רוח הספורט

כתב־עת למדעי הרוח, החברה, החינוך הגופני והספורט

גיליון 3, תשע"ז 2017

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

רוח הספורט
כתב־עת למדעי הרוח, החברה, החינוך הגופני והספורט
גיליון 3, תשע"ז 2017

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

עורך: **ד"ר אודי כרמי**

ISSN 2410-194X

עריכת לשון: הילה שביט
ריכוז מערכת: אורנה ריין
עיצוב: הוצאה גלילית
עימוד: חיים בלוצר
דפוס: פרסקו, כרמיאל | פברואר 2017

כתובת המערכת: יחידת המחקר, מכללת אוהלו, ת.ד. 222, קצרין טלפון: 04-6825082
דואר אלקטרוני: udic@ohalo.ac.il; research1@ohalo.ac.il
מו"ל: הוצאה גלילית, מכללת אוהלו
© כל הזכויות שמורות למכללת אוהלו בקצרין.

הוצאה גלילית
galileebooks.co.il

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

מטרות "רוח הספורט"

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

שיפוט מאמרים

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

הנחיות למחברים

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

על המחברים

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

ד"ר ענת קדרון, חוקרת לאומיות וחברה, ראשת הפקולטה למדעי הרוח והחברה וראשת החוג ללימודי ארץ-ישראל במכללת אוהלו.

ד"ר אסף לב, אנתרופולוג חברתי, מרצה בבית הספר לתקשורת במרכז הבינתחומי הרצליה ובמכללה האקדמית במכון וינגייט. מחקרו מתמקד בקשר בין גוף, גיל וכאב. אסף לימד בחוג לפיזיותרפיה במעבדה לאנטומיה באוניברסיטת תל-אביב. כמו כן, הוא ספורט-תרפיסט בהכשרתו ובעבר כדורסלן מקצועני בליגת-על.

ד"ר מירי שחף, מרצה במכללה האקדמית גבעת וושינגטון, עוסקת בהכשרת מורים לחינוך גופני. תחומי המחקר שלה עוסקים בקשר בין עיסוק בספורט הישגי למאפייני אישיות והישגים אקדמיים, קשר בין זיכרון לפעילות גופנית קוגניטיבית, עמדות גננות והורים כלפי פעילות גופנית והשפעתה של תכנית התערבות "הנבחרת" על אקלים כיתה.

ד"ר ריקי טסלר, מרצה וחוקרת בפקולטה למדעי הבריאות, במחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל. תחומי עניין בנושאי חינוך וקידום בריאות, אפידמיולוגיה וסוציולוגיה של הבריאות. חוקרת בתוכנית המחקר הבינלאומי (HBSC) על רווחתם ובריאותם של ילדים ונוער. מחקריה עוסקים במדיניות קידