוני התנגדות המבוצעים לאורך זמן חל שיפור בתפקודים קרדיווסקולריים, כגון: נפח פעימה גדול יותר, ירידה בקצב הלב בזמן מנוחה ובזמן אימון, וירידה בלחץ הדם. בנוסף, נמצאו שיפורים בכוח שרירי ובסיבולת שרירית, ויכולת תפקוד גבוהה יותר.

במחקר שנערך על אימוני התנגדות בקרב חולי סוכרת (Bacchi et al., 2012), נרשמו ירידה קלה במשקל והיצרות היקפים במותניים, ירידה בכלל השומן ובשומן התוך בטני, וכן עלייה במסת שריר נקייה באזור הגפיים, בממוצע של 0.8 ק"ג. בבדיקת MRI נמצאה ירידה ברמות השומן התוך-בטני והתת-עורי. באופן כללי, הירידה בשומן התוך-בטני הייתה גדולה יותר מזה התת-עורי.

זיו (2006) מתאר כי לאימוני התנגדות יש יתרונות ברורים בשיפור מצבם הפיזיולוגי של מבוגרים, ומציין שפעילות גופנית מבוקרת מסייעת במיתון לחץ הדם, גורמת לשיפור בתפקוד המערכת הקרדיווסקולרית לטווח הארוך ולחיזוק הלב, וכן כלי הדם אצל מאומנים מתרבים ונעשים חסומים פחות בהשוואה ללא מאומנים. בנוסף, נשמר משקל גוף תקין ומסת השומן יורדת, ובכך מופחת העומס על מערכות כלי הדם, הלב, הנשימה והשלד.

תפקוד הלב באימוני התנגדות

נמצא שאימון התנגדות תורם לבנייה טובה של שריר הלב אצל חולים במחלות לב וכלי דם (Meyer et al., 1999). לאורך זמן גורם האימון לשיפור בתפקוד שריר הלב, בנפח הפעימה, בקצב הלב ובלחץ הדם (Helleker, 2003). בעבר הייתה מקובלת ההנחה שאימון מסוג זה גורם לעומס על הלב ואינו בריא לאוכלוסייה בסיכון כיוון שכיווץ השרירים גורם להצרת כלי הדם ולעלייה בלחץ הדם, ועלול אף לגרום לקרע עורקי או למפרצת (Ebben & Leigh, 2006). מטא-האנליזה של ג'וויס ועמיתיו (Jewiss et al., 2016) מראה כי לפי מחקרים רבים אימוני התנגדות בטוחים מבחינה זו, ואינם גורמים נזק לבבי. נמצא שבקרב מטופלי כשל לבבי אימוני התנגדות תורמים לשיפור צריכת חמצן, לשיפור אורח החיים ולהטבה בפעילויות יומיומיות. יתרה מכך, אימוני ההתנגדות משפרים את הכוח ואת סיבולת השריר (Ebben & Leigh, 2006) ובכך עשויים להיות פתרון מצוין לחולים החוששים ממאמצים אירוביים. במחקר שערכו אבולהררי-שירזי ועמיתיו (Abolahrari-Shirazi et al., 2019) ביצעו מטופלים אימוני התנגדות של שרירי הגוף. האימונים כללו מספר תרגילים בעוצמה ראשונית של מ־40% מחזרה מרבית אחת (RM1), וההתנגדות הועלתה בהדרגה ל־60% RM1. המטופלים ביצעו את התרגילים בשני סטים של עשר חזרות בכל אחד מהאימונים. ממצאי המחקר הראו כי כל המשתתפים השלימו את המחקר ללא תופעות לוואי חמורות. הצטמצמות מוקדמת של חדרי הלב נרשמה בשישה חולים, ושיפור ניכר נרשם אצל משתתפי המחקר בערכי NT-proBNP, המנבאים שינויים ביולוגיים אצל חולי אי ספיקת לב.

שונות בקצב הלב, או HRV (Heart Rate Variability), הוא מדד חשוב לבדיקת תפקוד המערכת הקרדיווסקולרית; HRV גבוה מעיד על תקינות מערכת העצבים האוטונומית של הלב, ועל סיכון נמוך ללקות במחלות קרדיווסקולריות. מחקרים רבים (Dellal, et al., 2015; Nakamura, et al., 2015; Vilamitjana et al., 2014) מראים כי פעילות גופנית משפיעה על ויסות HRV. במחקרם של פורטס ועמיתיו (Fortes et al., 2017) נבדקה השפעת אימון ההתנגדות בלבד על HRV. הנבדקים ביצעו סדרה של אימוני התנגדות שלוש פעמים בשבוע, לאורך תקופה של שמונה שבועות, עם הפסקה של 48 שעות לפחות בין אימונים. בכל אימון ביצעו הנבדקים שלושה סטים לכל תרגיל, בכל סט שמונה חזרות, בהתנגדות של 75% ממקסימום יכולת (RM1). תוצאות המחקר הראו כי היה שיפור ב־HRV אצל הנבדקים אשר ביצעו את אימוני ההתנגדות.

וויקוואייר ועמיתיו (Wickwire et al., 2009) השוו במחקרם את לחץ הדם וקצב הלב בין שני פרוטוקולי אימון התנגדות: בראשון ביצעו הנבדקים חזרות איטיות עם התנגדות של 40% מ־RM1, ובשני ביצעו הנבדקים חזרות בקצב רגיל עם התנגדות של 65% מ־RM1. הנבדקים ביצעו את מספר החזרות הרב ביותר שיכלו באותה רמת התנגדות. לא נמצאו הבדלים בלחץ הדם בין שתי הקבוצות. לעומת זאת, ובניגוד למחקרם של פורטס ועמיתיו (Fortes et al., 2017), קצב הלב בקרב המתאמנים בקבוצה שביצעה חזרות בקצב רגיל ובהתנגדות של 65% מ־RM1 עלה יותר בהשוואה למתאמנים בקבוצה שביצעה חזרות איטיות במשקל קל יותר, כנראה כתוצאה מהמשקל הכבד שהיו צריכים להרים ביחס לקבוצה הראשונה.

השפעת עצימות אימון ההתנגדות על היבטים פיזיולוגיים

לעצימות האימון השפעות שונות על הפיזיולוגיה, ויש להן חשיבות יתרה באימון אנשים בקבוצות סיכון. זיו (2006) מסביר בספרו שלקשישים בעלי סיכונים בריאותיים עדיף אימון כוח בהתנגדות של40%-30% מ־RM1, כלומר כעשרים חזרות ממקסימום יכולת (RM20). לטענתו, אימון בעצימות גבוהה מסכן את בריאות המבוגרים. נוסף לכך טוען זיו כי אופן האימון חשוב גם הוא, ויש להתאים את המשקל ואת מספר החזרות למתאמן כך שיצליח להרים את המשקולת. מספר מחקרים תומכים בטענתו של זיו כי לאוכלוסייה המבוגרת עדיפים תרגילי התנגדות בעצימות של 50% מ־RM1 (לפחות בהתחלה), לצורך שמירה על מדדים פיזיולוגיים נמוכים בזמן האימון (McCartney et al., 1996; Taaffe et al., 1996; Tan et al., 2012).

לעומת זאת, לפי אלבוים-גביזון (2016), נמצא שסדרת תרגילים מצומצמת, בעלת מספר חזרות מועט ובהתנגדות גדולה (70% מ־RM1 ומעלה), מורידה את רמת האינסולין בדם. במחקר נוסף, שבוצע על חולי סוכרת (Bacchi et al., 2012), קבוצה אחת ביצעה תרגילי כוח שונים על מכונות ומשקולות חופשיות. בכל אימון ביצע כל משתתף תשעה תרגילים שונים, אשר כללו את קבוצות השרירים הגדולות, בעומס אשר עלה בהדרגה ל־80%-70% מ־RM1. התוצאה העיקרית הייתה שינוי ברמת ה-HBA1c (המוגלובין מסוכרר). התוצאות המשניות היו: שינויים ברגישות לאינסולין, בתפקוד תאי הבטא, בסיבולת לב ריאה, בכוח שריר, בקומפוזיציית גוף, ובפרופיל המטבולי. לפי ויינשלבוים(2008) ההמלצה לאוכלוסייה הכללית היא לבצע 8-15 חזרות (80%-65% מ־RM1), ולשלב בכל סט קבוצות שרירים גדולות. לשיטתו, בכל סט, יש לבצע את החזרות עד להגעה לעייפות רצונית או עד 2-3 לפני עייפות זו. עמדה זו נחשבת ניטרלית יחסית,

ואינה נוטה למספר חזרות מועט או רב, אלא למספר חזרות ממוצע. כמו כן טוען ויינשלבוים כי יש צורך להתחשב ביכולתו של הפרט, ולהגביר או להפחית את העצימות בהתאם.

למדידת לחץ דם יש חשיבות רבה בהתאמת אימון בשיטת תרגילים מסוימת לאנשים בעלי מחלת לחץ דם. במרבית המחקרים (Fisher, 2001; Hardy & Tucker, 1998; Hill et al., 1989; Polito & Farinatti, 2006; Rezk et al., 2006; Simao et al., 2005) החוקרים מצאו לנכון לבחור בשיטת אימון של 12-18 חזרות. עם זאת, בתרגילים שביצעו הנבדקים השתתפו כל קבוצות השרירים, ועקב השונות במסת השריר של הנבדקים קיים שוני בתוצאות. לשם כך ערכו פוליטו ופרינאטי (Polito & Farinatti, 2009) מחקר, שבו שתי קבוצות נבדקים ביצעו מספר סטים שונה, תוך הפרדה בין שיתוף של קבוצת שרירים קטנים לקבוצת שרירים גדולים. הנבדקים ביצעו שישה ועשרה סטים לכל קבוצת שרירים ב־RM12, בימים מתחלפים. התוצאות הראו כי באימוני התנגדות לחץ הדם יורד ככל שזמן האימון מתארך ומספר הסטים עולה, עקב התרחבות כלי הדם. הירידה הגדולה ביותר בלחץ הדם נרשמה באימון קבוצת השרירים הגדולים לאורך זמן. לעומת זאת, מחקר אחר (Ebben & Leigh, 2006) מראה תופעה הפוכה, ובה נרשמו ערכים גבוהים יותר במשתנים המודינמיים, כגון לחץ דם עורקי, בזמן ביצוע אימון בעצימות RM7-10 לעומת אימון ב־RM1. ייתכן שבאימוני ההתנגדות העצימות הבינונית עד גבוהה הייתה נסבלת, וגרמה להסתגלויות מסוימות בגוף. בדומה לכך, במחקר של קרוימנס ועמיתיו (Croymans, 2014) נבדקה השפעת אימון התנגדות בעצימות גבוהה על לחץ הדם אצל גברים בעלי עודף משקל. בתחילת הבדיקה ביצעו הנבדקים אימון בעצימות של RM12-15, ובהמשך הועלתה העצימות בהדרגה עד ל־RM6-8. הממצאים העיקריים של המחקר הראו שאימון התנגדות בעצימות גבוהה מסייע לוויסות לחץ הדם ללא ירידה במשקל הגוף.

מבחינת ייצור הלקטט באימון, מחקרים קודמים (Edge et al., 2006; Rogatzki et al., 2014; Schott et al., 1995) מראים כי אימון התנגדות משקולות סיבולתי מפחית את מדדי ייצור הלקטט בדם, אך עדיין לא ידוע מהו זמן התגובה הנדרש לגוף לצורך הסתגלות זו. לכן ערכו פארל ועמיתיו מחקר (Farrell et al., 2017), אשר סקר ובדק את התגובה המטבולית של האינדיבידואל לאימון התנגדות סיבולתי. במחקר השתתפו אנשים צעירים, פעילים גופנית. לנבדקים הוספה תוכנית לאימון התנגדות סיבולתי, אשר כלל תרגילי חימום וארבעה סטים של 15 חזרות בעומס 50% מ־RM1. ריכוז הלקטט נמדד לפני תחילת האימון, לאחר עשר דקות מנוחה, ומיד בסיום הסט האחרון של התרגיל האחרון. התוכנית נמשכה ארבעה שבועות. מתוצאות המחקר עלה כי אימון התנגדות סיבולתי גורם לעלייה ברמת הלקטט בדם, בדומה לאימון HIIT (High Intensity Interval Training). רמת הלקטט הממוצעת, אשר חושבה מתוך כל המדידות, עמדה בקירוב על 11 מילימול. עם זאת, לאורך תקופת האימון לא נראתה אצל המתאמנים הפחתה בייצור הלקטט או הסתגלות של הגוף לרמות הלקטט. מסקנת החוקרים הייתה כי יש צורך בתוכנית אימון ממושכת יותר על מנת ליצור הסתגלות בגוף (יותר מארבעה שבועות).

מחקר אחר (Lopes et al., 2018) בדק את רמות הלקטט במהלך אימון התנגדות ולאחריו, אצל עשרה גברים בריאים, שביצעו שלושה אימוני התנגדות עם זמני מנוחה שונים. האימון כלל שישה תרגילים, ארבעה סטים לכל תרגיל, ועשר חזרות מקסימליות (RM10). ממוצע ערכי

הלקטט הגבוהים ביותר, בחישוב סך כל האימונים, היה מ־7 מילימול. ערך זה נמוך מהערך שנמדד במחקר של פארל ועמיתיו (Farrell et al., 2017), אשר כלל מספר חזרות רב יותר (RM15). בניגוד לכך, מסקירת המחקרים שביצעו איבן ולייי (Ebben & Leigh, 2006) נמצאה עלייה ברמת הלקטט בדם, עד 25% בשיא ייצורו, אצל נבדקים אשר ביצעו אימון התנגדות שכלל שלושה סטים של עשר חזרות ב־60% מ־RM1. זוהי עלייה ניכרת בייצור הלקטט, אשר בטווח הקצר עלולה להזיק לאוכלוסיות מסוימות.

הדעה הרווחת היא שאימון בעל עצימות נמוכה, עם מספר חזרות רב אך עם התנגדות קטנה, שומר על מדדים פיזיולוגיים נמוכים. עם זאת, יש הטוענים כי אימון בעל מספר חזרות מועט עם התנגדות גבוהה שומר על מדדים נמוכים יותר, ובפרט על מדדי קצב הלב, הלקטט ולחץ הדם. לנוכח ריבוי הדעות, בנושא מספר החזרות ועצימות האימון שיש לבצע על מנת לקבל תוצאות מיטיבות, בחן המחקר הנוכחי את השפעת אימון, שכלל ביצוע תרגילים במספר שונה של חזרות מרביות, על מדדי לחץ הדם, קצב פעימות הלב, ורמת הלקטט בדם. השערת המחקר הייתה שביצוע תרגיל במספר חזרות מועט אך עם התנגדות גדולה ישמור על מדדי קצב פעימות לב, רמת לחץ דם ולקטט נמוכים יותר מאשר ביצוע תרגיל במספר חזרות רב אך בהתנגדות קטנה יותר.

שיטה

נבדקים

במחקר השתתפו 23 נבדקים, שנבחרו אקראית מתוך רשימה של 52 גברים צעירים בני 20-40, סטודנטים להוראת חינוך גופני בשנים ב' ו־ג'. מספר הנבדקים נבחר בהתאמה לכוח מבחן של לפחות 80% (Faul et al., 2007). כל הנבדקים היו בריאים, ללא מחלות שרירים או שלד. המשתתפים רואיינו, ומילאו הצהרת בריאות וטופס הסכמה לביצוע המחקר. המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה (IRB) למחקרים בבני אדם (2020-7), ונעשה על פי כללי האתיקה הנדרשים.

לוח 1

מאפייני הנבדקים שהשתתפו במחקר

	גיל (שנים)	**גובה** (cm)	**משקל** (kg)	BMR **(קלוריות)**	**אחוזי שומן** (FatP)	**מסת שומן** (FatM)	**משקל גוף ללא שומן** (FFM)	BMI
ממוצע (ס.ת.)	24.9 (3.3)	172.4 (9.9)	69.6 (10.9)	6921.9 (1163.1)	20.8 (6.97)	28.8 (5)	55.2 (10.4)	23.3 (2.63)

כלי המחקר

הרכב הגוף נקבע בעכבה חשמלית, בעזרת מערכת Tanita DC-360. קצב פעימות הלב נמדד בעזרת מד דופק אלקטרוני, שעון ורצועה H7, תוצרת חברת Polar+, ובעזרת אפליקציית Polar beat. לחץ הדם נמדד בעזרת מד רציף בלתי פולשני, PROBP 3400 WSUREBP, תוצרת חברת Welch Allyn. ריכוז הלקטט והגלוקוז בדם נמדדו בעזרת דוקרנים תוצרת חברת EKF Diagnostic, והם הועברו לבדיקה במכשיר נייד למדידת לקטט וגלוקוז בדם.

מהלך המחקר

תהליך המחקר הוסבר לנבדקים, וכל משתתף חתם על טופס הסכמה מדעת. בהמשך נמדד ונקבע הרכב גופם של הנבדקים באמצעות מערכת Tanita. תרגיל הבדיקה שנבחר לביצוע הוא פשיטת ברכיים, ממצב ישיבה בברכיים כפופות, כנגד מכונה ייעודית מתוצרת חברת Hois. התנגדות המכונה קבועה וטווח התנועה במפרק הברך הוא מ־90 מעלות ועד 180 מעלות, כפי שנעשה במחקרים אחרים (Gjovaag et al., 2016).

כל נבדק ישב על כיסא המכונה, ישיבה זקופה עם הגב צמוד למשענת, ידיו משולבות באזור החזה. האגן הוצמד לכיסא באמצעות חגורה. המשימה כללה ביצוע של מספר חזרות קבוע, ללא הפסקה ובקצב קבוע של שתי שניות כיווץ קונצנטרי ושתי שניות כיווץ אקסצנטרי. פרוטוקול המחקר כלל מספר שלבים: בשלב הראשון נקבע RM1 לכל נבדק, במהלך עשר חזרות עם מקסימום משקל (Desgorces et al., 2010). ערך RM1 של כל נבדק חושב מתוך בדיקת RM10, באמצעות נוסחת אחוזים לחיזוי (RM10=75%RM1). בשלב השני, שנערך שבוע לאחר מכן, נמדדו המדדים הפיזיולוגיים לפני ביצוע התרגיל, לאחר כל סט ובסיום התרגיל. מספר החזרות שהוקצב לכל נבדק נבחר אקראית, ועמד על עשר או עשרים חזרות. ההתנגדות RM20 הייתה 50% מ־RM1 (Brzycki, 1993). בכל אימון בוצעו בסך הכול ארבעה סטים של עשר או עשרים חזרות, ומנוחה של דקה בין סט לסט. המדדים הפיזיולוגיים נמדדו במנוחה לפני האימון, מיד לאחר ביצוע כל סט, ושוב במנוחה, שלוש וחמש דקות מתום הסט האחרון (למעט מדד הלקטט, שנבדק רק שש פעמים מסיבות אתיות). בשלב השלישי, שנערך שבוע אחר כך, חזרו הנבדקים לאימון נוסף בפרוטוקול האימון האחר. כלומר, נבדק ששבוע קודם התאמן ב־RM10 בשלב השלישי התאמן ב־RM20, ולהיפך. מדידת המשתנים הפיזיולוגיים נעשתה באותו האופן.

סטטיסטיקה

לבדיקת השפעת משך החזרות על המדדים הפיזיולוגיים, לקטט ודופק, נערך ניתוח שונות דו כיווני עם מדידות חוזרות, במערך 1x2x7. כלומר, קבוצת מתאמנים אחת שנבדקה בשתי שיטות אימון (אחת בסטים של עשר חזרות, והשנייה בסטים של עשרים חזרות), ולכל שיטת אימון נערכו שבע בדיקות בנקודות זמן שונות (תחילת האימון, בין הסטים ובסוף האימון), למעט בדיקות הלקטט אשר נעשו שש פעמים (ארבע פעמים במהלך האימון ופעמיים בזמני המנוחה). רמת המובהקות אלפא שנקבעה היא 0.05.

תוצאות

השפעת האימון על לחץ הדם הסיסטולי

ניתוח שונות דו כיווני בוצע על מנת לבדוק את השפעת האימון על לחץ הדם הסיסטולי בכל ארבעת הסטים, ובתום שלוש וחמש דקות המנוחה שאחרי הסטים. בדיקת נורמליות בוצעה על השאריות. השאריות התחלקו בערך בצורה נורמלית, ולכן בוצע שימוש בתיקון Greenhouse-Geisser. איור 1 מראה כי הסטים השפיעו באופן ניכר על לחץ הדם הסיסטולי ($F[3.28, 72.151]=27.66$; $p>0.001$; $\eta2=0.268$). מבחן בונפרוני post hoc הראה כי בזמן ביצוע RM10 הייתה אצל הנבדקים עלייה גדולה יותר בלחץ הדם הסיסטולי מיד לאחר ביצוע

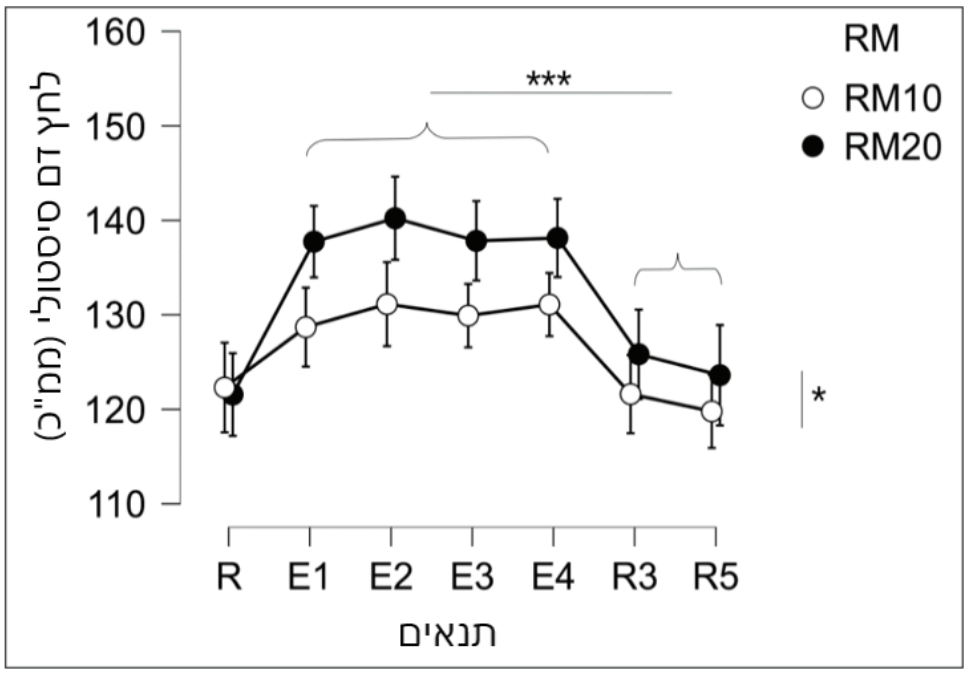
הסטים (M range=128.7-131.1 mmHg; SD range=13. 6-16.2) בהשוואה לזמני המנוחה וההתאוששות (M range=119.8-122.3 mmHg; SD range=11.8-15.0). בזמן ביצוע RM20 הייתה אצל הנבדקים עלייה גדולה יותר בלחץ הדם הסיסטולי מיד לאחר ביצוע הסטים (M range=137.7-140.2 mmHg; SD range=14.0-18.1) בהשוואה לזמני המנוחה וההתאוששות (M range=121.6-125.8 mmHg; SD range=11.0-14.3). מבחן post hoc, אשר השווה בין רמות לחץ הדם הסיסטוליות שנמדדו ב־RM10 וב־RM20, גילה הבדל מובהק (F[1,22]=5.119; p=0.034; η2=0.063). מיד לאחר ביצוע התרגיל ב־RM20, ובכל סט, לחץ הדם הסיסטולי היה גבוה יותר במידה מובהקת (p<0.05) מאשר בזמן ביצוע התרגיל ב־RM10.

באיור 1 מקובצים הנתונים המשווים בין ממוצעי הבדיקות של לחץ הדם הסיסטולי באימוני RM10 ובאמוני RM20. ההפרש מבטא את השפעת כמות החזרות בתרגיל פשיטת ברכיים כנגד מכונה על לחץ הדם הסיסטולי של הנבדק, על פני שבעה זמנים שונים לאורך שתי הבדיקות בהתאם.

איור 1

ניתוח ממוצעים להשוואת לחץ הדם הסיסטולי בין קבוצות מתאמנים באורכי אימון שונים, עשר ועשרים חזרות, לאורך האימון.

(מנוחה=R, סט=E, סט 1=E1, סט 2=E2, סט 3=E3, סט 4=E4, לאחר שלוש דקות מנוחה=R3, לאחר חמש דקות מנוחה=R5)



.

השפעת האימון על לחץ הדם הדיאסטולי

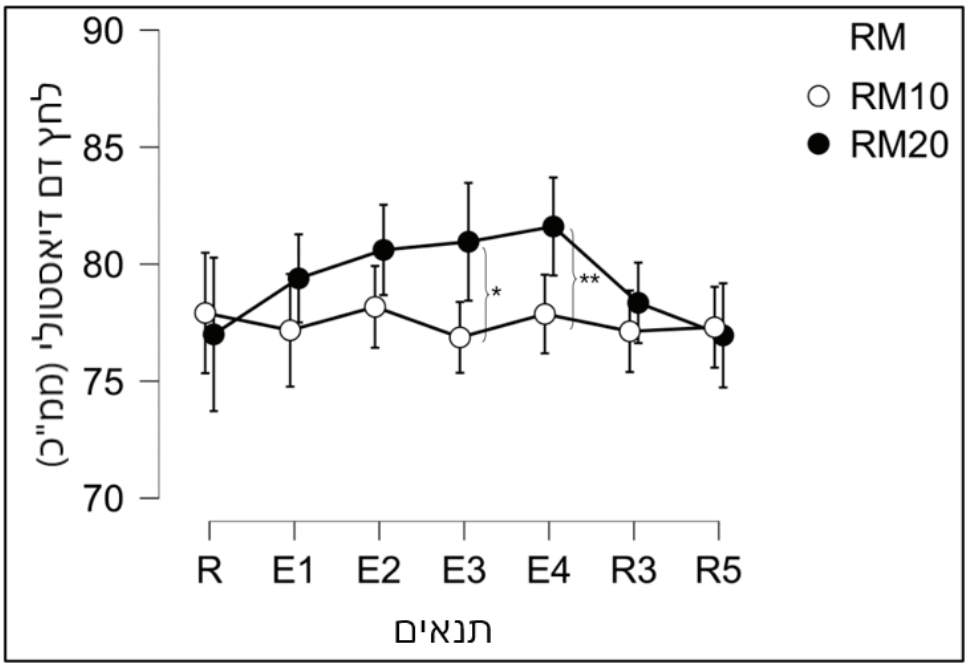
ניתוח נתוני לחץ הדם הדיאסטולי נעשה באותו הליך סטטיסטי כמו ניתוח נתוני לחץ הדם הסיסטולי, יחד עם ניתוח שונות דו כיווני לסטים אינדיבידואליים. איור 2 מראה כי לחץ הדם הדיאסטולי עוקב אחר אותו דפוס כמו לחץ הדם הסיסטולי. עם זאת, יש הבדל מובהק בין לחצי הדם הדיאסטוליים שנמדדו לאחר הסט השלישי באימון (RM20 (M=81.6, SD=4.9 לערכים שנמדדו באימון RM10 (M=76.9, SD=5.7), t(22)=-2.656, p=0.014, ולאחר הסט הרביעי באימון RM20 (M=81.6, SD=4.9) בהשוואה לאימון RM10 (M=77.9, SD=4.8), t(22)=-3.485, p=0.002.

באיור 2 מקובצים נתונים המשווים בין ממוצעי הבדיקות, המתארים את השוני בלחץ הדם הדיאסטולי בהשפעת שני סוגי האימונים, RM10 ו־RM20, בשבעה זמנים שונים לאורך שתי הבדיקות בהתאם.

איור 2

ניתוח ממוצעים להשוואת לחץ הדם הדיאסטולי בין קבוצות מתאמנים באורכי אימון שונים, עשר ועשרים חזרות לאורך האימון.

(מנוחה=R, סט=E, סט 1=E1, סט2=E2, סט 3=E3, סט 4=E4, מנוחה לאחר 3 דקות=R3, מנוחה לאחר 5 דקות=R5).



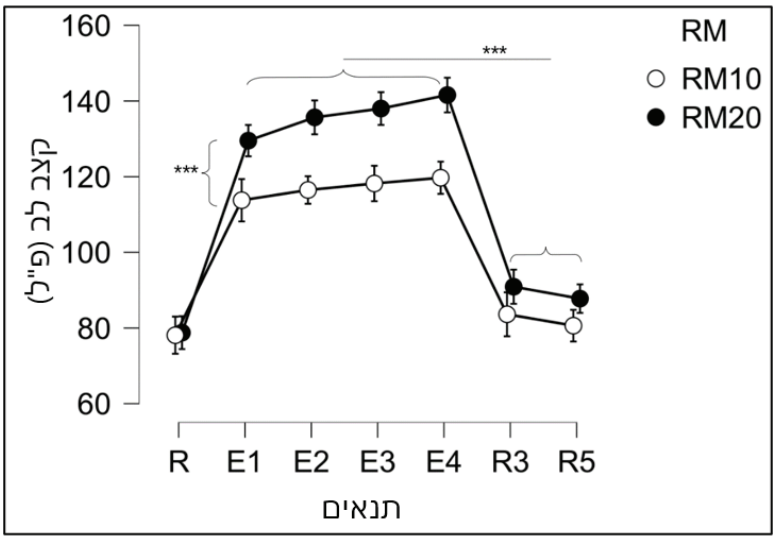
השפעת האימון על קצב הלב

הליך סטטיסטי דומה נערך לצורך השוואת קצב הלב בתנאים שונים בין אימון RM20 לאימון RM10. הנתונים מראים הבדל מובהק בין שתי שיטות האימון. איור 3 מראה כי לסטים באימון RM20 יש השפעה מובהקת על קצב הלב(F[2,40]=191.5 p<0.001, η2=0.764) . מבחן בונפרוני post hoc הראה שבמהלך אימון RM10 קצב הלב של הנבדקים עלה במידה רבה יותר מיד לאחר הסטים (M range=113-119 beats per minute (bpm); SD range=17.3-20.4) בהשוואה לזמני המנוחה וההתאוששות (M range=78-83 bpm; SD range=17.6-19.4). במהלך אימון RM20 קצב הלב של הנבדקים עלה באופן מובהק ובמידה רבה יותר מיד לאחר ביצוע הסטים (M range=130-142 bpm; SD range=16.0-20.4) בהשוואה לזמני המנוחה וההתאוששות (M range=79-91 bpm; SD range=17.6-19.4). מבחן post hoc אשר השווה את ערכי קצב הלב בין האימונים RM10 ו־RM20 הראה הבדל מובהק (F(1,20)=41.185, p<0.001, η2=0.07). במהלך אימון ה-RM20, ולאחר כל סט, קצב הלב היה גבוה באופן מובהק(p<0.001) בהשוואה לקצב הלב במהלך אימון ה-RM10 ואחריו.

הערכים באיור 3 משווים בין ממוצעי בדיקות קצב הלב, שנמדדו בשבעה זמנים שונים לאורך שני סוגי האימונים, בהתאם. באיור ניתן לראות את ההבדלים בקצב הלב בין שני סוגי האימונים, RM10 ו־RM20. הנתונים שנמצאו מבטאים את השפעת כמות החזרות בתרגיל פשיטת הברכיים כנגד מכונה על קצב הלב, בזמנים השונים שנבדקו.

איור 3
ניתוח ממוצעים להשוואת קצב הלב של קבוצת מתאמנים באורכי אימון שונים, 1 0 ו־20 חזרות, לאורך הבדיקה

(מנוחה=R, סט=E, סט 1=E1, סט2=E2, סט 3=E3, סט 4=E4, מנוחה לאחר 3 דקות=R3, מנוחה לאחר 5 דקות=R5).



השפעת האימון על רמת הלקטט בדם

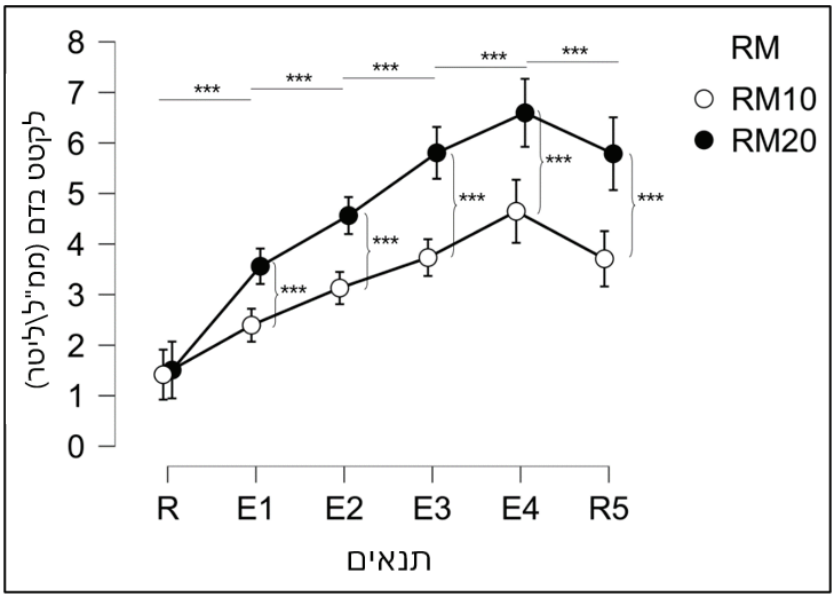
איור 4 מציג את נתוני רמות הלקטט בדם, שנמדדו במהלך שני סוגי האימונים. רמות הלקטט לאורך תנאים שונים באימוני RM20 ו-RM10 הושוו, והציגו שונות סטטיסטית מובהקת. לסטים באימון הייתה השפעה מובהקת על רמת הלקטט בדם. (F[2.231, 49.08]=84.142; p<0.001; η2=0.501) מבחן בונפרוני post hoc הראה שבמהלך RM10 ו־RM20, לאחר כל סט, רמת הלקטט בדם הנבדקים עלתה באופן מובהק ובמידה ניכרת בהשוואה לסט הקודם (p<0.01). מבחן post hoc, אשר השווה את רמות הלקטט שנמדדו במהלך האימונים ב־RM10 וב־RM20, הראה שבמהלך אימון RM20, בכל סט, רמת הלקטט הייתה גבוהה באופן מובהק (F[1,22]=29.798; p<0.001; η2=0.144) מזו שנמדדה במהלך האימון ב־RM10 נוסף לכך, בניגוד למדדים ההמודינמיים, אשר חזרו לרמתם ההתחלתית בסוף האימון, רמות הלקטט בדם המשיכו לעלות, ואף נשארו גבוהות לאחר סוף האימון, באופן מובהק ובמידה ניכרת(t[22]=10.271, p<0.001) בהשוואה לערכים שנמדדו בתחילת האימון.

באיור 4 מופיעים ערכים המשווים בין ממוצעי בדיקות רמת הלקטט בשישה זמנים שונים לאורך שני סוגי האימונים, בהתאם. באיור ניתן לראות את ההבדלים ברמת הלקטט בדם בין שני סוגי האימונים, RM10 ו־RM20 . הנתונים שנמצאו מבטאים את השפעת כמות החזרות בתרגיל פשיטת הברכיים עם מכונה על רמות הלקטט בדם של הנבדק בזמני הבדיקות השונים.

איור 4

ניתוח ממוצעים להשוואת רמות הלקטט בדם של קבוצת מתאמנים באורכי אימון שונים, 10 ו־20 חזרות, לאורך הבדיקה

(מנוחה=R, סט=E, סט 1=E1, סט2=E2, סט 3=E3, סט 4=E4, לאחר חמש דקות מנוחה=R5).



לסיכום, נמצא כי ביצוע תרגיל ב-RM20 השפיע יותר על המדדים הפיזיולוגיים (לחץ דם סיסטולי/דיאסטולי, קצב לב ורמת הלקטט בדם) מאשר תרגיל ב-RM10, וגרם לעלייה רבה יותר במדדים אלה, במשך האימון ומספר דקות לאחר האימון. עם זאת, במדדי לחץ הדם הדיאסטולי, בניתוח סטטיסטי כתלות ב־RM, נמצא הבדל מובהק רק לאחר הסט השלישי. למעט מדדי לחץ הדם הדיאסטולי, נמצא הבדל מובהק בכל המדדים בין שתי שיטות האימון. לפיכך, לאימון ב־RM10 יש יתרון בשמירה על מדדים נמוכים יחסית, בזמן ביצוע התרגיל ואחריו.

דיון

במחקר זה נבדקה השפעת RM בתרגיל פשיטת ברכיים עם מכונה ייעודית על ההיבטים הפיזיולוגיים: לחץ דם סיסטולי/דיאסטולי, קצב הלב ורמת הלקטט בדם. הנבדקים היו גברים בני 20-40, סטודנטים לחינוך גופני בשנים ב' ו־ג'. מטרת המחקר הייתה לבדוק כיצד יגיבו הנבדקים מבחינה פיזיולוגית לתרגיל בשתי שיטות אימון, האחת תרגול ב־RM10 והשנייה RM20, ולהשוות ביניהן על מנת לבנות תבנית אימון מיטבית למתאמן.

תוצאות המחקר הנוכחי מראות שבאשר ללחץ הדם הסיסטולי יש יתרון לתרגול ב־RM10, מכיוון שלאורך כל זמן האימון, למעט בבדיקה הראשונית בזמן מנוחה, מדדי לחץ הדם הסיסטולי היו נמוכים מאשר בתרגול ב־RM20. לחץ הדם הדיאסטולי, בדומה לנתוני לחץ הדם הסיסטולי, עלה בזמן ביצוע שני סוגי האימון וגם דקות אחדות אחרי האימון. גם כאן, לאורך כל האימון מדדי המתאמנים אשר תרגלו ב־RM20 היו גבוהים ממדדי המתאמנים ב־RM10, אם כי ההבדלים נראו רק לאחר הסט השלישי. לכן, גם במדד זה יש יתרון לביצוע מספר חזרות נמוך עם משקל גבוה. תוצאות אלה תומכות בהשערת המחקר, שביצוע תרגיל עם מספר חזרות מועט ייטיב עם המתאמן יותר מאשר ביצוע תרגיל עם מספר חזרות רב. זאת גם לדעת מומחים רבים, כמו סמארט ועמיתיו (Smart et al., 2020), אשר מצאו שאימונים איזומטריים המתבצעים שלוש פעמים בשבוע, 8 דקות סה"כ, יכולים לגרום לירידה של 6-7 מילימטר כספית בלחץ הדם הסיסטולי של המטופלים. נציין שהמחקר הנוכחי מתייחס לאימון איזוטוני (אורך השריר משתנה בזמן התרגיל) ולא איזומטרי (אורך השריר לא משתנה בזמן התרגיל).

זיו (2006) מציין כי ההמלצה הבריאותית למבוגרים היא ביצוע תרגיל התנגדות ב־40%-30% מ־RM1. כלומר, כעשרים חזרות בסט, ואף יותר. קונסטנטיני (2010) מצטרפת לדעתו של זיו ומזכירה במחקרה כי לאנשים בעלי גורמי סיכון למחלות לחץ דם עדיף לבצע אימוני התנגדות בעצימות נמוכה. בניגוד לדעתם של זיו וקונסטנטיני, ובהתאמה לתוצאות המחקר, טוענים באצ'י ועמיתיו (Bacchi et al., 2012) שתרגול בהתנגדות העולה בהדרגה עד עצימות של 80% מ־RM1 יגרום לשיפור במדדים הפיזיולוגיים השונים, אם יתבצע לאורך זמן. זאת בהתאמה למחקרם של קרוימנס ועמיתיו (Croymans et al., 2014), שבו תרגלו הנבדקים בעצימות העולה בהדרגה, עד RM6-8. תוצאות מחקרם הראו שיפור במדדי לחץ הדם ללא תופעות לוואי שליליות. ויינשלבוים (2008) מחזק את דברי באצ'י ועמיתיו ודברי קרוימנס ועמיתיו, וטוען כי ההמלצה היא לבצע אימון בעצימות של עד 80% מ־RM1. עם זאת, הוא נמנע מלהמליץ על אימונים במשקל כבד. לטענתו מספר החזרות האופטימלי בתרגיל הוא 15-8. גם פוליטו ופרינאטי (polito & Farinatti, 2009) מצטרפים לדעתם של באצ'י ועמיתיו ושל קרוימנס ועמיתיו, ומציינים כי נכון לבצע אימון

בעצימות של RM12. לטענתם, כתוצאה מכך תהיה ירידה בלחץ הדם לאורך זמן. הדבר תואם את השערת המחקר ותוצאותיו. ניתן להסביר את המלצותיהם של זיו (2006) וקונסטנטיני (2010) בכך שאינם מציינים במחקרם את מספר החזרות אלא רק את רמת ההתנגדות. הם ממליצים להימנע מלהגיע לקצה היכולת של המתאמן, ולאי יכולת הרמת משקל בכלל, וכך למנוע את תגובת ולסלבה, אשר מעלה את לחץ הדם.

גם בקצב הלב נמצא הבדל בין המדדים בהשוואת שני סוגי האימון, אם כי בתחילת הבדיקה ובסופה ההבדלים הם זניחים. לאורך האימון מדד קצב הלב של המתאמנים בפרוטוקול RM20 היה גבוה יותר ממדד המתאמנים בפרוטוקול RM10. ניתן להניח כי מספר חזרות רב במשקל קל יגרום לעלייה בקצב הלב בעיקר בזמן האימון. הדבר תואם את השערת המחקר כי ביצוע תרגיל עם משקל כבד אך במספר חזרות מועט ישמור על מדדים נמוכים יותר. בדומה להשערת המחקר ולתוצאות המחקר, פורטס ועמיתיו (Fortes et al., 2017) מציינים במחקרם כי ביצוע תרגיל לחיצת רגליים ולחיצת חזה בעצימות של RM8 גרם לשיפור בקצב הלב לאורך זמן. בניגוד לכך, טוען אבולהררי-שירזי (Abolahrari-Shirazi, 2019) במחקרו כי הושג שיפור בתפקוד הלב בעקבות ביצוע תרגיל בעצימות 60%-40% מ־RM1, כלומר 20 חזרות ממקסימום יכולת. בדומה לכך מוזכר במחקרם של וויקוואייר ועמיתיו (Wickwire, 2009) שקצב הלב של קבוצה אשר ביצעה את התרגיל בקצב רגיל בהתנגדות של 65% מ־RM1 עלה יותר ביחס לקבוצה שביצעה חזרות איטיות ובהתנגדות נמוכה יותר, כנראה כתוצאה מהמשקל הרב שהיו צריכים להרים ביחס לקבוצה האחרת, נתון אשר עלול לגרום לעלייה דרמטית במדדים. חשוב לציין כי הנבדקים במחקרו של אבולהררי-שירזי (Abolahrari-Shirazi, 2019) ביצעו עשר חזרות, והתרגול לא נעשה במקסימום יכולת. לכן אין להסיק שתוצאות המחקר הנוכחי בהכרח סותרות את דבריו, ויש לבצע 60% מ־RM1 ב־20 חזרות כדי להראות סתירה בין המחקרים. בניגוד לכך, במחקרם של וויקוואייר ועמיתיו (Wickwire et al., 2009) הנבדקים אכן ביצעו את האימון במקסימום יכולת אך התרגילים בוצעו בקצב שונה, דבר אשר יכול היה להשפיע על תוצאות המחקר.

מדדי הלקטט עלו בעת ביצוע שני סוגי האימון, ונמצא הבדל מובהק ביניהם. ההבדל העיקרי נצפה בזמן ביצוע התרגיל עצמו, שבו מדדי המתאמנים בפרוטוקול RM20 היו גבוהים ממדדי פרוטוקול RM10 . ההבדל נשמר גם בזמן ההתאוששות. עקב כך, ניתן להניח כי ביצוע של מספר חזרות רב עם התנגדות קטנה יגרום לעלייה גדולה יותר ברמות הלקטט בזמן האימון, ומספר דקות לאחר מכן, בהשוואה לביצוע של מספר חזרות מועט עם התנגדות גדולה. בהתאמה לתוצאות המחקר, יש בספרות הסכמה בנוגע להשפעת כמות החזרות על רמת הלקטט בדם, וכי מספר חזרות רב גורר עלייה ניכרת ברמת הלקטט. גם פארל ועמיתיו (Farrell et al., 2017) טוענים במחקרם שאימון התנגדות סיבולתי העומד על 50% מ־RM1 גורם לעלייה ברמות הלקטט הדומה לזו שבאימון אנארובי קיצוני. לופס ועמיתיו (Lopes et al., 2018) מחזקים טענה זאת במחקרם בציינם שביצוע תרגיל ב־RM10 גרם לעלייה של 7 מילימול במדד הלקטט בדם, ערך הנמוך בהרבה ממדד הלקטט שנמצא במחקרם פארל ועמיתיו (Farrell et al., 2017), אשר הגיע ל־11 מילימול. עם זאת, בסקירת המאמרים של איבן וליי (Ebben & Leigh, 2006) נמצא כי רמת הלקטט בדם עלתה ב־25%, בשיא ייצור הלקטט בדם, אצל נבדקים אשר ביצעו אימון התנגדות שכלל שלושה סטים של עשר חזרות ב־60% מ־RM1. אך במאמרם לא השוו החוקרים

בין אימונים בעלי מספר חזרות שונה אלא בדקו רק את השפעת האימון על רמות הלקטט בדם. לכן לא ניתן לשלול את האפשרות כי ביצוע מספר חזרות רב יותר היה גורר עלייה גדולה יותר במדדי הלקטט בדם.

בדומה לנאמר בספרות, ובהשערת המחקר, כי ביצוע תרגיל עם מספר חזרות מועט במשקל כבד ישמור על מדדים נמוכים יחסית אצל המתאמן בהשוואה לתרגיל עם מספר חזרות רב במשקל קל, תוצאות המחקר מראות הבדל ניכר וברור בין שני סוגי האימון, וכי עדיף אימון ב־RM10 לשמירה על מדדים נמוכים יחסית.

לסיכום, ממצאי המחקר הנוכחי תומכים בכך שמתאמנים יכולים להיתרם מפרוטוקולי אימון המותאמים להם במיוחד. מאמנים ומתאמנים באימוני התנגדות יוכלו להשתמש בממצאי המחקר הנוכחי כדי לבנות תוכנית אימון אשר מותאמת ליכולתם ולמצבם הפיזיולוגי. מחקר זה מציב את מספר החזרות והמשקל המורם כגורמים שיש להתחשב בהם בבניית פרוטוקולי אימון. ממצאי המחקר מצביעים על כך שהאימון האופטימלי למתאמנים, מבחינת שמירה על מדדים נמוכים, הוא ביצוע התרגיל במספר חזרות מועט, בהתאם ליכולתו של המתאמן (RM10), כל זאת בהשוואה למספר חזרות רב בתרגיל (RM20). חשוב לבצע מדידת RM1 לפני קביעת המשקל שעל המתאמן להרים ומספר החזרות שיש לבצע בתרגיל. אם המתאמן מגיע לכישלון בהרמת המשקל יש להפחית את המשקל או את כמות החזרות, אחרת יגיע הנבדק לקצה יכולתו והדבר יגרור עלייה במדדים (זיו, 2006).

יש להמשיך ולחקור את הסוגיה של התאמת פרוטוקולי אימון לקבוצות גיל ולאוכלוסיות שונות, וכמו כן לבדוק תרגילים המערבים קבוצות שרירים שונות. ייתכן שניתן לשפר את מדדי הנבדקים על ידי התאמה של פרמטרים אחרים באימון, ובהם: מספר סטים, אופן ביצוע החזרות, זמן מנוחה בין סטים וכדומה. אפשר גם שפרוטוקולי אימון מסוימים, שידגישו העדפה לעצימות נמוכה בכל סוג תרגיל, יסייעו בהורדת המדדים המסכנים.

מקורות

אלבוים-גביזון, מ' ומנדלוביץ, ח' (2016). סקירת ספרות שיטתית על יעילות אימון ההתנגדות בקרב חולי סוכרת מסוג 2 בהתאם לחומרת המחלה הראשונית. **שרותי בריאות כללית כתב־עת לפיזיותרפיה, 18**(3), 3-20.

ויינשלבוים, ב' (2008). פעילות גופנית: "תרופת פלא". **דינמי וינגייט, 7.**

זיו, א' (2006). **עוצמות חדשות: כושר במעגלי החיים.** קמפוס "שיאים" אוניברסיטת תל-אביב.

קונסטנטיני, נ' (2010). יתר לחץ דם ופעילות גופנית. **כתב העת הישראלי לארתרוסקופיה ולפגיעות ספורט אורתופדיות, 2.** http://www.medicalmedia.co.il/publications/SheetDetails.aspx?sheetid=212

Abolahrari-Shirazi, S., Kojuri, J., Bagheri, Z., & Rojhani-Shirazi, Z. (2019). Effect of exercise training on heart rate variability in patients with heart failure after percutaneous coronary intervention. *Journal of Biomedical Physics and Engineering, 9*(1), 97-104.

Bacchi, E., Negri, C., Zanolin, M., Milanese, C., Faccioli , N., Trombetta , M., Zoppini, G., Cevese, R., Bonadonna, R. C., Schena, F., Bonora, E., Lanza, M, & Moghetti, P. (2012). Metabolic effects of aerobic training and resistance training in type 2 diabetic subjects: A randomized controlled trial (the RAED2 study). *Diabetes Care, 35*(4), 676-682.

Brzycki, M. (1993). Strength testing – Predicting a one-rep max from reps-to-fatig. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 64*(1), 88-90.

Croymans, D. M., Krell, S. L., Oh, C. S., Katiraie, M., & Lam, C. Y. (2014). Effects of resistance training on central blood pressure in obese young men. *Journal of Human Hypertension, 28,* 157-164.

Dellal, A., Casamichana, D., Castellano, J., Haddad, M., Moalla, W., & Chamari , K. (2015). Cardiac parasympathetic reactivation in elite soccer players during different types of traditional high-intensity training exercise modes and specific tests, interests and limits. *Asian J Sports Med, 6*(4). DOI: 10.5812/asjsm.25723

Desgorces, F. D., Berthelot, G., Dietrich, G., & Testa, M. S. (2010). Local muscular endurance and prediction of 1 repetition maximum for bench in 4 athletic populations. *Journal of Strength and Conditioning Research, 24*(2), 394–400.

Ebben, W. P., & Leigh, D. H. (2006). The effects of resistance training on cardiovascular patients. *Strength and Conditioning Journal, 2,* 54-58.

Edge, J., Hill-Haas, S., Bishop, D., & Goodman, C. (2006). Effects of resistance training on h^+ regulation, buffer capacity, and repeated sprints. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 38*(11), 2004-2011.

Farrell, J. W., Lantis, D. J., Ade, C. J., Bemben, D. A., & Larson, R. D. (2017). Metabolic response to four weeks of muscular endurance resistance training. *International Journal of Kinesiology & Sports Science, 5*(4), 10-17.

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexiblestatistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedicalsciences. *Behavior Research Methods, 39*(2), 175-191.

Fisher, M. M. (2001). The effect of resistance exersice on recovery blood pressure in normotensive and borderline hypertensive women. *J strength cond res, 15*(2), 210-216.
Fortes, L. D., Paes, P. P., Paes, S. T., Carvalho, F. O., & Cyrino, E. S. (2017). Clustering vs multi-sets method in resistance training: Effect on heart rate variability. *Asian Journal of Sports Medicine, 9*(1), 1-6.
Gjovaag, T., Hjelmeland, A. K., Oygard, J. B., Vikne, H., & Mirtaheri, P. (2016). Acute hemodynamic and cardiovascular responses following resistance exercise to voluntary exhaustion. Effects of different loadings and exercise durations. The *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness, 56*(5), 616–623.
Hardy, D. O., & Tucker, L. A. (1998). The effect of a single bout of strength training on ambulatory blood pressure levels in 24 mildly hypertensive men . *Am J Health Promot, 13*(2), 69-72.
Helleker, K. (2003, March 13). Fears mount over the dangers of pumping iron. *The Wall Street Journal Online.* http://online.wsj.com/public/resources/documents/hb2.htm
Hill, D. W., Colins, M. A., Cureton, K. J., & Demello, J. (1989). Blood pressure response after weight training exercise . *Journal of Applied Sports Sciences, 2* , 44-47.
Jewiss, D., Ostman, C., & Smart, N. A. (2016). The effect of resistance training on clinical outcomes in heart failure: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Cardiology, 221*, 674-681.
Lopes, C. R., Alex , H. C., Schoenfeld, B., Ramos, M., & Moises , D. G. (2018). Effect of rest interval length between sets on total load lifted and blood lactate response during total-body resistance exercise session. *ASJSM*. DOI:10.5812/asjsm.57500
McCartney, N., Hicks, A. L., Martin, J., & Webber, C. E. (1996). A longitudinal trial of weight training in the elderly: Continued improvements in year 2. *The Journals of Gerontology, 51*(6), B425–B433.
Meyer, K., Hajric, R., Westbrook, S., Haag-Wildi, S., Holtkamp, R., Leyk, D., & Schnellbacher, K. (1999). Hemodynamic responses during leg press exercise in patients with chronic congestive heart failure. *Am. J. Cardiol, 83*(11), 1537-1543.
Nakamura, F., Flatt , A., Pereira , L., Ramirez-Campillo , R., Loturco , I., & Esco, M. (2015). .Ultra-Short-term heart rate variability is sensitive to training effects in team sports players. *J Sports Sci Med, 14*(3), 602-605.
Polito, M. D., & Farinatti, P. T. (2006). Blood pressure behavior after resistance exersices: A systematic review on determining variables and possible mechanisms. *Braz J Sports Med, 12*(6), 386-392.
Polito, M., & Farinatti, P. (2009). The effects of muscle mass and number of sets during resistance exercise on postexercise hypotension. *The Journal of Strength and Conditioning Research, 23*(8), 2351-2357.
Rezk, C. C., Marrache, R. C., Tinucci, T., Mion, J. D., & Forjaz, C. M. (2006). Post-resistance exercise hypotension, hemodynamics, and heart rate variability: Influence of exercise intensity . *Eur J Appl Physial, 98*(1), 105-112.

Rogatzki, M. J., Wright, G. A., Mikat, R. P., & Brice, A. G. (2014). Blood ammonium and lactate accumulation response to different training protocols using the parallel squat exercise. *The Journal of Strength & Conditioning Research, 28*(4), 1113-1118.
Schott, J., McCully, K., & Rutherford, O. (1995). The role of metabolites in strength training. European journal of applied physiology and occupational physiology, 337-341.
Simao, R., Fleck, S., Polito, M. D., Monterio, W. D., & Farinatti, P. (2005). Effects of resistance training intesity, volume, and session format on the postexercise hypotensive response. *J Strength Cond Res, 19*(4) 853-858.
Smart, N. A., Gow, J., Bleile, B., Van der Touw, T., & Pearson, M. J. (2020). An evidence-based analysis of managing hypertension with isometric resistance exercise – are the guidelines current? *Hypertension Research, 43*(4), 249-254.
Taaffe, D. R., Pruitt, L., Pyka, G., Guido, D., & Marcus, R. (1996). Comparative effects of high- and low-intensity resistance training on thigh muscle strength, fiber area, and tissue composition in elderly women. *Clinical Physiology and Functional Imaging, 16*(4), 381-392.
Tan, S., Li, W., & Wang, J. (2012). Effects of six months of combined aerobic and resistance training for elderly patients with a long history of type 2 diabetes. J *Sports Sci Med, 11*(3), 495–501.
Vilamitjana , J. J., Lentini , N. A., Perez , M. F., & Verde , P. E. (2014). Heart rate variability as biomarker of training load in professional soccer players. *Med Sci Sports Exerc, 46*(5S), 842-843.
Wickwire, P. J., McLester, J. R., Green, J. M., & Crews, T. R. (2009). Acute heart rate, blood pressure, and RPE responses during super slow vs. traditional machine resistance training protocols using small muscle group exercises. *Journal of Strength and Conditioning Research, 23*(1), 72-79.

הוראת קפיצות בסיסיות על ארגז לתלמידי בית הספר[1]

מירי שחף ודקלה זיו

תקציר

"קפיצות" (Vault) הוא אחד המכשירים בענף ספורט אולימפי הנקרא התעמלות מכשירים. קפיצות בסיסיות על ארגז נלמדות בבתי ספר בישראל תוך התאמה לרמת הילדים וליכולתם. בבתי הספר משתמשים במקפצה ובארגז קפיצות ואילו בתחרויות אולימפיות בשולחן קפיצה.

במאמר זה נתמקד ביחידת הוראה של קפיצות בסיסיות על ארגז: סנונית, מפנה פנים, מקרס ומפשק, תוך התייחסות למרכיבים הבאים: הערכת צרכים; ניסוח יעדי הוראה; ניתוח המיומנות; תוכנית היחידה; ארגון ציוד ומתקנים; הגברת המוטיבציה בקרב התלמידים; אסטרטגיית ניהול וארגון; מעקב והערכה. נתייחס לעקרונות התכנון האנכי והאופקי, לארגון היררכי ופרוצדוראלי בלמידה, ולאפשרות ללמד את היחידה גם בגודש וגם ברווחה. בנוסף, יוצעו דרכי הערכה שונות לקפיצות ומחוון איכותי להערכת הביצוע. בחלקו האחרון של המאמר יוצגו תרגילים שיסייעו בלמידה הדרגתית של שלבי המיומנויות. במאמר יוצעו דרכים להאירך את משך התרגולעל מתקן קפיצה יחיד, המשמש את כלל התלמידים וכן יוצגו דרכי הערכה שונות. כמו כן, יובאו שלל תרגילים לשלבי הקפיצה השונים, ברמות קושי משתנות, ואפשרויות שונות להערכת הלומדים.

מילות מפתח: **יחידת הוראה, ניתוח מיומנות, יעדים, תרגול, הערכה**

מבוא

במאמר זה נתמודד עם האתגרים בפיתוח יחידת הוראה בענף ההתעמלות בקפיצות בסיסיות על ארגז לתלמידי בית הספר היסודי. בישראל נהוג ללמד קפיצות על ארגז דיוטות, המאפשר להתאים את גובהו בהתאם לגיל הלומדים ולרמתם. נשתמש במודל שמונת השלבים שהוצע על ידי אלדר (1997), הכולל שלבי תכנון, ביצוע והערכה. דגש מיוחד יינתן לשלב התרגול וההערכה, שינסה לתת מענה לשונות התלמידים בכיתה ולצורך להאריך זמן הפעילות מול מתקן יחיד, המשמש כיתה שלמה.

קפיצות (Vault)

ענף ההתעמלות האולימפי כולל ארבעה מכשירים לבנות (קפיצות, מקבילים מדורגים, קורה וקרקע) ושישה לבנים (קרקע, סוס סמוכות, טבעות, קפיצות, מקבילים ומתח). בבתי הספר היסודיים אין שולחן קפיצות, ובמקומו משתמשים בארגז קפיצות בכדי ללמד את יסודות הקפיצה. ארגז הקפיצות בנוי מחמש דיוטות, גובהו 140 ס"מ, רוחב בסיסו 68 ס"מ ואורך בסיסו 97 ס"מ. מידות הדיוטות משתנות בהתאם למיקומן. הדיוטה העליונה, שעליה מבוצעת הקפיצה, מרופדת והיא בעלת המידות הקטנות ביותר. את הארגז ניתן להניח לאורך או לרוחב, בהתאם לסוג הקפיצה וליכולת הלומדים. בעבר השתמשו בתי הספר בישראל גם בחמור קפיצות, והוא עדיין מצוי בחלק מבתי הספר. החמור צר יותר, והשימוש בו עשוי לסייע לקופץ בקפיצות

1 מחקר זה נערך בתמיכתה של ועדת המחקר הבין-מכללתית בגבעת ושינגטון

מסוימות, כמו מפשק. גם את גובה החמור אפשר להתאים למשתמש, על ידי כוונון הרגליים. גובה החמור יכול להשתנות מ־90 ס"מ עד 135 ס"מ.

על הארגז ניתן לבצע מגוון רחב של קפיצות: מקפיצות בסיסיות, שבהן נתמקד במאמר זה, כסנונית, מפנה פנים, מקרס ומפשק, ועד קפיצות מורכבות יותר כמו קפיצת ראש וקפיצת ידיים. המשותף לכל הקפיצות הוא שבעת השלבים המרכיבים כל קפיצה: (1) הרצה; (2) המעבר בין ההרצה לניתור; (3) ניתור על מקפצה בשתי הרגליים; (4) מעוף ראשון; (5) סמיכת ידיים ודחיפה של המכשיר; (6) מעוף שני; (7) נחיתה (Dillman et al., 1985; Sands, 2003). נציין כי למהירות ההרצה חשיבות רבה ביצירת אנרגיה לשלבי התנועה האחרים (Brehmer & Naundorf, 2014).

ניתן לומר כי היכולות המוטוריות העיקריות, הנחוצות לביצוע מוצלח של קפיצות, הינן: מהירות (Bradshaw, 2004); זריזות (Daly et al., 2001); גמישות (Delaš et al., 2007); שיווי משקל (Lindner et al., 1991); כוח (Bradshaw & Le Rossignol, 2004) כוח מתפרץ (Delaš et al., 2007; Delaš et al., 2008; Jemni et al., 2006); וקואורדינציה (Gautier et al., 2009). יתרה מזאת, קיים מרכיב רגשי של פחד מקפיצות, שעלול לנבוע מחשש לפציעה או מפחד מכישלון. לפיכך, יש ללמד מיומנויות אלו בהדרגתיות, לרפד את סביבת הביצוע במזרנים, ולוודא הצלחה בטרם מתקדמים לתנועה מורכבת יותר. תמיכה ועידוד מהמורה, כמו גם תמיכה חברתית, חשובים בכדי ליצור אווירה תומכת ומעודדת בכיתה (Duarte et al., 2015).

הוראת הקפיצות בבתי הספר בישראל

לפי תוכנית הלימודים בחינוך גופני לכיתות ג'-י"ב (משרד החינוך, תשס"ו), החל מכיתה ג' לומדים התלמידים את ענף ההתעמלות כחלק מהנושאים הקשורים להוראת המיומנויות הגופניות (תנועה במרחב, תנועה לפי מקצב, תנועה באמצעות מכשירים, תיאום בין יחידים וקבוצות, שכלול היכולת האישית), להוראת הגינות בספורט, ולהוראת ידע והבנה של גוף האדם בתנועה. בנושא התנועה באמצעות מכשיר מצוין במפורש: "ניתור באמצעות מקפצה, קפיצות - חמור וארגז" (משרד החינוך התרבות והספורט, תשס"ו, עמ' 33).

בקריאה מעמיקה אודות הפעילויות המומלצות על פי תוכני הלימוד, ניכר כי נגרע מקומן של הקפיצות בכיתות ג'-ו', ורק נרשם באופן פשטני, תחת קטגוריית לימוד מיומנויות, כי במסגרת הלימוד המעשי יש ללמד יסודות בתנועה ובהתעמלות. בפירוט הפעילויות המומלצות נרשם כי יש ללמד ניתוח תנועות בסיסיות. ניתור, קפיצה, מעוף ונחיתה מוזכרים כדוגמאות לתנועות אלו, אך אין אזכור לשימוש בארגז קפיצות.

בניגוד לעמימות ביחס להוראת קפיצות בכיתות ג'-ו', בכיתות ז'-ט' מציעה תוכנית הלימודים (שם) להקצות שעות לימוד לפי הפירוט הבא: עשר שעות בשנה להתעמלות ספורטיבית בכיתה ז'; עשר שעות להתעמלות עם מכשירים קטנים בכיתה ח'; ועשר שעות בכיתה ט' להתעמלות ספורטיבית לתלמידים. לבנות מציעים להקצות שעות אלו להתעמלות אומנותית.

בכיתה ז' מצופה כי התלמידות יבצעו קפיצות סנונית וחתול[2] לאורך ארגז בן חמש דיוטות,

2 קפיצת חתול - הכוונה לשלב הראשון של קפיצת סנונית, הכולל ניתור משתי רגליים, סמיכת ידיים והנחת הבהונות על ארגז המוצב לאורך. בהמשך, מעמידה שפופה סמיכת ידיים בקצה הרחוק של הארגז וביצוע קפיצת מפשק, נחיתה בכריעה אחורית לארגז על מזרן נחיתה (מאיו, 1967; כץ, 2005).

וקפיצת מקרס על ארגז הניצב לרוחב (חמש דיוטות) בתנאים מקלים, היינו בעזרת שתי מקפצות המוצבות אחת על השנייה. סידור זה מגביר את הקפיציות ומגביה את אזור הקפיצה, במטרה להקל על ההגעה לארגז. בקרב הבנים בכיתה ז' נדרשת רמה גבוהה יותר בקפיצות: משלח מקרס, משלח מפשק ומפנה פנים בארגז הניצב לרוחב, וקפיצת סנונית בארגז הניצב לאורך. בכיתה ח' נדרשים הבנים לקפיצות משלח מקרס וקפיצת ראש בארגז הניצב לרוחב, ומקרס ומפשק בארגז הניצב לאורך. בכיתה ט' הרמה שוב עולה, והתלמידים נדרשים לבצע קפיצת משלח מקרס, קפיצת ראש, קפיצת ידיים וקפיצה ערבית בארגז הניצב לרוחב. בנוסף, התלמיד נדרש לשמש כשומר על עמיתיו לכיתה בעת ביצוע הקפיצות (משרד החינוך התרבות והספורט, תשס"ו).

על פי תוכנית הלימודים (שם) בכיתות י' ענף ההתעמלות הינו אחד מענפי הבחירה בקטגוריית ענפים אישיים, ובכיתות י"א-י"ב הוא מופיע כאחד מנושאי הלימוד המומלצים, ללא פירוט של קפיצות מומלצות.

תוכנית הלימודים הכללית מפנה את המורים להיעזר בתוכניות לימודים ספציפיות, אשר נכתבו בדיסציפלינות השונות והופקו על ידי האגף לתכנון ופיתוח במשרד החינוך. עיון בתוכנית התעמלות ספורטיבית לבתי הספר היסודיים (משרד החינוך, תשנ"ו) מלמד כי קפיצות על ארגז יש להתחיל ללמד כבר בכיתה ג'. בארגז הניצב לאורך התלמיד יבצע: (א) הרצה, ניתור לסמיכה חופשית בקיפול; (ב) הרצה, ניתור לסמיכה חופשית עם פישוק; (ג) הרצה, ניתור לעמידה שפופה; (ד) קפיצת מפנה פנים על ארגז הניצב לרוחב. בכיתה ד' יתקדם התלמיד לקפיצת מפשק על חמור (שהינו צר יותר מארגז) ולקפיצת סנונית על ארגז הניצב לרוחב. בכיתה ה' יבצע התלמיד גלגול לעמידה שפופה על ארגז הניצב לאורך, ניתור ונחיתה; וקפיצת מפשק על ארגז הניצב לרוחב. בכיתה ו' יבצע התלמיד גלגול לעמידה שפופה על ארגז הניצב לאורך, ניתור בפישוק ונחיתה; וקפיצת מפשק ומקרס עם מעוף על ארגז הניצב לרוחב. התוכנית ממליצה על הרחבה לקפיצות נוספות, בדרגת קושי גבוהה יותר, לתלמידים מצטיינים - קפיצת מפנה פנים עם מעוף על ארגז לרוחב, וקפיצת ראש.

ב"אות המתעמל" (כץ, 1995) מפורטים מבחנים בהתעמלות כבר מכיתה א', כך שבכיתות א'-ב' מצופה מתלמיד לבצע קפיצת סנונית על ארגז בן שלוש דיוטות הניצב לרוחב; בכיתות ג'-ד' מצופה מהתלמידים לבצע קפיצת מפשק על חמור; ובכיתות ה'-ו' מצופה מהתלמידים לבצע קפיצת מקרס על ארגז בן חמש דיוטות הניצב לרוחב. בניגוד לתוכנית הלימודים, שבה קיימת חלוקה מגדרית ביחס לדרישות, דרישות אות המתעמל לבתי הספר (שם) אחידות לבנים ולבנות, ובכיתות ז'-ח' מצופה כי התלמידים יבצעו ניתור לעמידה שפופה וקפיצת עורף על ארגז בין חמש דיוטות, הניצב לאורך.

"אות החינוך הגופני" (משרד החינוך, 2007א) מתייחס אף הוא לקפיצות על ארגז, כפי שמפורט בטבלה הבאה:

טבלה 1
מבדקים לאות החינוך הגופני בקפיצות על ארגז

הכיתה	המבדק
ג	(1) ארגז בגובה 4 דיוטות הניצב לאורך: סמיכה חופשית בקיפול (2) ארגז בגובה 4 דיוטות הניצב לאורך: סמיכה חופשית בפישוק (3) ארגז בגובה 4 דיוטות הניצב לאורך: ניתור לעמידה שפופה בסמיכה
ד	ארגז בגובה 4 דיוטות הניצב לרוחב: קפיצת סנונית
ה	(1) ארגז בגובה 4-5 דיוטות הניצב לאורך: גלגול לפנים לעמידה שפופה, ניתור מעלה ונחיתה לעמידה אחורית בכריעה (2) ארגז בגובה 4-5 דיוטות הניצב לרוחב: קפיצת מקרס
ו	(1) ארגז בגובה 4-5 דיוטות הניצב לאורך: גלגול לפנים לעמידה שפופה, ניתור מעלה בפישוק רגליים ונחיתה לעמידה אחורית בכריעה (2) ארגז בגובה 4-5 דיוטות הניצב לאורך: קפיצת מקרס עם משלח
ז'-ט' תלמידות	(1) ארגז בגובה 4-5 דיוטות הניצב לאורך: גלגול לפנים לעמידה שפופה, ניתור מעלה בפישוק רגליים ונחיתה לעמידה אחורית בכריעה (2) ארגז בגובה 4-5 דיוטות הניצב לרוחב: קפיצת מקרס עם משלח
ז' תלמידים	(1) ארגז בגובה 4-5 דיוטות הניצב לרוחב: ניתור פישוק לעמידת ידיים ומעבר תוך עזיבת יד ופנייה של 180^0 (2) ארגז בגובה 5 דיוטות הניצב לרוחב: קפיצת מפשק עם משלח
ח' תלמידים	(1) ארגז בגובה 4 דיוטות הניצב לאורך: קפיצת מפשק (2) ארגז בגובה 4 דיוטות הניצב לרוחב: קפיצת ראש
ט' תלמידים	ארגז בגובה 5 דיוטות הניצב לאורך: קפיצת מפשק

כפי שניתן לראות בטבלה 1, אות החינוך הגופני מתייחס לקפיצות על ארגז מכיתה ג' ועד כיתה ט'. בבית הספר היסודי הדרישות אחידות לתלמידים ולתלמידות, ואילו בחטיבת הביניים קיימת הבחנה בדרישות לפי מגדר: אצל הבנות בכיתות ז'-ט' מצופה כי תחזורנה על הביצוע של כיתה ו', פרט לכך שקפיצת משלח מקרס מבוצעת על ארגז הניצב לרוחב ולא לאורך, ובקרב הבנים קיימת עליית מדרגה והדרישות עולות עם הגיל. לגבי כיתות י'-י"ב לא קיימת התייחסות באות החינוך הגופני לתחום קפיצות על ארגז.

אמצעי זהירות בהוראת הקפיצות

קפיצות על ארגז מחייבות הקפדה על אמצעי זהירות, ובהם: חימום מתאים, ריפוד אזור הנחיתה, תוך הקפדה על הצמדת המזרנים ושימוש במזרנים בגדלים שונים בהתאם למספר דיוטות ומורכבות הקפיצה, בדיקת תקינות המכשיר והקפדה על כללי בטיחות ושמירה בעת הביצוע (להרחבה ראו חוזר מנכ"ל: משרד החינוך, 2019). מכיוון ששימוש בקפצית (מיני טראמפ) מותר רק למורה אשר עבר הכשרה או השתלמות בסיסית בנושא, והוא בעל אישור המעיד על כך או בעל תעודת מאמן התעמלות, במאמר זה נתייחס לקפיצה במקפצה בלבד.

קפיצות בסיסיות על ארגז

במאמר זה נתרכז בקפיצות הבסיסיות: סנונית, מפנה פנים, מקרס (בלי/עם משלח) ומפשק (בלי/ עם משלח). את הקפיצות האלו ניתן ללמד בבתי הספר היסודיים ואף בהמשך, כתלות ברמת הלומדים וביכולתם. המשותף לקפיצות סנונית, מקרס ומפשק הינו סמיכת ידיים ישרה בכיוון התנועה. לעומתן, קפיצת מפנה הפנים מאופיינת בסמיכת ידיים תוך הפניה של 90°. לפיכך, קיימת חשיבות להתחיל דווקא בקפיצת הסנונית ורק בהמשך ללמד את קפיצת מפנה הפנים, וזאת בכדי למנוע העברה שלילית (Müssgens & Ullén, 2015), שתפגום בביצוע של הקפיצות המורכבות יותר - מקרס ומפשק, שמבוצעות כאמור בסמיכת ידיים עם כיוון התנועה.

אלדר (1997) מציע כי על המורה המתכנן ללמד יחידת הוראה בנושא כלשהו לבצע את השלבים הבאים: (א) הערכת צרכים; (ב) ניסוח יעדי הוראה; (ג) ניתוח מיומנות; (ד) תוכנית יחידת הוראה כללית; (ה) ארגון ציוד ומתקנים; (ו) הגברת המוטיבציה בקרב הלומדים (במקור - הבטחת הנעת התלמידים); (ז) אסטרטגיית ניהול וארגון; (ח) מעקב והערכה.

להלן התייחסות לשלבים אלו ביחידת הוראה בנושא קפיצות על ארגז, בשיעורי התעמלות מכשירים:

א. הערכת צרכים

לכל קבוצת גיל יש אפיונים וצרכים שונים, ויעדי ההוראה צריכים להיות בהלימה אליהם. יש להתייחס כמובן למצב הכניסה של הלומדים, כלומר לרמת הביצוע ההתחלתית שלהם, הן ברמת הכיתה והן ברמת התלמיד הבודד. מבחינת בשלות התלמידים ומוכנותם, קפיצות על ארגז מתאימות להוראה החל מכיתה ג', כמומלץ בתוכנית הלימודים (משרד החינוך התרבות והספורט, תשס"ו). יחד עם זאת, ניתן לחשוף את התלמידים בכיתות א'-ב' לארגז, ולתרגל באמצעותו תרגול ראשוני של ניתור ונחיתה.

יש לזכור שמלבד התחום המוטורי, הבא לידי ביטוי בטכניקה עצמה, מיומנות זו כוללת גם מרכיב מהתחום ההכרתי של הבנת הקפיצה ומרכיביה: מרכיב מהתחום הרגשי - הקשור בהתגברות על פחד, שרמתו עולה ככל שמספר הדיוטות עולה וככל שרמת הקושי של הקפיצה עולה; ומרכיב מהתחום החברתי - כיצד יגיבו חבריי ומה יקרה אם לא אצליח?

ב. ניסוח יעדי הוראה

יעדי הוראה משקפים את ציפיות המורה בשלב התכנון. לדוגמה: "מה יהיו התלמידים מסוגלים לבצע בסוף השיעור?" ו"מה יבינו התלמידים בסוף השיעור?" הצבת יעדים אלו וניסוחם כהלכה יסייעו למורה ליישם באופן יעיל את מטלות ההוראה, ולשדר לתלמידים ציפיות ברורות ביחס ליחידת ההוראה. על יעדי ההוראה להתאים ליכולת הילדים ולאפשר את הצלחה בהשגתם.

תחילה יש לנסח יעדים לסוף היחידה, למשל: "הילדים יצליחו לבצע את קפיצת הסנונית על ארגז בן ארבע דיוטות, הניצב לרוחב. הביצוע יכלול הרצה, ניתור על שתי רגליים על המקפצה, סמיכת ידיים על הארגז, עצירה בעמידה שפופה, ניתור מעלה תוך יישור הגוף ונחיתה רכה על המזרן ללא תזוזה". דוגמה נוספת: "הילדים יצליחו לבצע קפיצת משלח מקרס על ארגז בן ארבע דיוטות, הניצב לאורך. המשלח יהיה מקביל לרצפה, הידיים יישלחו רחוק ככל האפשר והרגליים

יועברו בין הידיים בקירוס. דחיפת הידיים תהייה מהירה והנחיתה על המזרן תהיה ללא תזוזה כשהידיים מעלה".

כפי שניתן לראות מהדוגמאות לעיל, ניתן לנסח יעדים כמותיים, איכותיים או שילוב שלהם, תוך התייחסות לרמת הילדים ולמגדרם. כך למשל, קפיצת משלח מקרס תקבל ניקוד גבוה יותר מקפיצת מקרס בלבד; קפיצה על חמש דיוטות תנוקד גבוה יותר בהשוואה לארבע דיוטות; ניקוד יופחת על חוסר דיוק בביצוע: על רגליים לא ישרות, תזוזות בנחיתה, היעדר רצף תנועתי, ועוד (ראו בהמשך סעיף ח': מעקב והערכה).

בנוסף ליעדים בתחום המוטורי, המכונה ממד גופני תנועתי, כפי שהובא לעיל, ניתן לנסח יעדים גם בתחום הקוגניטיבי, המכונה הממד ההכרתי (ידע והבנה). לדוגמה: הבנת תהליך ההעברה של תנע קווי לתנע זוויתי בקפיצת מקרס, בעת הדחיפה של הארגז עם הידיים תוך הפעלת זוג כוחות; עקרונות שיווי משקל של הבאת מרכז הכובד מעל בסיס התמיכה בעת הנחיתה; ציון שמות השרירים העיקריים שעובדים בשלבי הקפיצה השונים, וכדומה (להרחבה בתחום הביומכני והקינמטי במיומנויות מורכבות ראו: Fernandes et al., 2016; Park & Kim, 2014; Vladimir et al., 2017). כמו כן, ניתן לנסח יעדים בממד הרגשי, הקשור למעבר מעל המכשול, ולממד החברתי, הבא לידי ביטוי בעת שמירה, הוראת עמיתים, צפייה בעמית ועוד (להרחבה בנושא ממדי החינוך הגופני ראו: לידור ואחרים, 2021; משרד החינוך, 2007ב). לאחר הצבת היעדים לסוף היחידה ניתן לגזור מהם יעדי משנה לכל מערך ביחידת ההוראה (ראו בהמשך סעיף ד': תוכנית יחידת הוראה כללית).

ג. ניתוח מיומנות

לאחר ניסוח יעדי ההוראה לסוף היחידה, יש לערוך ניתוח מקצועי של המיומנות הנלמדת על ידי פירוקה למרכיבים. השאלות המנחות בעת ניתוח המיומנות הן: "מה על הלומד לעשות כדי להצליח לבצע את המיומנות?" ו"מהם הדגשים שיש לומר ללומד כדי שיתמקד בהם?". ניתן לארגן את מרכיבי המיומנות באופן היררכי או פרוצדורלי, כפי שיוסבר להלן, והקשר בין הרכיבים הוא שיכתיב את אופן הארגון (הררי והררי, 2015; Dick & Carey, 1985).

בארגון היררכי (hierarchical analysis) ביצוע מוצלח של כל רכיב מהווה תנאי הכרחי לביצועו של הרכיב הבא. למשל: לא ניתן ללמד קפיצת משלח מפשק טרם הושגה שליטה טובה בקפיצת מפשק. ארגון פרוצדורלי (procedural analysis) מתייחס לסדר שבו מבוצעים רכיבי המשנה של המיומנות. את המיומנות יש לבצע בסדר מסוים וקבוע כדי להצליח. לדוגמה, שלבי קפיצת מקרס הם: הרצה, ניתור על המקפצה תוך הנעת הידיים מאחור לפנים, סמיכת ידיים, הכנסת הרגליים בקירוס, דחיפת ידיים, מעוף ונחיתה (משרד החינוך, 2007א). במיומנות זו אין הכרח ללמד תחילה את ההרצה כתנאי מוקדם לביצוע הניתור. ניתן ללמד קודם את הניתור ואת דחיפת הידיים, ורק לאחר מכן להוסיף את הנחיתה וההרצה. כלומר, סדר הוראת המיומנות במקרה זה אינו לפי הסדר הנראה לעין, אולם בסופו של תהליך הלמידה, לאחר שנלמדו המרכיבים השונים, יש להציגם בסדר זה כדי להשיג את חיבור הכוחות המתאימים (אלדר, 1997).

את רוב המיומנויות ניתן לנתח הן באופן היררכי והן באופן פרוצדורלי, בהתאם לשיקולים המקצועיים של המורה, ולעיתים ניתן לשלב ביניהם (Dick & Carey, 1985). פעמים רבות

מלמדים את הקפיצות על ארגז דווקא משלב הניתור על המקפצה, ורק לאחר לימוד הייחודיות של קפיצה משלבים את ההרצה. כלומר, יש קפיצות שמלמדים באופן פרוצדורלי. לעומת זאת, את קפיצות משלח מקרס ומשלח מפשק יש ללמד באופן היררכי, כך שרק כאשר מופנמת הרמה הבסיסית ניתן להוסיף עליה נדבך חדש - את המשלח. כלומר, תנאי הכרחי לקפיצת משלח מקרס מוצלחת הוא שליטה מלאה בקפיצת מקרס ללא משלח.

כאשר ממקמים את יחידת ההוראה של קפיצות על ארגז בתוך התכנון השנתי האופקי, יש לקחת בחשבון, כמובן, את מועד תחרויות ההתעמלות של בתי הספר. בניגוד למיומנויות מוטוריות שהשיפור בהן עשוי לתרום למיומנויות אחרות, כגון ריצת 60 מטר וקפיצה למרחק, קפיצה על ארגז היא מיומנות העומדת בפני עצמה, ואין לה תרומה משמעותית למיומנויות אחרות, למעט הקפיצות המורכבות יותר, כקפיצת ידיים או קפיצת ראש, שיש להן מאפיינים משותפים עם קפיצות דומות המבוצעות על המזרן בתרגילי קרקע (Schmidt & Wrisberg, 2008). לפיכך, יש למורה מידה רבה של חופש בשיבוץ היחידה על הרצף השנתי. הוא יכול ללמדה במועד הרצוי לו, תוך התייחסות למתקנים ולציוד העומדים לרשותו בתקופת הלימוד, ובהתחשבות במורים העמיתים המלמדים באותו זמן (ראו בהמשך סעיף ה': ארגון ציוד ומתקנים).

כיוון שיחידת ההוראה בנושא קפיצות הינה יחידה מתפתחת, המלווה את התלמידים לאורך שנות לימודם בבית הספר היסודי, בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה, יש להתאים את רמת הקושי ללומדים ולאפשר התאמות לתלמידים שרמתם גבוהה או נמוכה יותר מרמת הכיתה.

להלן מוצגות טבלאות לניתוח המיומנויות הבסיסיות בקפיצות על ארגז, והן כוללות התייחסות למגמת התנועה, דגשים וטעויות אופייניות. שלב המעבר מההרצה לניתור ושלב הניתור על המקפצה בשתי רגליים מאוחדים בטבלה תחת שלב הניתור. כמו כן, מכיוון שמדובר בקפיצות בסיסיות והמקפצה מוצבת בשלבים הראשונים קרוב יחסית אל הארגז, אין משמעות גדולה למעוף הראשון. סמיכת הידיים על הארגז מתבצעת מיד לאחר הניתור כך שהמעוף הראשון קצר, ולכן הושמט מהטבלאות. בשלבים המתקדמים יותר, כשמרחיקים את המקפצה מהארגז, יש יותר משמעות למעוף הראשון, בייחוד בביצוע משלח, או אז יש להוסיף שלב זה. לפיכך, מוצגים בכל טבלה חמישה שלבים בלבד.

טבלה 2

ניתוח מיומנות קפיצת סנונית

	השלב	תיאור התנועה	מגמת התנועה	דגשים	שגיאות אופייניות
עמדת מוצא	עמידה ישרה מ־10 מטרים מהארגז (מרחק ריצה מרבי בתחרות רשמית עד 25 מ'). המקפצה מונחת מ־20 ס"מ מהארגז (המרחק משתנה בהתאם ליכולתו של מבצע הקפיצה). הארגז ממוקם לרוחב וגובהו משתנה לפי רמת הילדים, 3-5 דיוטות.				
ביצוע	**הרצה**	ריצה קצרה	האצה	הריצה מתבצעת על בהונות הרגליים תנועת ידיים תואמות- יד נגדית לרגל	ריצה מהירה/איטית מדי ריצה על כל כף הרגל
	ניתור	מעבר מריצה (הצעד האחרון בריצה הינו ניתור מרגל אחת) לניתור בשתי רגליים על המקפצה.	בלימת כוח אופקי ביצוע מעוף ראשון	בצעד הריצה האחרון הידיים נעות לאחור. הצמדת הרגליים על המקפצה והנפת הידיים מאחור לפנים.	ניתור על רגל אחת על המקפצה. ניתור עם הצמדת רגליים לפני המקפצה. צעד אחרון של הריצה מבוצע על המקפצה ולא לפניה.
	סמיכת ידיים	סמיכת ידיים ישרות על הארגז, כפיפת ברכיים בקירוס בשיא גובה הניתור ועלייה לעמידה שפופה בסמיכה רגעית על הארגז.	עליה על הארגז	סמיכת הידיים ברוחב הכתפיים - יצירת "מקום" לרגליים. ביצוע עמידה שפופה רגעית בברכיים צמודות על בהונות הרגליים. סמיכת הידיים מתבצעת באופן שווה על שתי הידיים.	סמיכת ידיים צרה/רחבה. נחיתה על הארגז עם כל כף הרגל. נחיתה על הברכיים. נחיתה עם האגן מורם מעלה - חוסר בכפיפת הברכיים. נחיתה על הארגז ללא סמיכת ידיים. הנחת רגל אחת או שתי רגליים לצד הידיים, ולא בין הידיים. נחיתה על הארגז ברגל אחת. רגליים לא צמודות בעמידה שפופה.
	מעוף שני	ניתור מעלה	מעוף שני	ניתור מעלה תוך הזדקפות הגו הנפת הידיים לפנים מעלה, עד ליישור מלא של הגוף.	ניתור למרחק ולא לגובה. חוסר מעוף - מעין נפילה קדימה ללא ניתור. ניתור עם הקשתה בגו - חוסר החזקת גוף בניתור. כפיפת ברכיים - אין יישור מלא של הגוף באוויר.
סיום	**נחיתה**	נחיתה לעמידה אחורית לארגז בכריעה, ללא תזוזה. ידיים באלכסון מעלה זקיפת הגו ויישור רגליים לסיום.	בלימה רכה	נחיתה בכריעה- כפיפת הברכיים. גו זקוף	נחיתה ברגליים ישרות. נחיתה על כל כף הרגל. כריעה גדולה מדי בנחיתה. הטיית גו גדולה מדי לפנים. נחיתה לא מדויקת - הוספת צעד אחד או יותר, או ישיבה.
סיווג המיומנות: פרטנית, מורכבת, סגורה, מלאכותית בעלת קצב אישי פנימי.					
העלאת דרגת הקושי של הקפיצה: - ניתור פישוק במעוף השני. - ניתור במעוף השני תוך פנייה לכיוונים שונים (180^0 / 360^0). - ניתור קיפול במעוף השני (הרמת שתי רגליים ישרות לפנים, הטיית הגו אל הרגליים ואחיזה רגעית ברגליים באזור הקרסוליים), והזדקפות מהירה לקראת נחיתה.					
שמירה - מתבצעת בחלק הראשון של הקפיצה בלבד. על השומר לעמוד על מזרן הנחיתה לצד המבצע, ולאחוז בזרוע התלמיד המבצע. היד הקרובה של השומר אוחזת בזרועו של המבצע והיד השנייה באמה. העזרה מונעת מהמבצע ליפול לפנים ועוזרת להגיע למנח של עמידה שפופה על הארגז.					

טבלה 3

ניתוח מיומנות קפיצת מפנה פנים

	השלב	תיאור התנועה	מגמת התנועה	דגשים	שגיאות אופייניות
עמדת מוצא	ראו קפיצת סנונית				
ביצוע	**הרצה**	ראו קפיצת סנונית			
	ניתור	ראו קפיצת סנונית			
	מעוף ראשון, דחיפת הארגז	פנייה של 90^0 וסמיכת ידיים רגעית לאורכו של הארגז לשם דחיפה, מעבר מעל הארגז בסמיכה חופשית כשהרגליים בקירוס.	מעוף ראשון דחיפה ומעוף שני	סמיכת ידיים ישרות תוך פנייה מדויקת של 90^0, בידיים מקבילות זו לזו. כיוון הפנייה יהיה לצד הנוח לתלמיד, בדרך כלל לכיוון הפנייה בגלגלון. בסמיכת הידיים המבט יופנה אל כפות הידיים. הרמת אגן גבוהה בניתור. דחיפה מהירה של הארגז תוך זקיפת הגו.	חוסר פנייה או פנייה לא מלאה של הידיים והגוף ב-90^0. הנחת ידיים כשהן לא מקבילות זו לזו. עצירה על הארגז בעמידה שפופה או על הברכיים. חוסר דחיפה של הידיים, והשארתן על הארגז. הרמת אגן נמוכה. כפיפת מרפקים בסמיכת הידיים. רגליים לא צמודות בעת המעבר בקירוס.
	מעוף שני	זקיפת הגו לקראת הנחיתה	מעוף שני	המשך זקיפת הגו לקראת הנחיתה	חוסר זקיפת הגו לאחר הדחיפה שינוי כיוון התנועה לנחיתה קדמית לארגז
סיום	**נחיתה**	נחיתה לעמידה צידית מצליבה לארגז בכריעה, ידיים באלכסון מעלה	בלימה רכה	נחיתה בכריעה- כפיפת הברכיים. גו זקוף	נחיתה ברגליים ישרות. נחיתה על כל כף הרגל. כריעה גדולה מדי בנחיתה. נחיתה קדמית לארגז במקום נחיתה צדית. חוסר זקיפת הגו בנחיתה.
סיווג המיומנות: פרטנית, מורכבת, סגורה, מלאכותית בעלת קצב אישי פנימי.					
העלאת דרגת הקושי של הקפיצה: - ביצוע מפנה פנים תוך הרמת האגן גבוה עד לקו הכתפיים, יישור הרגליים מעלה תוך יישור הגוף עד לעמידת ידיים ונחיתה לעמידה צדית מצליבה לארגז. - קפיצה ערבית על הארגז.					
שמירה - אין צורך בשמירה בתרגיל זה. עם זאת, אם התלמיד חושש לבצע את הקפיצה ניתן לעזור לו ולשמור בעמידה על מזרן הנחיתה לצד המבצע, בצד של הנחת הידיים. לפיכך יש לבדוק עם התלמיד לאיזה כיוון הוא מפנה את ידיו. השמירה תתבצע תוך אחיזת שתי זרועות המבצע.					

טבלה 4

ניתוח מיומנות קפיצת מקרס

	השלב	תיאור התנועה	מגמת התנועה	דגשים	שגיאות אופייניות
עמדת מוצא	ראו קפיצת סנונית				
ביצוע	**הרצה**	ראו קפיצת סנונית			
	ניתור	ראו קפיצת סנונית			
	מעוף ראשון, דחיפת הארגז	סמיכת ידיים רגעית על הארגז לשם דחיפה, כפיפת ברכיים בקירוס בשיא גובה הניתור ומעבר מעל הארגז כשהרגליים בקירוס.	מעוף ראשון דחיפה	סמיכת הידיים ברוחב הכתפיים - יצירת "מקום" לרגליים. סמיכת הידיים מתבצעת באופן שווה על שתי הידיים. דחיפה מהירה של הארגז בידיים ישרות תוך זקיפת הגו.	סמיכת ידיים צרה/רחבה. נחיתה על הארגז בעמידה שפופה או על הברכיים. מעבר הרגליים דרך הצד: יד אחת עולה באוויר, במקום מעבר הרגליים בין שתי הידיים. רגליים לא צמודות בעת המעבר בקירוס רווח בין הברכיים.
	מעוף שני	זקיפת הגו לקראת הנחיתה	מעוף שני	המשך זקיפת הגו פשיטת הרגליים לקראת הנחיתה	חוסר דחיפה של הידיים והשארתן על הארגז. חוסר זקיפת הגו במעבר על הארגז, יגרום לנפילה לפנים בנחיתה.
סיום	**נחיתה**	ראו קפיצת סנונית			
סיווג המיומנות: פרטנית, מורכבת, סגורה, מלאכותית בעלת קצב אישי פנימי.					
העלאת דרגת הקושי של קפיצה: - הרחקת המקפצה מהארגז וביצוע תנועת משלח במעוף הראשון. - ביצוע קפיצת מקרס על ארגז המוצב לאורך.					
שמירה - על השומר לעמוד על מזרן הנחיתה, לצד המבצע. אחיזה בזרוע התלמיד המבצע, כשהיד הקרובה של השומר אוחזת בזרועו של המבצע והיד השנייה באמה. העוזר מגביה את המבצע ומעביר אותו מעל הארגז. מומלץ לשמור עם שני שומרים (מורה ותלמיד נוסף, המתחלף כל פעם: לאחר ביצוע הקפיצה התלמיד נשאר לשמור על הבא אחריו בתור). שמירה משני צדי הארגז תורמת ליצירת סימטריה בדחיפה בשתי הידיים.					

טבלה 5

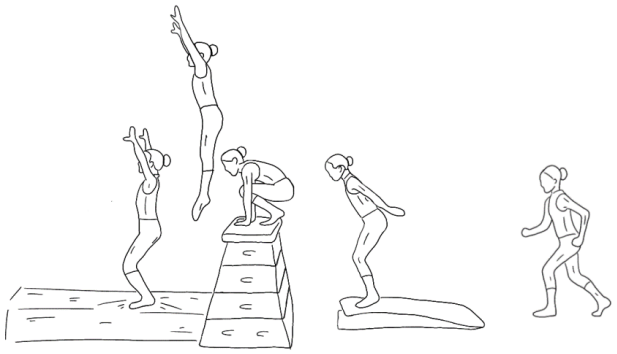
ניתוח מיומנות קפיצת מפשק

	השלב	תיאור התנועה	מגמת התנועה	דגשים	שגיאות אופייניות
עמדת מוצא	ראו קפיצת סנונית				
ביצוע	**הרצה**	ראו קפיצת סנונית			
	ניתור	ראו קפיצת סנונית			
	מעוף ראשון, דחיפת הארגז	סמיכת ידיים רגעית על הארגז לשם דחיפה, פישוק רחב בשיא גובה הניתור ומעבר מעל הארגז כשהרגליים ישרות בפישוק.	מעוף ראשון דחיפה	סמיכת ידיים ישרות ברוחב הכתפיים. דחיפה מהירה של הארגז תוך זקיפת הגו. הרמת אגן גבוהה בניתור. ביצוע פישוק ברגליים, רחב ככל הניתן.	סמיכת ידיים צרה/רחבה. התקלות הרגליים בארגז בעת המעבר מעליו. חוסר דחיפה של הידיים והשארתן על הארגז עלולה להיות מסוכנת, ולגרום לפציעה כשמתיישבים על הידיים. מעבר ברגליים כפופות או לא מתוחות.
	מעוף שני	הצמדת הרגליים לקראת הנחיתה תוך זקיפת הגו	מעוף שני	זקיפת הגו והצמדת הרגליים לאחר המעבר מעל הארגז	חוסר זקיפת הגו במעבר מעל הארגז יגרום לנפילה לפנים בנחיתה. סגירת רגליים לא מלאה.
סיום	**נחיתה**	ראו קפיצת סנונית			
סיווג המיומנות: פרטנית, מורכבת, סגורה, מלאכותית בעלת קצב אישי פנימי.					
העלאת דרגת הקושי של הקפיצה: - הרחקת המקפצה מהארגז וביצוע תנועת משלח במעוף הראשון. - ביצוע קפיצת מפשק על ארגז המוצב לאורך.					
שמירה - שתי אפשרויות שמירה: (א) השומר עומד על מזרן הנחיתה, מול אחת מכתפי המתרגל, כך שרגלי המתרגל לא תתקלנה בו בעת המעבר בפישוק. אחיזה בזרוע התלמיד המבצע, הגבהה ומשיכה לפנים עד מעבר מעל המכשיר. (ב) השומר עומד על מזרן הנחיתה מול המבצע, אוחז בשתי זרועותיו ומבצע צעד לאחור עם התלמיד תוך הגבהה ומשיכת ידי התלמיד לפנים עד למעבר מעל המכשיר.					

כפי שניתן לראות מהטבלאות שהוצגו לעיל, ומתרשימים 1-4 המובאים להלן, עמדת המוצא, ההרצה והניתור זהים בכל ארבעת הקפיצות, וכל הנחיתות הינן לעמידה אחורית, למעט קפיצת מפנה פנים.

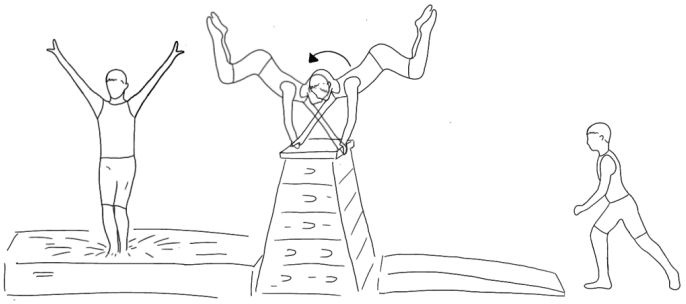
תרשים 1

קפיצת סנונית



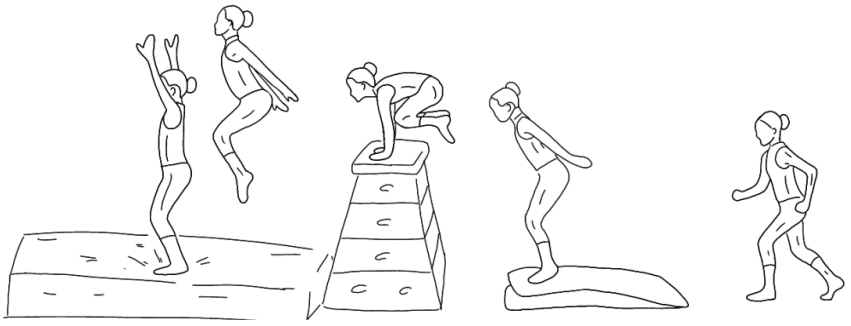
תרשים 2

קפיצת מפנה פנים



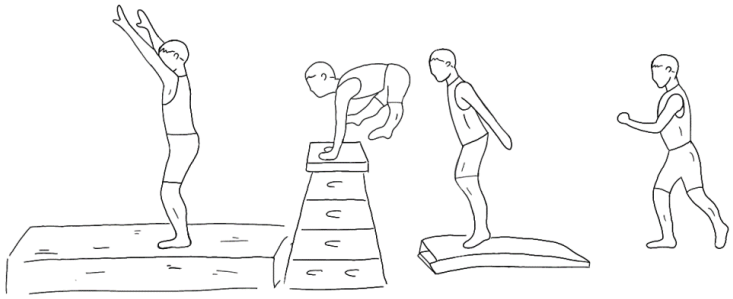
תרשים 3

קפיצת מקרס



תרשים 4

קפיצת מפשק



קפיצת הסנונית הינה קפיצה מקדימה לקפיצת מקרס, וקפיצות משלח מקרס ומשלח מפשק הינן שלב מתקדם של קפיצות מקרס ומפשק, בהתאמה. קפיצת מפנה פנים שונה מיתר הקפיצות משום מנח סמיכת הידיים ופניית הגוף.

ד. תוכנית יחידת הוראה כללית

לאחר שנוסחו היעדים לסוף היחידה ונותחה המיומנות, יש צורך לנסח יעדים לכל שיעור ביחידה. ניסוח יעדי השיעור ינחה את המורה בבחירת נושאי הלימוד של השיעורים, בעיצוב התנסויות שיסייעו לתלמידים להשיג את יעדי השיעור, ובהתאמת קצב ההתקדמות בכל שיעור ולאורך יחידת ההוראה, כפונקציה של רמת הקושי הנלמד, גיל הלומדים, גודל הכיתה, מצב כניסה, ועוד (הררי והררי, 2015). נוסף על כך, על המורה לתכנן את אופן ניהול הלמידה, כדוגמת סגנון הוראה רצוי וכדומה.

היות שליבת מקצוע הקפיצות בהתעמלות מכשירים הינה הקפיצה על ארגז הקפיצות, חשוב לתת את הדעת למגבלה הקיימת בהוראת המקצוע בבתי הספר, שבהם מתוקף הנסיבות יש ארגז אחד לשימוש כיתה שלמה. כלומר, הדרך שבה מארגן המורה את השיעור ואת התרגול עבור תלמידיו מהותית בהקשר של יחידת הוראה זו. לפיכך, תבנית ההוראה (teaching format) שתבחר עבור הוראת הקפיצות היא בעלת חשיבות מרובה.

אלדר (1997) ממליץ על תבנית הוראה בתחנות (station teaching) במספר מצבים, ובהם שיקולים ארגוניים של מחסור במכשירים מסוימים, דוגמת ארגז קפיצות אחד לכיתה. הוראה בתחנות עשויה לשמש את המטרות הבאות: (א) פירוק מיומנויות לתת מיומנויות פשוטות יותר; (ב) תרגול מיומנויות בשלב ההתמחות, לאחר שנרכשו; (ג) אימון מרכיבי כושר גופני.

כאשר עובדים עם כיתה הטרוגנית, שאינה כיתה קטנה, יש לבחור במסלול היקפי שבו בכל תחנה רמת הקושי דומה, כך שאין משמעות באיזו תחנה מתחילים במסלול. ניתן לבחור במסלול חד-כיווני רק במקרים שבהם המורה עובד עם כיתה קטנה או בקבוצה פרטנית. במסלול חד כיווני יאורגנו התחנות מהקל אל הקשה או אל האטרקטיבי: כל התלמידים יתחילו בתחנה הראשונה, וינועו בתחנות לפי הסדר עד לתחנה האחרונה, שתהיה הקשה/המורכבת/האטרקטיבית ביותר.

לבחירה לעבוד בתבנית הוראה בתחנות שני תרחישים אפשריים:



לדוגמה, ביחידת הוראה בנושא קפיצת מקרס ישובצו מספר תחנות במסלול היקפי, שכל אחת מהן עובדת על אותו מרכיב או על מרכיבים שונים הקשורים בקפיצת מקרס, היינו למידת גודש (שוויד, 1990). לחילופין, רק בתחנת הארגז יתרגלו התלמידים מספר שלבים בקפיצה (כגון הרצה, סמיכת ידיים וניתור על שתי רגליים, סמיכה חופשית בקיפול תוך הגבהת אגן מעלה ונחיתה חזרה על המקפצה; הרצה, סמיכת ידיים, ניתור על שתי רגליים לעמידה שפופה בסמיכה על הדיוטה העליונה וכדומה), ובשאר התחנות יתרגלו התלמידים מיומנויות שונות שנלמדו בהתעמלות (כגון: עמידת ידיים, גלגלון, גלגול) או יבצעו תרגילי כושר גופני (כניתור בדלגית, עליות משכיבה לישיבה וכדומה), היינו למידת רווחה (שם). ניתן כמובן לשלב בתרחיש זה תחנות נוספות העוסקות בנושא השיעור, אך לא רק. הבחירה באפשרות זו נובעת משיקולים שונים, כמו מחסור במתקנים וציוד, הצורך בשמירה, והצורך ליצור פעילות מגוונת עבור התלמידים.

יש להדגיש כי ההמלצה על תבנית הוראה בתחנות אינה גורפת לכל היחידה ולכל שיעור במסגרתה, וניתן לשלב בה גם תבניות אחרות, כהוראה ישירה והוראת עמיתים. בנוסף, יש לתת את הדעת, כאמור, לסגנון ההוראה הרצוי. סגנונות הציווי, התרגול, ההדדי, ההכללה ועוד, מתאימים להוראת יחידה זו (להרחבה ראו: אלדר ואחרים, 1995). כך לדוגמה ניתן להתחיל שיעור בהוראה ישירה בסגנון ציווי ולבצע חימום כללי לכולם, לשלב חימום ספציפי במליאה או בהוראת עמיתים, ורק אחר כך לעבור לתרגול במבנה תחנות.

מומלץ לארגן את תוכנית יחידת ההוראה בטבלה, ויש לוודא שהיעדים שהוצבו לכל שיעור ביחידה יתרמו ויסייעו להשגת היעד הסופי, שהוגדר קודם לכן. בתכנון מבדק על הארגז רצוי לאפשר לכל תלמיד שני ניסיונות, ומכיוון שהמבדק נערך באופן פרטני לכל תלמיד יש להקצות לכך את הזמן הדרוש. אין צורך ללמד את כל הקפיצות בשנה אחת. ניתן ללמד תחילה קפיצת סנונית וקפיצת מפנה פנים, שמתאימות לכיתות נמוכות יותר, ובהמשך להוסיף את קפיצת המקרס והמפשק. ניתן כמובן לעשות חזרה על הקפיצות הקודמות, אשר יהוו חזרה על הנלמד ויגבירו את הביטחון של התלמידים על הארגז.

להלן דוגמה ליחידת הוראה בת ארבעה שיעורים. שני שיעורים (ראו שיעור 3,1) עוסקים בקפיצת סנונית בלבד, ושני שיעורים (שיעורים 4,2) עוסקים הן בקפיצת הסנונית והן בנושאים נוספים, כתרגול אלמנטים בהתעמלות קרקע או כושר גופני. כל השיעורים נלמדים בתחנות, וזאת עקב האילוצים של ארגז אחד והצורך בשמירה. בכל השיעורים אין משמעות לתחנה שבה התחיל התלמיד. יעד כללי לסוף היחידה: הילדים יצליחו לבצע קפיצת סנונית על ארגז בן ארבע דיוטות, הניצב לרוחב. הביצוע יכלול הרצה, ניתור על שתי רגליים על המקפצה, סמיכת ידיים על

הארגז, נחיתה על הארגז לעמידה שפופה בסמיכה, ניתור מעלה תוך יישור הגוף ונחיתה לעמידה אחורית בכריעה על מזרן נחיתה ללא תזוזה.

טבלה 6

יחידת הוראה בנושא קפיצת סנונית בכיתה ד'

שיעור	נושא השיעור	יעדים לכל שיעור ביחידה
1	מעוף ראשון ומעוף שני בקפיצת סנונית	התלמידים יצליחו לבצע מעבר מריצה לניתור בשתי רגליים על המקפצה תוך סמיכת ידיים. התלמידים יצליחו לנתר מהמקפצה לעמידה שפופה על ארגז בגובה 4 דיוטות, המוצב לאורך. התלמידים יבינו את מנח הגוף באוויר במעוף השני ויצליחו לנתר מעמידה שפופה מעלה בגוף מחוזק ללא הקשתה, מקצה ארגז המוצב לאורך, ולנחות על מזרן הנחיתה. התלמידים יצליחו להתגבר על החשש מפני ניתור על ארגז.
2	קפיצת סנונית עם שהייה על הארגז; חזרה על גלגול לפנים לאורך משטח צר; תרגול עמידת ידיים בעזרת שמירה	התלמידים יצליחו לבצע הרצה וניתור לעמידה שפופה על ארגז בגובה 4 דיוטות, הניצב לרוחב. התלמידים יצליחו לבצע קפיצת סנונית עם שהייה על הארגז לפני המעוף השני. התלמידים יחזרו על גלגול לפנים ויצליחו לבצע גלגול על משטח צר, כמו ספסל מרופד, וסיום בעמידה שפופה ללא תמיכת ידיים. התלמידים יתרגלו עמידת ידיים עם שמירה של שני עמיתים.
3	קפיצת סנונית - חזרה על שלבי הקפיצה ותרגול המיומנות במלואה	התלמידים יכירו היטב את דרישות הקפיצה ויזהו טעויות נפוצות. התלמידים יצליחו לבצע קפיצת סנונית על ארגז הניצב לרוחב, ללא שהייה ובמנח גוף נכון במעוף השני. התלמידים ידעו לנקד את איכות הקפיצה בניקוד 1-4.
4	קפיצת סנונית - הערכה ותרגול תחנות כושר גופני (קואורדינציה וכוח)	התלמידים יעריכו את עמיתיהם בקפיצת סנונית על פי מחוון נתון (קבוצה א' תעריך את קבוצה ב', ולהיפך) התלמידים יתרגלו ניתור בדלגית בזוגות ובקבוצות (קבוצה ג') ויחזקו את חגורת הכתפיים בתרגילים באמצעות סולם על־ידי כרטיסיות (קבוצה ד').

בשיעור הראשון, לאחר חימום מתאים, יתרגלו התלמידים את המעבר מריצה לניתור בשתי רגליים במליאה. לאחר מכן יתרגלו בתחנות תרגול, שתואמות את היעדים בנושא חלקי קפיצת הסנונית. בשיעור השני, לאחר החימום, יתרגלו התלמידים בתחנות תרגול בנושאים מגוונים: חלקן עוסקות ביעדי קפיצת הסנונית וחלקן מתרגלות מיומנויות שנלמדו בעבר, כגון: גלגול לפנים לעמידה שפופה על משטח צר, ועמידות ידיים בעזרת שמירה של עמיתים. בשיעור השלישי ישכללו התלמידים את ביצוע קפיצת הסנונית ויתרגלו את הקפיצה המלאה, תוך העמקת ההבנה והביצוע. הכיתה תעבוד בתחנות, ובתחנת הארגז יבצעו התלמידים את הקפיצה המלאה. בשאר התחנות יתרגלו התלמידים את חלקי הקפיצה השונים. בתום שיעור זה, יודגם ויוסבר לתלמידים כיצד מנקדים את הקפיצה, ויבוצע תרגול בנושא בעזרת הדגמה. בשיעור הרביעי יעבדו התלמידים בתחנות. במשך מחצית השיעור יעבדו שתי קבוצות על מכשיר הארגז, כשקבוצה אחת מבצעת והשנייה מעריכה - ולהיפך; ושתי קבוצות נוספות יעבדו בשתי תחנות של כושר גופני, ויבצעו חילוף ביניהן. במחצית השנייה של השיעור יחליפו הקבוצות שתרגלו קפיצות על הארגז עם קבוצות הכושר הגופני.

לאור המתואר בסעיף ב' שלעיל, ניסוח יעדי ההוראה, נבחרו בנושא קפיצת סנונית יעדים איכותיים, וזאת משום שהמיומנות מוערכת באופן סובייקטיבי. יעדי ההוראה המתוארים בטבלה 6 הינם בתחומים שונים: בתחום המוטורי (הביצוע עצמו), בתחום הרגשי (התגברות

על הפחד), בתחום הידע וההבנה (הבנת דרישות הקפיצה, איתור טעויות, הערכת עמיתים), ובתחום החברתי (שיפוט עמיתים). למרות שמקצוע הקפיצות הוא מקצוע אישי, נדרש המורה לחנך את תלמידיו לקבל ביקורת בונה ולתת ביקורת לעמיתים באופן מכבד ומועיל. כמובן שניתן לבצע את ההערכה באופן אחר, והדבר תלוי ב"אני מאמין" של המורה, במאפייני הלומדים וביעדים שהציב המורה (להרחבה ראו סעיף ח': מעקב והערכה).

ה. ארגון ציוד ומתקנים

את השיעורים העוסקים בקפיצות על ארגז יש לתכנן באופן מדוקדק, משום שהקפיצה המלאה והשלמה יכולה להיות מבוצעת על ארגז שלרוב מצוי כמתקן בודד בכל בית ספר. לפיכך יש לחשוב על מגוון דרכים אשר יאפשרו להאריך את זמן הלמידה האקדמי (Derri et al., 2007) ולצמצם ככל הניתן את זמן ההמתנה.

אמצעי הזהירות, אשר פורטו בראשית המאמר, המתייחסים לחימום מתאים, לריפוד שטח הנחיתה, לתקינות המכשירים, לבטיחות ולשמירה (משרד החינוך, 2019), הינם בעלי חשיבות עליונה בהוראת הקפיצות. המקפצה צריכה להיות מונחת במרחק המאפשר מעוף אל ארגז הקפיצות (מינימום 20-25 ס"מ). הצמדת המקפצה לארגז מסוכנת בעיקר בקפיצות סנונית ומקרס, הואיל ובזמן המעוף הראשון, בעת ביצוע הקירוס, עלול הקופץ להיתקל עם ברכיו בארגז. בנוסף לכך, הדבר לא מאפשר לבצע את הקפיצות המתקדמות, הכוללות את תנועת המשלח (מאיו, 1967). בקביעת המרחק יש להתחשב בגובה הארגז, בגיל התלמידים וברמתם. יתרה מזאת, גם ארגון התחנות לתרגול שלבי הקפיצה דורש תכנון מוקפד; הן כדי לאפשר תרגול היקפי, שבו אין משמעות לתחנה שממנה התלמיד מתחיל, והן בהקפדה על קיבוע וריפוד תחנות התרגול הנוספות, כגון ספסל מוגבה שנתפס מצדו האחד בסולם ומצדו השני בשולחן. אם קיים בבית הספר ארגז נוסף או חמור קפיצה, ניתן כמובן להשתמש בהם בשיעור, אך יש לתת את הדעת על כך שהמורה יכול להשגיח רק בתחנה אחת. לכן יש לתכנן את אופי הפעילות במוקד הנוסף מתוך הבנה שהפעילות בו תבוצע ללא השגחה או בהשגחה של תלמיד או שניים, על פי הנחיות המורה.

את יחידת הקפיצות רצוי ללמד באולם. אך אם אין אולם, או שחלוקת המתקנים בין מורים עמיתים לא מאפשרת לימוד יחידה זו באולם, ניתן ללמד את היחידה גם בחוץ. במקרה כזה יש לקחת בחשבון שמורכבות תכנון השיעור תהיה רבה יותר, עקב הצורך לשנע החוצה מזרנים רבים אשר ירפדו את אזורי הנחיתה.

ו. הגברת המוטיבציה בקרב הלומדים

בעת תכנון השיעור יש לתת את הדעת להגברת המוטיבציה של התלמידים לפעילות. כדי להשיג יעד זה יש להפוך את הפעילויות למעניינות ומאתגרות עבור התלמידים (דוגמאות לכך מפורטות בהמשך), וכן להבטיח שיעדי הלימוד יהיו ברי השגה עבור התלמידים. בעת הצורך על המורה לבצע התאמות ביעדי ההוראה, כדי לתת מענה לתלמידים בודדים המאופיינים ביכולת אישית מיוחדת (נמוכה מהממוצע או גבוהה ממנו). משוב בעת התרגול ובעת ביצוע המיומנות יתרום אף הוא להגברת המוטיבציה של התלמידים, ויניע אותם להמשיך ולהתמיד במאמציהם. ארגון

הציוד והמתקנים, כפי שפורט לעיל (ראו סעיף ה'), הינו בעל חשיבות מרובה בהוראת הקפיצות, וזאת בכדי למנוע המתנה מרובה. תכנון השיעור יאפשר לתלמידים שאינם מתאמנים על הארגז לפעול באותו זמן באופנים אחרים, כפי שהוצע לעיל (ראו סעיף ד').

ז. אסטרטגיות ניהול וארגון

יחידת הוראה בקפיצות על ארגז צריכה להיות מתוכננת באופן שיבטיח זמן רב ללמידה ולפעילות, ללא הפרעות התנהגות וללא עיכובים ארגוניים מיותרים. תכנון מוקפד של כללים ואכיפתם, כמו גם תכנון פעילויות מעניינות ומאתגרות, יעלו את הסבירות שהתלמיד יעסוק במשימה ולא בהפרעות התנהגות.

נקודות התורפה של יחידת הוראה בקפיצות על ארגז טמונות הן בתרגול והן בהערכה. כאמור, לרוב יש ארגז אחד בבית הספר. כך שבעת תרגול על הארגז או בעת הערכה, רק תלמיד אחד פעיל ואילו השאר ממתינים. לכן חשוב לתכנן את הפעילות באופן שייתן מענה לאילוץ זה, יפחית את ההמתנה ויאפשר בו זמנית פעילות במוקדים אחרים (ראו פרוט בסעיף ד': תוכנית יחידת הוראה כללית).

יש לזכור שבכיתה הטרוגנית יבואו לידי ביטוי הבדלים בין אישיים בעת ביצוע המיומנות. זאת ועוד, במקרים מסוימים, בעת ביצוע קפיצות ברמת קושי גבוהה יותר, עלול החשש מפני הקפיצה על הארגז להשפיע על נכונות המשתתף לבצע את הקפיצה. לפיכך, על ההוראה להיות הדרגתית ולתת מענה להבדלים אלו: תלמיד שחושש מקפיצת מקרס יסתפק בסנונית; תלמיד שחושש מביצוע מפשק יוכל לבחור את מנח הארגז הרצוי לו, ותינתן לו האפשרות לבצע קפיצת חתול במקום מפשק; תלמיד יוכל להתאים את מרחק ההרצה והמקפצה, וכדומה.

מיקום המורה בעת ביצוע הקפיצות יהיה כפי שפורט בטבלאות ניתוח המיומנויות בסעיף השמירה. כלומר בצד בקפיצות סנונית, מפנה פנים ומקרס, ומול המבצע בקפיצת מפשק (להרחבה על אחיזת המורה בעת השמירה ראו טבלאות 2-5).

ח. מעקב והערכה

במהלך יחידת ההוראה נדרש המורה למעקב מתמשך אחר תלמידיו לצורך נתינת משוב, להגברת המוטיבציה אצל התלמידים ולמניעת בעיות משמעת (אלדר, 1997). מקובל לסווג את ההערכה לשני סוגים: הסוג הראשון הוא הערכה מעצבת, המשמשת בתהליך הלמידה ועיקרה משוב, אשר נועד לסייע ללומד להבין מה עשה ומה עליו לעשות עוד (נבו, 2001; Wiliam & Thompson, 2017). לדוגמה: "אופיר, עליך לקפוץ על המקפצה פעם אחת בשתי רגליים"; "ביצעת את טכניקת המפשק יפה וברגליים ישרות, הוסף גם משלח בגוף מתוח ומקביל לרצפה לאחר הניתור". הסוג השני הוא הערכה מסכמת, שנועדה לסכם את הישגיו של התלמיד בתום יחידת לימוד או יחידת זמן, לצורך דיווח או לצורך מתן ציון. כמו כן, ההערכה המסכמת נועדה לשרת את המורה בשיפור תכנון עתידי ודרך ההוראה (נבו, 2001; אלדר, 1997). לדוגמה: "נהדר, בקפיצה הזו קיבלת ארבע נקודות, לעומת שלוש בקפיצה הקודמת. כל הכבוד!"; "בחרת בדרגת קושי גבוהה וביצעת את הקפיצה היטב על פי כל המדדים שנקבעו".

יש לזכור כי בענף ההתעמלות, בשונה מענפי ספורט אחרים, הניקוד אינו נמדד בשניות או

בסנטימטרים אלא מבוסס על איכות הביצוע ועל דרגת הקושי של התרגיל המבוצע, ומוערך על ידי צפייה. לפיכך, יש כמה אפשרויות להערכת הקפיצה: (א) הערכה הוליסטית - מדרגת את הקפיצה בכלליות בסולם 1-5: ציון 5 הוא ציון מצוין, ומשמעו שהתרגיל בוצע בשלמותו ללא טעות; 4 - טוב מאוד, ומשמעותו שבוצעה טעות קטנה; 3 - טוב, בוצעה טעות בינונית; 2 - משביע רצון, בוצעה טעות גדולה; 1 - חלש, היה ניסיון כושל לביצוע הקפיצה; 0 - לא בוצעה הקפיצה (Majerič et al, 2016). (ב) הערכה אנליטית - כוללת פירוט מדויק יותר של הציון, תוך הורדת ניקוד על כל סטייה ממודל הקפיצה המושלמת בכל אחד מחלקי הקפיצה. בשיטה זו המורה צריך לזהות את כל הטעויות על מנת לדייק במתן הציון (שם). (ג) משוב תלמידים עמיתים - ניתן לארגן תחרות (כיתתית או בין כיתות באותה שכבת גיל) בסוף יחידת ההוראה, שבה התלמידים ישפטו את חבריהם לכיתה וינקדו את הקפיצות בסולם 1-4, לפי הפירוט הבא: 4 - ביצוע מושלם; 3 - טוב מאוד, עם סטייה קלה בביצוע; 2 - טוב, עם סטיות ניכרות בביצוע; 1 - ביצוע לא מספיק. כאשר תלמיד נדרש לנקד ביצוע של חברו רמת הבנת התנועה שלו עולה, הוא לומד לאתר טעויות ולהעריך את מידת הסטייה מהמודל הרצוי. בתורו לקפוץ יהיה הביצוע שלו מדויק וטוב יותר, כיוון שידע מאילו שגיאות ניתן להימנע ועל מה להקפיד בעת הקפיצה. השתתפות בתחרות מעלה את המוטיבציה ומעודדת תרגול מוגבר לקראת המטרה (כץ ותדמור, 2004).

להלן מחוון לדוגמה לקפיצת סנונית לכיתה ד'. ניתן כמובן לשנות את הניקוד של כל מרכיב בו לפי שיקול דעת המורה, ולבצע התאמות לפי גיל הלומדים. למשל בכיתה ה' נתייחס לקצב הריצה, היינו הרצה מהירה, נוסיף הרמת ידיים מעלה בעת הניתור ומתיחת הבהונות, ועוד.

טבלה 7

דוגמה למחוון איכותי לקפיצת סנונית

מרכיב	אחוזים
הרצה ומעבר מהרצה לניתור	10%
סמיכת ידיים ישרות על הארגז ועלייה לעמידה שפופה	30%
ניתור מעלה בגוף מחוזק	20%
נחיתה ללא תזוזה	10%
איכות הביצוע - שטף תנועה, רגליים סגורות, הנחת הבהונות על הארגז ועוד	30%
סה"כ	100%

תרגילים מומלצים בהוראת קפיצות

להלן המלצות לתרגילים שניתן לבצע בעת הוראת הקפיצות ומאפשרים למידה הדרגתית תוך שילוב פעילויות מאתגרות. התרגילים המוצעים בכל קטגוריה מאורגנים בהדרגתיות, וסדר הקטגוריות הוא היררכי. כלומר, התלמיד חייב לשלוט ביכולת לבצע ניתור ונחיתה נכונים בטרם יעבור לתרגילים שמתמקדים בניתור על המקפצה, ורק לאחר מכן יוכל לתרגל תרגילים שמתמקדים בקפיצה ספציפית (סנונית, מפנה פנים, מקרס ומפשק). בכל קטגוריה מספר תרגילים, המתרגלים את אותו שלב באופנים שונים. על המורה לבחור תרגיל אחד או יותר בכל שיעור, בהתאם לרמת התלמידים, לציוד, ולגיוון ביחס לתרגילים קודמים שניתנו. לכל קטגוריה קיימים כמובן תרגילים נוספים, וניתן להוסיפם על הדוגמאות המוצעות.

קטגוריה א': תרגילים ללימוד ניתור ונחיתה בגבהים שונים (לאחר חימום מתאים):

• עמידה ישרה בכפיפת ברכיים קלה והנחת ידיים על המותניים - ביצוע ניתורים רצופים בהתקדמות לפנים בגוף מוחזק, תוך שמירה על אגן מסובב לאחור. בעת המעוף יישור מלא של הרגליים באוויר ונחיתה בכפיפת ברכיים קלה. יש להנחות את התלמידים לנתר ניתורים "שקטים", ובכך הם ינתרו על כריות כף הרגל ולא על כל כף הרגל. מנח הידיים על המותניים נועד לעזור בסיבוב האגן לאחור. לאחר הבנת התנועה ניתן לתרגל את הניתורים עם סיבובי הידיים לאחור, כאשר הידיים מונפות מאחור לפנים ולמעלה לעזרה במעוף, ומשלימות את הסיבוב לאחור בזמן הנחיתה.

• עמידה קדמית לסולם, אחיזה עילית בסולם בידיים ישרות בגובה הכתפיים - ביצוע ניתורים רצופים במקום בשתי רגליים, תוך יישור מלא של הגוף בעת המעוף. הידיים ישרות לאורך כל התרגיל. בזמן הניתור בהונות הרגליים מתוחות ומצביעות על השלב התחתון של הסולם, ובכך מעודדים את מנח הגוף הנכון במעוף, ללא הקשתה של הגו.

• ספסלים אחדים מוצבים לרוחב, מרוחקים כשני צעדי ריצה זה מזה. עמידה במרחק צעדים אחדים לפני הספסל הראשון - ניתורים ברגליים צמודות וגוף מוחזק עד לספסל, ניתור ברגליים צמודות ונחיתה בכריעה על הספסל, ומיד המשך ניתור ברגליים צמודות לירידה בכריעה אחורית מהספסל. כך הלאה, המשך ניתורים לספסלים הבאים. את אותו תרגיל ניתן לבצע על מדרגות אירוביות המוצבות ברווחים.

• עמידה בכריעה על ספסל המוצב לרוחב, ידיים מושטות לאחור - ניתור מעלה תוך הרמת ידיים מעלה ויישור מלא של הגוף, נחיתה על הקרקע בכריעה אחורית לספסל, ידיים באלכסון מעלה.

• כנ"ל, ובעת המעוף לבצע פישוק/קירוס/סיבוב של 180^0 (יש לשים לב שהנחיתה בגו זקוף ולא בהטיה, כדי למנוע פגיעה מהספסל)/סיבוב של 360^0.

• עמידה מול ספסל המוצב לרוחב, סמיכת ידיים על הספסל - ניתורים רצופים לסמיכה חופשית בקיפול (זווית ישרה במפרק הירך), תוך הגבהת האגן מעלה ויישור מלא של הרגליים באוויר. מומלץ להעמיד את התלמידים לסירוגין משני צדי הספסל.

• כנ"ל, עם ניתורי פישוק/ניתורי קירוס.

• עמידה בכריעה על ספסל מוגבה הניצב לרוחב, ידיים לאחור - ניתור מעלה תוך הרמת ידיים מעלה ויישור מלא של הגוף, נחיתה בכריעה עם ידיים באלכסון מעלה. הנחיתה מתבצעת על

מזרן המונח צמוד לספסל. ניתן להגביה ספסל על מגבהים המיועדים לכך או בעזרת סולם ושולחן: צד אחד של הספסל יאחז על ידי התושבת התחתית לשלב בסולם אשר בגובה השולחן, וצדו השני של הספסל יונח על השולחן. יש לוודא שהספסל יציב.

• כנ"ל, הנחיתה לתוך חישוק המונח על המזרן, לעידוד דיוק בנחיתה. ניתן לנתר מארגז בגובה 4-3 דיוטות במקום מספסל מוגבה, או מהגבהה אחרת שיש באולם, כגון במה.

• מזרני נחיתה מוצבים ברווחים זה מזה - ניתורים בשתי רגליים על הקרקע עד למזרן הנחיתה והמשך ניתורים על המזרן. וכן הלאה, עד לסוף שרשרת המזרנים. בעת המעוף יש ליישר את הגוף באופן מלא. ניתור על משטח רך ושוקע מאלץ את המתעמל לנתר חזק יותר, משפר את הדחיפה לניתור ואת הכוח ברגליים.

• עמידה על קצה ספסל לאורכו - ניתור ונחיתה בשתי רגליים תוך התקדמות לאורך הספסל. תחילת הניתור בכריעה עם ידיים לאחור, ניתור מעלה תוך הרמת ידיים לפנים ומעלה ויישור מלא של הגוף באוויר, נחיתה בכריעה עם ידיים באלכסון מעלה. ניתור ונחיתה על בסיס צר מחייב זהירות ומודעות לדיוק הביצוע.

<u>הערת בטיחות:</u> בכל המשימות המתבצעות עם ספסלים כמכשיר עזר יש לוודא את יציבותם ולקבע אותם בזמן הפעילות באמצעים שונים.

קטגוריה ב' - תרגילים למעבר מריצה לניתור על המקפצה בשתי רגליים:

• ריצה מקו לקו או באופן מפוזר בשטח - לפי סימן של המורה (שריקה או מחיאת כף) ניתור ונחיתה ברגליים צמודות חמש פעמים, ולהמשיך בריצה עד לסימן הבא.

• עמידה בטורים: מול כל טור מוצבים שלושה חישוקים בזה אחר זה. החישוק הראשון ממוקם 3-2 מטרים מראש הטור, ושני החישוקים האחרים סמוכים אליו. התלמידים מבצעים הליכה לפני החישוקים, דריכה על רגל אחת בתוך חישוק הראשון, הצמדת רגליים וניתור ברגליים צמודות בחישוק השני, נחיתה בכריעה בחישוק השלישי.

• כנ"ל, הרצה לפני החישוקים במקום הליכה.

• כנ"ל, לאחר שקיימת הבנה ושליטה בתנועת הרגליים, מוסיפים את תנועת הידיים: בהליכה ובריצה הידיים נעות בתנועה טבעית של יד נגדית לרגל; בחישוק השני, שבו מנתרים משתי רגליים, הידיים באות לאחור לפני הניתור; בעת הניתור לחישוק השלישי הידיים עולות מעלה; בנחיתה הידיים באלכסון מעלה.

• חישוקים מפוזרים בשטח. מבצעים ריצה לכיוון חישוק, הצמדת רגליים בתוך החישוק וניתור מעלה, נחיתה מחוץ לחישוק, והמשך ריצה לחישוק אחר.

• תרגול הצמדת הרגליים בעזרת ספסל: עומדים מול ספסלים אחדים שמוצבים לרוחב במרווחים של ארבעה עד חמישה צעדי ריצה ביניהם - מבצעים ריצה אל הספסל הקרוב, מעבר מריצה להצמדת שתי הרגליים על הספסל כשהידיים לאחור, ומיד מנתרים מעלה תוך הרמת הידיים לנחיתה בכריעה אחורית לספסל. ממשיכים כך הלאה, לספסל הבא.

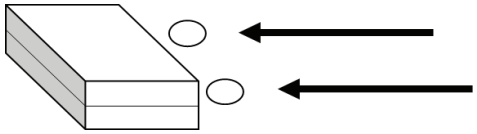
הערה: בכדי שהספסלים יישארו יציבים יש לקבעם על ידי מזרנים משני צדי הספסל או לחילופין להושיב תלמיד בכל קצה.

• ארגז מוצב לאורך ולפניו מקפצה - הרצה, ניתור בשתי רגליים על המקפצה כשהידיים לאחור,

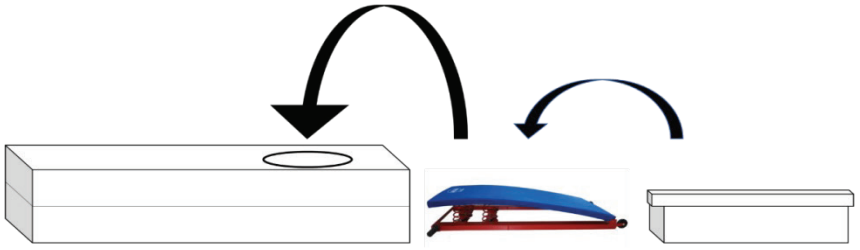
הבאת הידיים מאחור לפנים וסמיכתן על ארגז לניתור בסמיכה חופשית בקיפול, תוך הגבהת האגן מעלה ויישור מלא של הרגליים באוויר, נחיתה בכריעה חזרה על המקפצה. לחילופין, ניתן לבצע את סמיכת הידיים על ערמת מזרנים. יש להקפיד שלא יתבצעו צעדי ריצה על המקפצה אלא רק לפניה.

• הרצה אל מקפצה שאחריה מונחת ערמה של 2-3 מזרני נחיתה - הצמדת רגליים על המקפצה כשהידיים לאחור, ניתור מעלה תוך הרמת ידיים מעלה ויישור מלא של הגוף, ונחיתה בעמידה בכריעה על ערמה של מזרני נחיתה. התרגול מתבצע ללא סמיכת ידיים, בכדי לעודד ניתור חזק וגבוה.

• כנ"ל, הרצה, ניתור ונחיתה בעמידה בכריעה על שני מזרני נחיתה בערמה, ללא מקפצה. ניתן להניח לפני המזרנים חישוק לסימון מקום הניתור. את המזרנים אפשר להניח לרוחב, כדי ששני תלמידים יוכלו לעבוד בו זמנית (שני טורים מול ערמת המזרנים). יש לשים לב שהמזרנים לא מחליקים. מומלץ להנחות את התלמידים שבתום קפיצתם, בכל פעם שניים מהם, יישארו לאחוז בפינות העליונות של מזרן הנחיתה, על מנת למנוע את תזוזתו.



• מציבים בטור: דיוטת ארגז עליונה לאורך, מקפצה וערמת מזרני נחיתה. הרצה של 2-3 צעדים על הדיוטה, הצמדת רגליים על המקפצה עם ידיים לאחור, וניתור מעלה לערמת המזרנים תוך יישור מלא של הרגליים והרמת ידיים מעלה. נחיתה בכריעה עם ידיים באלכסון מעלה. לחילופין, ניתן לבצע הרצה על ספסל או על שני ספסלים צמודים מרופדים במזרן, הצמדת הרגליים לקראת המקפצה כשההרצה מתבצעת ממקום גבוה מאפשרת את הארכת משך הזמן הנתון להצמדת הרגליים.



• כנ"ל, ונחיתה בתוך חישוק המונח על מזרן הנחיתה, לתרגול מדויק של הנחיתה.

קטגוריה ג' - תרגילים ספציפיים לקפיצות השונות:

(1) <u>סנונית</u>

• עמידה קדמית לסולם, ואחיזה עילית בסולם מעל גובה הכתפיים - ניתור בשתי רגליים תוך הרמת ברכיים לפנים ונחיתה בעמידה שפופה על השלב השלישי, ניתור חזרה לקרקע. בניתור הבא לנסות לנחות בעמידה שפופה על שלב גבוה יותר. ניתן לעשות תחרות: מי מצליח לנתר בשתי רגליים לשלב הגבוה ביותר.

• "קפיצות ארנבת". עמידה שפופה על הקרקע - ניתור לפנים משתי רגליים לעמידה שפופה בסמיכה. הידיים נסמכות כמה שיותר רחוק לפנים ורק אז הרגליים מצטרפות. ניתן לספור ניתורים בין קו לקו, וככל שיש פחות ניתורים הקפיצות ארוכות יותר. קפיצות אלו מתרגלות את סמיכת הידיים, הבאת ברכיים כפופת לפנים וסיום בעמידה שפופה, כמו המעוף הראשון הנדרש בקפיצת הסנונית.

• עמידה מול ספסל המוצב לאורך וסמיכת הידיים על הספסל - ניתור לעמידה שפופה על הספסל. ביצוע "קפיצות ארנבת" לאורך הספסל עד לקצהו. בקצה הספסל עמידה שפופה, ניתור מעלה תוך יישור כל הגוף באוויר והרמת ידיים מעלה, ונחיתה בכריעה אחורית לספסל.

• התקנת ספסל משופע, על ידי הנחת קצהו האחד על השלב הרביעי או החמישי של סולם וקצהו השני על הרצפה - עמידה מול הספסל בחלקו הנמוך, סמיכת ידיים ועלייה לעמידה שפופה על הספסל. ביצוע "קפיצות ארנבת" לאורך הספסל עד לסולם. ירידה בשלבי הסולם בסמוך לספסל.

• טור חישוקים מונחים בסמיכות זה לזה. עמידה שפופה בסמיכה בחישוק הראשון - ניתור מעלה תוך יישור מלא של הגוף והרמת ידיים מעלה, נחיתה בעמידה שפופה בסמיכה בחישוק השני. התקדמות באופן זה לאורך כל החישוקים. תרגול של יישור הגוף, הנדרש במעוף השני.

• ארגז מוצב לאורך ולפניו מקפצה. עמידה על המקפצה, ביצוע שני ניתורים רצופים בסמיכה חופשית בקיפול, ובניתור השלישי עלייה לעמידה שפופה על הארגז.

הערה: ניתן לבצע את התרגיל על ערמת מזרנים. ערמת המזרנים המוצבת לרוחב מאפשרת לשני תלמידים לעבוד בו זמנית. ערמת המזרנים רכה יותר מהארגז ולכן "ידידותית" יותר ומאיימת פחות.

• ארגז המוצב לאורך ולפניו מקפצה. הרצה, ניתור בשתי רגליים על המקפצה כשהידיים לאחור, הבאת ידיים מאחור לפנים וסמיכתן על ארגז לניתור לעמידה שפופה על הארגז. התקדמות בהליכה לקצה הארגז, עמידה שפופה, ניתור מעלה תוך הרמת ידיים מעלה ויישור מלא של הגוף. נחיתה בכריעה אחורית לארגז. תרגול של המעוף הראשון והנחיתה על הארגז בעמידה שפופה, וכן תרגול המעוף השני.

הערה: תרגול על ארגז המוצב לאורך מאפשר בלימה נוחה יותר במקרה של תנופת יתר. באופן זה מעז המתרגל ליצור תנופה שתאפשר לו לעלות בקלות לעמידה שפופה על הארגז מבלי ליפול ממנו. (משרד החינוך התרבות והספורט, תשס"ו)

• כנ"ל, על ערמת מזרנים המוצבת לרוחב.

• הרצה אל במה, ניתור בשתי רגליים עם הידיים לאחור, הבאת ידיים מאחור לפנים וסמיכתן על הבמה, נחיתה בעמידה שפופה על הבמה. הבמה יוצרת הגבהה רחבה, להבדיל מהארגז. אם

הבמה גבוהה ניתן לתרגל עם ניתור על מקפצה המונחת לפני הבמה או עם הגבהה אחרת, כגון מדרגה אירובית או ספסל.

הערה: רצוי לרפד במזרן התעמלות המונח לאורך, כך שקצהו האחד על הבמה ומרפד את שפתה וקצהו השני משתפל מטה, לכיוון הקרקע. ערמת מזרנים גבוהה יכולה להוות תחליף לבמה.

• עמידה שפופה בסמיכה על ספסל המוצב לרוחב - ניתור מעלה תוך הרמת ידיים מעלה ויישור מלא של הגוף, נחיתה על הקרקע בכריעה אחורית לספסל, ידיים באלכסון מעלה. תרגול המעוף השני. ניתן להוסיף חישוק לדיוק מקום הנחיתה.

• עמודי קפיצה לגובה ניצבים משני צדי ספסל ומעט אחריו. גומי מתוח קשור לשני העמודים בקצה גובה העמודים. שני תלמידים אוחזים בעמודים בכדי לקבעם - עמידה שפופה בסמיכה על הספסל לרוחבו, ניתור מעלה תוך הרמת ידיים מעלה ויישור מלא של הגוף במטרה לגעת בשתי ידיים בגומי. נחיתה על הקרקע בכריעה אחורית לספסל, עם ידיים באלכסון מעלה. התרגול מעודד ניתור מעלה במעוף השני של הקפיצה.

(2) <u>מפנה פנים</u>

• ביצוע מפנה פנים מעל ספסל - עמידה צדית לספסל, סמיכת ידיים על הספסל לאורכו, ניתורי קירוס מצד לצד תוך התקדמות לאורך כל הספסל. תלמידים מתחילים או מתקשים יכולים לבצע עצירה בעמידה שפופה על הספסל לפני המעבר לצד השני.

• כנ"ל, על ספסל משופע. התקנת ספסל משופע על ידי הנחת קצהו האחד על השלב הרביעי או החמישי של סולם וקצהו השני על הרצפה. עמידה לצד הספסל בחלקו הנמוך, סמיכת ידיים לאורכו וביצוע ניתורי קירוס מצד לצד של הספסל, תוך התקדמות לאורכו. שיפוע הספסל מעלה את דרגת הקושי עם ההתקדמות לאורכו, ומעודד לנתר ניתורים גבוהים יותר כדי לעבור את הספסל בחלקו הגבוה יותר.

• ספסל ועליו ארבע טבעות גומי, הממוקמות זו אחר זו. על כל טבעת מונח כדור. הטבעות והכדורים מונחים ברווחים שווים לאורך הספסל. עמידה צדית לספסל וסמיכת ידיים לאורך הספסל, הרגליים ניצבות לצד הכדור וסמיכת הידיים מעבר לכדור - ניתור קירוס לצד השני של הספסל תוך הגבהת האגן מעלה מבלי להפיל את הכדור. התקדמות לאורך הספסל, וחזרה על התרגיל מצד לצד מעל כל כדור. הכדורים מעודדים את הגבהת האגן. ניתן להניח מכשולים אחרים במקום הכדורים, כגון קונוסים נמוכים, בקבוקי שתיה של התלמידים וכדומה.

• תרגול קפיצת מפנה פנים על ספסל מוגבה (ניתן להגביה ספסל על מגבהים המיועדים לכך או בעזרת סולם ושולחן. צד אחד של הספסל יאחז על ידי התושבת התחתית על שלב בסולם, אשר גובהו כגובה השולחן, וצדו השני של הספסל יונח על השולחן. יש לוודא שהספסל יציב). תרגול מעל ספסל מוגבה מקל על ביצוע התרגיל, כיוון שהספסל צר מהארגז וקל יותר לעבור אותו. בנוסף, במעבר מעל ספסל התלמיד יכול לראות את מקום הנחיתה, והדבר מפחית מהפחד. אם ההגבהה היא מעל גובה ארגז בן שלוש דיוטות, יש להציב מקפצה לפני הספסל ומזרן נחיתה אחריו.

• ארגז מוצב לרוחב, באמצעו מונחת טבעת גומי ומעליה כדור. לפני הארגז מונחת מקפצה ולאחריו מזרן נחיתה - ביצוע הרצה וקפיצת מפנה פנים מבלי להפיל את הכדור. התרגול משפר את הגבהת האגן ותורם למשרעת תנועה גדולה יותר.

• תרגול קפיצת מפנה פנים על ארגז נמוך (2-3 דיוטות). התרגול מקל על ביצוע הקפיצה ומפחית חשש.

(3) מקרס

חלקה הראשון של קפיצת מקרס זהה לחלקה הראשון של קפיצת סנונית. לפיכך, כל התרגילים אשר הובאו לעיל בנושא זה יסייעו גם כאן.

להלן תרגילים נוספים אשר מתמקדים במעבר הארגז בקירוס רגליים ודחיפת הידיים:

• ארגז מוצב לאורך, לפניו מקפצה ולאחריו מזרן נחיתה - ביצוע הרצה, ניתור על המקפצה תוך הבאת ידיים מאחור לפנים, סמיכת ידיים על הארגז וניתור לעמידה שפופה בסמיכה. השאיפה היא לסמוך ידיים כמה שיותר רחוק, על מנת להגדיל את המעוף הראשון. ניתן לסמן בגיר או בנייר דבק קווים מקבילים על הארגז, למספר אותם (המספר 1 קרוב למקפצה), ולשחק משחק שמטרתו סמיכת ידיים על קו רחוק ככל הניתן, לצבירת מירב הנקודות.

• שני ספסלים מונחים במקביל, במרחק 40-50 ס"מ זה מזה. קשירת חמש דלגיות או גומי בין הספסלים, ברווחים שווים ביניהם - עמידה בין הספסלים, סמיכת ידיים על הספסלים (יד ימין על הספסל הימני ויד שמאל על השמאלי) לפני הדלגית או הגומי, ומעבר בניתור קירוס מעליהם. ממשיכים באותו האופן לאורך הספסל, עד לסופו.

• שני שולחנות תלמיד עומדים במקביל, במרחק 40-50 ס"מ זה מזה. קשירת דלגית או גומי בין השולחנות. עמידה בין השולחנות, סמיכת ידיים על השולחנות (יד ימין על השולחן הימני ויד שמאל על השמאלי) - מעבר בניתור קירוס מעל הדלגית או הגומי. ניתן להוסיף הרצה לפני הקפיצה. אם יש שני ארגזי קפיצה ניתן להשתמש בהם במקום בשולחנות.

• קפיצת מקרס מעל ארגז המוצב לרוחב ומכוסה במזרן התעמלות, כאמצעי להתגבר על הפחד מפני היתקלות בארגז. המזרן מונח לרוחב הארגז (קצה אחד לכיוון המקפצה וקצה שני לכיוון מזרן הנחיתה).

• ספסל מוצב לרוחב במרחק 2-3 צעדים לפני חבלי טיפוס - עמידה על הספסל, אחיזה בשני חבלים ונדנוד תוך כדי תליית און כשהרגליים בקירוס. נחיתה על מזרן נחיתה המוצב מתחת לחבלי הטיפוס ואחריהם. ניתן להוסיף מכשול, כגון ערמת מדרגות אירוביות או כיסא, על מנת לעודד הרמת ברכיים גבוהה לחזה מעל המכשול.

(4) מפשק

• קפיצת מפשק מעל בן זוג: "חמור חדש". תלמיד אחד עומד עם רגליים צמודות או בפישוק קל, כפופות מעט, גו כפוף לפנים וראש מורכן מטה, ידיו נתמכות בברכיו. תלמיד שני עומד לצדו במרחק 4-5 צעדי ריצה ממנו, מבצע ריצה קלה וניתור משתי רגליים, סומך את ידיו על גב בן זוגו ועובר מעליו בקפיצת מפשק.

הערה: ניתן לבצע כשהעומד מדמה ארגז אורך, כך שהמבצע רואה את החלק האחורי של רגלי העומד. באופן זה הבסיס צר יותר, והפישוק הנדרש מהמבצע קטן יותר.

• עמידה על מקפצה המוצבת לפני ארגז המוצב לרוחב, סמיכת ידיים על הארגז, ביצוע שני ניתורי פישוק רצופים ובניתור השלישי עמידת פישוק בסמיכה על הארגז. תרגיל זה מעודד את

הרמת האגן מעלה והרמת הרגליים בפיסוק מעלה. יש לבצע את התרגיל עם שמירה מעברו השני של הארגז, השומר אוחז בזרועות המבצע ומונע נפילה לפנים.

• כנ"ל, על גבי ערמה של 3-4 מזרני נחיתה. המשטח הרחב והרך מאפשר תרגול ללא פחד.

• תרגול קפיצת מפשק על חמור. החמור צר יותר ולכן קל לעבור אותו גם אם לא מרימים רגליים בפישוק מאוד גבוה ורחב. ניתן לתרגל בתחילה מעמידה על המקפצה, סמיכת ידיים על החמור, שני ניתורי פישוק רצופים ובניתור השלישי לעבור את החמור תוך דחיפת ידיים מהירה. לאחר מכן ניתן להוסיף לתרגול הרצה.

• קפיצת חתול: ארגז מוצב לאורך, לפניו מקפצה ולאחריו מזרן נחיתה. ריצה, ניתור לעמידה שפופה בסמיכה, זקיפת הגו והרמת ידיים לפנים לשם סמיכתן בקצה הרחוק של הארגז, וביצוע קפיצת מפשק לנחיתה אחורית בכריעה על מזרן. בעת הנחיתה ידיים באלכסון מעלה.

• תרגול דחיפת הידיים: ארגז מוצב לאורך מכוסה במזרן נחיתה, מקפצה לפני הארגז ומזרן נחיתה נוסף אחריו. ריצה, ניתור על המקפצה, סמיכת ידיים על מזרן הנחיתה תוך פישוק רגליים רחב, דחיפה מהירה של הידיים והזזתן לפנים תוך זקיפת הגו וישיבת רכיבה על הארגז. חשוב להקפיד על דחיפת ידיים זריזה לפני הישיבה בפישוק כדי לא להתיישב על הידיים ולפגוע בהן. ניתן לסמן בגיר או בנייר דבק קווים מקבילים על המזרן המונח על הארגז ולמספר אותם (מספר 1 קרוב למקפצה), ולשחק משחק שמטרתו סמיכת ידיים על קו רחוק ככל הניתן לצבירת יותר נקודות. המצטיינים יצליחו לסמוך את ידיהם כה רחוק, כך שיבצעו קפיצת מפשק מלאה וינחתו על מזרן הנחיתה.

סיכום

במאמר זה ראינו כי ענף ההתעמלות בכלל, וקפיצות הארגז בפרט, דורש כישורי תנועה בסיסיים, אשר את רובם צריך לשפר ולפתח. בבתי הספר בישראל נהוג ללמד את ענף הקפיצות על ארגז החל מכיתה ג', אך מומלץ לחשוף את תלמידי הכיתות הנמוכות יותר (כיתות א'-ב') לתרגול ניתור ונחיתה כהכנה לקפיצות. כל הקפיצות כוללות שבעה שלבים: (1) הרצה; (2) המעבר בין ההרצה לניתור ; (3) ניתור על מקפצה בשתי הרגליים; (4) מעוף ראשון; (5) סמיכת ידיים ודחיפתן; (6) מעוף שני; (7) נחיתה. קפיצות הארגז הן מיומנויות מלאכותיות מורכבות, שיש צורך ללמדן ברצף מדורג לפי שלבי לימוד; משלבי הניתור והנחיתה, דרך תרגילים העוסקים בייחודיות הקפיצה, ולאחר מכן תרגול הקפיצה המלאה עם הרצה.

בעת תכנון יחידת ההוראה חשוב שהמורה ינסח יעדי הוראה ברורים ומתאימים לרמתם של הילדים, הן ברמת סוף היחידה והן ברמת תוכן השיעורים המרכיבים את יחידת ההוראה. תנאי הכרחי להוראה יעילה וממוקדת יעדים הוא ניתוח המיומנות. המאמר מפרט ניתוח מיומנות לארבעת הקפיצות הבסיסיות: סנונית, מפנה פנים, מקרס ומפשק. שלושת השלבים הראשונים זהים בכל הקפיצות, ואילו מהשלב הרביעי, קרי שלב המעוף הראשון של הקפיצה, יש שוני בין הקפיצות, כפי שפורט בטבלאות ניתוח המיומנויות (טבלאות 2-5). את לימוד הקפיצות יש לתכנן באופן הדרגתי; יש ללמד תחילה את קפיצות הסנונית ומפנה הפנים, ורק לאחר מכן את קפיצות מקרס ומפשק. בתרגול כל קפיצה יש אפשרות להקל על התלמידים בהתאם לרמתם על ידי הנמכת הארגז ושמירה בעת הביצוע. מאידך, יש להעלות את הרמה ולאתגר את התלמידים המתקדמים

על ידי הצבת דרישות מתקדמות יותר, כגון ביצוע משלח או קפיצות על ארגז המוצב לאורך.

ארגון השיעור חשוב ביותר בהוראת קפיצות על ארגז, הן בהיבט הבטיחותי והן בהיבט מגבלת הציוד. היות שברוב בתי הספר קיים ארגז קפיצות אחד, יש חשיבות רבה לבחירת תבנית ההוראה. שלבים מסוימים של הקפיצה ניתן ללמד במליאה, כגון שלב ההרצה והמעבר מריצה לניתור בשתי רגליים. לצורך לימוד שלבים אחרים בקפיצה ניתן להיעזר בציוד נוסף שקיים באולם במקום בארגז, לדוגמה: ערמת מזרני נחיתה, ספסל מוגבה, במה או כל הגבהה אחרת. עם זאת, תרגול הקפיצה המלאה חייב להיעשות על ארגז הקפיצות עצמו, ולכן ההמלצה היא לבחור בתבנית הוראה של תחנות תרגול. ניתן לבחור לעסוק משך כל השיעור בתחנות תרגול בנושא הקפיצה או להוסיף יעדי הוראה אחרים, שאינם בנושא הקפיצות, כמו חזרה על מיומנויות שנלמדו בעבר או שיפור מרכיבי כושר גופני שונים.

המאמר מפרט את ייחודיות ההערכה בענף ההתעמלות. הוצעו מספר דרכים להערכת הקפיצה, הן על ידי המורה והן על ידי עמיתים. הוצגו מחוונים וסרגלי הערכה על פיהם יוכל המורה לבצע התאמות לתלמידיו. בניגוד ליחידות הוראה אחרות, יחידת ההוראה של קפיצות על ארגז היא יחידה עצמאית, ואין המורה נזקק להסמיכה ליחידת הוראה אחרת. עם זאת, אפשר להקדים לה לימוד מיומנויות שונות בהתעמלות, כך שניתן יהיה לתרגלן בתחנות בעת העבודה על ארגז.

בחלק האחרון של המאמר הובאו תרגילים מומלצים, לפי שלבי הלימוד של המיומנות: תרגילים ללימוד ניתור ונחיתה (קטגוריה א'); תרגילים למעבר מריצה לניתור על המקפצה בשתי רגליים (קטגוריה ב'); ותרגול ספציפי לקפיצות השונות (קטגוריה ג'). תרגילים אלו נועדו לאפשר לפרחי ההוראה ולמורים לשכלל את הוראתם, ולגוון את יחידת לימוד זו לטובת התלמידים. נוסף על כך, הוצעו במאמר דרכים שונות לתרגול והערכה שנועדו להניע את הלומדים, וכן הוצגו אסטרטגיות יעילות לניהול ולארגון, שתפקידן להפיק את המרב מזמן הפעילות בשיעורים, לאור הבעייתיות הטמונה בתרגול ובהערכה של קפיצות על ארגז יחיד המשמש כיתה שלמה.

מקורות

איגוד ההתעמלות בישראל (ח.ת.) **המכשירים והחוקה.** http://gym.org.il/content.asp?id=n33

אלדר, א' (1997). **הוראה יעילה בחינוך הגופני.** הוצאת תמוז עיצובים.

אלדר, א', ארליך, א' ומאירון, ר' (1995). הספקטרום של סגנונות ההוראה לפי מוסקה מוסטון. **החינוך הגופני והספורט**, 3-10. https://www.wincol.ac.il/wincol.ac.il/originals/spektroom.pdf

הררי, י' והררי, נ' (2015). **דרכים בהוראת החינוך הגופני והספורט.** הוצאת אסיף.

כץ, א' (1995). **אות המתעמל - לבתי ספר.** משרד החינוך והתרבות, רשות הספורט והחינוך הגופני, המחלקה לפעילות ספורט עממי.

כץ, א' (2005). **קסם הקפיצות.** הוצאת המחברת.

כץ, א' ותדמור, ל' (2004). ארגון תחרות התעמלות בבית הספר. **דינמי, 5**, 60-62.

לידור, ר', אייבזו, ש' ושובל, א' (2021). **חינוך גופני אחר: מודלים להוראת המקצוע.** מכון מופ"ת.

מאיו, א' (1967). **התעמלות ספורטיבית.** רשות הספורט והחינוך הגופני במשרד החינוך והתרבות.

משרד החינוך (2019). חוזר מנכ"ל, הוראת קבע מס' 0213: **הבטחת שלום התלמידים ובטיחותם בשיעורי החינוך הגופני במערכת החינוך.**
https://apps.education.gov.il/Mankal/horaa.aspx?siduri=247

משרד החינוך (2007א). **אות החינוך הגופני: סטנדרטים להערכת הישגי התלמידים.** משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, אגף המפמ"רים והפיקוח על החינוך הגופני.

משרד החינוך (2007ב). ה**וראת ידע והבנה בחינוך גופני: חוברת עזר למורים ליישום תוכנית הלימודים בחינוך גופני.** המזכירות הפדגוגית, אגף המפמרי"ם, הפיקוח המרכז על החינוך הגופני.

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

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

נבו, ד' (2001). **הערכה בית ספרית: דיאלוג לשיפור בית הספר.** רכס - פרוייקטים חינוכיים.

שוויד, ש' (1990). **תכניות לימודים: עקרונות ותהליכים.** הוצאת ספרים ע"ש עמנואל גיל.

Bradshaw, E. (2004). Target-directed running in gymnastics: A preliminary exploration of vaulting. *Sports Biomechanics, 3*(1), 125-144.

Bradshaw, E. J. & Le Rossignol, P. (2004). Anthropometric and biomechanical field measures of floor and vault ability in 8 to 14 year old talent-selected gymnasts. *Sports Biomechanics, 3*(2), 249-262.

Brehmer, S., & Naundorf, F. (2014). Age-related development of run-up velocity on vault. *Science of Gymnastics Journal, 3*(3), 19-27.

Daly, R. M., Bass, S. L., & Finch, C. F. (2001). Balancing the risk of injury to gymnasts: How effective are the counter measures? *British Journal of Sports Medicine, 35*(1), 8-18.
Delaš, S., Babin, J., & Katić, R. (2007). Effects of biomotor structures on performance on competitive gymnastics elements in elementary school female sixth-graders. *Collegium Antropologicum, 31*(4), 979-985.
Delaš, S., Zagorac, N., & Katić, R. (2008). Effects of biomotor structures on performance on competitive gymnastics elements in elementary school male sixth-graders. *Collegium Antropologicum, 32*(2), 443-449.
Derri, V., Emmanouilidou, K., Vassiliadou, O., Kioumourtzoglou, E., & Loza Olave, E. (2007). Academic learning time in physical education (ALT-PE): Is it related to fundamental movement skill acquisition and learning? *International Journal of Sport Science, 6*(3), 12-23.
Dick, W., & Carey, L. (1985). *The systematic design of instruction* (2nd ed.). Scott Foresman.
Dillman, C. J., Cheetham, P., & Smith, S. L. (1985). A kinematic analysis of men's olympic long horse vaulting. *International Journal of Sport Biomechanics ,1*(2), 96-110.
Duarte, L. H., Carbinatto, M. V., & Nunomura, M. (2015). Artistic gymnastics and fear: Reflection on its causes. *Science of Gymnastics Journal ,7*(3), 7-21.
Fernandes, S. M. B., Carrara, P., Serrão, J. C., Amadio, A. C., & Mochizuki, L. (2016). Kinematic variables of table vault on artistic gymnastics. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 30,* 97-107.
Gautier, G., Marin, L., Leroy, D., & Thouvarecq, R. (2009). Dynamics of expertise level: Coordination in handstand. *Human Movement Science, 28*(1), 129-140.
Jemni, M., Sands, W. A., Friemel, F., Stone, M. H., & Cooke, C. B. (2006). Any effect of gymnastics training on upper-body and lower-body aerobic and power components in national and international male gymnasts? *Journal of Strength and Conditioning Research, 20*(4), 899-907.
Lindner, K. J., Caine, D. J., & Johns, D. P. (1991). Withdrawal predictors among physical and performance characteristics of female competitive gymnasts. *Journal of Sports Sciences, 9*(3), 259-272.
Majerič, M., Strel, J. & Kovač, M. (2016). The importance of different evaluation methods in physical education – A case study of straddle vault over the back. *Science of Gymnastics Journal, 8*(2), 167-186.
Müssgens, D. M., & Ullén, F. (2015). Transfer in motor sequence learning: Effects of practice schedule and sequence context. *Frontiers in Human Neuroscience, 9*, 642. https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00642
Park, C. H., & Kim, Y. K. (2014). Kinematic comparisons between Yang-1 and Yang-2 vaults in men's artistic gymnastics. *Korean Journal of Sport Biomechanics, 24*(4), 317-327.

Sands, W. A. (2003). Biomechanics. In W.A. Sands, D.J. Caine, & J. Borms (Eds.), *Scientific Aspects of Woman's Gymnastic*. Karger.
Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2008). *Motor learning and performance: From principles to application.* Human Kinetics.
Vladimir, P., Viorel, D., & Valeriu, J. (2017). Improvement of sports technique based on biomechanical indicators of Yurchenko handspring vault in women's artistic gymnastics. *European Journal of Interdisciplinary Studies, 3*(1), 42-52.
Wiliam, D., & Thompson, M. (2017). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping, teaching and learning* (pp. 53-82). Routledge.

אמונות טפלות אצל אוהדי כדורגל בישראל

אור לונטל, נדב דיק ועידן כהן

תקציר

התנהגויות הקשורות באמונות טפלות נועדו להשפיע על תוצאה מסוימת, שאינה קשורה ישירות אליהן. בעקבות חוסר הוודאות המאפיין את עולם הספורט, ובשל חשיבות התוצאות, אימוץ אמונות טפלות הוא תופעה שכיחה בקרב ספורטאים ואוהדים. המחקר הקיים בספרות מתמקד בעיקר באמונות טפלות של ספורטאים, ואילו תשומת הלב שניתנה להיווצרות אמונות טפלות ולמאפייניהן בקרב אוהדים נותרה בשוליים. המאמר הנוכחי מציג ניתוח איכותני ראשוני של תופעת האמונות הטפלות אצל אוהדי כדורגל, תוך התמקדות במניעים, בשכיחות ובמאפיינים של התנהגות זאת. לשם כך בוצע מחקר איכותני פנומנולוגי, שכלל חמישה עשר ראיונות עומק עם אוהדי כדורגל ישראלים של מבחר קבוצות בכירות. ממצאי המחקר מלמדים על שלושה היבטים בעלי חשיבות: הזמן, המקום וההתנהגות. היבטים אלה קשורים לזהות המשולשת של האוהדים: זהות האוהד, הזהות התרבותית והזהות האישית.

מילות מפתח: **אמונות טפלות, אוהדים, כדורגל, ספורט, ישראל**

מבוא

ג'רארד ווזנברג, המכונה "אדי משוגע", הוא גבר בן שישים ושתיים, אשר אוהד את קבוצת "אייאקס אמסטרדם" ההולנדית. ג'רארד הוא דמות מוכרת בקרב חובבי הכדורגל ההולנדי, כי במקרים שבהם אייאקס לא מצליחה להבקיע הוא מניף את דגל הקבוצה ורץ מקצה אחד של היציע אל הקצה השני מספר פעמים. ג'רארד ואוהדים נוספים מאמינים כי בדרך התנהגות זאת הוא מביא מזל לקבוצתו, ולכן הוא נתפס כקמע בלתי רשמי של הקבוצה. התנהגות זאת היא דוגמה אחת מני רבות לאמונות טפלות, הקיימות בעולם הספורט בכלל ובקרב אוהדי ספורט בפרט.

דיימיש ועמיתיו (Damisch et al., 2010) מגדירים אמונה טפלה כמחשבה לא רציונלית, שבה חפץ, פעולה או סיבה, אשר לא קשורים באופן לוגי למהלך אירוע מסוים, משפיעים על תוצאותיו. קינן (Keinan, 2002) מרחיב, כי מטרת ההתנהגויות האלה היא לתת לאדם תחושת שליטה מסוימת, ומדגיש כי האדם עשוי להסתמך יותר על אמונות טפלות כשהוא נמצא במצבי לחץ ואי ודאות. עולם הספורט מאופיין בריבוי אמונות טפלות, בקרב ספורטאים מקצועיים, אנשי צוות ואוהדים. מקצת התנהגויות אלה אף הופכות לחלק ממורשת קבוצתית או לטקס מוכר, אשר מתקיים במנותק מראשיתו וממהותו המקורית. בספרות המחקרית קיימים מזה עשרות שנים מחקרים רבים הנוגעים לאמונות טפלות בקרב ספורטאים (Neil et al., 1981), אך בחינת הנושא בקרב אוהדים זכתה להתייחסות מוגבלת. מעט המחקרים שנערכו היו, רובם ככולם, מחקרים כמותיים, אשר נועדו למפות את התופעה ולזהות את מאפייניה.

המאמר הנוכחי מבקש להציג ניתוח איכותני, ראשוני, של תופעת האמונות הטפלות אצל אוהדי כדורגל, תוך התמקדות במניעים, בשכיחות ובמאפיינים של התנהגות זאת. לשם כך בוצע מחקר איכותני פנומנולוגי, שכלל חמישה עשר ראיונות עומק עם אוהדים ישראלים של מבחר קבוצות כדורגל בכירות.

סקירת ספרות

מניעים לאמונה טפלה

לאורך ההיסטוריה האנושית מתועדת אמונה באמונות טפלות, שאף שימשו כלי לקבלת החלטות יומיומיות. לאמונות אלו תפקיד אבולוציוני, הקשור בצורך של בני האדם לשייך הסברים רציונליים לאירועים שונים (Rozin & Nemeroff, 2002). עבור אוהד הספורט הצפייה בתחרות מלווה ברגשות שליליים ובמתח, הנובעים מחוסר ודאות ומיכולת מועטה להשפיע על תוצאות התחרות (Knobloch-Westerwick et al., 2009). אינדיבידואל החווה חוסר שליטה על תוצאה החשובה לו, מושפע לרעה מבחינה פסיכולוגית ופיזיולוגית. בכדי למנוע השפעה שלילית זאת פונה האדם אל התנהגות חזרתית, לפני ובזמן האירוע (McDonald & Karg, 2014). שתי טענות אלה מתמזגות להשערת חוסר הוודאות, שלפיה תוצאת אירוע היא תוצר של שילוב כוחות נשלטים ובלתי נשלטים. במחקר של ברגר ולין (Burger & Lynn, 2005) נמצא שספורטאים שהאמינו יותר בהשפעת הכוחות הבלתי נשלטים על התוצאה, האמינו בכוחה של אמונה טפלה וביכולתה לשנות את המתרחש יותר מאשר ספורטאים שחשו שליטה על התוצאה.

אירועי לחץ ברמות שונות עלולים להשפיע על תפיסת השליטה של האינדיבידואל. מספר מחקרים מצאו כי חשיפה ללחץ ברמות גבוהות ולחרדה מצבית עלולה להיות קשורה לשכיחות גבוהה יותר של אימוץ אמונות טפלות (Malinowski, 1954 Gmelch & Felson, 1980;). גורם נוסף, אשר משפיע על אימוץ התנהגויות המבוססות על אמונות טפלות בזמני לחץ, הוא מידת הצורך בתחושת שליטה. לדוגמה, קינן (Keinan, 2002) מצא אינטראקציה בין רמת הלחץ ובין הצורך בשליטה, בהופעת התנהגות הקשורה באימוץ אמונות טפלות. באירועים עם רמות לחץ גבוהות נצפה ליותר התנהגויות הקשורות באמונות טפלות בקרב קבוצות המאופיינות בצורך במידת שליטה רבה, לעומת קבוצות בעלות צורך במידת שליטה מועטה. ממצא זה מהווה תימוכין להשערת מוטיבציית השליטה, הגורסת כי לחץ מערער באדם את תחושת השליטה, ואילו התנהגות הקשורה באמונה טפלה יכולה להחזיר לאדם, במידה מסוימת, את תחושת השליטה.

מלבד הצורך בשליטה והשפעת אירועי לחץ, מחקרים הראו כי התנהגויות הקשורות באמונות טפלות עלולות לנבוע מהטיות, שמקורן בחיפוש אקטיבי של האינדיבידואל אחר פיענוח הסיבות לתוצאות האירוע (Beck & Forstmeier, 2007). אחת ההטיות הקשורות באמונות טפלות היא טעות הייחוס הבסיסית, שבה האדם מנסה לגלות את הסיבה לתוצאות האירוע (Zuckerman, 1979). הטיה זאת מגינה על האוהד בכך שהיא מרחיקה ממנו את האחריות לכישלון ומקנה לו אשראי במקרה של הצלחה (Bradley, 1978).

בעולם הספורט, מניעים להתנהגות המבוססת על אמונה טפלה עשויים להימצא בקשר שבין האוהד לקבוצה ולספורט עצמו. מחקרים הראו כי ככל שהזהות הספורטיבית של אדם גבוהה יותר כך נטייתו להאמין באמונות טפלות רבה יותר (Brevers et al., 2011). נוסף לכך, מניע רמת ההזדהות של האוהד עם הקבוצה, ומניע רמת תפיסת הספורט כתחביב, קשורים גם הם להתנהגות שמקורה באמונות טפלות. מניע רמת ההזדהות הקבוצתית מתייחס למידת החיבור הפסיכולוגי של האוהד עם הקבוצה (Wann et al., 2001). בהקשר זה נמצא כי ככל שהאוהדים מזוהים יותר עם הקבוצה עולה הסבירות להופעתן של אמונות טפלות (Wann et al., 2013). מניע הספורט כתחביב מתייחס למידה שבה האינדיבידואל עוקב אחר קבוצה, ענף ספורט או

אתלט מסוים (Wann et al, 2001). לנוכח העובדה כי אמונה טפלה נועדה לספק ביטחון מסוים לגבי העתיד, אזי האוהדים - שלהם השפעה קטנה, לכל היותר, על תוצאות המשחקים - נוטים לאמץ התנהגויות אלה על מנת להגדיל את יכולתם לסייע לקבוצתם (Wann & Goeke, 2018).

בהקשר של אוהדי ספורט, יש להבדיל בין התנהגות טקסית להתנהגות המבוססת על אמונות טפלות. וואן ואחרים (Wann et al., 2001) מגדירים התנהגות טקסית כהתנהגות חזרתית, אשר יש לה משמעות סמלית. למשל, ניתן לפרש לבישת חולצה מסוימת או ישיבה במיקום קבוע ביציע כהתנהגות מסוג זה. עם זאת, אוהדים המציינים כי מיקום מושב ביציע או לבישת פריט לבוש מסוים נועדו לייצר מזל טוב, קושרים בין פעולה לבין תוצאה שאינה תלויה בה. קישור זה הוא אשר הופך את ההתנהגות הטקסית לאמונה טפלה (Wilson et al., 2013).

מופעים של אמונות טפלות

ריבוי המניעים להתנהגות המבוססת על אמונות טפלות יוצר צורות שונות של התנהגויות אלה. לדוגמה, נמצא שבארצות המזרח נהגו מלחים לשבור קוקוס כדי לשמור על ספינות בים, וטייסים לא העלו למטוסיהם נוסעים שלבשו בגד ירוק (Parida, 1962). סוחרים מקומיים בסין מכרו פריטים במחיר שנגמר בספרה שמונה, מתוך אמונה הדבר מוביל להצלחה ולשגשוג (Simmons & Schindler, 2003). אמונה טפלה להצלחה במבחנים נמצאה בקרב סטודנטים ברוסיה, הנוהגים לקשור שני חוטים בצבעים שונים סביב פרק כף היד השמאלית, מניחים את ספר הלימוד מתחת לכריתם בלילה, הופכים את כל הכיסאות בבית, ועוד (Saenko, 2005). דוגמאות אלה מעידות על שונות במופעים של אמונות טפלות, המבוססות על היבטים תרבותיים והקשרים מקומיים. שונות זאת באה לידי ביטוי, אפוא, גם בעולם הספורט.

מחקר שבחן אמונות טפלות בענף הבייסבול מצא כי קיימת התייחסות לקביעות של אובייקט, כדוגמת בגדים קבועים המעניקים תחושת מזל, ומיקום קבוע בספסל השחקנים. מרכיב נוסף באמונה הטפלה הוא הזמן, המהווה חוצץ רעיוני, ומתבטא בהופעת אמונה טפלה שונה לפני משחק ובמהלכו. למשל, מאכל קבוע לפני משחק וקשירת נעליים בזמן קבוע במהלך המשחק (Burger & Lynn, 2005). מחקר, שנערך בגאנה ובחן כדורגלני עלית, מצא שביטויי התנהגות הקשורים באמונות טפלות התייחסו בעיקר לביגוד ולנראות חיצונית של השחקנים (Ofori et al., 2012). מחקר נוסף מצא כי ספורטאים מתחום התעמלות הקרקע מאמצים אמונות טפלות העוסקות באכילה לפני התחרות, ובקרב אצנים נמצאו כאלו אשר קישרו את הביגוד למזל טוב, תוך הבחנה בין בגדים לבין נעליים (Bleak & Frederick, 1998).

במחקר המקיף ביותר שנעשה עד כה על אמונות טפלות של אוהדים (Wann et al., 2013) נערך סקר לאיתור הביטויים ההתנהגותיים השכיחים ביותר. נמצא כי מירב האמונות הטפלות קשורות בלבוש מסוים (חולצות, תחתונים וגרביים). אחריהן בדירוג השכיחות נמצאו אמונות של השמעת קולות ודקלומים במהלך המשחק; מקום ישיבה מסוים; עצימת עיניים; שתייה או אכילה של מזון מסוים; וקימה מהמקום לשירותים או לרכישת מזון. ממצא זה, לגבי ביגוד, תומך במחקרם של קלי וטיאן (Kelley & Tian, 2004), שבו נמצא כי אוהדי קבוצת הכדורסל של מכללת קנטאקי ייחסו לפריט לבוש סגולה להצלחה. חשיבות הביגוד והמזון באמנות טפלות (Dwyer et al., 2018), כמו גם אמונה בקללות ומזל רע (Wann & Zaichkowsky, 2009)

ונטייה לא לצפות באירוע (Tamir, 2019), נמצאו גם במחקרים אחרים שנערכו בתחום הספורט. מחקר נוסף על אמונות טפלות של אוהדים נערך על ידי קוסה ועמיתיו (Kose et al., 2015), ובו מיפו החוקרים מופעי התנהגות של אמונה טפלה בקרב אוהדי קבוצת כדורגל אחת בטורקיה. החוקרים סיווגו את ההתנהגות לחמישה מופעים: המופע הראשון הוא התנהגות שמביאה מזל טוב, כדוגמת לבישת בגד או נשיאת חפץ מסוים, או אופן ההליכה בשביל בדרך למשחק. התנהגויות אלה נתפסות כגורמות לניצחון העתידי של הקבוצה האהודה. המופע השני הוא דרך השימוש בטוטם (חיה, צמח או מספר), המהווה סמל רוחני, שלפי האמונה יש ביכולתו לשנות את תוצאת המשחק. המופע השלישי מייצג אמונות נגד מזל רע, ולאו דווקא תרומה ישירה להצלחה. המופע הרביעי מייצג חפצים ומנהגים למזל טוב מתחומים אחרים, מחוץ לספורט, כגון פרסות סוסים או דפיקה על עץ. המופע החמישי נקרא התעלמות, במסגרתה מתעלם הפרט מאירועים הנקשרים לאמונות טפלות.

עוד נמצא כי אמונות טפלות משפיעות על מצב הרוח של אוהדי ספורט, ואפילו עשויות לחזק אצלם נכונות לרכישת מוצרים (Hanks et al., 2016). ממצאים דומים עלו גם במחקרם של דוייר ואחרים (Dwyer et al., 2018), שבו נמצא כי מצב הרוח של האוהדים מושפע מאמונות טפלות. זאת, בהתאם לטקסים שכל אדם מבצע, שכן הוא מייחס לעצמו השפעה על תוצאות התחרות. ואילו ווילסון ואחרים (Wilson et al., 2013) מצאו כי התנהגות על סמך אמונות טפלות שכיחה יותר לפני משחקים מכריעים ובמהלכם, ופחות במשחקים חסרי חשיבות מבחינה הישגית.

מקורות דתיים של אמונות טפלות

אמונות טפלות מוצגות אומנם כהתנהגות אוניברסלית, אבולוציונית וחוצה תרבויות, אך בבחינת תוכני האמונות ודרך הופעתן מתגלה שוני, שעשוי לנבוע מהבדלים תרבותיים ודתיים. תפיסת מנהגי האמונה הטפלה ככישוף מצויה בשלל דתות ותרבויות. ביפן, למשל, כניסתה של דת הבודהיזם לוותה בהסרה של אמונות טפלות קודמות של דת השינטו (Josephson, 2006). במלזיה, טרם התבססות האסלאם, הייתה קיימת אמונה כי ציפורים מביאות מזל רע (Adam et al., 2015). מחקרים אלה מעידים כי לאמונות טפלות יש שונות ייחודית, בהתאם לדת הדומיננטית בתרבות מסוימת. דוגמאות לייחודיות זאת בעולם הספורט ניתן לראות בטקסים קטנים בעלייה למגרש, ובמהלך חגיגות שערים, הקשורים ללאום או לדת של השחקן. למשל, הצטלבות אצל שחקנים נוצרים, קריאת שמע אצל היהודים, והסוג'וד אצל המוסלמים. חקר הספורט כביטוי התנהגותי וחברתי, הדומה לדת, נפוץ במיוחד בעשורים האחרונים (Baker, 2009; Lefor, 2015; Prebish, 1984).

יש לציין כי היבטים תרבותיים נוספים עשויים להשפיע על שכיחות אמונות טפלות בחברה מסוימת. כך למשל, נמצא כי כל שנת לימוד נוספת מפחיתה את העיסוק באמונות טפלות (Mocan & Pogorelova, 2014). קשר שלילי זה עשוי להעיד על כך שבתרבויות שונות, הנבדלות בהתייחסותן לתחום החינוך, יימצאו הבדלים במידת העיסוק באמונות טפלות. בנוסף, מחקרם של ברגר ולין (Burger & Lynn, 2005) מציג את השוני בין תרבויות אינדיבידואליסטיות לתרבויות קולקטיביסטיות, כך שבאלה האחרונות ניתן למצוא פחות אמונות טפלות ופחות נטייה לייחס להן השפעה על תפקוד אישי בתחום הספורט.

סקירת הספרות שלעיל מצביעה על שלוש הנחות יסוד הנוגעות לאמונות טפלות, אשר מהוות את התשתית למחקר הנוכחי. ההנחה הראשונה היא שאמונות טפלות מגבירות את תחושת השליטה של האינדיבידואל לנוכח חוסר ודאות. הנחה זאת יש בה כדי להסביר את שכיחותן הגבוהה של אמונות טפלות לנוכח חוסר הוודאות הקיים בתחרויות ספורטיביות בכלל ובכדורגל בפרט. ההנחה השנייה היא שאמונות אלה הן ביטוי של החברה שבה הן מתקיימות. לכן, בקרב אוהדים צפוי למצוא אמונות אשר קשורות ברכיבי הזהות של אוהדים, ובהם: לבוש, דיבור וקדושת המקום. כלומר, יש לשער כי האמונות הטפלות שיאמצו האוהדים יהוו המשך ישיר לביטוי הערכי, האישי והקהילתי של האוהד ושל אהדת הכדורגל. ההנחה השלישית קשורה בקודמת, ועוסקת בזהות התרבותית או הקהילתית של האוהד. בשל חשיבותו של הרכיב החברתי באהדה, יש לשער כי כל קבוצת אוהדים תאמץ לעצמה ביטוי התנהגותי אחר, בכל הקשור לאמונות טפלות. הנחות יסוד אלו מהוות, אפוא, את הבסיס התיאורטי למחקר האיכותני להלן.

שיטת המחקר

מחקר זה מציג תיאור וניתוח ראשוני של רצף ההתנהגויות הנגזרות מאמונות טפלות אצל אוהדי כדורגל בישראל. משום החשיבות המיוחדת של בחינת התפיסות הסובייקטיביות של המרואיינים, אוהדי הכדורגל, נבחרה גישה איכותנית פנומנולוגית. כלי המחקר שנבחר הוא ריאיון מובנה למחצה, שכלל שמונה עשרה שאלות אחידות. תוכן השאלות עסק במידע אישי ובאהדת הקבוצה בכלל, ובאופן ספציפי בשלל מופעי ההתנהגות הקשורים באמונות טפלות. ניסוח השאלות נעשה על סמך סקירת הספרות הנוגעת לאמונות טפלות, ובעיקר על המחקר העדכני על אמונות טפלות בקרב אוהדי כדורגל בטורקיה (Kose et al., 2015). להלן דוגמה לשאלה שנשאלה בריאיון: "האם יש הרגל קבוע שאתה מבצע לפני משחקים? האם יש עוד אנשים שעושים את זה איתך? לאילו עוד הרגלים נחשפת בקרב אוהדי הקבוצה האחרים/קבוצות אחרות?"

אוכלוסיית המחקר כללה חמישה עשר אוהדים של קבוצות כדורגל שונות מישראל: הפועל ב"ש, הפועל ת"א, מכבי ת"א, מכבי חיפה, בית"ר ירושלים, הפועל חיפה, והפועל פ"ת. את כלל המרואיינים מאפיינת זיקה גבוהה לקבוצתם, הבאה לידי ביטוי באופנים הבאים: הם מגיעים למשחקים לפחות אחת לשלושה שבועות, הם בעלי מנוי למשחקי הבית, הם אוהדים מעל חמש עשרה שנים את קבוצתם, ולבסוף, הם מגדירים עצמם כקשורים מאוד לקבוצה. השיקול בבחירת אוהדים עם רמת הזדהות גבוהה נבע מההנחה שככל שאוהדים מזוהים יותר עם הקבוצה כך עולה הסבירות להופעתן של אמונות טפלות (Wann et al., 2013). שלושה עשר משתתפים הם צעירים, בני 25 עד 29, ושני משתתפים הם מבוגרים יותר (האחד בן 67 והשני 51). מקום מגוריהם של שלושה עשר משתתפים הוא תל אביב, ושניים נוספים מתגוררים בבאר שבע ובמושב אורות. למרות שבחלק מהראיונות עלה ההיבט הדתי, כל המרואיינים הגדירו את עצמם כחילונים.

איתור ראשוני של המרואיינים נעשה על בסיס היכרות אישית של החוקרים. ההיכרות המוקדמת אפשרה לערוך את המחקר על אוהדים בעלי הזדהות גבוהה, אשר ידועה לחוקרים עוד בטרם החל הריאיון. בכך נמנעו הטיות אפשריות כתוצאה מדיווח עצמי שגוי. גיוס המשתתפים נעשה דרך פנייה אישית אל כל נחקר וקבלת הסכמתו לביצוע הריאיון, תוך שמירה על אנונימיות

ושימוש בשם בדוי. לאחר איתור חמישה מרואיינים, נעשה שימוש בשיטת כדור השלג לצורך איתור מרואיינים נוספים. שיטה זאת יעילה במיוחד במקרים שבהם האוכלוסייה היא בעלת מאפיינים קהילתיים סגורים, ונושא המחקר הוא רגיש ומייצג סטייה מהנורמה (Noy, 2008). בשל מגבלות תנועה ומפגש, כתוצאה מהתפשטות נגיף הקורונה במהלך 2020, התקיימו הראיונות באמצעות שיחות וידאו. במקרים אחדים נערכו השלמות מידע באמצעות שיחות טלפוניות.

ניתוח הראיונות נעשה באמצעות ניתוח תמטי איכותני, אשר כלל קריאה ראשונית של כלל הראיונות וחלוקה לקטגוריות. בשלב השני אוחדו הקטגוריות לכדי תמות משנה, על סמך השוואה בין תשובות המרואיינים והקניית חשיבות יחסית להיבטים מסוימים. בין תמות המשנה שאותרו היו התנהגויות לפני המשחק; ההתנהגויות במהלכו ולאחריו; השפעות חברתיות; חשיבות האצטדיון והיציע; חפצים; ביגוד; היסטוריה אישית, ועוד. שני השלבים הראשונים בוצעו במקביל על ידי שניים מהחוקרים. ההשוואה שנעשתה בין שני הניתוחים לא חשפה הבדלים מהותיים ביניהם. בשלב השלישי אוחדו תתי התמות לשלוש תמות על: הזמן, המקום והביטוי ההתנהגותי.

דיון

הזמן

תמה זאת מתייחסת לזמנים השונים שבהם באות לידי ביטוי ההתנהגויות הקשורות לאמונות הטפלות, בקרב אוהדי קבוצות כדורגל בישראל. מתוך הראיונות עולה כי למופעי התנהגויות אלה מיוחסת חשיבות רבה יותר בטרם החל המשחק ובמהלכו, וחשיבות פחותה מיד לאחריו או במהלך ימות השבוע שבהם לא מתקיים משחק.

<u>לפני המשחק</u>

פרק הזמן המכונה "לפני המשחק" הוגדר על פי המרואיינים: "במהלך כל היום", החל מההתעוררות בבוקר ועד לשריקת הסיום. לפרק זמן זה נמצאו שני מאפיינים: האחד הוא התנהגות חזרתית קבועה, שאותה כינו האוהדים "כניסה לאווירה"; והשני הוא התנהגות הקשורה בהנאה ובשמחה טרם המשחק. ההתנהגות הראשונה כללה אצל מרבית המרואיינים מרכיב מרכזי משותף והוא, כאמור, ביטוי התנהגותי קבוע, שתפקידו לשמש כטקס מעבר אל המשחק בפועל. המרואיינים ציינו כי הם רוצים להגיע מוכנים לשעת התחרות על ידי השגת תחושות מסוימות, המבוססות על התנהגות קבועה.

ביטוי אחד להתנהגות חזרתית קבועה הוא שתיית אלכוהול ביום המשחק. על פי ר': "לפני המשחק אני הולך לבר עם חברים ואנו שותים וודקה עד זוב דם". י' ציין אף הוא: "אני מקפיד לשתות בירה כדי שאם יכאב אז יכאב פחות ואם יהיה משמח אז נשמח יותר". השימוש באלכוהול מוסבר באופן חלקי בצורך להתמודד עם רגשות שליליים ומתח, הנובעים ממצב של חוסר ודאות ומיכולת השפעה מוגבלת של האוהד על תוצאת המשחק הקרב (Knobloch-Westerwick et al., 2009). מספר אוהדים ציינו דרכים אחרות להיכנס לאווירת המשחק. לפי ת': "אני, אבא שלי ודוד שלי כל משחק בית באופן קבוע יושבים ביחד שעתיים שלוש לפני המשחק - קצת סוני, קצת שיחות, להעלות את האווירה". ו' ציין: "יש לי דרך קבועה

ועליה אני מקפיד כדי להיכנס לאווירה של המשחק". דוגמאות אלה מעידות על הצורך של האוהדים לייצר סדר לנוכח חוסר השליטה שלהם על תוצאות המשחק (McDonald & Karg, 2014). ההתנהגות הקבועה, שנצפתה אצל מרבית המרואיינים, משרתת שני צרכים: הראשון הוא יצירת תחושת סדר לנוכח אי ודאות, והשני הוא הסרת אחריות אישית לכישלון. משמע, הצמדות להתנהגות קבועה מונעת התנהגות חדשה אשר עלולה, לפי האמונה, ליצור מזל רע עתידי. תפיסה זאת, הקושרת התנהגות קודמת עם תוצאה עתידית, נמצאה אצל המרואיינים בהקשר של הנאה מוקדמת. כמה מהאוהדים העידו כי יום המשחק הוא יום שאסור ליהנות בו יתר על המידה. כך לפי ד': "אסור שיקרה לי יותר מדי טוב לפני המשחק". ול': "אני מאמין שצריך לסבול לפני המשחק, אני מעדיף ללמוד ולא מתקלח". התנהגות זאת, על פי המרואיינים, נועדה "לשמור את ההנאה" לתוצאות המשחק החיוביות, בהמשך. כלומר, ההתנהגות מבטאת תחושה כי קיים בעולם איזון שלפיו שמחה אישית תבוא על חשבון הצלחה של הקבוצה. תפיסה זאת נובעת מחיפוש אקטיבי של האינדיבידואל אחר הסיבות לתוצאות אירועים (Beck & Forstmeier, 2007). ובמקרה זה בין התנהגות מוקדמת של אוהדים לבין הצלחה קולקטיבית.

<u>במהלך המשחק</u>

עיקר האמונות הטפלות, אשר עיצבו את התנהגותם של האוהדים, באו לי ביטוי במהלך המשחקים שבהם השתתפה קבוצתם. כך למשל, דבריו של ל': "במהלך המשחק אסור לצלם ואסור לאכול". וג' הוסיף: "לא מצלם מצבים נייחים ומצבי הבקעה, וצועק בחזרתיות 'עמה עמה עמה' כשהקבוצה השנייה קרובה לשער של הקבוצה שלי". דוגמה נוספת מופיעה בדבריו של א': "[אני] הולך במחצית להשתין וחוזר בדיוק לאותו מקום". ובדבריו של ת': "בזמן המשחק לא צועקים 'יש' לפני גול, וצועקים 'עמה עמה עמה' במהלך התקפת יריב שקרובה לשער".

ניתן לראות כי יש מאפיינים משותפים להתנהגויות הקשורות באמונות טפלות המתקיימות לפני המשחק ובמהלכו. בשני המקרים יש התנהגויות הקשורות במיקום (הליכה בדרך מסוימת או מיקום במגרש) ובפעולה אקטיבית (שתיית אלכוהול או חזרה על מילים מסוימות). בנוסף, בשני המקרים יש הימנעות מפעילויות מסוימות מחשש להשלכות אפשריות שלהן (הנאה או צילום).

עם זאת, מתוך דבריהם של המרואיינים עולה באופן ישיר הבדל מהותי, הקשור להופעת ההתנהגות, והוא מיידיות ההשפעה. חלק מן ההתנהגויות המתרחשות במהלך המשחק מתאפיינות בקשר ישיר בין התנהגות רגעית וספונטנית של האוהדים לבין הצלחה או חוסר הצלחה של קבוצתם. אשליית הקשר הישיר בין התנהגות האוהדים ובין תוצאות האירוע אינה מושהית בזמן, כמו הטקסים שלפני המשחק. במצב זה האוהד יכול "לראות" בצורה מיידית האם התנהגותו השפיעה על תוצאת האירוע. אחת ההטיות הקשורות באמונות טפלות היא טעות הייחוס, שבה מנסה האדם לגלות את הסיבה לתוצאות האירוע (Zuckerman, 1979). הטיה זאת עשויה להשפיע על שונות בשכיחות ההתנהגות ובצורתה לפני המשחק ובמהלכו, בשל ההבדלים במיידיות המשוב שמקבל האוהד. לכן, ההתנהגויות שלפני המשחק נתפסות לרוב על ידי המרואיינים כטקס שיש לקיימו, שהוא מעין מסורת אישית של האוהד. הם קושרים התנהגויות אלה להרגליהם ולא בהכרח לרצון להשפיע ישירות על מהלך מסוים.

מכיוון שהצורך באימוץ אמונה טפלה נובע בין השאר מלחץ, שנגרם מתחושות חוסר הוודאות וחוסר השליטה, אזי כשהוא גובר עולה גם שכיחות הופעת התנהגויות הקשורות באמונות הטפלות. מקור הלחץ הוא המשחק עצמו ותוצאתו, והאירועים שבמהלכו נתפסים כתלויים במזל יותר מאשר בגורמים המתוכננים מראש (כמו בחירת שחקנים, טקטיקות ואימונים מיוחדים). משום כך מגוון האמונות הטפלות הבאות לידי ביטוי במהלך המשחק גדול יותר מאשר הביטויים ההתנהגותיים המוקדמים, ושכיחותן רבה יותר. ממצא זה תואם ממצאים קודמים, על פיהם חשיפה ממושכת ללחץ ולחרדה מצבית קשורה לשכיחות גבוהה יותר של התנהגות מתוך אמונות טפלות (Malinowski, 1954 Gmelch & Felson, 1980;).

<u>המפגש עם המציאות</u>

הממצאים שתוארו, על אודות קיומן של אמונות טפלות ותפקוד על פיהן לפני המשחק ובמהלכו, תואמים ממצאים קודמים (McDonald & Karg, 2014). אך בניגוד לתחומים אחרים, שבהם אין קשר ישיר בין התנהגות הקשורה באמונה טפלה ובין התוצאות המיוחסות להתנהגות זו, תוצאות המשחק והאירועים שבמהלכו מפגישים את האוהדים עם הפסדים ואכזבות באופן מיידי, למרות ההתנהגות הקבועה. רוב הסברי האוהדים לדיסוננס היו שכנראה נפל פגם בהתנהגות המוקדמת שלהם או שהיו גורמים אחרים שמנעו את ההצלחה. למשל, ת' מציין: "אני מסתכל על עוד דברים אחרים שאנחנו [קבוצת החברים שמגיעים יחד] עשינו, ואולי לא עשינו אותם מספיק טוב". גם ד' מוסיף: "מבין שזה יום חרא... זה חייב להיות שעשיתי משהו לא טוב, הרי זאת מכבי - אנחנו לא יודעים לא לנצח". תפיסה זאת של האוהדים מובילה אפוא לבחינה נוספת של הגורמים לכישלון. עם זאת, יש תמימות דעים בקרב המרואיינים כי יש להמשיך לקיים את ההתנהגות המבוססת על האמונה הטפלה. אם ללא שינוי, כפי שמציין ש': "אם הפסדנו זה לא משנה את האמונה הטפלה, לא מפסיק את לבישת התחתונים ולא את החנייה הקבועה". וכ': "לא האשמתי את מה שעשינו, המשכתי בהרגל למרות שמפסידים, האשמתי דבר אחר בהפסד". או לחילופין, התאמת ההתנהגות או החלפתה בהתנהגות אחרת, כפי שמציין א': "לפעמים זה גורם לי להרגיש לא בנוח ואז אני מחליף את חולצת המזל". וי': "זה אומר מבחינתי שאם הקבוצה הפסידה אני לא אלבש לעולם את החולצה הזאת יותר".

השוני בתשובותיהם של המרואיינים יכול להעיד על הבדלים אינדיבידואליים בהתנהגויות הקשורות לאמונות טפלות, כמו גם על הבדלים בעוצמת החיבור של האוהד עם המנהג והאמונה הטפלה, ועל עוצמת הקשר בין המנהג לתוצאה, כפי שנתפס בתודעת האוהד. ייתכן שאוהדים שלא משנים את מנהגיהם בעקבות תוצאות רעות מושפעים מההטיה בשירות העצמי. הטיה זאת מגינה על האוהד בכך שהיא מרחיקה ממנו את האחריות לכישלון, ומייחסת לו יותר אחריות במקרה של הצלחה (Bradley, 1978). אוהדים אשר משנים את התנהגותם בעקבות תוצאה רעה משייכים את התנהגותם לתוצאה באופן הדוק, ולכן עונים במובהק להגדרה של מאמינים באמונות טפלות.

המקום

התמה השנייה, שעלתה מן הניתוח, מתייחסת לחשיבות המקום עבור האוהדים. המונח מקום מתייחס למרחבים בעלי משמעות עבור האוהד, אשר קשורים לבית הסמלי שלו - האצטדיון הביתי של הקבוצה. המרואיינים התייחסו לשני היבטים בהקשר הזה: הראשון הוא ביתם הפרטי שהוא מעין שלוחה של האצטדיון הביתי של הקבוצה, והשני הוא המיקום שלהם ביציעים.

<u>בית</u>

בשנת 1628 תבע המשפטן האנגלי אדוארד קוק את המשפט: "ביתו של אדם מבצרו". הבית מייצג עבור האוהד מקום בטוח, וסביבה שבה הוא צריך לשלוט. לכן, על מנת להפחית את חוסר הוודאות, נדרשות אמנות טפלות (McDonald & Karg, 2014), שרבות מהן קשורות לטקסים המתבצעים בתוך המרחב הביתי (Saenko, 2005). באופן דומה, דברי המרואיינים הצביעו על כך שחלק גדול מהטקסים הקשורים להצלחת הקבוצה מבוצעים תחילה בסביבה הביתית הפרטית של כל אוהד. פ' אומר: "אני מקיים את אותו הטקס של קפה, סיגריה, מקלחת, ולבישת החולצה האדומה כבר שלושים וארבע שנים". גם ת' מתייחס לחשיבות הטקסיות בבית: "נפגשים בבית קבוע, משחקים בסוני ומדברים על המשחק".

המרואיינים הדגישו שני היבטים משלימים של הטקסיות בבית: ההיבט הראשון הוא היות הבית נקודת הפתיחה של היום כולו. בשל כך, סדרה של אמונות טפלות הקשורות להצלחה במשחק, בהמשכו של היום, מתחילות בסביבה הראשונית. עדות לכך ניתן למצוא בדבריו של ח', שטען כי לאחר היציאה מהבית הוא לא חוזר אליו, שכן החזרה עלולה לבטל את הפעולות שנעשו קודם לכן. ההיבט השני הוא ההקבלה שהאוהדים יוצרים בין הבית שלהם לבין האצטדיון הביתי של הקבוצה. כך למשל תיאר ז': "אני, כל פעם לפני משחקים, פורס את הדגל של הפועל חיפה מחוץ לחלון בסלון הדירה שלי בתל אביב". הוא ממשיך ומתאר את הצורך שלו ליצור אחידות ויזואלית של תמיכה בקבוצה, בעיקר על ידי צבע של ביגוד, דגלים וחפצים. הבית, טען א', הוא המקום שבו מתחילה התמיכה בקבוצה. כלומר, הוא אינו הופך להיות אוהד רק ביציע אלא מאמץ את זהות האוהד כבר בבית שלו. האוהדים ציינו שהם לובשים פרטי לבוש מסוימים, כגון "תחתוני מזל" או "חולצת מזל", כבר בביתם. עובדה זו משמעותה חיזוק המסירות שלהם להצלחת הקבוצה. פ' תיאר זאת כך: "אהדה במגרש זה חצי עבודה. מה שווה אם אני מקפיד על כל הדברים רק ברגע האחרון? אם אני לא מתחיל כבר בבית את התהליך הזה, זה לא יעבוד".

<u>המיקום באצטדיון - "הבלוק"</u>

כלל המרואיינים במחקר ציינו כי למיקום המסוים באצטדיון, מקום מושבו של האוהד, חשיבות רבה מאוד עבורם. כל אוהד שרואיין לצורך מחקר זה העיד כי הוא יושב במקום קבוע באצטדיון, גם אם אינו בעל מנוי הכולל מושב קבוע. גם בהקשר זה הדגישו המרואיינים את חשיבות ההמשכיות. מבחינתם, בחירת המיקום היא אירוע חד פעמי, ובדומה לנאמנות לקבוצה עליהם להפגין נאמנות גם למקום. ח' סיפר: "במשחק הראשון של הפועל ב"ש בטרנר, נכנסנו שעתיים וחצי לפני וערכנו סקירה מקיפה אחר המקום הקבוע החדש שלנו, ואנחנו לא משנים זאת עד היום". בדומה, א' העיד על המיקום הקבוע שלו: "זה אחד הדברים הכי קריטיים במשחק". מעבר לכך, גם אוהדים

נוספים, שיושבים בשורות הקרובות אליהם (ללא היכרות אישית מעבר להשתייכות לאותה קהילת אוהדים), שותפים לסדר הקבוע: "אוהדים בשורות שלידנו מתקנים את המיקום שלהם או שומרים לנו את המקום, במקרה ומשהו השתבש בסדר הקבוע של המקומות" (א').

תפיסת חשיבות האמונה הטפלה והשפעתה על התוצאה תלויה במידת ההזדהות של האוהד עם הקבוצה (Wann et al., 2013). האוהדים שהתראיינו הפגינו הזדהות רבה עם הקבוצה, והביעו אותה באמצעות הגעה רציפה למשחקים לאורך שנים. מכיוון שמבחינת האוהדים יש קשר בין הפעולות שהם עושים והמיקום שבו הם יושבים, ובין התוצאות, אזי הם יכולים "לדייק" לאורך זמן את הטקסים שאימצו לעצמם. ת' תיאר: "לאחר הפסדים אנו עורכים סקירה של הפעולות שלנו במשחק, ובודקים האם יש דברים שצריך לתקן לקראת המשחק הבא". א' הוסיף לגבי המיקום וחשיבותו:

> *בתקופה של מכבי כשהיא הייתה לא טובה, ישבנו בסדר מסוים ביציע, ובגלל הצורה הזו חשבנו שניצחנו את הדרבי. ומאז כל שבוע ישבנו באותה נקודה, שקראנו לה "הבלוק", מתוך אמונה שזה מה שמביא את הניצחון. מי שהיה מחסיר את המשחק זה היה הורס את הסדר של הבלוק, והיה כאוס.*

סוגיית המיקום, של כל אוהד בנפרד, ושל קבוצת האוהדים ביחד, משמעותית ביותר עבור כלל האוהדים, והם מייחסים לסדר הישיבה ולמיקום השפעה על הצלחת הקבוצה. עם זאת, המיקום איננו רק טקס חזרתי אלא מלמד לעיתים על ממד של הקרבה, שבאה לידי ביטוי בהנאה פחותה מהצפייה. א"ח משתף בחוויותיו מגמר הגביע באצטדיון רמת גן: "בחרתי לשבת במקום הכי גרוע באצטדיון רמת גן כי במקום הזה לקחנו גביע שנה לפני, ולמרות שיכולתי לשבת במקום טוב יותר חזרתי לשבת שם".

בשל חשיבותו של המקום בקיום ההתנהגות המבוססת על אמונות טפלות, ולאור איסור ההגעה למגרשים בעקבות התפשטות מגפת הקורונה, קיבל היבט זה של המחקר משמעות חדשה, אשר לא הוגדרה במקור כחלק ממטרות המחקר. כלומר, חלק מהותי מהזהות של האוהדים, שמתבטא בהגעה למשחקים, נשלל מהם, והם נאלצו למצוא לו תחליפים. כך גם לגבי הרגלי הישיבה והמיקום כפי שתוארו לעיל. כאשר נדרשו המרואיינים להתייחס לסוגיה זאת, טענו רובם כי חלק מהתנהגויות המבוססות על אמונות טפלות הועתקו מהאצטדיון אל הבית. לדוגמה, המרואיינים ציינו כי מיקום הישיבה בסלון, מול הטלוויזיה, הוא מרכיב חשוב בתהליך הצפייה. כאמור, חשיפה ללחץ קשורה בקשר חיובי לשכיחות הופעת התנהגויות המבוססות על אמונות טפלות (Gmelch & Felson, 1980; Malinowski, 1954). לכן, בתקופה שבה נאסר להגיע למגרשים ניתן היה לצפות שהאוהדים יפעלו לשימור ההתנהגויות באופן כלשהו. כלומר, הסרת האפשרות לקיים את טקס הישיבה במגרש חייבה אותם לאמץ התנהגות אחרת, אשר תעגן את תחושת האחריות האישית שלהם כלפי קבוצתם.

התנהגות

שתי התמות הקודמות התמקדו בהיבטים של זמן ומקום, כמאפיינים של התנהגות הקשורה באמונות טפלות. התמה הנוכחית מתמקדת בביטוי ההתנהגותי של האוהדים, וברכיבי ההתנהגות המשמעותיים עבורם.

<u>התפתחות ההתנהגות המבוססת על אמונה טפלה</u>

מאפיין מרכזי בתשובותיהם של המרואיינים התייחס לתקופה שבה החלו להתגבש ההתנהגויות השונות. מרבית המרואיינים ייחסו את נקודת ההתחלה וההתקבעות של ההתנהגויות לקראת סוף תקופת גיל ההתבגרות, בין גיל 15 ל־18. היבט הגיל, שבו מאומצות אמונות טפלות, לא זכה לתשומת לב מחקרית בהקשר הספורטיבי, לא בקרב ספורטאים ולא בקרב אוהדים. זו למרות שניכר מתוך הראיונות כי ישנה מגמה ברורה בקרב אוכלוסיית המחקר הנוכחית. מחקרים קודמים מצאו כי הופעת האמונות הטפלות בספורט תלויה ברמת ההזדהות הספורטיבית של האוהד, וככל שהיא גבוהה יותר כך הטקסים שהאוהד מקיים רבים יותר (Wann et al, 2001). על פי קולבי וג'יימס (Kolbe & James, 2000) מרבית אוהדי הספורט מעידים כי הם התחילו לאהוד את קבוצתם לפני גיל 15, אך החיבור הרגשי, התלוי גם בתהליכי חברות ושיוך קהילתי לקהילת האוהדים, נוצר מספר שנים לאחר מכן. על פי המודל ההתפתחותי פסיכו־סוציאלי של אריקסון, השלב החמישי, המתרחש בגילי 12-18, כולל את הגעת המתבגר אל קונפליקט גיבוש זהות מול בלבול זהות (Erikson, 1959). ולכן, ניתן לקשור את תחילת ההתנהגות המבוססת על אמונות טפלות עם התגבשות הזהות האישית של המרואיינים וזהותם כאוהדי הקבוצה. קשר זה נסב על ההתאמה בין התנהגות טקסית ותפיסתה כחלק מזהותו של האוהד. משמע, עם התגבשות הזהות האישית, יש תהליך אימוץ של הסמלים הקולקטיביים ונורמות ההתנהגות הנלוות אליהן.

<u>הביטוי ההתנהגותי</u>

מחקרי עבר, שעסקו באמונות טפלות בעולם הספורט, מצאו כי קיימים טקסים של אמונות טפלות הקשורים במזון (Bleak & Frederick, 1998; Burger & Lynn, 2005). עם זאת, בראיונות לא עלתה כל התייחסות לרכיב האוכל לפני או במהלך המשחק. היעדר ההתייחסות לאוכל במחקר זה יכול להיות מוסבר בשתי דרכים: האחת, שמחקרי העבר התמקדו בעיקר בספורטאים, שעבורם ההיבט התזונתי חשוב יותר מאשר עבור אוהדים. כלומר, עבור האוהדים המזון אינו מהווה חלק מתהליך ההכנה למשחק ולכן גם לא נתפס על ידם כמשמעותי. ההסבר השני מתבסס על ממצאיהם של ברגר ולין (Burger & Lynn, 2005) על אודות החשיבות התרבותית ביצירה ובאימוץ של אמונות טפלות. מכיוון שרוב המחקרים הקודמים נערכו בארצות הברית, שם לאוכל תפקיד מרכזי בתרבות (ראה, Counihan, 2002), אזי האמונות הטפלות שנמצאו בהם כללו את היבט המזון. לעומת זאת, בקרב האוהדים הישראלים, שהשתתפו במחקר הנוכחי, נמצא היבט הדת דומיננטי יותר.

הפער התרבותי בין אוכלוסיות המחקרים הקודמים ובין אוכלוסיית המחקר הנוכחי מהווה בסיס לדיון סביב מקומה של הדת בטקסי האמונה הטפלה. מדברי המרואיינים עלו אלמנטים

דתיים שמזוהים גם עם הדת היהודית. כך, למשל, רבים מהמרואיינים התייחסו להקפדה על דריכה ברגל ימין ביציאה מהבית ובכניסה לאצטדיון. היבט זה קשור לחשיבות המקום, כפי שתוארה, וגם להעדפה של צד ימין ביהדות. בין האזכורים השונים ניתן לציין למשל את "ימין ה' רוממה, ימין ה' עושה חיל" (תהילים קי"ח), דרך התייחסות לאהוד בן גרא, שכונה "איש איטר יד ימינו" (שופטים ג', פסוק ט"ו), ועד מעמד החתונה, שבו נשבע החתן "אם אשכחך ירושלים תשכח ימיני" (תהילים קל"ז). העדפה של צד ימין, ובמיוחד כניסה ברגל ימין, מאפיינת, לדברי המרואיינים, גם את שחקני הכדורגל בעלייתם אל המגרש.

היבט נוסף הוא "עין הרע", כעקרון מיסטי, הקיים בדתות שונות ובהן הדת היהודית. רוב המרואיינים ציינו כי הפעולות שהם מבצעים נועדו למנוע, כלשונם, "עין הרע", שמשמעותה יצירה של מזל רע. דוגמה אחת לכך על פי המרואיינים הוא האיסור לצעוק "יש" לפני גול. איסור זה נאכף על ידי אוהדים רבים ביציע, אשר מגיבים נגד כל מי שמפרים אותו. אמירה שכיחה נוספת שנקשרת למניעת עין הרע היא קריאות "עמה, עמה, עמה" לנוכח התקפה מסוכנת של הקבוצה היריבה. בנוסף, יש אוהדים שנמנעים מלדבר על ניצחון קבוצתם עד סוף המשחק, ואפילו יש כאלה אשר מהמרים כנגד הקבוצה שלהם, כפי שתיאר א"ח: "יש לי חבר מהיציע שמהמר נגד הקבוצה שלנו [בית"ר] בווינר לפני כל משחק". הימנעות מפעולות מסוימות לצורך מניעת מזל רע, ובעיקר אי הבעת שמחה או אמונה בהצלחת הקבוצה, מהווה סוגה מובילה של אמונות טפלות (Kose et al. , 2015).

<u>לבוש ונראות</u>

לעומת הימנעות ממזל רע, קיימות בקרב אוהדים אמונות טפלות שנועדו לייצר מזל טוב, והן מבוטאות באמצעות התנהגויות או חפצים (Kose et al, 2015). המרואיינים ציינו אומנם מגוון רחב של הרגלים וחפצים (מחזיק מפתחות, שתייה, דקלום ועוד), אך הרוב תיארו פריט לבוש כלשהו, חולצה או תחתונים, שאותו הם לובשים באופן קבוע ביום המשחק. כך, למשל, ציין ד': "תחתונים אדומים, ברור. היו פעמים ששכחתי לכבס, לא עזר כלום - צריך ללבוש, אין ברירה". לעיתים מדובר על יותר מפריט אחד, כמו שציין א': "חובש את כובע המזל ולובש את חולצת המשחק כבר מהבוקר". ול' הוסיף: "אני שולף אקראית אחד מבין שלושת תחתוני המזל שלי". יש להדגיש כי בהמשך להתנהגות המניעתית, שתוארה קודם לכן, במספר מקרים הלבוש נקשר גם למזל רע, ובעיקר לשמירה על אפקט המזל של פריטים מסוימים. ת' סיפר: "אני, אבי ודוד שלי דואגים לכך שלא כולנו נלבש אדום בטרם היציאה למשחק, וזאת כדי לשבור את האדום ולהביא מזל טוב". בדומה לכך, י' סיפר: "אני לא לובש חולצה אחרי הפסד, גם לא נעליים, וזה נכון גם עבור צעיפים". חשיבות הביגוד בהקשר של אמונות טפלות בעולם הספורט נפוצה במיוחד (Bleak & Frederick, 1998; Kose et al., 2015), ככל הנראה בשל החשיבות הוויזואלית של האהדה, ובעיקר הסמליות המצויה בצבעי הקבוצה.

מסקנות

נושא האמונות הטפלות אומנם נחקר בהקשרה של האוכלוסייה הכללית, ואף בקרב ספורטאים, אולם רק מספר מצומצם של מחקרים בחן את הנושא בקרב אוהדים (Hanks et al., 2016; Kose et al., 2015; Wann & Goeke, 2018; Wann & Zaichkowsky, 2009; Wann et al., 2013; Wilson et al., 2013). מחקרים אלה, שאימצו גישה כמותית, התמקדו במיפוי שכיחות התופעה, במאפיינים של ההתנהגות, ובהשלכות הניהוליות האפשריות. המחקר הנוכחי ביקש למלא שני פערים תיאורטיים הקיימים בספרות: הראשון הוא התמקדות באוהדי כדורגל ישראלים, ועל ידי כך בחינה של השפעת הבדלים תרבותיים על כל הקשור באימוץ אמונות טפלות. הפער השני הוא מחקר איכותני פרשני על אודות המשמעות של אמונות אלה, כחלק מהזהות של אוהדי כדורגל.

במחקר הנוכחי נמצאו שלוש תמות שמשתתפי המחקר ייחסו להן חשיבות יתרה: המקום, הזמן והביטוי ההתנהגותי הטקסי. לגבי המקום, נמצא כי האוהדים מייחסים משמעות לבית האישי שלהם ולבית הקולקטיבי שלהם - האצטדיון. בקלישאה המקובלת של השוואת כדורגל לדת, מהווה האצטדיון את מקום התפילה של האוהדים, שבו הם מקיימים את הטקסים שלהם כיחידים וכקהילה. עם זאת, המחקר הנוכחי מלמד כי טקסים רבים מתקיימים הרחק מהזירה הספורטיבית, מבחינת מרחב וזמן, בבתים הפרטיים של האוהדים. קיום הטקסים בבית מבטא באופן ישיר גם את התמה של חשיבות הזמן. משתתפי המחקר העידו כי בימים שבהם יש משחק מתקיימים הטקסים החל משעות הבוקר. כלומר, הם רואים את התחרות הספורטיבית כאירוע המתמשך מעבר לתשעים דקות המשחק. מכיוון שהם מחזיקים באמונות טפלות, שעל פיהן יש להתנהגות שלהם השפעה על התוצאה, אזי הם מבקשים להתחיל את הפעילות בשלב מוקדם. על כך יש להוסיף רכיב נוסף, והוא הבעת הנאמנות שלהם לקבוצה. נאמנות זאת מתבטאת בכך שההתנהגות אינה תלויה בהקשר חברתי או מוגבלת ליציע (עידוד, שירה, הנפת דגלים, לבוש ועוד). משכך, התנהגות אשר מבוצעת באופן אישי, במרחב הפרטי, נתפסת בעיניהם כביטוי אותנטי של הקרבה למען הקבוצה.

התמה השלישית התייחסה לביטויים ההתנהגותיים של האמונות הטפלות. ראשית, נמצא כי האוהדים הישראלים, בדומה לאוהדים בעולם (Wann et al., 2013), מייחסים חשיבות רבה לפרטי הלבוש, ובעיקר לחולצות. באופן דומה, אם כי במידה פחותה, נמצאה גם התייחסות לדקלום משפטים במהלך המשחק. עם זאת, בניגוד לממצאים קודמים בנושא ביגוד מזל, שכלל מגוון פריטים גנריים כגון גרביים, משתתפי המחקר הנוכחי דיברו בעיקר על חולצות וצעיפי קבוצה. גם כאשר ציינו "תחתוני מזל" היו אלה בצבעי הקבוצה. מכך עולה, כי חפצי המזל אינם אקראיים אלא קשורים לייצוגיות שלהם כאוהדים. כלומר, האמונות הטפלות קשורות לדימוי האוהד, כפי שנתפס במסגרת הקהילה שאליה הוא שייך. הסבר אחד הוא שגיבוש זהות של אוהדים, כמו גם שייכות לקבוצה, מהווים מנבא חיובי לכמות האמונות הטפלות שאוהדים מאמצים (Wann et al., 2013).

ביטוי התנהגותי נוסף שעלה היה אמונות טפלות אשר קשורות להשתייכות הדתית של האוהדים. ניתן לטעון, במידה רבה של צדק, כי כניסה ברגל ימין או הימנעות מעין הרע אינה מאפיין ייחודי של היהדות, וכי התנהגות דומה מצויה בתרבויות רבות אחרות ברחבי העולם (במרבית המקרים ימין הוא הצד הדומיננטי ולכן בעל הילה חיובית. ומזל רע, הקשור להתנהגות

האדם, מצוי במגוון אופנים בדת ובמיסטיקה). למרות זאת, התנהגויות אלה היו שכיחות יותר מהתנהגויות אחרות, שנצפו במחקרים קודמים, כגון: צריכת מזון מסוים, הימנעות מהסתכלות, ויציאה מהמשחק לצרכים שונים. למרות שהאוהדים לא ציינו במפורש את הקשר לדת, ניכר כי נטייתם לאמץ התנהגות מסוימת על פני אחרת קשורה להרגלים התרבותיים שלהם. ראיה לכך היא העדפת התנהגויות אלה בקרב אוהדי כל הקבוצות. נוסף לחיבור לזהות התרבותית, אימוץ ההתנהגות מתקשר גם להיבט התגבשות האמונות הטפלות, אשר לא זכה לתשומת לב מחקרית קודמת. ממצאי המחקר הנוכחי מראים כי הביטוי ההתנהגותי החל להתקבע בתקופת גיל ההתבגרות המאוחרת, במקביל להתגבשות הזהות האישית של האוהדים.

לסיכום, ההתנהגות המבוססת על אמונות טפלות משרתת את האוהד בשני אופנים: האחד הוא התחושה שפעולתו משפיעה על תוצאות המשחק, ולפיכך יש בכוחו לעזור לקבוצתו האהודה מעבר לעידוד ביציע. והשני הוא הפחתת מידת אי הוודאות, ולפיכך את רמת המתח, אשר מאפיינת את אהדת הספורט. אל מול צרכים אלה, הביטוי ההתנהגותי הוא תוצר של השפעת גורמים חיצוניים. מהמחקר עולה כי התנהגות המבוססת על אמונות טפלות של אוהדי כדורגל ישראלים קשורה לשילוב המשולש של הזהויות שלהם: זהות האוהד, הזהות התרבותית (היהודית-ישראלית) והזהות האישית. ההתנהגות מתקבעת בסמוך לתחילת התגבשות האהדה שלהם ועיצוב האישיות, על בסיס הזהות התרבותית והחברתית המקובלת, ובמיוחד על בסיס התדמית של האוהד, שעיקרה הפגנת נאמנות והקרבה. תפיסה זאת תואמת, כאמור, את הספרות המחקרית הקיימת, שעל פיה האמונות הטפלות מעניקות תחושת שליטה לנוכח אי ודאות (McDonald & Karg, 2014), וכי קיימת נטייה לאימוץ התנהגויות המותאמות לקהילה שבה האינדיבידואל חבר (Lefor, 2015). כפי שעולה מהמחקר הנוכחי, האמונות הטפלות של אוהדי הכדורגל הישראלים מעניקות להם מענה אישי פסיכולוגי של תחושת שליטה מחד גיסא, ומענה חברתי של תחושת שייכות קהילתית מאידך גיסא.

יש לציין כי מאמר זה מהווה מאמץ ראשוני לבחינת תופעת האמונות הטפלות של אוהדים בישראל. משכך, הוא מבקש להדגיש את החשיבות המקומית של אימוץ התנהגות, וכן לבחון את הדומה והשונה, ממה שידוע לנו עד כה, בין המחקר בישראל ובין מחקרים מקבילים מחוץ לישראל. על מנת להעמיק את המסגרת התיאורטית, יש לאמץ בעתיד מחקר שיכלול אוכלוסייה הטרוגנית יותר, אשר תאפשר לבחון היבטים של מגדר וגיל, ואת השפעתם על האמונות הטפלות. כמו כן, מחקר כמותי, בהתאם לאלו שנערכו בארצות אחרות, יאפשר מיפוי של התופעה בהקשרה הישראלי, ויוכל להצביע על קשרים מתאמיים שלא היו חלק מהמחקר הנוכחי.

מקורות

Adam, F., Kadir, F. K. A., Omar, S. H. S., Yusoff, Z., & Jusoh, W. H. W. (2015). Heretical innovation of distorted beliefs (bid'ah dalalah) and superstitious practices among muslim society in Malaysia. *Asian Social Science, 11(24)*, 147.
Baker, W. J. (2009). *Playing with God: Religion and modern sport.* Harvard University Press.
Beck, J., & Forstmeier, W. (2007). Superstition and belief as inevitable by-products of an adaptive learning strategy. *Human Nature, 18,* 35–46.
Bleak, J. L., & Frederick, C. M. (1998). Supersititious behavior in sport: Levels of effectiveness and determinants of use in three collegiate sports. *Journal of sport behavior, 21*(1), 1.
Bradley, G. W. (1978). Self-serving bias in the attribution process: A re-examination of the fact or fiction question. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 56-71.
Brevers, D., Noël, X., Dan, B., & Nils, F. (2011). Sport superstition: Mediation of psychological tension on non-professional sportsmen's superstitious rituals. *Journal of Sport Behavior 34*(1), 3-24.
Burger, J. M., & Lynn, A. L. (2005). Superstitious behavior among American and Japanese professional baseball players. *Basic and Applied Social Psychology, 27,* 71-76.
Counihan, C. (Ed.). (2002). *Food in the USA: A Reader.* Psychology Press.
Damisch, L. (2008). *Keep your fingers crossed! The influence of superstition on subsequent task performance and its mediating mechanism* [Doctoral dissertation, Universität zu Köln].
Dwyer, B., LeCrom, C., & Greenhalgh, G. P. (2018). *Exploring and measuring spectator sport fanaticism. Communication & Sport, 6*(1), 58-85.
Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle: Selected papers.* American Psychological Association.
Gmelch, G., & Felson, R. (1980). Can a luckey charm get you through organic-chemistry. *Psychology Today, 14*(7), 75.
Hanks, L., Zhang, L., & McGinley, S. (2016). Unconditioned superstition and sports bar fans. *Journal of Hospitality Marketing & Management, 25*(1), 113-131.
Josephson, J. Ā. (2006). When Buddhism Became a "Religion": Religion and superstition in the writings of Inoue Enryō. J*apanese Journal of Religious, 33*(1), 143-168.
Keinan, G. (2002). The effects of stress and desire for control on superstitious behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*(1), 102-108.
Kelley, S. W., & Tian, K. (2004). Fanatical consumption: An investigation of the behavior of sports fans through textual data. *Sports marketing and the psychology of marketing communication, 27,* 65.
Knobloch-Westerwick, S., David, P., Eastin, M. S., Tamborini, R., & Greenwood, D. (2009). Sports spectators' suspense: Affect and uncertainty in sports entertainment. *Journal of Communication, 59,* 750–767.

Kolbe, R. H., & James, J. D. (2000). An identification and examination of influences that shape the creation of a professional team fan. *International Journal of Sports Marketing & Sponsorship, 2*(1), 23-38.
Kose, H., Argan, M., & Cimen, I. (2015). The dimensions of superstitious beliefs and behaviors: A descriptive quantitative study on soccer fans in Turkey. *International Journal of Global Business, 8*(1), 27.
Lefor, M. K. (2015) *The Religion of Sport.* CMC Senior Theses. 1064
Malinowski, B. (1954). *Magic, science, and religion: And other essays.* Doubleday.
McDonald, H., & Karg, A. J. (2014). Managing co-creation in professional sports: The antecedents and consequences of ritualized spectator behavior. *Sport Management Review, 17*(3), 292-309.
Mocan, N. & Pogorelova, L. (2014). *Compulsory schooling laws and formation of beliefs: Education, religion and superstition*. National Bureau of Economic Research.
Neil, G., Anderson, B., & Shappard, W. (1981). Superstitions among male and female athletes of various levels of involvement. *Journal of Sport Behavior, 4*(3), 137.
Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of social research methodology, 11*(4), 327-344.
Ofori, P. K., Biddle, S., & Lavallee, D. (2012). The role of superstition among professional footballers in Ghana. *Athletic Insight, 4*(2), 115-126.
Parida, G. (1962). Superstitions among college students in India. *The Journal of Social Psychology, 57*(1), 3-10.
Prebish, C. S. (1984). "Heavenly Father, Divine Goalie": Sport and religion. *The Antioch Review, 42*(3), 306-318.
Rozin, P., & Nemeroff, C. (2002). Sympathetic magical thinking: The contagion and similarity 'heuristics'. In T. Gilovich, D. W. Griffin, & D. Kahneman (Eds.), *Heuristics and biases: The psychology of intuitive judgment* (pp. 201-216). Cambridge University Press.
Saenko, I. V. (2005). The superstitions of today's college students. *Russian Education & Society, 47*(12), 76-89.
Simmons L. C., & Schindler R. M. (2003). Cultural superstitions and the price endings used in Chinese advertising. *Journal of International Marketing, 11,* 101-111.
Tamir, I. (2019). Choosing to stay away: Soccer fans' purposeful avoidance of soccer events. *Time & Society, 28*(1), 231-246.
Wann, D. L., & Goeke, M. E. (2018). Sport fan superstition: The importance of team identification, sport fandom, and fan dysfunction. *Journal of Sport Behavior, 41*(2), 227-244.
Wann, D. L., & Zaichkowsky, L. (2009). Sport team identification and belief in team curses: The case of the Boston Red Sox and the curse of the Bambino. *Journal of sport behavior, 32*(4), 1-15.

Wann, D. L., Grieve, F. G., Zapalac, R. K., End, C., Lanter, J. R., Pease, D. G., Fellows, B, Oliver, K., & Wallace, A. (2013). Examining the superstitions of sport fans: Types of superstitions, perceptions of impact, and relationship with team identification. *Athletic Insight, 5*(1), 21.
Wann, D. L., Melnick, M. J., Russell, G. W., & Pease, D. G. (2001). *Sport fans: The psychology and social impact of spectators.* Routledge.
Wilson, S. M., Grieve, F. G., Ostrowski, S., Mienaltowski, A., & Cyr, C. (2013). Roles of team identification and game outcome in sport fan superstitious behaviors. *Journal of Sport Behavior, 36*(4), 417-429.
Zuckerman, M. (1979). Attribution of success and failure revisited or the motivational bias is alive and well in attribution theory. *Journal of Personality, 47*, 245–287.

"הבן אדם שהכי אהב אותי הוא גם האדם שהכי עשה לי נזק": יחסי כוח בין מאמן/ת יחיד/ה לספורטאי/ת מנקודת המבט של הספורטאי/ת

שלומית גיא וסימה זך

תקציר

המחקר המתואר במאמר זה בדק גילויי אלימות של מאמנים כלפי ספורטאים צעירים. לשם כך רואיינו ספורטאים שהתאמנו במחלקות ילדים ונוער והעידו כי חוו אלימות בעת היותם פעילים. מהממצאים עלה כי ביטויי האלימות קשים במיוחד במערכות יחסים ארוכת טווח של "אחד על אחד" (מאמן-ספורטאי), זאת בהשוואה לילדים ולבני נוער שהתאמנו עם מספר מאמנים לאורך תהליך ההכשרה שלהם. האלימות התבטאה באופנים שונים: אלימות מילולית, פיזית, נפשית, כלכלית ועוד. מערכת היחסים בין מאמן יחיד לספורטאי מתאפיינת ביחסי שליטה תובעניים ובניתוק ממעגלי תמיכה, ונמשכת לאורך הקריירה, לעיתים אף לאחר פרישת הספורטאי. נשתמש במושגים "אלימות בלתי חוקית" ו"אלימות פונקציונלית" כדי לבאר את המורכבות של אלימות ביחסי מאמן-ספורטאי בספורט, ובמושג "מוטיבציה" כדי לדון בתוצאות של יחסים אלה.

מילות מפתח: **אלימות, אלימות פונקציונלית, יחסי שליטה, מוטיבציה, יחסי מאמן-ספורטאי, מחלקות ילדים ונוער**

רקע וסקירת ספרות

בספרות האקדמית מסווגת האלימות לסוגיה השונים, אשר נבדלים זה מזה בסיבות להתהוותם, באופנים שבהם הם באים לידי ביטוי, ובתוצאותיהם (Matthews & Channon, 2017). הגדרות רבות ניתנו למושג, למשל: התייחסות לאלימות ככוח-התקפה או הפעלת כוח שתוצאתו גרימת נזק גופני או פסיכולוגי למותקף (Audi, 1971), או התייחסות לאלימות כאל הפרה או פגיעה בזכויות האדם או בצרכיו הבסיסיים (Salmi, 1993). במסגרת המושג "אלימות בין-אישית" הבחינו מת'יוז ושאנון (Matthews & Channon, 2017) בין אלימות ישירה לבין אלימות עקיפה. אלימות ישירה היא גופנית במהותה, ומתבטאת בניסיונות לפגוע בגוף, ואילו באלימות עקיפה נעשים ניסיונות לפגוע ברכוש ובכל דבר שאדם חש כלפיו בעלות. זוהי אלימות מכוונת, מחושבת ואקספרסיבית (Dunning, 2008). אלימות ישירה יכולה להיות גם אלימות פסיכולוגית, שאינה גורמת נזק גופני אלא נזק וכאב רגשי (Imbusch, 2003). על אף הפרדה זו, חשוב לציין שכאשר מפעילים אלימות במכוון כדי להסב נזק גופני לא ניתן להימנע מגרימת נזק פסיכולוגי בו זמנית. בשונה מהגדרות אלה, בורדייה (Bourdieu, 1991) טבע את המונח "אלימות סימבולית", המתאר מגוון מצבים שבהם פרט או קבוצה מוצגים בצורה נלעגת, מופלים, מודרים, או מקבלים יחס שאינו שוויוני, אשר פוגע בהם בצורה ישירה או עקיפה. לעיתים סוג אלימות זה מוסווה, לעיתים אינו מדובר ואף נעשה לא במודע.

המחקר על אלימות בספורט מסתעף למספר נושאי משנה, כמו למשל: אלימות של אוהדים לפני אירועי ספורט, בזמן האירועים ולאחריהם (Ostrowsky, 2018); הבדלים במופעי אלימות

בין ענפי ספורט שונים (Mutz, 2012); ואלימות בין יריבים, בין ובמהלך תחרויות (Spaaij & Schaillée, 2019). סוג אחד של אלימות, שזכה להתייחסות תיאורטית מועטה בספרות האקדמית, הוא אלימות של מאמנים ואנשי צוות כלפי ספורטאים, ובעיקר כלפי ספורטאים צעירים (Vertommen et al., 2018). זאת, בין היתר, מכיוון שלעיתים המאמנים וגם הספורטאים מתקשים לקבוע אם התנהגות המאמן כלפי ספורטאי היא אלימה. היות שתפקיד המאמנים הוא להוביל את הספורטאים לביצועי שיא, הם נאלצים לעיתים קרובות להגביר את העוררות הנפשית או הגופנית של הספורטאים, ועושים זאת בדרכים שונות. כך למשל קריאות רמות, צעקות, ולפעמים אפילו הפעלת לחץ פיזי, נתפסים על ידי המאמנים והספורטאים, ואף בעיני החברה, ככלים לגיטימיים. במחקרם של ג'ייקובס ועמיתיו (Jacobs et al., 2017) רואיינו מאמנים ומנהלי קבוצות על תפיסותיהם לגבי התנהגויות אלימות של מאמנים. חלק מהתגובות צידדו בהתנהגויות שיש בהן כדי לדרבן, לעורר מוטיבציה ולעודד ספורטאים, גם כשאין לגבי התנהגויות אלה קונצנזוס. גישה דומה נמצאה גם בקרב הספורטאים. לדוגמה, סטירלינג וקר (Stirling & Kerr, 2013) כתבו על התעללות (abuse) רגשית בספורטאים, מנקודת מבט של ספורטאי עילית שפרשו. יש מי שטענו כי אומנם הצעקות דרבנו אותם, ובאמצעותן נעשו ספורטאים טובים יותר, אבל במבט לאחור לא היו מוכנים לעבור שוב את מסכת ההתעללות. במסקנותיהם ציטטו המחברים את אחד המרואיינים שאמר: "העץ נמדד על פי פירותיו". כלומר, חלק מהספורטאים תופסים את ההתעללות הרגשית כהכרחית במערך האימון. ההתעללות נחשבה מוצדקת לדידם אם הצליחה להגביר את המוטיבציה ולהעלות את רמת הביצוע. אחרים דיווחו על ממצאים דומים, ולפיהם ספורטאים צעירים דירגו בסלחנות התנהגויות אלימות של מאמנים כלפי ילדים ברמות הגבוהות של הספורט, בהשוואה להתנהגויות כלפי ילדים ברמות הנמוכות (Gervis et al., 2016).

סוגיית הלגיטימציה של הפעלת הכוח על ספורטאים צעירים כאמצעי להשגת מטרות היא סוגיה מורכבת. כדי לטפל בה השתמשנו בהבחנה התיאורטית שעשו אליאס ודאנינג (Elias & Dunning, 1986) בין אלימות פונקציונלית לאלימות שאיננה פונקציונלית. בתת הפרק נעמוד על ההבדלים בין סוגים אלה.

אלימות פונקציונלית ואלימות שאיננה פונקציונלית

אליאס ודנינג (Elias & Dunning, 1986) ניתחו את השינויים שחלו במשחקי ספורט מתקופת ימי הביניים לעת החדשה, והסיקו כי מעבר זה התבטא באופן ברור בתהליך של תירבות ואיפוק על המגרש. לטענתם משחקי ימי הביניים היו אלימים מאוד, והאלימות הייתה לשם פורקן והנאה בלבד. במשך כחמש מאות שנה, מהמאה הארבע עשרה עד המאה התשע עשרה, היו מקובלות צורות בילוי חברתי כמו קרבות תרנגולים, הכאת שוורים ודובים, שריפת חתולים חיים וצפייה בהוצאות להורג פומביות, אשר נתפסות כיום כ"לא מתורבתות" ואף מנוגדות לערכי החברה המערבית. תהליך הציוויליזציה, או התירבות, שעברו משחקי ספורט הם תוצאה של שינוי מבנה הכוח בחברה המערבית, קרי המדינה הקימה מונופול על הזכות להשתמש בכוח. על פי אליאס ודנינג (שם), הן המונופול הממלכתי על אלימות והן הארכת שרשראות התלות ההדדית מפעילים ומייצרים איזון ואיפוק. אך למרות שרמת האלימות בחברה יורדת, וכתוצאה מכך

גם האלימות בענפי הספורט, סוג חדש של אלימות מפציע. לאלימות זו קוראים אליאס ודנינג "אלימות רציונלית" או "אלימות פונקציונלית" (וגם אלימות ספורטיבית). ככל שהתחרותיות בענפי הספורט עולה, וככל שהתגמולים החיצוניים גבוהים יותר, כמו תגמול כספי או גביע, הספורטאים, המאמנים והאוהדים נתונים בלחץ גובר לזכות בתחרויות. במצב זה מתגברת המגמה לשבירת הכללים כטקטיקה מכוונת. כלומר, יש נטייה להפעיל אלימות באופן לא חוקי במצבים שבהם הפוגעים תופסים את הסבירות לגילוי כנמוכה, או אם העונשים הצפויים לאחר הגילוי לא יפגעו באופן משמעותי בהשגת המטרות ארוכות הטווח של הצוות שלהם.

אליאס ודאנינג (שם) אומנם לא התייחסו לאלימות המופעלת כלפי ספורטאים במהלך אימונים, אך אנו סבורות שההבחנה שעשו יכולה לשמש אותנו כאן היטב. כיום, אלימות לשם אלימות ופורקן איננה נתפסת עוד כלגיטימית בחברה המערבית. לעומת זאת, לשם השגת מטרות - במקרה זה מטרות ספורטיביות ותחרותיות - ניתנת למאמנים לגיטימציה להפעלת כוח, שלא מקובלת בשום מקום אחר. המאמנים ואפילו הספורטאים, כפי שראינו במאמר של סטרלינג וקר (Stirling & Kerr, 2013), טוענים כי "העץ נמדד על פי פירותיו", ולכן כל עוד משיגים הספורטאים הישגים אין לשפוט את המאמנים על דרך האימון.

למחקרים סובייקטיביים רטרוספקטיביים, שנעשים לאחר גיל הפרישה של הספורטאים, יש על כן חשיבות גדולה. הם מציגים זווית ראייה רפלקטיבית ארוכת טווח על תהליך ההכשרה, שלא מתמקדת רק בתוצאות הספורטיביות אלא גם בהשפעות של תהליך האימון. מחקרים שנערכו על התעללות רגשית הציגו עדויות לכך שחווית ההתעללות שחוו ספורטאים השאירה בהם חותם גם שנים לאחר הפרישה. לדוגמה, קר ואחרים (Kerr et al., 2020) ראיינו שמונה ספורטאיות מענפים שונים, בנות 24-29, מנבחרות ספורט לאומיות מקנדה. חמש מהן ספורטאיות אולימפיות. במבט לאחור מתארות המרואיינות את תקופת היותן ספורטאיות כתקופה הגרועה ביותר בחייהן. כדי להתמודד עם חווית ההתעללות הרגשית שחוו הן נזקקו לטיפול פסיכולוגי, גם בחלוף שש שנים בממוצע מזמן הפרישה. מתיאורם של קוואנה ואחרים (Kavanagh et al., 2017) ניתן ללמוד כי ספורטאי עילית בריטיים שפרשו מיטיבים לתאר בראייה רטרוספקטיבית את החוויות הקשות שעברו ואת דרכי ההתמודדות שאימצו כדי להישאר ספורטאים ולהשיג את מטרותיהם. הספורטאים מציינים כי נאלצו לייצר עבור עצמם דרכי התמודדות, הן בעת התרחשות אירועי התעללות והן עם חוויות מתמשכות לאורך השנים, ודרכי התמודדות עם הזיכרונות וההשלכות של ההתעללות לאחר הפרישה (שם).

אומנם ייתכן שהשפעות ארוכות טווח אלה הן מחיר שספורטאים מוכנים לשלם כדי להגיע להישגים, אך אנו רוצות להאיר נקודה נוספת, והיא שהאלימות המופעלת על ספורטאים צעירים פוגעת לא רק בבריאותם הנפשית אלא גם במוטיבציה שלהם במהלך הקריירה, והיא עלולה לגרום לירידה ביכולת להשיג את המטרות הספורטיביות ואף לפרישה מהענף. סטרלינג וקר (Stirling & Kerr, 2013) ערכו ראיונות עם ארבעה עשר ספורטאי עילית, נשים וגברים, ממגוון ענפי ספורט. מהראיונות הם חילצו תיאור של חמש השפעות פסיכולוגיות שונות כתוצאה מהתעללות רגשית שחוו הספורטאים: תפיסתם את ההשפעות הפסיכולוגיות, כלומר שינויים במצבי רוח; כעסים; תפיסת מסוגלות נמוכה; תפיסת ערך עצמי נמוכה; וחרדה בשל הציפיות הגבוהות להישגים והתגמול שמקבלים רק בגין הישגים. ייתכן שהשפעות פסיכולוגיות אלה

פוגעות ביכולת מיצוי הפוטנציאל של הספורטאים וביכולתם להשיג הישגים. המרואיינים דיווחו גם על השפעת ההתעללות על האימון, שכללה עלייה או ירידה ברמת המוטיבציה הפנימית. כמו כן פגיעה בהנאה מהפעילות עלולה להגביר מחשבות על פרישה. החוקרים טוענים כי אדם הנתון בקביעות לצעקות מאבד את הרצון להישגיות. ספורטאים שהתראיינו העידו על חברים שפרשו רק משום שלא יכלו לשאת התנהגויות אלימות של מאמנים, אשר גרמו לפגיעה בריכוז וקשיים ברכישת מיומנויות. נרחיב על נקודה זו במסקנות המאמר. עוד דיווחו הספורטאים במחקר על השפעת ההתעללות על הביצוע עצמו, שכללה ירידה או עלייה ברמת הביצוע. דיווחים אלה מערערים על הנחת היסוד כי האלימות המופעלת על ידי מאמנים תורמת תמיד להצלחה הספורטיבית, ורומזים כי ייתכן שהיא פועלת אף בכיוון ההפוך.

בשנים האחרונות נושא האלימות כלפי ספורטאים צעירים נדון בהרחבה. דו"ח זכויות האדם, אשר פורסם ביפן לאחרונה, חשף אלימות רבה של מאמנים כלפי ספורטאים ("I was hit", 2020). גם בקנדה הועלה הנושא על סדר היום בעקבות חשיפת סדרה של מקרי התעללות בספורטאים בין השנים 1994-2005 (למשל: Kerr & Donnelly, 2020; Stirling & Kerr, 2013). בשנים האחרונות עלתה המודעות להיקף הבעיה ולהשלכותיה (Stoltenborgh et al., 2015) ובהתאמה גוברים המאמצים לרכז נתונים גלובליים כדי לצייד את כל המעורבים בספורט ילדים ונוער בידע הנכון על אודות נושא זה. הידע שייאסף ישמש לניסוח תקנות, קודי אתיקה וכללי התנהגות, שישמרו על בריאותם הגופנית והנפשית של הספורטאים, וכן להצעת דרכים לאכיפתם. הנושא התעורר ונדון ביתר שאת ברחבי העולם כולו, הן בהקשר הפוליטי והן כתחום מחקר אקדמי, בעקבות פרשת חשיפת הפגיעות המיניות של ד"ר לארי נאסר, רופא נבחרת ארצות הברית בהתעמלות אומנותית (לדוגמה: Breeland, 2019; Mountjoy, 2020; Udowitch, 2020).

במאמר שהתפרסם לאחרונה משרטטים נייט ונאורייט (Nite & Nauright, 2020) מודל מטריד בפשטותו, אשר מסביר כיצד משמר הממסד את תופעת ההתעללות על אף הידיעה על דבר קיומה, מבלי לטפל בה ביסודיות. החוקרים ניתחו מידע ממאה דיווחים בתקשורת והצליבו ביניהם, וכן ראיינו אנשים שהיו מעורבים בפעילות בתקופה שבה התפוצצו שלוש פרשות באוניברסיטאות בארה"ב: פרשת ג'רי סנדוסקי באוניברסיטת פן-סטייט, פרשת לארי נאסר במישיגן סטייט, ופרשת האונס באוניברסיטת ביילור. באמצעות ניתוחי המסמכים הם יצרו רצף כרונולוגי על כל פרשה מראשית הדיווח ועד לתוצאות המשפט. המאמר מוכיח כי הטיפול במקרים סבל משנים רבות של סחבת בירוקרטית, שנמשכה 17, 4 ו־24 שנים (בהתאמה). יתרה מזאת, ניתוח המסמכים חשף בבירור מערך שלם של הסתרה, העלמה ואפילו השתקה, שפעל בין כותלי המוסדות כל עוד הדבר התאפשר.

בישראל טרם נחקר נושא זה, ובמחקר הנוכחי נבקש להתייחס להיבט אחד של האלימות כלפי ספורטאים צעירים בעלי פוטנציאל להפוך לספורטאי עילית, והוא העבודה עם מאמן אחד לאורך רוב הקריירה. כמו כן מבקש המחקר להבין את המורכבות של יחסי העבודה הקרובים בין מאמנים לספורטאים צעירים. לשם כך נבחין בין אלימות פונקציונלית, שמוגדרת כאלימות לשם השגת מטרה, במקרה זה - מטרה ספורטיבית הישגית, לבין אלימות שאיננה פונקציונלית, שמטרתה להשיג שליטה על גופו, נפשו ואורח חייו של הספורטאי.

בנוסף, למאמן בספורט ההישגי יש לגיטימציה למגע עם הגוף של השחקן או השחקנית. מכיוון

שבשונה מכל פעילות אחרת פעילות גופנית וספורט עוסקים בגוף, יש למאמנים לגיטימציה לדבר על תנועות גוף, להכווין ואפילו לגעת. העובדה ששאלת הלגיטימציה של המגע נשארת פתוחה לפרשנות סובייקטיבית עלולה להכשיר התנהגות המאופיינת בהתעללות, הטרדה מינית ונזקים גופניים ונפשיים. מחקרים על הטרדה מינית בספורט חקרו על פי רוב ספורטאים מבוגרים, בראייה רטרוספקטיבית, באמצעות ראיונות ושאלונים. לדוגמה, אולרט ועמיתיה (Ohlert et al., 2018) ערכו סקר אינטרנטי בקרב 1,529 ספורטאים גרמנים מעל גיל שש עשרה, מ־128 ענפי ספורט. 56% מהמשיבים היו נשים ו־44% גברים. החוקרים הציגו למשתתפים שבעה עשר מצבים של אלימות מינית (החל מבדיחות וכלה במגע בכפייה) והמשיבים התבקשו לציין באיזו תדירות הם חוו כל מצב. ממצאיהם העלו ש־37.6% מהספורטאים חוו לפחות מצב אלימות מינית אחד בספורט מאורגן, ו־11.2% דיווחו על חווית אלימות חמורה. נשים דיווחו על חוויות אלימות מינית בתדירות גבוהה יותר מגברים, ומי שזהותם המינית אינה הטרוסקסואלית חוו יותר אלימות ממי שזהותם המינית שונה. לא נמצאו מאפיינים משותפים בגיל, ברמת העיסוק בספורט ובסוג הספורט. סקרים דומים נערכו במדינות נוספות, למשל בהולנד ובבלגיה (Vertommen et al., 2018), ובקנדה (Parent et al., 2019), אולם אלה לא סיפקו מידע מדויק באשר להיקף התופעה.

שיטת העבודה במחקר זה הייתה דומה: באמצעות שאלון אינטרנטי רטרוספקטיבי, שנשלח לספורטאים צעירים בעלי פוטנציאל לעסוק בספורט מקצועני, ניסינו לחשוף מגמות ביחסי מאמנים-ספורטאים שיכולות להתפרש כאלימות. השאלה האחרונה בשאלון הזמינה את המשיבים לריאיון פתוח בנושא. באמצעות ראיונות עומק שרטטנו את מורכבות הבעיה ואת מאפייניה. נרחיב על כך עוד בפרק המתודולוגיה.

מטרה ורציונאל

למיטב ידיעתנו לא נערכו בישראל מחקרים בנושא זה כלל. מאמר זה הוא ראשון בסדרה של מאמרים שיתבססו על ממצאי מחקר רחב היקף שנערך בישראל. המחקר חושף לראשונה היבטים של אלימות כלפי ילדים בספורט ההישגי בישראל. מטרתו של מחקר זה, אפוא, היא להציף מגמות בספורט המקצועני. עשרות אלפי ילדים וילדות מתאמנים בכל שנה במחלקות ילדים ונוער בענפי ספורט שונים. חשיפת יחס צוות המאמנים אל ילדים אלה חשובה כדי להבטיח את בריאותם הפיזית והנפשית. כפי שראינו ממקומות אחרים בעולם, השתקה של מערכת יחסים שמתאפיינת ביחסי שליטה יכולה להכשיר את הקרקע לאלימות מסוגים שונים כלפי ילדים וילדות. באופן ספציפי, טענתנו המרכזית במאמר הנוכחי היא כי ביטויי האלימות במערכת יחסים של "אחד על אחד" קשים יותר מאלה שזיהינו אצל ספורטאים שהתאמנו אצל מספר מאמנים לאורך הקריירה. זאת משום שמאמן יחיד המלווה ספורטאי לאורך רוב הקריירה מרכז בידו כוח ושליטה המתפרשים על כל תחומי החיים של הספורטאי, תוך דחיקה, לעיתים מכוונת, של מעגלי תמיכה פוטנציאליים אחרים.

לממצאי מחקר מסוג זה יהיו השלכות על תוכניות הכשרת מאמנים, חברי הנהלות באיגודים, מנהלי מועדוני ספורט ילדים ונוער, מחנכים, מורים, הורים וספורטאים; הן ברמת המודעות והן ברמת פעולות נדרשות: חקיקה, עריכת תקנונים וקודי התנהגות, ואכיפתם.

השיטה

מחקר זה תוכנן והוצא לפועל על ידי שתי החוקרות החתומות מעלה, ובשיתוף פעולה הדוק עם הוועד האולימפי, אתנה, המכללות לחינוך גופני בישראל והתאחדויות ספורט נוספות. יש לציין כי מתחילת הדרך חווינו שיתוף פעולה מלא מצד כל הגורמים בוועד האולימפי, באתנה ובהתאחדויות, מתוך אמונה בחשיבות המחקר ובחשיבות הפעולות להגברת מוגנות ילדים בספורט. המחקר עצמו נעשה בשני שלבים: בשלב הראשון הועבר שאלון אנונימי לבני ובנות שמונה עשרה ומעלה, שהתאמנו לפחות שנה אחת במחלקת ילדים ונוער. מטרת השאלון הייתה לגלות מגמות כלליות של אלימות כלפי ילדים וילדות במחלקות ילדים ונוער. מכיוון שהנושא מעולם לא נחקר קודם בישראל, לא ניסחנו שאלות מחקר ברורות אלא ניסינו לייצר הבנה ראשונית של השדה. השאלון נלקח ממאמרם של פארנט ואחרים (Parent et al., 2019). השאלון תורגם מצרפתית לעברית ושוב מעברית לצרפתית כדי לוודא שהתרגום הראשוני היה נכון. השאלון עבר התאמה לעברית וקוצר. בשאלון המקורי שלושה חלקים: אלימות מצד חברים, אלימות מצד מאמנים ואלימות מצד הורים. הפרק הראשון הוסר. בפרק השני מצאנו כי היו שאלות רבות ומפורטות מדי העוסקות בהטרדות מיניות. השאלות היו אינטימיות וחודרניות מדי לטעמנו, ולכן קיצרנו אותן ושינינו מעט את נוסחן. הפרק השלישי הושאר כפי שהוא. השאלון הופץ בכמה שלבים; בתחילה למכללות להוראת חינוך גופני, בהמשך דרך הוועד האולימפי, אתנה, וההתאחדויות ואיגודי הספורט, ולבסוף באמצעות הרשתות החברתיות. בפנייה לספורטאים הובהר כי השאלון מיועד לבני 18-35, שהתאמנו שנה אחת לפחות במחלקת נוער באחד הענפים בישראל. הבחירה בבני שמונה עשרה ומעלה נעשתה משיקולים חוקיים. לו נחשפנו לאלימות כלפי ילדים צעירים, מתחת לגיל ההסכמה, היינו נאלצות לדווח על כך למשטרה, על פי חוק שלום הילד שנחקק בשנת בישראל בשנת 1995, ובכך לא היינו יכולות לקיים את הדרישה לשמירה על חשאיות מוחלטת של המשיבים לשאלון. אנו מבינות כי הבחירה לתשאל ולראיין מבוגרים לוקה בשני כשלים אפשריים: (א) השאלות עוסקות באירועים שהתרחשו לפני שנים, וייתכן שהדברים אינם משקפים עוד את המתרחש כיום, בעיקר נוכח הגברת המודעות לנושא שלום הילד בשנים האחרונות. (ב) תשובות המרואיינים מבוססות על זיכרונם, שייתכן כי איננו מדויק, שכן זיכרון משתנה עם הזמן. כמובן שלכל מחקר אקדמי יש חסרון מתודולוגי, ובחרנו בדרך המחקר החוקית האפשרית היחידה. חוקרים השתמשו בדרך דומה במחקרים קודמים (”I was hit“, 2020; Stiriling & Kerr, 2013).

על השאלון ענו 440 משיבים, 39.3% נשים ו־60.7% גברים, מכל ענפי הספורט בישראל. 39% מהספורטאים שהשיבו על השאלון הצהירו כי התחרו בתחרויות ברמה בינלאומית, 43% התחרו ברמה הארצית, 14% התחרו ברמה המחוזית ו־4% התאמנו שלא במסגרת תחרותית.

בשאלה האחרונה בשאלון הזמנו את המשיבים לריאיון עומק, פנים אל פנים, וביקשנו מהמעוניינים להשאיר את כתובת המייל שלהם. ציינו כי אנו מתחייבות לשמור על האנונימיות של המשיבים ולא לפרסם לעולם את שמותיהם. 73 משיבים, שהם 17.5% מכלל המשיבים, השאירו את פרטי המייל שלהם. יצרנו קשר באמצעות המייל עם כל מי שהשאירו את פרטיהם. חלק מהמשיבים שינו את דעתם ברגע האמת, ולבסוף קיימנו 26 ראיונות בסך הכול. חשוב להגיד שראיינו את כל מי שהצהיר שהוא מעוניין להתראיין, גם אם לא הצהיר על אלימות משום סוג בשאלון שמילא. המאמר המוצג כאן מבוסס על ראיונות אלה. זהו מחקר איכותני-פרשני שמטרתו לספר את הסיפור מנקודת המבט של הספורטאים.

שיתוף הפעולה מצד ההתאחדויות היה טוב, ונראה כי קיימת כיום הבנה בדבר חשיבות ההגנה על ילדים בספורט. עם זאת מצאנו שדווקא הספורטאים התקשו מאוד להשתתף במחקר. מרואיינת אחת סיפרה שבתחילה לא הייתה מעוניינת להתראיין: "אני עדיין בנבחרת, אני יודעת שזה חסוי, אבל למה לסכן הכול?". לאחר שחברה שכנעה אותה להתראיין היא העבירה את השאלונים לחברות אחרות, ספורטאיות בעבר ובהווה: "הן לא רצו לענות על השאלון. אני מבינה אותן. הן עדיין מאוד מפחדות". הפחד להתראיין ניכר פעמים רבות לקראת הראיונות ובמהלכם. אנחנו חושבות שאחת התרומות החשובות של מחקר זה היא הסרת מעטה הפחד מעל מי שחוו או חווים אלימות בספורט.

אוכלוסיית המחקר

המחקר התקיים כאמור בשני שלבים. לצורך מילוי השאלון הגדרנו כאוכלוסיית המחקר בוגרים ובוגרות, מעל גיל שמונה עשרה, שהתאמנו בילדותם במחלקת ילדים ונוער של ענף ספורט כלשהו בישראל. בשלב השני הזמנו לריאיון את כל מי שהשאירו פרטי התקשרות בשאלון. בסך הכול קיימנו 26 ראיונות. רק שניים מהמרואיינים לא חוו אלימות כלל במהלך השנים שהתאמנו במחלקות ילדים ונוער. יתר המרואיינים דיווחו על אלימות מסוגים שונים וברמות חומרה שונות, מאירועים חד פעמיים ועד התעללויות שנמשכו לאורך שנים. הבחנה מרכזית אחת, שעלתה באופן ברור מהנתונים, היא כי ספורטאים שאומנו על ידי מאמן יחיד לאורך כל הקריירה שלהם נחשפו לאלימות חמורה יותר שנמשכה לאורך שנים רבות, בהשוואה לספורטאים אחרים. מאמר זה הוא המאמר הראשון שנכתב מתוך פרויקט המחקר הזה ומטרתו לתאר את החוויות הסובייקטיביות של אוכלוסיית מחקר זו. לשם כך ניתחנו את הראיונות של שלוש ספורטאיות וספורטאי אחד, שהוגדרו כבעלי פוטנציאל לספורט הישגי (גם אם לא נעשו כאלה אחרי גיל שמונה עשרה) והתאמנו לאורך שנים רבות עם מאמן יחיד. אחת הספורטאית התאמנה 10 שנים, אחרת התאמנה 12.5 שנים, והשניים האחרים, ספורטאי וספורטאית, התאמנו עם אותו מאמן 15 שנים.

המרואיינות והמרואיין למחקר זה הם בני 23-37, והם התאמנו בענף הספורט שלהם 10-15 שנים (13 שנים ממוצע). ארבעתם פרשו מספורט. אחת פרשה בגיל 30, אחרי קריירה ארוכה ומספקת. שתי המרואיינות האחרות והמרואיין פרשו בשלב הייצוג הבינלאומי בתחרויות (גיל 18, 19 ו־21). ספורטאית אחת הגיעה מענף המרוצים (אופניים, אתלטיקה, טיפוס, רכיבה על סוסים, שחייה, שיט)[1] ספורטאית שנייה מענפי הכדור האינדיבידואליים (גולף, טניס, טניס שולחן), השלישית מענפי האסתטיקה (החלקה אומנותית על הקרח, התעמלות אומנותית, התעמלות מכשירים, מחול, פיתוח גוף, שחייה צורנית), והרביעי הגיע מאומנות הלחימה (ג'ודו, סייף, קראטה). כל ענפי התחרות הם אינדיבידואליים, ונראה כי לעובדה שמאמן וספורטאי מבלים שעות אימון רבות לבד וללא פיקוח יש השפעה רבה על תחושת הביטחון של המאמן להשתמש באלימות. עם זאת, בשני מקרים הספורטאים הצעירים קיימו את רוב אימוניהם במסגרת קבוצתית. כלומר, לפחות חלק מההתנהגויות האלימות התרחשו לעיני רבים.

1 על מנת למנוע זיהוי ולשמור על אנונימיות המרואיינים והמאמנים בחרנו להתייחס לענפים באופן כללי ולא להצביע על ענף מסוים. הענפים בתוך הסוגריים מסודרים על פי סדר הא' ב'.

מתוך ארבעת המרואיינים לשלושה הייתה מאמנת אישה ולאחד מאמן גבר. שינינו את שמות הספורטאיות והמאמנים, ובמידה רבה גם את ההקשרים הכלליים, על מנת שלא לפגוע באנונימיות של המשתתפים במחקר. במקרה שבו מאמן עבד באופן פרטני עם ספורטאי אחד לאורך שנים רבות חשיפת המאמן תגרום באופן ישיר לחשיפת הספורטאי. לכן נעשו מאמצים גדולים מאוד לטשטוש המעורבים במחקר.

כלי מחקר

כלי המחקר היה ראיונות פנומנולוגיים חצי פתוחים. הראיונות התקיימו בזום בתקופת סגרי הקורונה, וארכו 42 דקות, 48 דקות, 64 דקות ו־110 דקות. שאלות כלליות אומנם הוגדרו מראש אבל אפשרו גמישות רבה בהתאם לתשובות המרואיינים. המרואיינים התבקשו לספר על הקריירה שלהם ועל היחסים שהיו להם עם המאמנים שלהם לאורך כל תקופת הכשרתם. המראיינות עודדו את המרואיינים לפרט ולפתח את השיחה מעבר לשאלות שהוכנו מראש, כדי לקבל דוגמאות וכדי לאפשר ביטוי של ההתרגשויות שעלו תוך כדי היזכרות בחוויות. הראיונות הוקלטו ותומללו על ידי מתמללת מקצועית.

הליך המחקר

המחקר נערך בשני שלבים. בשלב הראשון נשלחו שאלונים דרך המכללות להוראה, הוועד האולימפי, אתנה והתאחדויות הספורט. המשיבים על השאלון הוזמנו להתראיין באופן אנונימי על חוויותיהם. פנינו לכל הספורטאים שהסכימו להתראיין, כשלבסוף 26 פניות הבשילו לכדי ריאיון. לאחר תמלול הראיונות פילחנו את החומרים האמפיריים לפי תמות שעלו בראיונות. אחת התמות המרכזיות שעלתה היא האלימות הקשה שאליה נחשפו ספורטאים פוטנציאליים לספורט הישגי, שאומנו על ידי מאמן יחיד או מאמנת יחידה. לתמה זו התייחסו בהרחבה שלוש המרואיינות והמרואיין, וראיונותיהם של אלה הם הבסיס למאמר זה. לאחר הפילוח ניגשנו לתהליך ניתוח הנתונים.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה על בסיס איתור תמות שחזרו על עצמן מתוך הנרטיבים של המרואיינים. לכן התבסס הניתוח על הגישה הנרטיבית לניתוח מחקר איכותני (Kenyon, 1996). כחוקרות פרשניות ניסינו להבין את ההתנהגויות שעליהן דיווחו המרואיינים, ויותר מכך - להבין את המשמעויות השונות שהעניקו המרואיינים להתנהגויות שחוו. כך הבחנו שהמרואיינות פירשו באופן שונה מהמרואיין התנהגויות דומות שחוו. הבנה זו החזירה אותנו להבחנה התיאורטית בין אלימות פונקציונלית לאלימות שאיננה פונקציונלית. תהליך הניתוח כלל עבודה דיאלוגית-מעגלית - תיאוריה-נתונים-תיאוריה, שעזרה בפיענוח ההתנהגויות שאליהן היו חשופים המרואיינים, והפרשנות שנתן כל אחד מהם להתנהגויות אלה.

חומרי הגלם נקראו שוב ושוב וחולקו לפרקים, על בסיס כמות ואיכות הציטוטים שהתייחסו לתמות (כפי שמציעה לויצקי, 2008). בכל פרק יש התייחסות הן להתנהגויות שאליהן היו חשופים המרואיינים והן לפרשנויות שהעניקו להתנהגויות אלה. הבחנו כי קיים הבדל בין הספורטאיות לספורטאי באופן ההתייחסות להתנהגויות דומות. הדבר יכול להיות מוסבר על ידי תיאוריות מגדריות.

הציטוטים במאמר זה נבחרו והובאו בהרחבה, בהתאם לגישת התיאור הגדוש של גירץ (1990), מתוך אמונה בתפיסתו הפילוסופית ובהשפעתה החשובה על תחום הדעת של אנתרופולוגיה בשנים האחרונות. לפי תפיסה זו, ככל שהמידע המתקבל מהמרואיינים עמוק ורחב יותר כך נטיב להבין את נקודת המבט של הנחקר ואת פרשנותו לחוויותיו.

ממצאים ודיון

חוקרים מתייחסים לכוח כמושג רב ממדי, אשר ניתן לחלקו על פי הקטגוריות הבאות: בסיסי הכוח, תהליכי הפעלת הכוח, ותוצאותיו (Glidden, 1986; Gray-Little & Burks, 1983). לפני שנפנה לממצאים האמפיריים של המחקר שנעשה בישראל נרצה להבין מהיכן שואבים המאמנים את הלגיטימציה לשימוש בכוח ובאילו דרכים הם מפעילים אותו. בפרק האחרון נדון בתוצאות הפעלת הכוח.

בסיסי הכוח - כבר בשנות החמישים תיארו חוקרים חמישה בסיסים, או מקורות של כוח, שיש לאדם על זולתו (French & Raven, 1959): כוח הפרס, כוח הכפייה, כוח הלגיטימציה המושגת מסטטוס חברתי גבוה, כוח ההערצה וכוח המומחיות. מאמני ספורט נהנים מכל אחד מבסיסים אלה; בכוחם לסייע לספורטאי לזכות בפרסים, יש להם סמכות לגיטימית לכפות עליהם את דעתם, הם זוכים ללגיטימציה רבה מצד הארגון ואפילו מצד הורי הספורטאים ומצד הספורטאים עצמם, הם מקור להערצה ובעלי ידע ומומחיות. ככאלה, מראש ובאופן בלתי מותנה, הם בעלי כוח רב על הספורטאים שהם מאמנים, והופכים במקרים רבים לדמויות שאין לחלוק על דעתן (Lang, 2010). במאמר זה נבחן כיצד משתמשים המאמנים במקורות כוח אלה. נבקש להוסיף ולטעון כי כוחם הולך וגובר ככל שגדל פרק הזמן שבו הם מאמנים יחידים של אותו הספורטאי, וככל שהם מונעים מהספורטאי עבודה עם מאמנים אחרים.

תהליכי הפעלת הכוח - אלה אסטרטגיות שבעל הכוח מפעיל, כמו קבלת החלטות, פתירת בעיות וניהול קונפליקטים. בעל הכוח יוכל להפעיל את כוחו, בין היתר, על ידי יצירת (או מניעת) קשר עין, התקרבות או התרחקות פיזית, הקשחה מכוונת או התעלמות, ובחירה האם וכיצד לנהל משא ומתן (Fitzpatrick & Winke, 1979).

הממצאים והדיון יוצגו בחמישה פרקים, על פי תמות עיקריות שעלו בראיונות. ארבעת הפרקים הראשונים יעסקו בבסיסי הכוח של המאמנים, ובתהליכי הפעלת הכוח על הספורטאים הצעירים. בתחילה יוצגו ממצאים משגרת אימונים בתנאי אלימות פיזית, אלימות מילולית והשפלות. לאחר מכן נעסוק בהרחקה ממעגלי התמיכה האפשריים של הספורטאים, בעיקר מהמשפחה ומצוותי אימון נוספים. יוצגו טכניקות של ענישה: הרחקה מתחרויות והאשמת הקורבן. בהמשך נתאר את שלל מנגנוני השליטה לאורך הקריירה ולקראת סופה. פרקים אלה ידגימו כיצד משיגים מאמנים את הלגיטימציה לשימוש באלימות וכיצד הם מפעילים אותה על הספורטאים הצעירים. בנוסף, נדון בשאלה האם האלימות שהופעלה על המרואיינים שימשה, להבנתם, את המטרות הספורטיביות והתחרותיות או פגעה בהן. לבסוף, בפרק החמישי, נדון בתוצאות הכוח ובהשפעות ארוכות הטווח שלו על הספורטאים שרואיינו.

פרק ראשון: שגרת אימונים בתנאי אלימות מילולית, נפשית וכלכלית

עבודה של מאמן עם ספורטאי אחד כרוכה בקשר יומיומי ואינטנסיבי של שגרת אימונים. במקרים רבים, בין אם באולם סגור או בשטח פתוח, מתרחשים האימונים מחוץ לטווח הראייה של מאמנים וספורטאים אחרים. למאמן יש אפשרויות רבות ויומיומיות להפעיל אלימות בביטחון יחסי שלא ייחשף.

יעל מספרת על השלבים הראשונים בתחילת העבודה עם המאמנת שלה:

> *בגיל 11 [...] היא לקחה אותי לתחרות בינלאומית [...] אבל אני זוכרת שהיה לחץ מאוד גדול עליי והיו לי תחושות לא טובות. סבלתי, הרגשתי שאני סובלת מכל הבחינות, גם מבחינת זה שהיא לא נתנה לי לאכול כמעט. הייתי 25 קילו, הייתי ממש ממש רזה [...] אני זוכרת שחזרתי הביתה ואמא שלי ראתה אותי, הייתי במין דיכאון [...] אני זוכרת שישבנו במטבח ואמרתי לה: אמא, אמא, יש מחר אימון? והיא ראתה שאני לא במצב כזה והיא שאלה אותי: מה, את לא רוצה ללכת מחר לאימון? צריך להבין שזה כל החיים, ואין דבר כזה את לא רוצה ללכת יותר לאימונים [...] אז אמרתי לה: לא אמא, אני מרגישה שאני לא רוצה ללכת, אני לא נהנית, זה לא כיף לי, אני מרגישה שאני סובלת. אז היא אמרה לי: בסדר, אז לא צריך. פרשתי לשנה.*

לאנג (Lang, 2010) מצביעה על הבעייתיות בתהליך איתור הספורטאים לענפים אולימפיים. בשנים האחרונות מופעלות תוכניות איתור לענפים אלה, המיועדות להתחיל את המרוץ למדליה מגיל צעיר. האיתור המוקדם וההתמחות המוקדמת עלולים לגרום לניצול ילדים, ועולים בקנה אחד עם הגדרות ארגון הבריאות העולמי להתעללות בילדים (child abuse), כיוון שהם עלולים לגרום ל"נזק ממשי או פוטנציאלי לבריאות הילד, שרידותו והתפתחותו" (שם). יעל מתארת כיצד תהליך זה הופעל עליה מגיל צעיר, אך בזכות תמיכת המשפחה היא הצליחה לדחות את שלב הכניסה לספורט המקצועני לגיל מאוחר יותר:

> *איך שנכנסתי לבוגרות התחילו הבעיות. היא הייתה מתחילה לומר שלא אכפת לי, שהיא לא מבינה למה אני מגיעה לאימון, שאני לא בסדר כי קרה לי איזשהו שינוי של גיל ההתבגרות [...] היא התחילה להחדיר לי כל מיני דברים (מחשבות) שהתחלתי להרגיש כל הזמן שאני לא בסדר. באימונים זה כמובן היה יוצא; היו קללות, היו צעקות, היו השפלות והיו הרבה פעמים שגם מגע פיזי שלא היה טוב. היה איזה אימון והיא אמרה לי שאני צריכה לעשות חמישה תרגילים [...] אז אני עושה את התרגיל הראשון, עושה את התרגיל השני, ובתרגיל השלישי [...] היא פתאום עוצרת לי ככה. ועשיתי את התרגיל מעולה, מעולה, פשוט [...] לא עשיתי כמו שהיא רצתה. והיא ככה טופחת על השולחן, קמה, לוקחת לי את היד ואומרת לי: מה עשית?! ודורכת עליה. היא ידעה שיש לי שבר מאמץ, הוא לא עבר, היה אצלי איזה שנתיים. היא דרכה עליי, לקחה לי את היד ואמרה לי: מה את עשית עכשיו? אני לא מבינה, מה עשית? [...] והרגשתי שהיא כזה מנערת אותי, וזה היה לי לא נעים [...] וזאת הפעם הראשונה שעניתי והגבתי לה, משהו כזה, ועשיתי ככה, ואמרתי: די כבר! די! כאילו, ממש התעצבנתי. ואז היא הייתה בשוק שבכלל*

הגבתי איכשהו, ואז היא מסתכלת עליי ואומרת לי: מה אמרת?! אמרת די?! לקחה אותי ככה ביד, הצניחה אותי. ואני הופתעתי, אז ממש היא זרקה אותי ונפלתי. ואז היא התחילה כזה לבעוט בי מחוץ למשטח, ואמרה: עופי מפה, עופי מפה. והרגשתי כל כך מושפלת, כל כך כל כך מושפלת. כאילו, אני על הרצפה, מזיעה כזאת, מלוכלכת, מתה מעייפות, והיא כזה בועטת בי מחוץ למשטח, ויש שם מלא בנות קטנות שמסתכלות.

מיכל מתארת אווירה דומה באימונים: "העמידה שלי דורשת עמידה מסוימת עם רגליים סגורות. הוא (המאמן) היה יכול לצרוח עליי: "תסגרי את הרגליים, יא זונה". האלימות התחילה בגיל צעיר, אבל הפכה להיות שכיחה בשנים מאוחרות יותר. היא מתארת: "(הוא) יכל לצרוח עליי, להטיל אימה, לקלל בצורה כזו או אחרת. אני זוכרת פעם שממש נשברתי והתחלתי לבכות, אז הוא התחיל לחקות אותי בוכה, וזה בכלל היה אחד המשפילים. כל מיני כאלה דוגמאות, צרחות, השפלות".

אצל יעל האלימות קיבלה פעמים רבות ביטוי פיזי:

למשל היו לי שברי מאמץ ברגליים, היא הייתה אומרת שאני ממציאה. כל כאב שהיה לי היא הייתה אומרת שאני ממציאה כדי לא להתאמץ ולא לעשות. אפילו מה היא הייתה עושה? היא ידעה שיש לי שבר מאמץ ברגל [...] איזשהו אימון אמרתי לה: כואבת לי הרגל, אני יכולה לא לקפוץ היום? והיא עשתה לי כזה: איפה, איפה כואבת לך הרגל? ואני חשבתי שהיא שואלת כדי [...] (לעזור לי) ואני אומרת לה: פה. ואז היא פתאום באה והתחילה לדרוך על הרגל הזאת ממש ממש חזק, כאילו ככה, לדרוך, לדרוך, לדרוך. והיא אומרת לי שכאילו אני צריכה לעשות מעבר לכאב, שאני צריכה להתגבר על הכאב ולא לחשוב עליו.

הגעתי למצב שאני לא יכולה בכלל לעשות כלום; לשבת כואב לי, לעמוד כואב לי, לזוז כואב לי. לעשות תרגיל אני בכלל לא מדברת, ואני עושה ואני בוכה, והכול גרוע, הכול גרוע, לא הולך לי כלום. אני מרגישה שאני עכשיו ילדה בת חמש, ואני עוד יותר מתוסכלת מזה [...] ויום לפני איזו טיסה, פתאום המאמנת מגיעה. ואז מתחיל אימון שהיא מחליטה. היא אומרת לי: עכשיו אנחנו לפני הטיסה נבנה אותך מחדש. ומחליטה לעשות לי חימום של שש שעות חימום, משהו כזה, שהיא ככה עליי, וכל החימום היא בועטת בי. היא הייתה עושה לי ככה חזק עם הציפורניים, לא יודעת, כדי שאני ארגיש את האיברים [...] בועטת בי, עושה לי ככה מכות, דברים לא נעימים [...] יש דברים שהם לגיטימיים, במיוחד בספורט שלנו, שאין מה לעשות - תיקונים וכל מיני דברים [...] אז לפעמים צריך. אבל זה לא היה כזה, זה היה מעצבים.

אלמוג מציין מספר רב של פעמים שבהן הופעלה כלפיו אלימות. הוא מתאר סיטואציות שבהן המאמן טלטל, דחף והשליך אותו, הרביץ לו עם חפץ והשליך עליך חפצים. עם זאת, בריאיון עמו אלמוג מתעקש כי זו איננה אלימות:

המאמן שלי פחות צועק, הוא מקסימום צועק: אתה לא עושה את התרגיל טוב. אבל לא קיבלתי ממנו קללות, צרחות - זה לא היה קורה. מקסימום הוא כאילו

> *זורק לעברי כפכף כשהוא רואה שאני מחפף, אבל זה נקרא "כפכף מוטיבציה", זה לא כפכף אלים. זה לא כפכף אלים.*
> *אני יודע שלמשל כאפה בתחרות נועדה להוציא לי מהראש את הדברים האחרים שעכשיו מסיחים אותי; את החששות [...] כאפת פוקוס [...] אם את שואלת אותי אם הופנתה כלפיי אלימות - לא חושב.*

ההבדל בין הדרך שבה יעל מבינה את האלימות כלפיה ("זה היה מעצבים") לבין הדרך שבה אלמוג מבין את האלימות שהופנתה כלפיו ("זה לא כפכף אלים") נובעת, ככל הנראה, מההבדל בתפיסתם את מטרת האלימות. יעל מבינה שהאלימות שהופנתה כלפיה נובעת מהמאמנת ולא מכוונת למטרה מסוימת, כלומר אלימות לשם אלימות, כפי שמגדירים זאת אליאס ודאנינג (Elias & Dunning, 1986). אלמוג, לעומתה, מבין את האלימות כמכוונת מטרה - לנצח בתחרות. ולכן לא מפרש את ההתנהגות כאלימה כלל.

בענפים שבהם משתתפות מיכל ויעל יש חשיבות למשקל הגוף לצורך ביצוע הפעילות הספורטיבית. שתיהן מתארות משטר דיאטה קיצוני, שעליו מפקח המאמן או המאמנת. יעל מתארת:

> *היא הייתה שוקלת אותי ארבע פעמים ביום: לפני האימון, אחרי האימון הראשון, לפני האימון השני, אחרי האימון השני, וכל פעם שלא הייתי יורדת במשקל היו עונשים. זה כל פעם משקלים הזויים כאלה. הייתה מטרה להגיע ל־48. הייתי מגיעה ל־48 (והיא הייתה אומרת לי) לא, 47! זה אף פעם לא היה נגמר. הגעתי יום אחד, שקלתי 50 לדעתי בתחילת האימון, והייתי אמורה לשקול 47. צריך להבין שהייתי רזה, זה לא שהייתי באיזה 'אובר' במשקל, הייתי 50 קילו. ואז היא אמרה לי: את לא מתחילה את האימון עד שאת לא 47, לא אכפת לי מה, תעשי מה שאת רוצה - תשלשלי, תיקחי כדורים, תקיאי - לא אכפת לי מה. את לא מתחילה עד שאת 47 [...] אמרתי אוקיי. היא אמרה לי: לכי לרוץ. ואני עם שברי מאמץ. אני מתחילה לרוץ, רצתי שעה, משהו כזה. נשקלת. ירדתי. עכשיו, הכול מים, כל מה שאני אוריד זה מים. אני לא יודעת למה זה כל כך עניין אותה המספר הזה. הורדתי קילו. נשקלת. כאילו 49 זה לא מספיק, תמשיכי לרוץ. אני כבר לא יכולה לרוץ. הייתי על הליכון, התחלתי ללכת [...] צריך להבין איך אני לבושה. אני עם גרביון, מן מכנס כזה של זיעה מניילון, מעליו יש פוטר ומעליו יש עוד פוטר ואיזה ארבע שכבות במכנס, ועל זה יש לי מכנס, חולצה קצרה, חולצה ארוכה, פוטר, ג'קט ומעיל. ככה אני רצה [...] ואז היא עלתה כדי לבדוק אותי. היא ראתה שאני הולכת ולא רצה, ואז היא ממש צרחות, קללות [...] תרדי למטה, את קופצת לידי בחבל שאני אראה. לקחתי חבל ושעתיים וחצי קפצתי לידה בחבל, ואסור לי לעצור. הרגליים שלי שורפות וכבר לא הרגשתי אותן, זה כאב בטירוף. ואני כבר חלשה כי אני כבר משבע בבוקר כזה. נגמרו השעתיים וחצי, הזמינה לי מאמן כושר. יצאתי איתו, עשה לי ריצות בדיונות. חזרנו, עשה לי עוד כושר באולם. אני כבר גמורה, השעה כבר חמש בערב, משהו כזה [...] אז באנו (והוא אמר לה): היא בסדר, היא 47. השעה 00:17. אוקיי, אפשר להתחיל את האימון. ואני משבע*

בבוקר לא אוכלת, אסור לשתות, היא לא הסכימה לשתות, היא אמרה שזה מנפח את השרירים [...] לא הייתי שותה כל היום. ואז הייתי מגיעה לחדר בסוף האימון שותה שלושה ליטרים [...] ואז בבוקר [...] היא הייתה שוקלת אותי והייתה אומרת לי למה אני אכלתי בלילה, שאני שקרנית, שאני גנבת. והייתי אומרת לה: שתיתי. ואז עוד יותר צרחות: אבל אני אמרתי לך לא לשתות!!! ואני לא הבנתי איך אני אמורה להתקיים אם אני לא יכולה לשתות [...] אי אפשר. גם הארוחות בוקר, צריך להבין, היא הייתה נותנת לי מלפפון אחד, ביצה קשה. ארוחת צהריים לפעמים היו לפעמים לא, תלוי במשקל [...] ואני כל הזמן רעבה, כל הזמן רעבה. חושבת על אוכל כל הזמן, גם באימון חושבת על אוכל. אני יכולה להגיד שרוב האימון אני לא התעסקתי באמת במה אני עושה. התעסקתי, הרגשתי שאני נורא נלחמת בכל הדברים שמסביב; נלחמת בלא להתייחס לקללות ולהשפלות שהיא אומרת לי, נלחמת בזה שאני רעבה, נלחמת בזה שאני צמאה, נלחמת בזה שכואב לי כל הגוף מכל הפציעות שיש לי [...] סיימנו את האימון באחת וחצי בלילה.

יעל מתארת יום אימונים שמתקיים באולם. הוא מתחיל בשעה שבע בבוקר ומסתיים באחת וחצי בלילה. במהלך כל האימון המאמנת מלווה אותה, מתישה ומרעיבה אותה. היא נמצאת חמש עשרה וחצי שעות ברציפות באימון, והיחידה שנמצאת איתה כל הזמן, ומפקחת עליה בכל רגע, היא המאמנת שלה. הספורטאית מרגישה בודדה ותשושה.

גם מיכל נאלצה להתמודד עם סוגיות של משקל. לאורך הקריירה שלה היא מתארת עליות וירידות דרמטיות במשקל, לפעמים של כמה עשרות קילוגרמים. בעיית המשקל התחילה בגלל משבר בינה לבין המאמן, אשר גרם לה להבין כי עליה להסתיר ממנו דברים:

אני כן יכולה להגיד לך שעד (המשבר) הזה הייתי במידות גוף מושלמות לתפקיד שלי, ומהשלב הזה התחלתי לראות איזושהי עלייה במשקל. וכמה חודשים אחרי אנחנו באימון, והמאמן מסתכל ורואה את המספר (של המשקל) ואומר לי: מה זה, את מלאה בחרא? [...] ומהשלב הזה, אני באזור גיל שמונה עשרה - תשע עשרה, אני מתחילה איזשהו עשור של עליות וירידות במשקל, אחרי כמה שנים גם מגיע לשיא מטורף [...] במקום להתמודד עם זה מולו, בלעתי ובלעתי ובלעתי, עד שכאילו ממש התחלתי לאכול את עצמי. כאילו, התחלתי לעלות במשקל הרבה, ולהשתמש באוכל כסוג של (נחמה). שוב, מבלי להיות מודעת. ואז עליתי במשקל. אני לא יכולה להיות במשקל כזה, כי אני ספורטאית, אז לרדת במשקל, לרדת במשקל. ואז הפרעות אכילה, ואז זה הקאות, בולמוסים, ותזונאיות שמפטרים, ותחושת כישלון תמידית, והרס עצמי.

בשיא תקופת האימונים ירדה מיכל שבעה עשר קילוגרם לקראת תחרות, אבל משטר ההרעבה נתן את אותותיו והיא החלה לגנוב אוכל מהבנות אחרות ומפחים של מסעדות. הפרעות האכילה אומנם התחילו כשמיכל הייתה באופן חוקי בגירה, אבל היא קושרת את הבעיה עם שנות האימון הארוכות עם אותו מאמן. "הייתי ילדה עם המון המון ביטחון ועוצמה, ואומרת מה שהיא חושבת, ולא רואה בעיניים. וגדלתי להיות אישה כנועה יחסית למול המאמן".

סוגיה דומה חזרה גם בריאיון עם יעל. שתי הספורטאיות תיארו עצמן כילדות חזקות. בגיל 11

יעל הרגישה לחץ וסירבה להתאמן אצל אותה מאמנת. מיכל תיארה את עצמה כילדה חזקה, מלאת ביטחון עצמי ועוצמה, אולם שנות האימון הרבות הכניעו אותה, עד למצב שלא יכלה עוד לסרב לדרישותיו של המאמן, מופרזות ככל שיהיו. מיכל מדייקת:

> *אני יכולה להגיד לך שבמקרה שלי אני חושבת שהשליטה הייתה מוחלטת, כי זה היה אותו בן אדם שגידל אותי מגיל מאוד מאוד צעיר, וזה דומה מאוד למערכת יחסים עם הורים, מאוד דאג לי [...] הוא שמר עליי [...] ברור שזה מעוות. והוא ניסה לשלוט בי, ויש לו את העניינים שלו, את כל התסביכים שלו הוא שם עליי. אבל כילדה אני חושבת שקשה להפריד, ויש לו המון המון כוח כי זאת מערכת היחסים שנבנתה בינינו [...] אני חושבת שזה התחיל בקטן.*

תופעה נוספת שעלתה מהראיונות היא הדרישה של מאמנים מספורטאים להתאמן למרות מחלה. תמר מספר על מקרה כזה:

> *הייתה אליפות אירופה בספרד [...] נהייתי חולה ממש לפני הטיסה ממש. גם בטיסה עצמה הייתי ממש חולה; ממש לא ראיתי טוב, הקאתי, לא יכולתי לעמוד על הרגליים. המאמנת של הנבחרת נשים התקשרה לאמא שלי וצרחה על אמא שלי שהיא תגרום לי לטוס פשוט כדי שהנבחרת תוכל לטוס, ואני לא אשחק, אני פשוט אשב שם במלון. אז אמא שלי צרחה עליי שאני חייבת לטוס אם אני לוקחת את הספורט בצורה רצינית. אז אני טסתי למרות שלא רציתי, והרגשתי לא טוב. כמעט התעלפתי שם כמה פעמים, אף אחד לא השאיר אותי במלון. אני זוכרת שהייתי בהלם שכמעט ניצחתי שם ילדה ממש חזקה למרות שבקושי יכולתי להזיז את הגוף שלי [...] זה היה פשוט מזעזע.*

יעל מתארת מקרה דומה שבו המאמנת דרשה ממנה להגיע לתחרות לאחר פציעה, ואף איימה עליה בעונשים כלכליים:

> *אני באה למאמנת ואומרת לה: אני לא יכולה לטוס, זאת תהיה בושה [...] אני לא יכולה. תראי איך אני עושה, אני לא יכולה. אז היא אומרת לי: אז שההורים שלך ישלמו על הביטול [...] שאת לא תתחרי, משהו כזה. ואז אני אומרת לעצמי מה אני עכשיו, בגללי שההורים שלי ישלמו? מה אני יכולה לעשות?*

יעל נסעה לתחרות והתחרתה למרות הפציעה הקשה. עד היום, שנים לאחר הפרישה, מתמודדת יעל עם פציעות רגליים וגב מהתקופה שבה התחרתה. ככל הנראה מכיוון שלא אובחנה וטופלה בזמן אמת.

הדוגמאות שלעיל מתארות אלימות נפשית כתוצאה משליטה על גוף הספורטאים. לשליטה על תזונת הספורטאיות היה גם ביטוי כלכלי. מיכל מספרת:

> *כשנסענו לתחרות בינלאומית מסרתי את הארנק שלי אליו מרצון ובחירה כביכול, והוא במשך חודשיים החליט לי מה אני אוכלת, מתי אני אוכלת, וכמה אני אוכלת. לא היה רופא [...] אני חושבת שכן הבנתי שיש כאן שליטה גם כלכלית. כאילו, הוא ממש נכנס לי למה אני אוכלת [...] מבחינתם אני לא שלטתי בעצמי. אני הייתי ספורטאית שהיא לא ממושמעת, לא עמדתי בדרישות [...] אז כאילו זה היה פתרון של הפסיכולוג שלי ושל המאמן.*

הדאגה לספורטאית באמצעות שליטה כלכלית לא תמיד הייתה מוצדקת. יעל ותמר מתארות מקרים שבהם הכסף שקיבלו הוסתר מהן בכוונת תחילה, על ידי המאמן או האיגוד. תמר מספרת:

> *מסתבר שניסו לגנוב ממני כסף של אתנה, שאמור היה לבוא אליי. ואחרי שגילית את זה הרגשתי שאין לי כוח להתמודד עם זה, כי זה יותר מדי לילדה בת שמונה עשרה להתעסק עם כל כך הרבה דברים לבד. אני באה מבית שאין לנו כסף [...] ואני ידעתי שיש את הכסף הזה איפשהו אבל אני לא מקבלת אותו. לא הייתי מתקשרת בעצמי, הייתי מבקשת ממנהל המועדון, ולקח לי עד גיל שמונה עשרה להבין שהוא לא בהכרח מתקשר לטובתי.*

אצל יעל הכסף הועלם על ידי המאמנת:

> *כל הגביעי עולם והתחרות לפני הייתי מקבלת על הגמרים כסף. מקבלים כסף והיא הייתה לוקחת לי הכול, היא לא הייתה מביאה לי כלום, כלום, כלום. ובגלל שלא עשיתי עדיין הישג באליפות אירופה ועולם אז גם לא הייתי מקבלת משכורת מהוועד האולימפי.*

הספורטאיות תיארו אירועים שבהם מאמנים או מנהלים מנעו מהן כסף - אש"ל, טיסות או זכיות - כאמצעי שליטה. אצל מיכל הוחרם הארנק כדי לשלוט במזון שהיא צורכת, אצל תמר האיגוד החליט לאילו מחנות אימון תיסע, ואצל יעל איומים כלכליים שימשו כדי להכריח אותה להשתתף בתחרויות על אף פציעה. חשוב לציין כי אלה הם הנרטיבים של הספורטאיות, וייתכן כי הן מבינות את הסיפור אחרת מאשר קרה באמת. עם זאת, ריבוי הסיפורים ושכיחותם מאששים במידה רבה את הטענות על שליטה כלכלית לא הוגנת, שהחלישה את כוחן של הספורטאיות מול המאמנים שלהן.

פרק שני: הרחקה ממעגלי תמיכה

מן הראיונות עלו פרקטיקות מכוונות, ולעיתים גם לא מכוונות, שבהן השתמשו המאמנים על מנת לנתק את הספורטאיות ממעגלי תמיכה אפשריים. המעגל הראשון הוא המשפחה. מחקרים רבים בפסיכולוגיה של ספורט ילדים ונוער עוסקים במשולש ספורטאי-מאמן-הורים (זך, 2010). נראה כי המאמנים של הספורטאיות שאותן ראיינו שאפו להחליש את הקשר שבין ההורים לילדה, וזאת על מנת להגביר את תלות הספורטאית בהם. התערבות אחרת בקשר שבין ההורים לספורטאיות, שעליה דיווחו המרואיינות הוא שימוש בהורים כדי להפעיל לחץ על הספורטאיות, כך שנוצר מצב שבו הספורטאית מתמודדת לבדה מול המאמן שלה ומול הוריה. מעגל תמיכה אפשרי נוסף עבור הספורטאים הוא אנשי צוות נוספים במערכת: תזונאי, פסיכולוגית, רופאה וכן הלאה. לתפיסתם של משתתפי המחקר הנוכחי המאמנים הפעילו באופן מניפולטיבי את הצוות המקצועי כך שיתמוך בעמדתם כנגד הספורטאים, ומתוך מטרה להגיע להישגים הספורטיביים הטובים ביותר, מבלי להתייחס לבריאות הפיזית והפסיכולוגית שלהם.

שלושת הספורטאיות שראיינו לא שיתפו את המשפחה בקשיים שחוו ובאלימות שהופנתה כלפיהן. לשאלתנו מדוע לא שיתפו את בני המשפחה בקשיים, ענו שחששו שלא יאמינו להן, ואם יאמינו להן יוציאו אותן מהענף. לתמר יש אמא דומיננטית, שהייתה בילדותה ספורטאית גם היא. אמה של תמר לא מימשה את הפוטנציאל שלה ונראה שעובדה זו השפיעה מאוד על

הקשר שלה עם בתה. יותר מכך, כפי שהראינו בפרק הקודם, כאשר המאמנת הייתה מעוניינת שתמר תיסע להשתתף בתחרות בחו"ל למרות מחלתה, היא התקשרה לאמה של תמר על מנת שזו תפעיל עליה לחץ. כך נותרה תמר לבדה, חולה, וללא מנגנוני תמיכה.

הוריה של מיכל לא הגיעו מעולם הספורט ולא מבינים אותו. יותר מכך, המשפחה היא מסורתית-דתית ואילו בענף הספורט שבו היא מתחרה רוב האימונים והתחרויות מתקיימים בסופי השבוע. מכיוון שלא יכלו להיות איתה באימונים ובתחרויות, כל האחריות ההורית עברה למאמן: "(בענף הספורט שלי) יש המון שישי שבת, חגים. וכאילו, מי יסיע אותי? - המאמן, מי יחזיר אותי? - המאמן. מבחינת ההורים שלי המאמן בשנים הראשונות היה האבא והאמא שלי". במבנה כזה, שבו להורים אין כלל מעורבות בעולם של הילדה, קשר השליטה בין המאמן לספורטאית נעשה מוחלט.

כשהמראיינת שאלה את מיכל מדוע לא שיתפה את ההורים שלה באלימות שהפעיל כלפיה המאמן, היא השיבה: "הבנתי שאם אני אשתף את ההורים שלי הם פשוט יוציאו אותי מזה. הם לא יתנו לי להישאר. הרגשתי שההורים שלי והמשפחה שלי, שהם סופר נורמטיביים ורגילים ונורמליים, לא יאפשרו את זה [...] אז קיבלתי החלטה אסטרטגית להתמודד לבד".

תמר ומיכל מתארות שתי נקודות קיצון על הרצף של אי התערבות והתערבות יתר. בכל אחד מהמקרים השאירו המשפחות את הספורטאיות להתמודד עם האלימות לבדן.

גם יעל לא שיתפה את הוריה בקשיים שבאימון ובאלימות שהופנתה כלפיה. אולם מהתיאורים שלה נראה כי הוריה ידעו מה היא עוברת ואף עודדו אותה לפרוש מהענף. יעל לא רצתה לפרוש, ולכן מיעטה לשתף אותם. מתיאוריה ניכר שהוריה היו כל הזמן ברקע, מוכנים להושיט יד לעזרה. היא סיפרה:

> *ההורים שלי באותה תקופה אין להם מושג מה קורה. (אחרי אחד האימונים) אבא שלי חיכה לי מחוץ לאולם מ־23:00. היא נעלה את הדלת של האולם, אף אחד לא יכול להיכנס ואף אחד לא יכול לצאת. הוא עומד בחוץ ושומע צרחות. ומה הוא יכול לחשוב? באחת וחצי בלילה אנחנו יוצאים [...] ואני לא אכלתי כלום כל היום ולא שתיתי. ואנחנו יוצאים מחוץ לאולם ואבא שלי בא אליה ואומר לה: המאמנת, אני מבין שזה [...] אבל יש סיכוי [...] אפשר להביא לה פעם הבאה בננה או משהו כזה? היא לא אכלה כל היום. ואז היא פשוט הסתובבה אליו ואמרה לו: אני לא מדברת יותר עם הורים!*

מאותו רגע והלאה המאמנת זיהתה את המשפחה כנקודת תורפה, והשתמשה בה כדי להשפיל את הספורטאית עוד יותר:

> *ומאותו יום ואילך כל אימון היא הזכירה לי את הבננה של אבא שלי! כל אימון! היא הייתה כזה אומרת לי: את כלומניקית, גם ככה את לא עושה כלום. לכי, לכי לאבא שלך, תאכלי בננות. כל מיני דברים כאלה. וזה נשמע סתם, אבל זה היה חורה לי [...] ברגע שהיא הייתה מדברת על ההורים זה נורא פגע בי, והיא ידעה את זה. אז באיזשהו שלב היא התחילה לדבר רק על ההורים שלי.*

מעגל תמיכה שני שנמנע מהספורטאיות הוא המעגל של אנשי צוות מקצועיים: תזונאים, רופאים ופסיכולוגים. הספורטאיות שראיינו ציינו שליטה אבסולוטית של המאמנים באנשי צוות אלה. פעמים רבות אפילו כאשר נזקקו לטיפול רפואי חשוב. יעל סיפרה:

התחילו לי בעיות בגב, ולא היה לה (למאמנת) אכפת. היא הייתה אומרת שאני משקרת לה [...] עד שבאימון אחד פשוט נתקעתי, לא יכולתי לזוז, וצרחות [...] התקשרתי לרופאה שלנו [...] אמרתי לה: אני לא יכולה לזוז. אז היא אמרה לי: טוב, בואי נעשה לך פיזיותרפיה. המאמנת לא הסכימה לי לעשות צילומים [...] כי היא אמרה שזה בגלל המשקל. ברגע שתרדי במשקל אנחנו נתחיל לטפל לך בגב. והמשקל, כמו שאמרתי מקודם, אף פעם לא מגיע למה שצריך להגיע, כי אם הוא מגיע אז הוא עוד פעם יורד. ואז כאילו ככה המשכתי להתאמן, והגיע למצב שאני לא יכולה להתאמן כבר בלי שעושים לי, כאילו, משככי כאבים ארקוקסיה וכאלה [...] הייתי לוקחת כמו משוגעת, וכבר הרופאה הייתה נותנת לי תרופות כדי לשמור על הקיבה [...] ופשוט הגיע מצב שאני יכולה להתחרות רק עם זריקות. כאילו, בלי זריקה אני לא מתפקדת.

גם אלמוג תיאר מקרים רבים שבהם המאמן הכריח אותו להתאמן למרות שהיה פצוע. אלמוג הסביר בצורה רציונלית את סיבה לכך. לתפיסתו, זוהי לא אלימות:

אני חושב שלהיות פצוע, אלא אם כן אתה מאושפז, אף פעם לא הייתה אופציה שמונעת ממך להתאמן. טוב, בוא תעשה פחות, וגם אז כזה. ושוב, אתה מקבל מן הסתם [...] פחות יחס כי [...] אתה לא מתאמן כרגע אינטנסיבי, (אבל) אתה רוצה יותר יחס, אז אתה כן מתאמן יותר ממה שאתה יכול.

כשהמראיינת ניסתה להקשות וטענה: כן, אבל אתה לא מתאמן כי אתה לא רוצה, אתה לא מתאמן כי אתה לא יכול. אלמוג השיב: "אני חושב שאני לא יכול, (אבל המאמן) הוא אומר שאני יכול, מי צודק?" המראיינת שאלה אם התייעצו עם רופא, אלמוג השיב: "אין מעולם רופא שאמר למישהו לא לנוח, אין כזה דבר לא להתאמן כשאתה ספורטאי". המראיינת שאלה את אלמוג האם זה משפט ששמע מהמאמן שלו. הוא ענה: "זה משפט שחלחל. כן, זה משפט של המאמן [...] ואני יכול להגיד שגם כן, הנחלתי את זה בתור מאמן [...] אבל אני, אז אני חייב להגיד ש, ושוב, אני, כן, אני מדבר, אני שומע, זה המאמן שלי מדבר מתוכי". במקרה זה ברור כי לאימון אין מטרה פונקציונלית. סביר להניח כי נכון ובריא יותר לספורטאי לנוח במהלך הפציעה. אלמוג, שהפך להיות מאמן עם פרישתו, משעתק הלכה למעשה את התנהגות המאמן שלו, ומעביר הלאה תפיסת עולם דומה. מדבריו עולה בבירור שההחלטה הבלעדית האם להתאמן או לא היא בידיו של המאמן היחיד.

יעל תיארה תופעה דומה גם בכל הקשור לבריאותה הנפשית:

כשהתחלתי את הבוגרות, היא (המאמנת) הזמינה לי פסיכולוג, שהוא היה טוב. הוא היה מגיע לאולם, ואני אהבתי אותו כי הוא עזר לי. אבל מה, הוא ביקש במקביל מהמאמנת גם לשנות גישה, ולשנות כל מיני דברים בצורה של האימון, והיא לא אהבה את זה. אז היא פיטרה אותו, והיא הזמינה פסיכולוג אחר [...] שהוא היה פשוט כמו המאמנת בקול של גבר. כאילו, הייתי מדברת איתו ולא היה עם מי לדבר. הוא היה אומר לי: למה את מתנהלת ככה באימון? את לא עושה בכל הכוח, או כל מיני דברים כאלה. ואני הייתי אומרת לו: אבל אני כן. אבל אתה צריך להבין, אני כבר עייפה בסוף היום. אני כן, אני באמת עושה מה שאני יכולה

[...] אמרתי לו [...] אני צריכה גם שמישהו יעזור לי. אני לא יכולה, אני לבד. ואז לא היה אכפת לו, הוא היה פשוט אומר משהו: זה את לא בסדר. מה שהמאמנת הייתה אומרת לו לומר הוא היה אומר.

כאשר יעל החליטה לפרוש, המאמנת שלחה אליה את הפסיכולוג:

אז הפסיכולוג הזה [...] התחיל לאיים עליי, ואמר לי: את מבינה שאם תעברי מהמאמנת אז את לא תקבלי טיפולים רפואיים? [...] לא תהיה לך את המעטפת הרפואית של הוועד האולימפי ושל האיגוד [...] ובסוף מה שהכי פגע בי זה שהוא אמר: ובכלל, שתדעי זאת בושה למדינת ישראל שככה שלושה חודשים לפני אליפות עולם את כאילו בוגדת בכולם ועוזבת. והם קראו לי בוגדת הרבה.

השליטה של המאמנת בצוות האימון שעובד עם הספורטאית, והכוח העצום שיש לה במינויים ובפיטורם עזר לה במקרה זה להגביר את השליטה. לתפיסתם של המשתתפים במחקר הנוכחי, הרופאה והפסיכולוג לא רואים לנגד עיניהם את הבריאות הפיזית והנפשית של הספורטאים אלא את הישג השיא שאליו יגיעו, וזאת תוך פגיעה חמורה בבריאותם.

ליעל היה מזל, היא מצאה תמיכה במסגרת בית הספר, שהיה מחוץ לשליטתה של המאמנת:

לי היה מזל מאוד גדול, הייתה לי מחנכת מושלמת. והאולם, לפעמים כשהתאמנו, הוא היה צמוד לבית הספר. וכשהמאמנת הייתה מעיפה אותי לפעמים אז הייתי עפה לבית הספר. הייתי באה אליה בוכה. היא הייתה יושבת איתי, מדברת איתי. והיא הייתה מן אור כזה, משהו חיובי שהיא הייתה. לה הייתי מספרת הכול, כי הרגשתי שהיא לא ההורים שלי.

עם זאת, יעל הצביעה על תופעה הפוכה ומדאיגה שקורית היום: "כל הספורטאיות [...] הן לא הולכות לבית ספר, ואין להן שום קשר עם הבית ספר. תופעה זו, של ניתוק מבית הספר וממסגרת חינוכית תומכת, מגבירה את פוטנציאל השליטה של המאמנים על הספורטאיות. זהו ביטוי נוסף של הניסיון לבודד את הספורטאיות ולחזק את שליטת המאמנים בהן. הסיפור של יעל מדגים את חשיבות הנוכחות של דמויות מבוגרות נוספות בסביבת ספורטאים.

הספורטאי והספורטאיות שראיינו למחקר הזכירו שוב ושוב כי התערבות של אנשי צוות נוספים, כמו תזונאי, מאמנת כושר, פסיכולוג ורופאה, התרחשה רק לאחר הצלחה או כישלון משמעותיים בתחרויות בינלאומיות. בהיעדר צוות תומך, כל ההחלטות - הרפואיות, הפסיכולוגיות, הכלכליות והמקצועיות - מתקבלות על ידי המאמן. שליטה זו מעניקה למאמן כוח גדול מאוד על הספורטאים. בנוסף, ספורטאים נאלצים לטפל בעצמם לבד, ובכך הם נחשפים לידע אינטרנטי שאומנם יכול להועיל אך במידה רבה גם להזיק. במקרה של יעל ראינו כיצד מבוגרים אחרים, ממעגלים שמחוץ לשליטת המאמן, משפרים את היכולת להתמודד עם הקשיים.

פרק שלישי: טכניקות של ענישה

הכוח שהופעל על הספורטאיות תוחזק גם על ידי ענישה. נתאר כאן שני מנגנונים של ענישה, האחד פסיכולוגי והאחר מבני. המנגנון הראשון הוא האשמת הקורבן. בראיונות ניתן לראות כיצד לאחר שניתקו את הספורטאיות ממעגלי התמיכה האפשריים שלהן, המאמנים מפנים גם את הספורטאיות נגד עצמן. זאת על ידי האשמה חוזרת ונשנית של הספורטאיות בטעויות ובכישלונות שלהן. הטכניקה יעילה כל כך, עד כדי שהספורטאיות מתחילות להאמין שכל האשמה היא בהן. כך מתמודדות הספורטאיות גם עם הקשיים הפיזיים והמנטליים, גם מול המתחרות שלהן, גם מול המאמן והמאמנת וגם מול עצמן. טכניקת ענישה נוספת היא הרחקה מתחרויות נחשקות. למאמן היחיד יש יכולת השפעה דרמטית על קביעת סגל לתחרויות ועל התחרויות שאליהן נשלחות הספורטאיות. תמר תיארה כיצד נמנעה ממנה ההשתתפות בתחרויות ומחנות אימונים, ויעל תיארה כיצד נמנעה ממנה ההשתתפות בתחרות עולם ובמשחקים האולימפיים.

טכניקת האשמת הקורבן

יעל מספרת כיצד המאמנת הפעילה עליה מניפולציות כדי שתאמין שהיא פוגעת בעצמה, באחרים, במדינה ואפילו במאמנת:

> *היא התחילה לשתות באימונים. אלכוהול כאילו. בהתחלה היא הייתה עושה את זה למשל [...] בהפסקות היא הייתה הולכת לחדר צדדי, וכזה כאילו, הייתי מריחה ממנה. באיזשהו שלב, אחרי שנה, משהו כזה [...] היא הייתה באה ככה עם בקבוק וויסקי, שמה לידה. צריך להבין שהיא ואני לבד, אין יותר אף אחד. היא הייתה אומרת שהיא שותה בגללי, ושאני גורמת לה להתקפי לב, ושכאילו אני עושה רע לאנשים, ושאני עושה רע למדינה, ושאני עושה רע לכולם.*

היא המשיכה:

> *היה לי גם שבר מאמץ בצוואר הירך, היו לי פריקות בכתף, הייתה לי פציעה נורא גדולה בגב, וגם כל הזמן הייתי נפצעת [...] היא הייתה אומרת לי: את נפצעת כי את לא עובדת טוב, את נפצעת כי זה היקום עושה לה בכוונה על ההתנהגות שלך, את נפצעת כי את לא במשקל טוב. היא הייתה משליכה את זה עליי. ואני הרגשתי, והייתי אומרת לעצמי מה לא בסדר בי? למה רק אני נפצעת ככה? למה רק אצלי האימונים עוברים כל כך גרוע? אני לא בסדר - ככה כל הזמן הרגשתי.*

גם תמר תיארה תופעה דומה: "הם האשימו אותי בזה שאני חולה. איך יכולתי לעשות את זה, ואיזה אגואיסטית שאני חולה". אחרי שתמר הגיעה חולה לתחרות, והחליטה בעצת רופא התחרות שלא להתחרות, נמענה ממנה ההשתתפות בתחרויות עתידיות:

> *באליפות אירופה האחרונה שלי לנוער נורא חליתי ביומיים הראשונים, והרופא שם בתחרות אמר לי: אל תשחקי, פשוט תנוחי את הימים הראשונים. הייתי השחקנית הכי חזקה בנבחרת שלנו, והמאמנת רצתה שאני אשחק. אני אמרתי לה: הרופא אמר לי לא לשחק, אז אני לא אשחק [...] כשחזרנו לארץ היו שם שיחות של האיגוד לגבי מי שיטוס לתחרויות. היא אמרה להם שאני לא רציתי לשחק ושאני לא רצינית, למרות שהיא ידעה שהייתי חולה והרופא אמר לי לא לשחק.*

יעל תיארה מצב שבו לאחר משבר פיזי היא נאלצה להודיע למאמנת שלה שהיא לא תוכל להגיע לאימון אחד:

> *פחדתי נורא להתקשר אליה, אז שלחתי לה הודעה [...] באותו רגע יש לי שיחה: מה זאת אומרת, מה אמורה להביע ההודעה הזאת? ואני מתה מפחד! מתה! מתה! אני אומרת לה שאני לא יכולה להגיע היום לווינגייט. ואז שתיקה ממש כמה שניות: מרגע זה אני מוציאה אותך מסגל נבחרת ישראל, ואין לך שום קשר אליי.*

יעל פרשה וחזרה שוב בלחץ המאמנת, לקראת תחרות קביעת קריטריון לאולימפיאדה:

> *ממש התכוננתי, ואז ביום של התחרות, אנחנו בחימום בבוקר, פתאום היא קוראת לי הצידה ואומרת לי: תלכי בבקשה לרופא של התחרות ותגידי לו שכואב לך הגב כדי שיוריד אותך מהתחרות. אני לא רוצה שתתחרי היום [...] היא אומרת לי שאם לא תעשי את זה אני אוריד את כל הקבוצה מהתחרות, אני אגיד שכולן פצועות ואתן לא תתחרו בגמרים [...] מאותו רגע הבנתי שהיא לא, אין לי סיכוי להתחרות באולימפיאדה, היא לא תכניס אותי.*

אחרי האירוע הזה פרשה יעל מספורט תחרותי.

יעל וגם תמר פרשו מהענפים שלהן לפני שהצליחו להגיע להישגים כבוגרות. שתי הספורטאיות נחשבו לטובות ביותר בתחומן בגילאי ילדים ונוער, ואף אומנו על ידי המאמנים הטובים ביותר בתחומן בישראל. שתי הספורטאיות קושרות את הפרישה שלהן מהענף במערכת היחסים הבעייתית עם המאמנים. בשני המקרים מתוארת התעללות רבת שנים, יחסי שליטה חד כיוונים ואיבוד מוטיבציה פנימית להמשיך לעסוק בספורט. אצל שתי הספורטאיות אמצעי הענישה של הרחקה מתחרויות היה מחולל עיקרי להחלטה לפרוש.

פרק רביעי: שליטה בכל היבטי החיים, לקראת פרישה ואחריה

בפרקים הקודמים עסקנו בשליטה הפיזית, הנפשית והכלכלית, ושליטה במעגלי התמיכה של הספורטאים. בפרק הזה נביא דוגמאות נוספות לשליטה, שנמשכו עד לקראת הפרישה ולאחר פרישתן של הספורטאיות מהענף.

מיכל התאמנה עם המאמן שלה מגיל צעיר מאוד. בהיעדר מעורבות של המשפחה, היה המאמן הגורם היחיד שעליו נשענה. מערכת יחסים זו זלגה גם מעבר למסגרת הספורטיבית. היא מתארת:

> *היה עניין מאוד מאוד חזק של שליטה. עם מי אני הולכת, מה אני אומרת. משטרת המחשבות גם והרגשות. אם סיימת תחרות ואת לא מספיק מבואסת לטעמו אז את כאילו, זה לא בסדר. את צריכה להיות עצובה כי הפסדת, ולהיפך. אם את לובשת בגדים מסוימים אז זה לא מתאים, כי זה מושך יותר מדי תשומת לב. כאילו, זה מנגנוני, זה סגנון של שליטה. זה היה הבן אדם שסופר דאג לי, גם בקטע של הבחורים אחר כך. הוא שמר עליי. גם הוא היום חושב. ברור שזה מעוות, והוא ניסה לשלוט [...] אבל כילדה אני חושבת שקשה להפריד, ויש לו המון כוח, כי זאת מערכת היחסים שנבנתה בינינו.*

ספורטאים רבים שראיינו דיברו על טשטוש הגבולות בין האימונים והחיים בספורט לבין

החיים האישיים. אצל ספורטאיות שמתאמנות אצל מאמן יחיד התופעה בולטת יותר. למאמן יש תחושה של אחריות אישית כלפי הספורטאית, ותחושה שכל היבטי החיים שלה נתונים לשליטתו.

גם לאחר הפרישה המניפולציות נשארו. מיכל סיפרה שלמרות שכבר אין בינה לבין המאמן קשרי עבודה, המניפולציות נשארו:

> *כשאני לא עונה לו על כמה הודעות אז הוא נהיה הרבה יותר תלותי, מטורף. מלא מלא הודעות פתאום: למה את לא עונה? את יודעת שאני אוהב אותך כמו המשפחה שלי [...] אם אני לא עונה לו אז הוא כזה: היי, תפסת תחת, ד"ר מיכל כהן.*

כשיעל ניסתה להתאמן עם מאמנת אחרת, המאמנת העיקרית שלחה למאמנת החדשה הודעה מאיימת וגרמה להפסקת האימונים:

> *לעבור אגודה לא עבר לי בראש, כי ידעתי שהיא תשחט אותי. קודם כל ידעתי שאף אגודה לא תרצה לקבל אותי כי אף אחד לא ירצה להתעמת איתה. יש לה עורך דין מטורף, וכבר בעבר כשניסו בנות לתבוע אותה [...] היא יצאה מזה, ולא רציתי להתעמת איתה. רציתי רק שתעזוב אותי, רציתי לעזוב את כל הדבר הזה בכלל.*

יעל החליטה לעבור לענף אחר, אך גם זה לא צלח: "אחרי איזה חודש פתאום המנהלת הראשית שם באה ואמרה: תקשיבי, אני מצטערת, המאמנת הקודמת שלך התקשרה והיא אמרה שאנחנו לא נקבל אותך [...] היא אמרה שאם אנחנו נקבל אותך אז היא יכולה לעשות בעיות".

ניסיונותיהם של המאמנים לשלוט בחיי הספורטאיות לקראת הפרישה ואפילו אחריה, אינם יכולים להיות מוסברים בטענות פונקציונליות. מטרתם אינה לקדם את הספורטאיות להישגים טובים יותר בקריירה. אצל מיכל נמשכה השליטה גם לאחר הפרישה. עבור יעל נחסם כל ניסיון להמשיך בקריירה ספורטיבית בצורה כזו או אחרת.

לאורך ארבעת הפרקים האחרונים ראינו כיצד המאמנים מבססים את כוחם. הם נחשבים בעלי המומחיות, ועמדה זו מעוררת רק לעיתים רחוקות. הם מקבלים לגיטימציה למעשיהם מעצם היותם מאמנים ומאמנות בכירים, ויש בידם את הכוח להעניק או למנוע פרסים באמצעות שליטה על התמודדויות בתחרויות. בעלי הכוח מפעילים את כוחם על הספורטאים הצעירים על ידי הקשחות מכוונות כאשר הם פצועים או לא מתאמנים, קבלת החלטות משמעותיות על הקריירה של הספורטאים, ויצירה מכוונת של משברים כשהספורטאי אינו מקבל באופן מוחלט את עמדתם. בפרק האחרון נדון בתוצאות הכוח.

פרק חמישי: תוצאות הכוח

בפרקים הקודמים דנו בבסיסי הכוח, המעניקים למאמנים לגיטימציה להפעלת הכוח, ודנו בדרכים שבהן מופעל הכוח. בפרק זה נדון בתוצאות הפעלת הכוח על הספורטאים. תוצאות הכוח מוגדרות כהשפעה על מחשבותיו של אדם אחר, על האמונות ועל ההתנהגויות שלו (Olson & Cromwell, 1975). כפי שנראה בפרק זה, השפעות המאמנים על הספורטאים הצעירים מתבטאת בכל אחד מהיבטים אלה: מחשבות, אמונות והתנהגויות, והשפעתם נמשכת עוד שנים רבות לאחר הפרישה.

ראיין ודיסי (Ryan & Deci, 2000) מתארים ארבעה סוגי הנעה למשימה (מוטיבציה). המוטיבציה המשמעותית ביותר למשימה היא מוטיבציה פנימית. ואכן, כל הספורטאים שראיינו למאמר זה מדגישים כי הגיעו אל הספורט מתוך אהבה ותשוקה פנימית. עם זאת, בכל המקרים ניכר כי המאמנים לא השכילו לנצל את המוטיבציה הפנימית של הספורטאים, ואף הפכו את המוטיבציה הפנימית למוטיבציית ריצוי חיצונית, באמצעות תהליך התשה ארוך ואיטי. הספורטאיות חזרו שוב ושוב על העובדה שהן אוהבות את הספורט, אוהבות להתאמן, ואפילו נהנות מתחושות ההישג, גם לנוכח הקושי. מיכל סיפרה:

> *נכנסתי לכל הדבר הזה של הספורט התחרותי מאה אחוז מרצון שלי [...] כאילו, כל שישי בערב אני באימון, כולם יושבים בארוחת קידוש מחכים שאני אחזור. הייתי רצה. יום שבת אמא שלי מעירה אותי: אולי תמשיכי לישון? את כולך עייפה [...] אמצע שבוע נסיעות באוטובוס כל יום לתל אביב. סופי שבוע ישנה מחוץ לבית - אני זאת שדחפה את זה".*

בשלב מסוים הפכה המוטיבציה הפנימית למוטיבציה חיצונית. הספורטאיות מתארות שהן הגיעו לאימונים ועשו את מה שדרשו מהן רק כדי שיניחו להן. יעל דייקה:

> *עכשיו, בדיעבד, אני רואה שהייתי עושה דברים באיזשהו שלב בשבילה כבר, לא בשבילי, וזה לא טוב. ספורטאי צריך לדעתי קודם כל להרגיש עם עצמו שהוא עושה את זה בשביל עצמו, ואז גם הביצועים שלו יהיו טובים. כי כשאתה עושה את זה בשביל המאמן שלך ורק מחכה לאיזשהו פידבק ממנו אתה לא באמת תתקדם ותשתפר [...] ואני באיזשהו שלב כבר לא היה לי אכפת מה אני מרגישה, רק שהיא תגיד לי דברים שהם בסדר, רק שיעבור אימון בשלום. הייתי קמה כל בוקר, כל בוקר, עם פחד בלב ולחץ. הייתי נכנסת לאימון כמו למלחמה, באמת כמו למלחמה. זה היה מאמץ מנטלי כל כך גדול, אני לא יודעת אפילו להסביר אותו.*

להלן כמה מההשפעות שהן חוו לאורך שנות האימון כמו גם השפעות ארוכות טווח, כפי שמספרות עליהן הספורטאיות. חשוב לציין שהאבחנות שנביא אינן אבחנות קליניות או רפואיות אלא שימוש במילים המדויקות שבהן בחרו הספורטאיות לתאר את הנרטיב שלהן. הספורטאיות מדברות על תחושות פוסט טראומתיות, על הפרעות אכילה, שנמשכות גם שנים לאחר הפרישה, ועל מחשבות אובדניות.

רגע לפני פרישתה מהענף, התבקשה יעל להשתתף בתחרות עירונית קטנה. המאמנת הקודמת שלה הגיעה לתחרות כצופה:

> *באותה אליפות המאמנת הגיעה, וזה עשה לי רע. הייתי יותר לחוצה [...] היה לה*

קטע למאמנת, כשעוד אני התאמנתי, שהיא לא הסכימה לי להתנגב עם מגבת, כי זה לוקח זמן מהאימון [...] שהיא הגיעה (לתחרות המקומית) פתאום נכנסתי עוד פעם ללופ הזה. שכאילו, זה מצחיק, כמו אישה מוכה כזה, שאת כאילו נכנסת שוב חזרה לזה. והרגשתי שאסור לי להתנגב, שאסור לי לעשות עם מגבת [...] הרגשתי שהיא הסתכלה עליי שבא לי להיות בסדר עוד פעם. הרגשתי תחושה פנימית שלא בא לי לעצבן אותה, למרות שהיא כבר לא קשורה אליי, אבל כאילו זה היה על אוטומט.

אחרי פרישתה התחילה תמר בטיפול פסיכולוגי, ואובחנה כסובלת מדיכאון ומחרדה:

כל פעם שאני נוסעת אני ישר מתחילה לבכות [...] אבל אני לא מצליחה לנתק את הרגש מהזיכרונות האלה. וזה ממש מפריע לי, כי אני רוצה להתקדם. אני רוצה לשכוח מזה, אני לא רוצה לחשוב על זה. אבל זה עדיין קשור ממש לעצב וזה. אני לא יודעת מתי זה יפסיק. אני רוצה ממש שזה יפסיק. אני לא רוצה שזה ישתלט על החיים שלי יותר.

יעל ומיכל סבלו לאורך הקריירה משליטה על התזונה ועל הרגלי האכילה שלהן. הן מספרות שגם לאחר הפרישה סוגיית האכילה ממשיכה להטריד אותן. מיכל:

ככל שגדלתי כנראה שנחצו איתי, בינינו, המון המון גבולות. ומפחד וחוסר יכולת לענות ולעמוד מולו התחלתי לפתח כל מיני מנגנוני הגנה והישרדות אצלי, שהובילו בסוף גם להפרעות אכילה. שזה היה [...] הייתי בלופ של כמעט עשר שנים, עם הרס עצמי מאוד מאוד גבוה.

יעל מספרת על התקופה שאחרי הפרישה:

גם היו לי בעיות עם האוכל, מערכת יחסים מאוד קשה. רציתי לאכול הכול, בלי שאף אחד יגיד לי כלום. וההורים שלי התחילו לדאוג ואמרו לי: את אוכלת כמו משאית. ככה - הכול, הכול, הכול. ואז הייתי אומרת להם [...]: עד שהמאמנת לא פה עכשיו אתם אומרים לי לא לאכול? [...] פחדתי להיות רעבה. פשוט פחדתי. זאת תחושה שהכניסה אותי לטראומה. הייתי גם צריכה לשקם את עצמי. פרשתי בתחושה שאני כלומניקית, שאני לוזרית, שאני לא מוצלחת, שאני לא יודעת מי אני, כי בענף שלי לא הצלחתי וזה מה שהשקעתי בו.

לבסוף, יעל תיארה מחשבות אובדניות שהתמודדה איתן:

היו לי כל הזמן מחשבות, בגלל שכל הזמן הכניסו לי שאני לא בסדר. והרגשתי שלא אוהבים אותי. הרגשתי כזה רע. אז כל הזמן היו עולות לי מחשבות, הייתי אומרת: ווי, מתי אוהבים בן אדם? כשהוא מת. הייתי חושבת כאלה מחשבות, אולי אם יקרה לי משהו אז אנשים יתחילו להעריך אותי.

סיכום, השלכות והמלצות

ספורט נתפס בעיני רבים כעיסוק שיש בו יתרונות להתפתחות של ילדים, וכמקור להנאה, לתחושת הישג ולמצוינות. אך אלה אינם אוטומטיים, ואינם מובטחים אלא במאמץ של מנהלי האימונים והתחרויות לשמור על בריאות הספורטאים והספורטאיות (Fraser-Thomas & Cote, 2006; Mountjoy et al., 2022). החוק הבינלאומי קובע כי על ממשלות מוטלת החובה להבטיח שילדים יוכלו לשחק ולהתאמן ללא אלימות וללא התעללויות ("I was hit", 2020). הוועד האולימפי הבינלאומי (IOC) פרסם בשנת 2008 הצהרה על אימון ילדים ספורטאים (Consensus Statement, 2005), שקבעה כי כל תהליך ההכשרה של ילדים לספורט מקצועני צריך להיות מהנה ומספק. בשנת 2009 ובשנת 2013 פרסם ה-IOC שני מסמכים הנוגעים לבריאות הילד. ב־2009 פורסם הקוד הרפואי האתי של התנועה האולימפית (Olympic Medical Code, 2009), שקבע כי כל בעלי הזכויות חייבים לפעול כדי שהספורט לא יהווה סכנה לבריאות האתלטים, ותוך הדגשת ערכים של כבוד, משחק הוגן וכללי אתיקה. ב־2013 פורסם הקוד האולימפי (The Olympic Charter, 2013) שפירט את עקרונות את העקרונות האולימפיים ואת תפקיד ה-IOC בהגנה ושמירה על בריאותם של אתלטים.

יחסי מאמן וספורטאי בגיל הילדות והנערות הם יחסים מורכבים מאוד. זהו יחס שליטה, עם לגיטימציה לחדור למעגלים רחבים מעבר לספורט, ועם זאת, משום שהמאמנים זוכים ליחס של כבוד והערכה, הם פועלים כמעט ללא ביקורת חיצונית. במאמר זה עסקנו במקרה קיצון של יחסים אלה: יחסים בין ספורטאי למאמן יחיד, הנמשכים לאורך שנים. מערכת יחסים זו אף מורכבת ומסוכנת יותר; מצד אחד המאמן הוא זה ששומר, מטפח ומפתח, חייו קשורים בחיי הספורטאי, וההצלחה הספורטיבית של המתאמן כרוכה בהצלחה של המאמן, אך מהצד האחר יש לו שליטה מוחלטת על החיים של הספורטאי. כפי שמתארת מיכל: "המאמן שלי היה הבן אדם שהכי דאג לי, לימד אותי כל מה שאני יודעת מצד אחד הביא אותי לענף, גידל אותי טיפח אותי, מצד שני דיבר אליי נורא ואיום, מהאלימות המילולית ועד המניפולציות הרגשיות".

חשוב לציין מספר מגבלות של המחקר הנוכחי. ראשית, זהו מחקר רטרוספקטיבי, המתייחס לאירועים שהתרחשו לפני חמש עשרה שנים (במקרה של שני מרואיינים) ועד לפני שנים בודדות (במקרה של שני הראיונות האחרים). עם זאת, ארבעת המאמנים שעליהם מדובר עדיין משמשים כמאמנים בפועל של ילדים וילדות בספורט. חיסרון נוסף של הניתוח הרטרוספקטיבי הוא ההתבססות של המרואיינים על זיכרון. פעמים רבות זיכרון זה איננו מדויק או מטושטש. למרות חסרונות אלה, התרשמנו כי תשובותיהם של המרואיינים היו מלאות, רוויות פרטים ומשכנעות במידה רבה.

הבחירה לנתח את הראיונות על פי המושגים שהציעו אליאס ודנינג (Elias & Dunning, 1986) "אלימות בלתי חוקית" ו"אלימות פונקציונלית" חושפת היבט מגדרי שלא צפינו. לעומת המרואיינות, שתופסות חלק מביטויי האלימות כלפיהן כנובעים ממניעים אחרים מהצורך להשיג מטרה ספורטיבית, אלמוג מתרץ שוב ושוב את האלימות כלפיו כמעוררת, מייצרת מוטיבציה ומיועדת להשיג מטרות ספורטיביות. הוא התעקש לאורך הריאיון ש"זו איננה אלימות". את ההבדלים אפשר להסביר בכמה דרכים: ראשית, ניתן לטעון כי בפועל, באופן אובייקטיבי, מופעלת על נשים בספורט אלימות בלתי חוקית בהיקפים גדולים ורחבים יותר מאשר על גברים. שנית,

ניתן להציע כי הפרשנות הסובייקטיבית של המרואיינים היא זו שמגדירה מהי אלימות בלתי חוקית ומהי אלימות פונקציונלית. כיוון שעבודה זו נשענת על מחקר גישוש איכותני, ומבוססת על ארבעה ראיונות בלבד, אנו מציעות להמשיך לחקור נושא זה, הן באמצעים כמותניים - כדי לחשוף את היקפי התופעה בספורט נשים ובספורט גברים - והן בכלים איכותניים, כדי ללמוד על הפרשנויות השונות של ספורטאים וספורטאיות להתנהגויות אלימות.

מאמר זה הוא מאמר ראשון מסוגו, וככזה הוא מבקש להציף בעיה שלא נחקרה עדיין בישראל, ונחקרה מעט מאוד בעולם. מחקרים עתידיים יוכלו לדון עוד בהיבטים המגדריים, כמו גם לחשוב על ההבדלים בין הורים שהם ספורטאים לשעבר לבין הורים שאין להם רקע בספורט, ועל ההשפעה של כל אחד מהמקרים על חשיפה לאלימות והתמודדות עמה. כמו כן יש מקום לנתח הבדלים בין מאמנים ותיקים למאמנים צעירים, כמו גם הבדלים בין ענפי ספורט שונים (יחידים מול קבוצתיים) ועוד.

השלכות יישומיות והמלצות:

לדעתנו, יש חשיבות להגדלת מעגלי התמיכה של הילדים, הן בבית והן בבית הספר. המשפחה היא מעגל תמיכה חשוב ביותר, ואנו ממליצות לחשוב כיצד ניתן להכשיר הורי ספורטאים וספורטאיות לתפקידם זה. כמו כן חשוב להעצים את הילדים ולהרחיב את המעטפת המקצועית, כך שכבר בגיל צעיר ספורטאים יוכלו להתייעץ עם תזונאי, רופאה, פסיכולוגית, מאמן כושר ועוד. חשוב לוודא שכל אנשי המעטפת המקצועית יפעלו למען בריאותם הפיזית והנפשית של הילדים, ולא לטובת השגת המטרה התחרותית. לבסוף, חשוב להרחיב את ההסברה ואת ההכשרה של מאמני הספורט ההישגי בישראל בסוגיות שלום הילד, כך שבריאותם של אלה תעמוד לנגד עיניהם ראשונה, לפני ההישגים המקצועיים, כפי שנדרש בקודי ההתנהגות של איגוד זכויות האדם והוועד האולימפי.

מקורות

גירץ, ק' (1990). **פרשנות של תרבויות**. הוצאת כתר.

זך, ס' (2010). **עיונים בפסיכולוגיה של הספורט**. אסיף.

לויצקי, נ' (2008). איכותו של המחקר האיכותני: המקרה הנרטיבי. בתוך א' ליבליך, א' שחר, מ' קרומר-נבו, מ' לביא-אג'אי (עורכים). **סוגיות במחקר הנרטיבי: תבחיני איכות, אתיקה: סיכום קבוצות עניין** (עמ' 9-24). אוניברסיטת בן גוריון.

Audi, R. (1971). Intentionalistic explanations of action. *Metaphilosophy, 2*(3), 241-250.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power.* Harvard University Press.

Breeland, N. R. (2019). "The army you created": Combating the issue of sexual assault in college and quasi-professional sports. *Mississippi Sports Law Review, 8*(1),1-29 .

Consensus Statement adopted on "Training the Elite Child Athlete." (2005, November 14). International Olympic Committee. https://olympics.com/ioc/news/consensus-statement-adopted-on-training-the-elite-child-athlete

Dunning, E. (2008). Violence and violence-control in long-term perspective: 'Testing' Elias in relation to war, genocide, crime, punishment and sport. In S. Body-Gendrot, & P. Spierenburg (Eds.), *Violence in Europe* (pp. 227-249). Springer.

Elias, N. & Dunning, E. (1986). *Quest foe excitement: Sport and leisure in the civilizing process.* Basil Blackwell Ltd.

Fitzpatrick, M. A., & Winke, J. (1979). You always hurt the ones you love: Strategies and tactics in interpersonal conflict. *Communication Quarterly, 27*, 3-11.

Fraser-Thomas, J., & Cote, J. (2006). Youth Sports: Implementing findings and moving forward with research. *Athletic insight,* 8(3), 12-27.

French, J. R. P., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (pp. 150-167). Institute for Social Research.

Gervis, M., Rhind, D., & Luzar, A. (2016). Perceptions of emotional abuse in the coach–athlete relationship in youth sport: The influence of competitive level and outcome. *International Journal of Sports Science & Coaching, 11*(6), 772-779.

Glidden, M. V. (1986). *Effects of power bases, processes, and outcomes on marital satisfaction* (Unpublished doctoral dissertation). Northern Illinois University, Dekalb.

Gray-Little, B., & Burks, N. (1983). Power and satisfaction in marriage: A review and critique. *Psychological Bulletin, 93*, 513-538.

Imbusch, P. (2003). The concept of violence. In J. Hagen, & W. Heitmeyer (Eds.), *International handbook of violence research* (pp. 13-39). Springer.

"I Was Hit So Many Times I Can't Count." (2020, July 20). Human Rights Watch. https://www.hrw.org/report/2020/07/20/i-was-hit-so-many-times-i-cant-count/abuse-child-athletes-japan

Jacobs, F., Smits, F., & Knoppers, A. (2017). 'You don't realize what you see!': The institutional context of emotional abuse in elite youth sport. *Sport in Society, 20*(1), 126-143.

Kavanagh, E., Brown, L., & Jones, I. (2017). Elite athletes' experience of coping with emotional abuse in the coach–athlete relationship. *Journal of Applied Sport Psychology, 29*(4), 402-417.
Kenyon, G. M. (1996). The meaning value of personal storytelling. In J. E. Birren, G. M. Kenyon, J. E. Ruth, J. J. F. Schroots, & T. Svensson (Eds.), *Aging and biography: Explorations in adult development* (pp. 21-38). Springer.
Kerr, G., Kidd, B., Donnelly, P. (2020). One step forward, two steps back: The struggle for child protection in Canadian sport. *Social Sciences, 9*(5), 68. https://doi.org/10.3390/socsci9050068
Lang, M. (2010). Intensive training in youth sport: A new abuse of power? In K. P. Vanhoutte, G. Fairbairn, & M. Lang (Eds.), *Bulling and abuse of power* (pp. 57-64). The Ethos Hub.
Matthews, C. R., & Channon, A. (2017). Understanding sports violence: Revisiting foundational explorations. *Sport in Society, 20*(7), 751-767.
Mountjoy, M. (2020) "Only by speaking out can we create lasting change": What can we learn from the Dr Larry Nassar tragedy?. *British Journal of Sports Medicine, 53*, 57-60.
Mountjoy, M., Vertommen, T., Denhollander, R., Kennedy, S., & Majoor, R. (2022). Effective engagement of survivors of harassment and abuse in sport in athlete safeguarding initiatives: A review and a conceptual framework. *British Journal of Sports Medicine, 56*(4), 232-238.
Mutz, M. (2012). Athletic participation and the approval and use of violence: A comparison of adolescent males in different sports disciplines. EJSS.European *Journal for Sport and Society, 9*(3), 177-201. http://search.proquest.com/docview/1039561517?accountid=35812
Nite, C., & Nauright, J. (2020). Examining institutional work that perpetuates abuse in sport organizations. *Sport Management Review, 23*(1), 117-129.
Ohlert, J., Seidler, C., Rau, T., Rulofs, B., & Allroggen, M. (2018). Sexual violence in organized sport in Germany. *German Journal of Exercise and Sport Research, 48*(1), 59-68.
Olson, D. H., & Cromwell, R. E. (1975). Power in families. In R. E. Cromwell & D. H. Olson (Eds.), *Power in families* (pp. 3-11). Sage.
The Olympic Charter. (2013). International Olympic Committee. www.olympic.org/documents/olympic_charter_en.pdf.
Olympic Movement Medical Code. (2009). International Olympic Committee. www.olympic.org/pagefiles/61597/olympic_movement_medical_code_eng.pdf
Ostrowsky, M. K. (2018). Sports fans, alcohol use, and violent behavior: A sociological review. *Trauma, Violence, & Abuse, 19*(4), 406–419. doi:10.1177/1524838016663937
Parent, S., Fortier, K., Vaillancourt-Morel, M. P., Lessard, G., Goulet, C., Demers, G., Paradis, H., & Hartill, M. (2019). Development and initial factor validation of the violence toward athletes questionnaire (VTAQ) in a sample of young athletes. *Loisir et Société/Society and Leisure, 42*(3), 471-486.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.
Salmi, J. (1993). *Violence and democratic society*. Zed Books.
Spaaij, R., & Schaillée, H. (2019). Unsanctioned aggression and violence in amateur sport: A multidisciplinary synthesis. *Aggression and violent behavior, 44*, 36-46.
Stirling, A. E., & Kerr, G. (2013). The perceived effects of elite athletes' experiences of emotional abuse in the coach-athlete relationship. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 11*(1), 87-100.
Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., Alink L. R. A., Ijzendoorn, M. H. (2015). The prevalence of child maltreatment across the globe: Review of a series of meta-analyses. *Child Abuse Review, 24*(1), 37-50.
Udowitch, H. (2020). The Larry Nassar Nightmare: Athletic organizational failures to address sexual assault allegations and a call for corrective action. *DePaul Journal of Sports Law, 16*(1), 93-146.
Vertommen, T., Kampen, J., Schipper-van Veldhoven, N., Uzieblo, K., & Van Den Eede, F. (2018). Severe interpersonal violence against children in sport: Associated mental health problems and quality of life in adulthood. *Child Abuse & Neglect, 76,* 459-468.

מכל הקבוצות בעולם?! המקרה של אהדת קבוצת הכדורסל של נצר סרני

דלית לב ארי, גיל כהן ואור לונטל

תקציר

הספרות האקדמית מצביעה על מגוון רחב של מניעים, חברתיים ופסיכולוגיים, המסבירים את תופעת אהדת הספורט. חלק מהמניעים קשורים להישגיות של הקבוצה ולחיבור לקהילת אוהדים רחבה. לכן, יש לצפות למצוא מניעים אלו בעיקר אצל אוהדים של קבוצות בכירות. מנגד, קבוצות מיישובים קטנים, אשר משחקות בליגות נמוכות, אינן יכולות לענות על צרכים אלו עבור האוהדים שלהן. המחקר הנוכחי ביקש אפוא לבחון את המניעים החלופיים של אוהדים של קבוצה קטנה, ובאופן נקודתי את המקרה של אוהדי קבוצת הכדורסל הפועל נצר סרני. לשם כך אומצה גישה איכותנית, שכללה תצפיות וראיונות עם אוהדי הקבוצה. ממצאי המחקר מלמדים כי אהדת הספורט מהווה עבור משתתפי המחקר מענה לצורך בשיקוף ערך, השפעה נתפסת, אידיאליזציה ותואמות. הסיבות העיקריות לכך מצויות בקשר האישי שבין האוהדים לקבוצה, ובהיעדר ההפרדה המקובלת בין קהל הקבוצה הבית לשאר האינדיבידואלים המשתתפים במשחקים.

מילות מפתח: **נצר סרני, אוהדים, כדורסל, ליגות נמוכות**

מבוא

צפייה בספורט היא אחת מפעילויות הפנאי השכיחות ביותר בעולם כיום (James & Ridinger, 2002). אך בשונה מצפייה בטלוויזיה, שרובה פעולה פאסיבית, אנשים רבים מגיעים לאירועי ספורט שונים ממגוון רחב של מניעים, ובהם: רצון לסוציאליזציה, תחושת המקום, והרצון לתמוך כאוהדים בקבוצה האהודה (Wann et al., 2008). בחינה של הספרות המקצועית על אודות מניעי אוהדים מראה לרוב אחידות במניעים, ומציינת בעיקר בריחה מהמציאות, התלהבות, הערכה עצמית, משיכה לקבוצה, בידור, משפחתיות, אסתטיקה והזדהות (Wann et al., 2001; Theodorakis et al., 2012). עם זאת, רוב המחקרים נערכו על אוהדים של קבוצות מובילות, אשר מניעיהם קשורים לתחושות כגון שיפור בהערכה עצמית כפועל יוצא של ניצחון הקבוצה. לפיכך, יש להניח כי אוהדים של קבוצות קטנות, שאין להן קהל רב או שמשחקיהן ברמה נמוכה וללא הישגים ספורטיביים משמעותיים, מקבלים באהדתם מענה לצרכים אחרים. הנחה זאת עומדת בבסיס המאמר הנוכחי, אשר בוחן מקרה אחד שבו מניעי אהדה מסוימים אינם מקבלים מענה מהקבוצה האהודה, בשל מגוון סיבות. כלומר, המאמר בוחן מהם היתרונות האישיים והחברתיים של אוהדי קבוצה קטנה, במונחי כמות האוהדים וההישגים. חשיבות המחקר מצויה בהבנה עמוקה יותר של מניעי אהדה ביחס לנסיבות שבהן מתקיים הספורט, ובכך הוא מוסיף נדבך לטיפולוגיה של אוהדי הספורט. המאמר הנוכחי מתמקד בחקר מקרה של קבוצת כדורסל בשם "הפועל אריק נצר סרני", אשר מייצגת את קיבוץ נצר סרני, הממוקם במרכז ישראל. נכון לעת עריכת המחקר, בעונת 2020/2021, הייתה הקבוצה ממוקמת באמצע הטבלה של ליגה א' מרכז, השייכת לדרג הרביעי של הכדורסל הישראלי.

רקע תיאורטי

מניעי אהדה

בשני העשורים האחרונים, לנוכח התגברות החשיבות הכלכלית של אוהדים, חלה עלייה משמעותית במחקר האקדמי על אודות סיווג אוהדים והמניעים שלהם (Wann et al, 2008). אחד המניעים, שזכה לתשומת לב רבה, הוא הצורך הפסיכולוגי והחברתי של הזדהות עם הקבוצה. וואן (Wann, 2006a) מסווג הזדהות עם הקבוצה לשלושה סוגים: ייחוס קבוצתי, סביבתי ופסיכולוגי. ייחוס קבוצתי נטוע בהיסטוריה, במסורת ובהצלחת הקבוצה (Underwood et al., 2001), כמו גם באטרקטיביות שלה וביכולת להזדהות עם סמליה ועם שחקניה (Fisher, 1998). הסוג השני, הסביבתי, כולל את תהליך החברות (Funk & James, 2001) ואת המשחק באצטדיון ייחודי (Wann, 2006a). ואילו הסוג הפסיכולוגי מתייחס לצורך של הפרט להימצא בקבוצה נפרדת וייחודית (Branscombe et al., 1999), ולצורך בתחושת שייכות (Theodorakis et al., 2012). בהקשר זה נמצא כי יש קשר חיובי בין הזדהות עם הקבוצה האהודה ובין רווחה נפשית וסוציאלית (ערך עצמי חברתי וסיפוק מחיים חברתיים) (Wann, 2006b).

מניע נוסף הוא הבריחה מהמציאות, המתייחס לאהדה ולצפייה בספורט כהסחת דעת מהחיים (Sloan, 1989). אינדיבידואלים אשר אינם מרוצים מחיי העבודה, המשפחה או הלימודים שלהם, או שאינם מוצאים בשגרת חייהם עניין רב, יכולים למצוא מפלט באהדה, ובתקופות זמן קצרות של התמקדות באירוע ספורטיבי (Wann et al., 2008). לפיכך, שימוש בספורט כבריחה מהמציאות נעשה נפוץ יותר בזמנים מתוחים, ברמה האישית או הלאומית (Wann, 1997). מניע אחר הקשור לרגשות הפרט הוא ההתלהבות, אשר מציג את הרצון של האוהד לחוות ריגוש ועוררות כתוצאה מצריכת ספורט (Sloan, 1989). שני מניעים נוספים עוסקים בהיבטים של חברות הפרט עם קהילות נוספות: הראשון הוא הצפייה המשותפת במשחקים. באופן כללי, אוהדים מדווחים על העדפה לצפות בספורט ביחד עם אינדיבידואלים נוספים (Aveni, 1977). הצפייה המשותפת היא הזדמנות למפגש חברתי ולבילוי זמן עם חברים באצטדיון, ועבור חלק מהאוהדים אלו המניעים העיקריים לרצון לצרוך ספורט (Melnick, 1993). המניע השני העוסק בחברות הוא בילוי זמן משותף עם בני משפחה וקרובים. מכיוון שאהדת ספורט היא קבועה ואמוציונלית, צפייה משותפת היא דרך ייחודית ויעילה לבילוי זמן רב יותר עם בני משפחה אשר חולקים אותו תחום עניין (Evaggelinou & Grekinis, 1998). סוג מניעים אחרון שייך להנאה הכללית מהמשחק, הן בפן האסתטי והן כמופע בידורי. מניע הבידור מתייחס לעצם ההנאה מצפייה בספורט. נראה כי מניע זה שכיח במיוחד באהדת ספורט, שכן הוא קשור להנאה בסיסית של אינדיבידואלים, הכרוכה בתחושות ובמחשבות טובות (Gantz & Wenner, 1995). המניע הנוסף בתחום זה הוא המניע האסתטי (Hemphill, 1995). מניע זה מתייחס להנאה מעצם המראה והתנועה שקיימים בענף מסוים. יש לציין, כי למרות התפיסה המגדרית של חן ודיוק, המשויכים לעיתים קרובות לענפים אומנותיים כגון החלקה על הקרח או שחייה צורנית, ההנאה מאסתטיקה יכולה להתבטא גם בענפים אחרים, כגון חבטה בכדור גולף או בעיטה לשער (Sargent et al., 1998).

מניעי אהדה של קבוצות בליגות נמוכות

חשוב להדגיש כי הספרות על אודות מניעי אהדת ספורט עוסקת בעיקר באהדה של קבוצות גדולות עם קהילות אוהדים נרחבות. כתוצאה מכך, יש לשער כי חלק מהמניעים שתוארו לעיל יהיו בעלי חשיבות פחותה עבור אוהדים של קבוצות קטנות או לא מצליחות.

במחקרו של לורנס (Lawrence, 2016), על אהדה בליגות נמוכות, נמצאו שני מניעים דומיננטיים: הראשון הוא מניע הבריחה מהמציאות ושבירת השגרה היומיומית, והמניע הנוסף הוא קרבה גיאוגרפית לאצטדיון הקבוצה. באשר לשני מניעים אלו אין יתרון לאהדה של קבוצה גדולה או מצליחה. למעשה, כל קבוצה יכולה למלא צרכים אלו, בהתאם למיקומו של המגרש הביתי. על חשיבותו של ההיבט המרחבי ניתן ללמוד גם ממחקרם של ויליאמס וקולפילד (Williams & Caulfield, 2020), אשר מצאו קשר חיובי בין קרבה פיזית למידת החיבה שאנשים רוכשים לאחר. כך, לקבוצה המייצגת את היישוב או עיר המגורים יש סיכוי לעורר תחושות הזדהות גדולות יותר אצל האינדיבידואל. חשיבות הקרבה למגרש הביתי נסמכת על כך שהוא מהווה מבנה גשמי סמלי עבור הסביבה העירונית שבו הוא נמצא והקהילה החיה בסביבתו (לונטל, 2018). לגבי ליגות הכדורגל הנמוכות באנגליה, נמצא כי הדגשת הזהות המקומית של העיירה היא מקור מרכזי לתחושת שייכות מקומית. חיזוק תחושת השייכות המקומית חשוב מאוד בעידן הגלובליזציה, שבו שפע וצרכנות עלולים לערער אותה ((Mainwaring & Clark, 2012.

אשמור (Ashmore, 2017) מתאר במאמרו את חווית האוהדים בליגות נמוכות באנגליה כאווירה רגשית, המאפשרת אינטימיות בין האוהדים. החוויה המתוארת מנותקת מרגעי שיא רגשיים כגון שערים, ומבוססת על עצם הצפייה המשותפת במשחק. עוד מוסיף אשמור, כי אוירה אינטימית זו מייצרת מפגש מורכב יותר בין האוהדים, אשר אינו יכול להתרחש במשחקים הכוללים קהלים גדולים. היבט טכני אחד הוא ההפרדה המתחייבת בין קהלי קבוצות יריבות, אשר קיימת בליגות הבכירות. באווירה הלא מחייבת של הליגות הנמוכות, לא מודגשים מאפייני הזהות של "אנחנו והם", ויש מקום להרחבת המעגלים על סמך אהדה לספורט במקום אהדה לקבוצה (שם). תחושת היריבות המוגברת לנוכח הפרדה פיזית, היא תוצר של מגבלות וחוקים בספורט המקצועני. היעדר ההפרדה בין האוהדים לבעלי התפקידים והשחקנים בקבוצה, ובינם לבין קהל הקבוצה היריבה, יוצר תחושה של סולידריות חברתית (Williams & Caulfield, 2020). להיות אוהד של קבוצה בליגה נמוכה מתקשר לתחושה של הכרה, תחושת אותנטיות בתמיכה שהם מביעים, מחויבות רגשית וזהות עצמית. כל זאת בניגוד לאהדה בליגות הגבוהות, שבה האוהד עלול לחוש אנונימיות והיעדר אינדיבידואליות, בהיותו יחיד בתוך קבוצה של אלפי אוהדים (Connell, 2017). העדפתה של קבוצה קטנה עשויה לסמל עבור האוהדים ייחודיות ובידול חברתי, לעומת אהדה של קבוצות פופולאריות. על ידי העדפה של מושא נישתי ממצב האוהד את עצמו כבעל טעם ייחודי והתנהגות התואמת את סביבתו המצומצמת (Tomlinson, 2004).

קהילה סגורה והקיבוץ

למושג קהילה משמעויות רבות. יש הרואים בה קבוצה בעלת אינטרס משותף בלבד (Misanchuk & Anderson, 2001), ויש המתארים אותה על ידי מספר רב יותר של מאפיינים, כגון: היסטוריה,

זהות, אוטונומיה, שיתוף ורבגוניות ((Selznick, 1996. כמו כן, מרבית החוקרים רואים ביחסים הלא פורמליים והבלתי אמצעיים בין החברים את המאפיין היסודי של הקהילה (שפר ושפירא, 1992). קהילות מובחנות ביניהן ברמת הסולידריות הפנימית, במידת האינטגרציה בתוכן, ובאוטונומיה שהן מפתחות ביחס לחברה הרחבה (Masuda, 1990). קהילה סגורה היא קבוצה תרבותית, המהווה יחידה חברתית וארגונית מובחנת מסביבתה החברתית הרחבה (שהם, 2006). הקיבוץ, אשר נידון במחקר הנוכחי, הוא סוג אחד של קהילה סגורה.

המושג קיבוץ, על פי הגדרות סוציולוגיות-כלכליות מקובלות, הוא צורת חיים שבה אין התניה בין העבודה של חבר הקיבוץ ובין כמות המשאבים הניתנים לו על ידי הקיבוץ. מהפרט מצופה לעבוד ככל שהוא יכול ואילו הקיבוץ נותן לפרט כמה שהוא צריך (גץ, 2013). מבחינה ערכית, על פי רפאל ווייטמן (1986), שני ערכים מרכזיים עמדו בראשיתה של האידיאולוגיה הקיבוצית, קדמה וקהילתיות. רכיב הקדמה הוא זה הדוחף אל עבר פיתוח טכנולוגי-כלכלי ואל התנהגות רציונלית, ומנגד, רכיב הקהילתיות הוא זה הדוחף לעבר שיתופיות ושוויוניות. באשר ליחסים החברתיים בקיבוץ, טלמון-גרבר (1970) מציגה את מייסדי הקיבוץ כמי ששאפו לייצר בין החברים יחסי קרבה, אשר היוו מעין תחליף ליחסים משפחתיים. לטענתה, קיימים שני שלבים בהתפתחות הקיבוץ, וההבדל ביניהם נעוץ במידת הסולידריות (שם), כלומר במידת ההזדהות וההשתייכות שהפרטים חשים כלפי הקולקטיב. מן ההשתייכות וההזדהות עם הקולקטיב בכללותו, בשלב הראשון, אל תחושת ההזדהות עם המסגרת המשפחתית יותר, המאפיינת את השלב השני. על אף שהסולידריות החברתית פחתה עם הזמן, מספר היבטים חשובים, כמו: שוויון, שיתוף ומעורבות חברתית, הם עדיין בעלי משקל רב באידאולוגיה הקיבוצית (בן רפאל ווייטמן, 1986). שהם (2006) מתארת במחקרה את קהילת הקיבוץ על ידי מספר מאפיינים: עולם תוכן תרבותי ונורמטיבי ייחודי, המחייב את הקהילה הסגורה ונשען על דפוס תרבותי מסוים של קודים, סמלים ושפה, המעצבים תפיסה אידיאולוגית. בנוסף, בניגוד לקהילה פתוחה בעולם המערבי, שבה הערך המרכזי הוא מימוש עצמי, בקהילות סגורות התנהגות נבחנת על סמך תרומתה למטרות הקולקטיביות ולא על סמך תרומתה ליחיד. לגבי הקשר עם החוץ, קהילה סגורה מקיימת הבחנה חברתית ותרבותית בין המוגדר "אנחנו" ובין "הם", והמחויבות הראשונית של חברי הקהילה היא כלפי ערכי הקבוצה וחבריה (שם).

שיטת המחקר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את מניעיהם של אוהדי קבוצת הפועל נצר סרני ואת החוויה שלהם כאוהדי קבוצה קטנה. לשם כך ננקטה גישה איכותנית פרשנית, שבמהותה בוחנת חוויות סובייקטיביות של בני אדם על אודות תופעה מסוימת. במחקר נעשה שימוש בשני כלים: תצפית משתתפת במשחקי הקבוצה, וראיונות עומק חצי מובנים. לתצפית, אשר בוצעה בשלב הראשון של המחקר, היו שתי מטרות: האחת, לספק פרספקטיבה ראשונית על היחסים והדינמיקה בין קהל האוהדים לקבוצת השחקנים. והשנייה, לזהות מתוך הקהל את המשתתפים הפוטנציאליים לראיונות. זאת, על סמך נוכחותם ודפוסי ההתנהגות שלהם במהלך המשחקים. בסך הכול נערכו שלוש תצפיות, במהלך משחקי בית מלאים בעונה 2020/2021. המידע מן התצפיות נאסף

באמצעות רישום פתוח של אירועים הקשורים להתנהגות האוהדים, מבחינת עידוד ומבחינת הקשרים שלהם עם אוהדים אחרים ביציע. לאחר התצפיות פנו החוקרים אל מספר אוהדים בהצעה להתראיין למחקר.

הבחירה בריאיון עומק, בשלב השני של המחקר, נועדה לבחון באופן הרחב ביותר את חוויותיהם, רגשותיהם ותפיסותיהם של האוהדים כלפי אהדת הקבוצה, ואת המניעים שלהם להגיע למשחקי הקבוצה. בריאיון נשאלו האוהדים על סיבות הגעתם למשחקים ועל חווית האהדה הסובייקטיבית שלהם. דוגמה לשאלות שנשאלו: "מדוע חשוב לך לצפות במשחקי הקבוצה?"; "מהם הרגשות העולים בך בזמן משחק?"; "איך העובדה שכל השחקנים, למעט אחד, אינם בני המקום משפיעה על העניין שלך בקבוצה?" כל ריאיון נמשך כחצי שעה עד 45 דקות. הראיונות לא הוקלטו אך תומללו בזמן אמת. הראיונות נערכו בבתי האנשים. בחלק מהמקרים התקיימו שיחות טלפון עם המרואיינים, לצורך השלמת המידע שהתקבל בראיונות.

בשל ההתמקדות במקרה מבחן יחיד, מונה אוכלוסיית המחקר רק את אוהדי קבוצת הכדורסל הבוגרת "הפועל אריק נצר סרני". שמונת האוהדים שהשתתפו במחקר היו בני 45-70, כולם מתגוררים בקיבוץ, ומלבד הזהות המקומית אין להם קשר אישי או משפחתי לקבוצה. דוגמאות לקשרים אישיים או משפחתיים לקבוצה: אוהדים שהיו שחקנים בקבוצה בעבר ורוצים להמשיך את הקשר עם המועדון, בני נוער שמשחקים בקבוצות הצעירות יותר של המועדון או אוהדים שיש להם קשר משפחתי לאחד משחקני הקבוצה או אנשי צוותה. קבוצת אוהדים מצומצמת זו מגיעה באופן עקבי למשחקי הבית של הקבוצה. שני מרואיינים אותרו על סמך היכרות מוקדמת עם אחד החוקרים, ושלושה נוספים על ידי פנייה ישירה לאחר התצפית, שמטרתה הייתה, כאמור, לאתר אוהדים מתאימים לתיאור הנ"ל. שלושה מרואיינים נוספים אותרו באמצעות שיטת כדור השלג, שנמצאה יעילה במיוחד לאיתור מרואיינים בקהילות קרובות, כדוגמת קהילת אוהדים (Noy, 2008). כל המשתתפים חתמו על מכתב הסכמה מדעת והביעו את רצונם המלא להשתתף במחקר.

הראיונות נותחו באמצעות ניתוח תמטי. שני חוקרים ביצעו בנפרד את תהליך הניתוח, שכלל הגדרת קריטריונים, הבניית תתי-התמות ותמות העל. לאחר מכן הושוו הממצאים על מנת לוודא את מהימנות התוצאות. לא נמצאו הבדלים מהותיים. הניתוח התמטי העלה מגוון תתי-תמות, ובהן: החיבור למקום, מסורת, חיבור עם אוהדים, חיבור עם שחקנים והצוות המקצועי, הקבוצה כמשפחה, בילוי משותף, ועוד. תתי-תמות אלו מוצגות דרך הפרספקטיבה של "פסיכולוגית העצמי", וכוללות התייחסות לצרכי האינדיבידואל בשלושה נושאים: מסגרת הזדהות, צפייה כתהליך חברות, ויכולת השפעה נתפסת.

ממצאים ודיון

ממצאי המחקר חולקו לשני פרקים: הפרק הראשון עוסק בצרכים האינדיבידואליים של האוהדים, אשר מתבטאים בשיקוף ערך ותואמות, ואילו הפרק השני עוסק במניעי האהדה המקובלים, אשר לטענת משתפי המחקר אינם מהווים חלק מהותי מחוויית האהדה שלהם.

צורכי האינדיבידואל ופסיכולוגיית העצמי

מהחומר שעלה מן הראיונות אפשר לראות כי עבור האוהדים קיומה של הקבוצה עונה על כמה צרכים פסיכולוגיים. בהתבסס על תיאוריית "פסיכולוגיית העצמי" של קוהוט (Kohut 1971; 1977; 1984), כפי שמסכמים אותה בייקר ובייקר (Baker & Baker, 1987), עולים ארבעה צרכים של העצמי: צורך בשיקוף ערך, השפעה נתפסת, צורך באידיאליזציה וצורך בתואמות.

1. <u>הצורך בשיקוף ערך (Mirroring)</u>: עוסק ביכולת הפרט לשקף לאחר את הרגשות והערכים, ובאמצעותה לחזק את פעולותיו. לדוגמה: אמא שמתפעלת מהציור שהילד שלה צייר בגן משקפת לילד כי מה שהוא עשה הוא בעל ערך בעיניה, ובכך עוזרת לו לפתח הערכה עצמית בריאה יותר. שיקוף ערך התבטא בכמה דרכים, לרבות בצורה ישירה, כפי שאמר ח': "אני מרגיש שמעריכים אותי ואת העבודה שלי". וכן כפי שסיפר ד' בגאווה: "אני כמו עוזר מאמן, אני מביא מים לשחקנים, הולך לדבר עם המזכירות לבדוק כמה עבירות יש לשחקן - זה לא תפקיד פורמלי אבל אני שמח לעזור". אלו עדויות לכך שצוות הקבוצה שיקף במילים או במחוות שהעבודה והנוכחות של המרואיינים חיוניות לקבוצה, ועובדה זו, על פי בייקר ובייקר (Baker & Baker, 1987), תורמת לחוויית העצמי שלהם. בנוסף, כשנשאל ח' אם הוא מרגיש שהוא משפיע בקבוצה, הוא ענה: "אין לי ספק בכך". גם ממצאי מחקרם של ויליאמס וקולפילד (Williams & Caulfield, 2020), על חווייתם של אוהדי כדורגל בליגות הנמוכות באנגליה, הראו כי כשהמאמן וצוות הקבוצה מודים לאוהדים באופן אישי על תמיכתם הדבר תורם מאוד לחיזוק ערכם העצמי. עוד נטען על ידם כי הרצון של אוהדי קבוצות הליגות הנמוכות לקבל הכרה מנוגד למתרחש בליגות הגבוהות, שבהן הזהות העצמית מטושטשת בגלל ההמון. האוהדים בליגות הנמוכות רוצים להרגיש חלק מהמועדון, ולא להיות רק לקוח שמשלם. כך גם במקרה הנוכחי, שבו ההערכה שמקבלים האוהדים באופן אישי מהמאמן, משחקנים וממנהל הקבוצה, היא אחת הסיבות לכך שהם מגיעים למשחקים. תחושות של השפעה על המשחק בקרב אוהדים אינן תופעה חדשה בספרות, ואף נמצא כי ככל שההזדהות עם הקבוצה עולה כך עולה גם תחושת ההשפעה של האוהד (Wann et al., 1994). גם במקרה הנוכחי נראה כי יש הזדהות של האוהדים עם הקבוצה ותחושת השפעה, בדומה לממצאי מחקרם של וואן ועמיתיו (שם).

צורות נוספות של שיקוף ערך, ישירות פחות, עולות מסיפורי האוהדים על הזדהות שלהם עם שחקנים בקבוצה, ומתיאורים על יכולתם להשפיע על הישגי הקבוצה. נושא ההזדהות עלה בשתי דרכים: הראשונה היא הזדהות עם תכונות אופי וצורת תקשורת המאפיינת כמה שחקנים. כך לדוגמה א' ציין שני שחקנים שהוא מעריך: "שלומי ואורון זה שחקנים טובים עם שליטה בכדור, יכולת קליעה, ומעל הכול - שחקנים שקטים שלא עושים בלגנים, את זה אני אוהב". מתוך הריאיון עם א' ניכר שהוא אדם שקט, שלא מרבה לדבר, ולכן אין זה מפתיע שהוא מתחבר לשחקנים שקטים. ד', ציין את אוהד, קפטן הקבוצה: "אוהד זה מנהיג. לא סתם הוא קיבל את סרט הקפטן,

בזכותו גם התחברתי יותר לקבוצה". ד' ציין כי אוהד מעניק יחס נעים לכולם, ושזו הרגשה טובה "להיות יחד עם השחקנים". נ' ציין כי אין שחקנים ספציפיים שהוא אוהב לראות, ועם זאת הסביר: "אני אוהב לראות את האש בעיניים של כל השחקנים, שכולם מגיעים להילחם על המגרש. לא חשוב לי לראות שחקן ספציפי אבל חשוב לי לראות את הרצון לטרוף את המגרש".

הדרך השנייה שבה עלתה הזדהות בין קבוצת האוהדים לשחקנים קשורה לאופן שבו מייצגים השחקנים את "האני הצעיר" של האוהד. קרי, התפיסה האישית הרגשית של האינדיבידואל את עצמו בגיל צעיר יותר. מתוך הראיונות עלה כי המשחק והשחקנים מעוררים באוהדים זיכרונות נוסטלגיים של עצמם, בתור שחקנים צעירים. הם נזכרים אילו רגשות עלו בהם לפני משחק ובמהלכו ואילו קשיים ניצבו בדרכם בתור שחקנים, ורואים מחדש את השחקנים הצעירים מתמודדים עם אותם קשיים ורגשות. כך לדוגמה סיפר נ': "בתור שחקן הייתי נכנס לראש נקי, למנוחה מוחלטת לפני משחק. בתור מעודד אני סקרן לראות איזה רגשות עולים בשחקנים". ד' הוסיף שכאשר הוא רואה את השחקנים ואת שחקני הנוער על המגרש הוא רואה את עצמו כנער ששיחק ברמת גן, לפני שהגיע לקיבוץ. בדומה לו, א' תיארה תחושות דומות, ונזכרה בחוויות שלה בתור ספורטאית כשהייתה צעירה.

2. <u>הצורך בהשפעה נתפסת</u>: לגבי יכולת השפעה נתפסת, מן הראיונות עלה כי האוהדים חשים שיש להם תרומה למהלכו של המשחק ולעיתים גם השפעה על קבלת ההחלטות בקבוצה. נראה כי היעדר ההפרדה במשחקי הקבוצה בין קהלי הקבוצות היריבות ובין האוהדים לשחקנים מאפשרת חלק ניכר ממניעי האהדה במקרה זה. בשונה ממשחקים בליגות הגבוהות, שבהם מתרחשת הפרדה כזו, בליגות הנמוכות לרוב ההפרדה אינה קיימת (Ashmore, 2017)). באופן דומה למתואר במאמרם של ווילימס וקולפליד (Williams & Caulfield, 2020) גם במקרה הנוכחי ניכר שהיעדר ההפרדה מוביל למפגשים ייחודיים, שלא היו יכולים לקרות במשחקים בליגות הגבוהות, שבהם יש הפרדה בין הקהלים לצוותי הקבוצות. יתר על כן, במקרה הנוכחי צוות הקבוצה מאפשר לאוהדים לשבת יחד איתם על הספסל, ובזאת מספק ממד נוסף לחיבור. ממצא זה עולה בקנה אחד עם טענותיו של קונל (Connell, 2017) באשר לרצון של האוהדים להרגיש כאינדיבידואלים בתוך המועדון, ולא להיות רק לקוח אנונימי. למעשה, הישיבה על הספסל יחד עם השחקנים מחזקת במיוחד את המניע הזה. דרך חיבור לא אופייני זה יכולים האוהדים להרגיש מוערכים על תרומתם הנתפסת לקבוצה. בנוסף, כפי שמתואר במאמרו של אשמור (Ashmore, 2017), בליגות הנמוכות נוצרת אווירה אינטימית בין קהלי הקבוצות במגרש, ובמקרה הנוכחי נראה כי גם בין האוהדים לשחקנים על הספסל. היעדר ההפרדה משרה תחושה שכל אחד יכול לפנות לכל אחד בקהל ועל הספסל, ולפצוח בשיחה. האוהדים המקומיים יכולים להתחבר אל האוהדים שאינם מקהילת הקיבוץ, על אף מאפיין ה"אנחנו והם" המתאר את הקהילה הקיבוצית, כפי שמתואר במחקר של שהם (2006).

על חשיבות טשטוש גבולות תפקידי האוהד, ועל המעבר מפעילות פסיבית של אהדה אל עבר התקרבות פיזית לספסל הקבוצה, ניתן ללמוד מתוך דבריהם של המרואיינים. כך למשל אמר ח', אשר עורך סטטיסטיקות של משחקי הקבוצה בהתנדבות: "אין לי ספק שיש לי השפעה בקבוצה, אני מרגיש שמעריכים אותי מאוד". מהריאיון עם נ' עולה כי הוא מרגיש שיש לו השפעה נרחבת יותר ושחשוב לו להיות מעורב במועדון. הוא סיפר: "אתה צריך להבין שצריך להסתכל על נצר כמועדון

כדורסל, אתה צריך שתהיה לך קבוצת כדורסל בוגרים מתפקדת שיהיה לנוער לאן לשאוף, בגלל זה אנחנו משמרים קבוצת בוגרים ברמה גבוהה למרות שלא כולם שחקנים מהקיבוץ." עוד הוא סיפר: "תשמע, אני זוכר עוד את האימונים עם אריק ז"ל (ממקימי המועדון) וגם בשביל יורם ז"ל (חלל שנפל במלחמת יום הכיפורים ועל שמו הוקם אולם הכדורסל של הקיבוץ) חשוב שתישאר מורשת של כדורסל, זה לא רק ספורט זה חינוך ומורשת לדורות הבאים [...] חשוב לי להיות חלק מהמועדון ולשמור עליו מתפקד".

ד' סיפר אף הוא כיצד לתחושתו הוא משפיע על המשחק, הן מהיציע והן מהספסל יחד עם השחקנים: "היה משחק חוץ אחד שהיו באמת אוהדים בודדים משתי הקבוצות ואני החלטתי שאני מוציא את השחקנים של הקבוצה היריבה מריכוז, אז ממש שיחקתי להם בראש. צעקתי להם כל מיני דברים שהוציאו אותם מריכוז ובסוף ניצחנו, וחלק מזה גם בזכותי". עוד הוא סיפר בגאווה: "אני כמו עוזר מאמן כזה, מביא מים, מגבות לשחקנים, הולך לראות כמה עבירות יש לשחקן מסוים במזכירות - זה לא תפקיד פורמלי אבל זה עוזר".

3. <u>הצורך באידיאליזציה</u>: היבט נוסף הקשור לערך העצמי של האוהד מצוי בצורך באידאליזציה, ועוסק בהזדקקות להערצה ולהאדרה של מישהו או משהו גדול מהפרט. על פי גישה זו קיים בכל אדם הצורך באינדיבידואל אחר שישרה עליו תחושת ביטחון ורוגע. עצם קיומה של דמות הגדולה מהפרט, שיש לה יכולת לעזור, מספקת צורך זה ואף משפיעה על הזדהותו של הפרט עמה ועם ערכיה. כך, לדוגמה, האופן שבו תיאר ד' את אוהד, קפטן הקבוצה, מראה שהוא מהווה מושא להערצה, ובכך מספק עבורו את הצורך באידיאליזציה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאיה של סמית' (Smith, 2020), שטוענת שהספורט הוא קרקע נוחה לצמיחת הערצה בגלל ביצועיהם המרשימים של האתלטים ("קאמבק" מרשים או זריקה שנכנסת בסוף השעון). ייתכן שההערצה במקרה זה מספקת ביטחון וצורך באידאליזציה (Baker & Baker, 1987) וגם השראה, כפי שמציעה סמית' (Smith, 2020).

4. הצורך הרביעי הוא <u>צורך בתואמות</u>. צורך זה עוסק בתחושות דמיון לאחרים ושותפות עמם. על אף שקבוצת הכדורסל של נצר סרני היא קבוצה מקומית, כל שחקני הקבוצה, למעט אחד, אינם בני המקום ואינם מהווים חלק מקהילת הקיבוץ. חלק גדול מקהל האוהדים מורכב מבני משפחותיהם של השחקנים, אשר אינם תושבי המקום. בני משפחותיהם של השחקנים מתפקדים כקבוצת אוהדים אקס-טריטוריאלית, שאין לה קשר לקיבוץ פרט לעובדה שבן משפחה משחק בקבוצה הקיבוצית. עם זאת, הם מעודדים את השחקנים ואת הקבוצה, תוך זה שהם קוראים יחד עם שאר האוהדים "יאללה נצר". ניכר שזוהי קבוצת אוהדים מגובשת. מהראיונות עלה כי יש להם קבוצת וואטסאפ והם מארגנים כיבוד אחרי משחקים וימי הולדת לשחקנים. א', שהיא האוהדת (אישה) היחידה מקרב חברי הקיבוץ בני 60 ומעלה, מספרת כיצד חברה לקבוצת אוהדים זו: "יש זוג אוהדים בערך בגילי, שהם הורים של אחד השחקנים, ואנחנו בקשר מאוד טוב [...] במהלך המשחק אנחנו מדברים על המשחק, מעודדים יחד [...] זה נחמד להגיע למשחק ולפגוש אנשים שיש לך איתם משהו במשותף". נראה כי קבוצת האוהדים האקס-טריטוריאלית מאפשרת במקרה זה לא' לחוש תחושת תואמות, על ידי כך שהיא איננה האישה היחידה בקהל ושיש עוד מישהי בגילה (האישה, מקרב זוג ההורים של השחקן), שמתעניינת במשחק ושיש להן מן המשותף. בהתאם למחקרה של שהם (2006), שטוענת כי בקיבוץ יש הפרדה ברורה בין

"אנחנו" ל"הם", ושהמחויבות הראשונית היא לקיבוץ, לא היינו מצפים לראות את אוהדי הקבוצה המקומיים חוברים לאוהדים האקס-טריטוריאליים, שלמעשה אינם חלק מהקהילה. יחד עם זאת, נראה כי במקרה הנוכחי זה אכן קרה, ככל הנראה בשל יכולתו של הספורט לייצר קהילה (לונטל, 2017). דוגמה נוספת לחוויה של סיפוק הצורך בתואמות, ניתן למצוא בדבריו של ח', שתיאר כיצד המאמן, מנהל הקבוצה והוא מתלוצצים על כך שלא ישנו בלילה שלאחר המשחק: "איך דורון ומתן אומרים על משחק גורלי - הלילה אני לא אישן, לטוב או לרע". ח' מעיד על עצמו כי לעיתים הוא לא מצליח להירדם בלילה שאחרי משחק בגלל ההתרגשות. ההכרה בכך שיש אנשים נוספים שחולקים איתו את אותן תחושות ואת קשיי הירדמות מאפשרת לו להזדהות איתם ולחוש תחושה של תואמות.

בהקשר של צורך בתואמות ניתן לדון גם בתהליך החברות, המתרחש תוך צפייה משותפת במשחקי הקבוצה. קבוצת האוהדים האקס-טריטוריאלית באה במגע עם קהל האוהדים המקומי ולמעשה מאפשרת לאוהדים המקומיים להצטרף למסגרת חברתית נוספת. בהתאם למקרה שתואר לעיל, א' מוצאת את העניין והקשר החברתי שלה דווקא עם אוהדים שאינם מהקיבוץ, ולא עם אוהדים בני גילה מקרב בני הקיבוץ. קבוצת האוהדים האקס-טריטוריאלית, הכוללת בתוכה גם נשים, מאפשרת לה ליצור קשר חברתי שייתכן שלא הייתה מצליחה לקיים בקבוצת האוהדים המקומית, המורכבת מגברים בלבד. אפשר להקביל במידת מה בין הצורך בתואמות לצורך בהשתייכות, כפי שעולה ממאמרם של תיאודוראקיס ועמיתיו (Theodorakis et al., 2012), המתאר את הצורך בהשתייכות כחלק מהזדהות, וכמניע אהדה בליגות גבוהות. גם כאן צורך זה מקבל מענה בייחוס הקבוצתי, כרכיב של הזדהות, כשהאוהד מזדהה עם היסטוריית המועדון ועם שחקני הקבוצה (ראה: Wann, 2006a). נ', לדוגמה, תיאר את המורשת שהותירו מקימי המועדון וחלל צהל ששיחק בקבוצה באופן שמראה על הזדהות עם היסטוריה משותפת. באופן דומה, ח', שעובד בארכיון הקיבוץ, דיבר על כך שצריך להעביר הלאה את המורשת של הקבוצה ושל הקיבוץ.

מניעי אהדה שלא התבטאו בקרב משתתפי המחקר

המניעים שנזכרו לעיל, של הזדהות, חברות ותחושת השפעה, נמצאו דומיננטיים במיוחד. עם זאת, יש מניעי אהדה מוכרים אחרים שלא באו לידי ביטוי בראיונות. כך, לדוגמה, מניע של ריגוש ועוררות, אשר מצוין בספרות כמניע של אוהדים להגיע למשחקים בליגות הגבוהות (Sloan, 1989), לא הופיע כלל בחקר המקרה הנוכחי. יתר על כן, בכל הראיונות ציינו האוהדים כי כשהיו צעירים יותר הם היו יותר מעורבים רגשית במשחק. הדבר התבטא בתגובות רגשיות חיוביות ושליליות קיצוניות, בהתאם לתוצאות המשחק, ובאהדה אקטיבית עד כדי צעקות על השופטים. לא אחת עלה בראיונות הביטוי "הגיל עושה את שלו", בהתייחס לעובדה שכיום, כשהם מבוגרים יותר, הם מתרגשים פחות מהמשחקים. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרם של טודר-אלון ועמיתיו (Toder-Alon et al., 2019), המציינים כי ישנה קורלציה שלילית בין גיל לאגרסיביות, וקורלציה חיובית בין גיל לנטייה לקבלה. ייתכן שבשל גילה המבוגר יחסית של אוכלוסיית המחקר (45-70) יש קבלה רחבה יותר של הדברים כפי הווייתם, וכן סף ריגוש גבוה יותר. יתר על כן, ייתכן כי מניע זה איננו רלוונטי עבורם עוד, כחלק מחוויית האהדה.

מניע נוסף, שלכאורה אינו מקבל ביטוי בחקר מקרה זה, הוא השתקפות בהצלחת הקבוצה, וכתוצאה מכך עלייה בערך העצמי של האוהד. במאמר של הירט וקלרקסון (Hirt & Clarckson, 2011) ציינו החוקרים כי העלאת הערך העצמי דרך השתקפות בהצלחת הקבוצה הוא אחד המניעים המרכזיים לאהדה. במקרה הנוכחי משחקת קבוצת הכדורסל בליגה א' (הליגה השנייה מהסוף במדרג הארצי), ובשנים האחרונות ממוקמת באמצע הטבלה בלי סיכוי רב לעלות ליגה. נראה שלמרות שהאוהדים לא יכולים ליהנות מהצלחות הקבוצה הם מקפידים להגיע למשחקים השונים. תגובתו של נ' עשויה לספק את התשובה לשאלה כיצד נתפסת הקבוצה בעיני האוהדים כקבוצה מצליחה למרות שהישגיה אינם משקפים זאת: "תשמע, אנחנו לא רוצים לעלות ליגה, מבחינתנו להיות באמצע הטבלה זו ההצלחה. אנחנו לא יכולים להעמיד קבוצה לליגה הארצית, אין לנו מספיק משאבים לזה. מבחינתנו, עצם זה שיש קבוצה בוגרת, שהנערים יכולים לשאוף אליה, זו ההצלחה". מוסיף על זאת ח': "הייתה לנו אפשרות פעם לעלות ליגה אבל זה לא אפשרי מבחינה תקציבית עבורנו, לכן אנחנו לא מכוונים לעלות ליגה". נראה כי עבור האוהדים מועדון הכדורסל הוא מעבר לספורט, למעשה, הוא מורשת ותרבות שחשוב להם להנכיח בקיבוץ. מבחינתם, הצלחה היא המשך קיום הפעילות השוטפת של המועדון. כפי שהוזכר לעיל, הקבוצה נוטעת בהם הרגשה של חוזקה ותחושת שייכות. מניעי אהדה אחרים, שעלו בסקירתם של וואן ועמיתיו (Wann et al., 2008), כגון: בריחה מהמציאות, אסתטיקה ובידור, כן צוינו באופן ישיר או עקיף, אך היו משניים בלבד בהשוואה למניעים של הזדהות, חברות והשפעה נתפסת.

לסיכום, ממצאי המחקר מלמדים כי מניעי האהדה המתוארים בספרות תואמים רק בחלקם את חקר המקרה הנוכחי. הסיבה לכך מצויה במיקום הקבוצה בליגה נמוכה, או בכך שהיא מייצגת קהילה קטנה ומגובשת באופן יחסי. ראשית, על פי שהם (2006), לא היינו מצפים שאוהדי הקבוצה יזדהו ויתמכו בשחקנים שאינם חלק מקהילת הקיבוץ, במיוחד כאשר הם אינם מקושרים להצלחה ספורטיבית. שנית, לא היינו מצפים לראות אפקט של השתקפות בהצלחת הקבוצה אצל קבוצת אמצע טבלה בליגה נמוכה או לפחות לא באופן שבו הספרות מתייחסת לתפיסה של הצלחה בספורט. נראה שהחידוש המשמעותי ביותר העולה מחקר מקרה זה הוא החשיבות המכרעת של היעדר ההפרדה והחציצה בין קהלי האוהדים לשחקנים, מצב שמאפיין במידה רבה את חווית האהדה כפי שהיא עולה מן הממצאים. פתיחות מרחבית זאת, אפשרה מפגשים לא אופייניים בספורט, כגון קשר מיידי עם השחקנים והצוות, ומפגש ייחודי עם קבוצת האוהדים היריבה והקבוצה האקס-טריטוריאלית, שאינה חלק מקהילת הקיבוץ. קרבה מרחבית וחברתית זו יכולה לענות על מספר צרכים פסיכולוגיים ולחפות על היעדרם של מניעי אהדה אחרים, שאינם מקבלים ביטוי משמעותי. מחקר זה מהווה מחקר ראשוני על תופעה אשר לא זכתה להתייחסות רחבה בספרות. מעבר לערך התיאורטי של מיפוי מניעים פסיכולוגיים וחברתיים בהקשר הנידון, למחקר זה ייתכנו השלכות יישומיות, אשר נוגעות להיבטי ניהול ושיווק ספורט חובבני או חצי מקצועני. יש לציין כי בנוסף לאיכות הקבוצה ולהצלחה שלה יש להתייחס גם להקשרים תרבותיים ייחודיים של אהדה. לכן, אין מן הנמנע כי בחינת מקומות בעלי צביון התיישבותי וחברתי אחר, כמו גם בחינת ענפי ספורט אחרים, ידגישו מניעים מסוימים על פני אחרים, כפי שניתן היה לראות במאמר זה.

מקורות

גץ, ש' (2013). הקיבוץ על דרכים מתפצלות. **מגמות, מ"ט(1)**, 177-180.
טלמון-גרבר, י' (1970). **יחיד וחברה בקיבוץ: מחקרים סוציולוגיים**. מאגנס, האוניברסיטה העברית.
לונטל, א' (2017). ספורט קהילתי: המשמעות החברתית-מרחבית של אולם הספורט 'בית ציפורי' בכפר גלעדי. **אופקים בגיאוגרפיה, 91-92**, 134-151.
לונטל, א' (2018). תוספת זמן: אוהדים, שימור ומורשת הספורט בישראל. **רוח הספורט, 4**, 1-24.
רפאל, א' ווייטמן, ס' (1986). נשים וצמיחתה-מחדש של המשפחה בקיבוץ. **מגמות, כ"ט**(3), 306-320.
שהם, א' (2006). **החצר האחורית: סטייה ופיקוח חברתי בקיבוץ**. יד טבנקין, המכללה האקדמית אשקלון.
שפר, י' ושפירא, ר' (1992). **החברה הקיבוצית: שינוי והמשכיות** (יחידה 9). האוניברסיטה הפתוחה.

Ashmore, P. (2017). Of other atmospheres: Football spectatorship beyond the terrace chant. *Soccer & Society, 18*(1), 30-46.
Aveni, A. F. (1977). The not-so-lonely crowd: Friendship groups in collective behavior. *Sodometry, 40*, 96-99.
Baker, H. S., & Baker, M. N. (1987). Heinz Kohut's self psychology: An overview. *American Journal of Psychiatry, 144*(1), 1-9.
Branscombe, N. R., Ellemers, N., Spears, R., & Doosje, B. (1999). The context and content of social identity threat. in Ellemers, N., Spears, R. and Doosje, B. (Eds.), *Social identity* (pp. 35-58). *Blackwell, Oxford UK*.
Connell, J. (2017). Groundhopping: Nostalgia, emotion and the small places of football. *Leisure Studies, 36*(4), 553-564.
Evaggelinou, C, & Grekinis, D. (1998). A survey of spectators at the International Stoke Mandeville Wheelchair Games. *Adapted Physical Education Quarterly, 15,* 25-35.
Fisher, R. J. (1998). Group-derived consumption: The role of similarity and attractiveness in identification with a favorite sports team. *Advances in Consumer Research, 25*(3), 283–288.
Funk, D. C., & James, J. (2001). The psychological continuum model: A conceptual framework for understanding an individual's psychological connection to sport. *Sport Management Review, 4*(2), 119–150.
Gantz, W., & Wenner, L. A. (1995). Fanship and the television sports viewing experience. *Sociology of sport journal, 12,* 56-74.
Hemphill, D. A. (1995). Revisioning sport spectatorism. *Journal of the Philosophy of Sport, 22*(1), 48-60.
Hirt, E. R., & Clarckson, J. J. (2011). The psychology of fandom. In L. R. Kahle, & A. G. Close (Eds.), *Consumer behaviour knowledge for effective sports and event marketing* (pp. 59-85). Routledge.

James, J. D., & Ridinger, L. L. (2002). Female and male sport fans: A comparison of sport consumption motives. *Journal of Sport Behavior, 25*, 260-278.
Kohut, H. (1971). *The analysis of the self.* International universities press.
Kohut, H. (1977). *The restoration of the self*. International universities press.
Kohut, H. (1984). *How does analysis cure?* University of Chicago press.
Lawrence, S. (2016). "We are the boys from the black country!" (Re) Imagining local, regional and spectator identities through fandom at Walsall football club. *Social & cultural geography, 17*(2), 282-299. doi:10.1080/14649365.2015.1059481.
Mainwaring, E., & Clark, T. (2012). 'We're shit and we know we are': Identity, place and ontological security in lower league football in England. *Soccer & Society, 13*(1), 107-123.
Masuda, Y. (1990). *Managing in the information society: Releasing synergy Japanese style*. Oxford, Basil Blackwell.
Melnick, M. J. (1993). Searching for sociability in the stands: A theory of sports spectating. *Journal of Sport Management, 7,* 44-60.
Misanchuk, M., & Anderson, T. (2001). *Building community in an online learning environment: Communication, cooperation and collaboration*. https://eric.ed.gov/?id=ED463725
Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of social research methodology, 11(*4), 327-344.
Sargent, S. L., Zillmann, D., & Weaver, J. B. III. (1998). The gender gap in the enjoyment of televised sports. *Journal of Sport & Social Issues, 22,* 46-64.
Selznik, P. (1996). In search of community. In W. Vitek, & W. Jackson (Eds.), *Rooted in the Land: Essays on community and place* (pp. 195-203). Yale University Press.
Sloan, L. R. (1989). The motives of sports fans. In J. D. Goldstein (Ed.), *Sports, games and play: Social and psychosocial viewpoints* (2nd ed.) (pp. 175-240). Lawrence Eribaum Associates.
Smith, T. A. (2020). On a pedestal—Sport as an arena for admiration. *Sport, ethics and philosophy, 14*(1),4-25. https://doi.org/10.1080/17511321.2018.1493527
Theodorakis, N. D., Wann, D. L., Nassis, P., Luellen, T. B. (2012). The relationship between sport team identification and the need to belong. *International Journal of Sport management and marketing,* 12(1/2), 25-38. http://dx.doi.org/10.1504/IJSMM.2012.051249
Toder-Alon, A., Icekson, T., & Shuv-Ami, A. (2019). Team identification and sports fandom as predictors of fan aggression: The moderating role of ageing. *Sport Management Review, 22*(2), 194-208.
Tomlinson, A. (2004). Pierre Bourdieu and the sociological study of sport: Habitus, capital and field. In R. Giulianotti (Ed.), *Sport and modern social theorists* (pp. 161-172). Palgrave Macmillan.

Underwood, R., Bond, E., & Baer, R. (2001). Building service brands via social identity: Lessons from the sports marketplace. J*ournal of Marketing Theory and Practice, 9*(1), 1-13.
Wann, D. L. (1997). *Sport psychology.* Prentice Hall Press.
Wann, D. L. (2006a). The causes and consequences of sport team identification. In A. A. Raney, & J. Bryant (Eds.), *Handbook of Sports and Media* (pp.331–352). Erlbaum, Mahwah.
Wann, D. L. (2006b). Understanding the positive social psychological benefits of sport team identification: The team identification – Social psychological health model, Group Dynamics. *Theory, Research and Practice, 10*(4), 272–296.
Wann, D. L., Dolan, T. J., MeGeorge, K. K., & Allison, J. A. (1994). Relationships between spectator identification and spectators' perceptions of influence, spectators' emotions, and competition outcome. *Journal of Sport and Exercise Psychology,16*(4), 347-364.
Wann, D. L., Melnick, M. J., Russell, G. W., & Pease, D. G. (2001). Sport fans: The psychology and social impact of spectators. *Routledge press.*
Wann, D. L, Zapalak, R. K., Grieve, F. (2008). Motivational profiles of sport fans of different sports. *Sport Marketing Quarterly, 17*(1).
Williams, J. & Caulfield, P. (2020) 'Why do I want to go and watch that?' English non-league football fans in the Premier League era. *Sport in Society, 23*(5), 901-919. https://doi.org/10.1080/17430437.2019.1591374

From all the teams in the world?! The case of Netzer Sereni's basketball team fandom

Dalit Lev Arey, Gil Cohen, Orr Levental

Several decades of academic literature point to a wide range of social and psychological motives that explain the phenomenon of sports fandom. Some motives are related to the team's competitiveness and achievements and social belonging to a large fan community. Therefore, one should expect to find these motivations mainly in fans of successful elite teams. On the other hand, teams from small communities that play in lower leagues cannot meet the needs of their fans. Therefore, the present study sought to examine the alternative motives of fans of a small team and specifically the case of fans of the basketball team of Hapoel Netzer Sireni. To this end, a qualitative approach was adopted that included observations and in-depth interviews with the team's fans. The study's findings show that sports fandom alow value mirroring and twinship for the study participants. The main reasons for this are the personal context of the team's fans and the lack of separation between the home team crowd and the other individuals who participate in the games.

Keywords: ***Netzer Sireni, fans, basketball, lower leagues***

"The person who loved me the most was also the one who hurt me the most": perception of violence in coach-athlete relationships in elite sports

Shlomit Guy, Sima Zach

This article examined the manifestation of violence by coaches towards young athletes. To this end, we interviewed elite athletes who retired about their perception of the experience of violence while they were active. Results show that the expression of violence in a long-term one-on-one relationship (coach-athlete) are specifically sever. They are expressed in verbal, physical, mental, economic and other ways. They are characterized by demanding control relationships and detachment from circles of support, and continue throughout the career, sometimes even after the athlete retired. We will use the concepts of illegal violence and functional violence to explain the complexity of violence in the coach-athlete relationship in sports, and the concepts of internal motivation and motivational motivation to discuss its effects.

Keywords: ***illegal violence, functional violence, elite sports, motivation***

Superstitions among football fans in Israel

Orr Levental, Nadav dick, Idan Cohen

Superstitions are behaviors that are designed to affect a particular outcome that is not directly related to them. Due to the uncertainty in sports competitions and the importance of results, the adoption of superstitions is a common occurrence among athletes and fans. While existing research has focused primarily on athletes' superstitions, the attention given to the formation of superstitions and their characteristics among fans has remained marginal. The present article seeks to present an initial qualitative analysis of the phenomenon of superstitions among football fans, focusing on the motives, prevalence, and characteristics of this behavior. To this end, a phenomenological qualitative study was conducted that included 15 in-depth interviews with Israeli football fans of local teams. The study's findings point to three critical aspects: time, place, and sources of behavior. These are related to the fans' triple identity: the identity of the fan, the cultural identity, and personal identity.

Keywords: ***superstitions, fans, football, sport, Israel***

Teaching school student basic vault jumps

Miri Shahaf, Dikla Ziv

The vault is one of the devices in the Olympic sport called artistic gymnastics. Basic vaults are taught in Israeli schools and are adapted to a child's level and inherent ability. Schools use a springboard and a vault box, as opposed to the vault table, which is used in Olympic competitions.

In this article, we will focus on the basic vaults, which are taught as part of the syllabus for the vault box: squat on vault, side vault, squat through vault and the straddle over vault. We will refer to the following components: evaluation of a student's needs, formulation of teaching goals, skill analysis, unit planning, organization of equipment and facilities, increasing student motivation, management, and organization strategies, monitoring and evaluation of the vault. We will also address the principles of vertical and horizontal planning, hierarchical and procedural organization in learning, and the need to teach the unit in massed or distributed way.

Additionally, various assessment methods will be offered for the vault and a quality indicator for student evaluation. The last part of the article will introduce exercises for gradual acquisition of the skill levels. The article will present ways to increase activity time during practice, evaluation in front of a single vault box used by all students, and suggests ways of coping with a mixed student group; consisting of a range of levels, abilities and genders, during practice and evaluation.

Keywords: ***teaching unit, skill analysis, goals, practice, evaluation***

The effect of different "Repetition Maximum" (RM) on physiological aspects

Maor Finstein, Eyal Weissblueth, Ron Mor

Blood pressure, pulse rate, and blood lactate concentration may vary during physical exercise depending on the intensity of the activity. The intensity of the activity can be determent by "Repetition Maximum" or in short "RM" which is the ability of a person to overcome a certain resistance with the outmost repetition possible. Since the published data is not unanimous about number of repetition and the intensity of the exercise to get favorable and safe results, we examined Twenty-three young students who performed twice, a week apart, a sequence of four sets of an exercise, once with 20 repetitions of 50% of maximal resistance of 1 RM and once with 10 repetitions of 75% of 1 RM. Heart rate, blood pressure and blood lactate levels were measured before the exercise, after the conclusion of each set and 3 and 5 minutes after the exercise. Excluding some of the diastolic blood pressure results, all other measurements increased significantly more following the 20, lower load repetition sets compared to the higher load 10 repetition sets. We conclude that high load low repetition exercise is less demanding on the cardiovascular system compared to lower load high repetition exercise. which should be considered in prescribing physical activity to any trainee who is interested in improving their exercise regime.

Keywords: ***resistance training, pulse rate, blood pressure, blood lactate.***

Is There Nothing New Under the Sun? Pedagogical training for new physical education mentors at the elementary school level

Ronnie Ullmann Darom, Yael Rubin

Pedagogical guidance is one of the cornerstones of the teachers' training layout. It is based on an interpersonal process that occurs between the pedagogical educator and the student. The pedagogical educator's role is to act as a model. He or she needs to connect between the theoretical knowledge that students study in academia, to the practical experience that takes place in schools. Throughout the pedagogical process, the educators should be able to stay flexible and be tuned to the different learning characteristics and styles of individual students. The pedagogical educator should encourage a diversity of ideas within the learning process. He should be a person who can create dialogues and also knows how to manage conflicts. The educator's unique role and teaching tools cannot be acquired without professional training.

The aims of this paper were to follow the training process of a new generation of pedagogical educators of physical education teachers in elementary school, and to learn from the participants, about the pros, the cons, and the insights from the training process.

It was found that at both Wingate Academic College and at Seminar Ha-Kibbutzim College, the mentoring process made a significant difference to the participants and enabled a process of personal growth and professional development. The meetings encouraged interaction within the group of the pedagogical educators and the group coordinator. The differences between the two colleges were reflected in the reference to the duration of the process; the time that the observation on the new pedagogical educator was made and in the reference to the working relationship between the group coordinator and the second-year coordinator in Wingate Academic College

Keywords: ***pedagogical guidance in physical education; pedagogical educator; professional training; meaningful teaching-learning processes.***

The Spirit of Sport

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

Volume 9, 2023

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

Editor: U. Carmi, PhD.

תל-חי המכללה האקדמית
הוצאה גלילית

The Spirit of Sport

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

Volume 9, 2023

The Spirit of Sport

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

Volume 9, 2023 ISSN 2410-194X

תל-חי
המכללה האקדמית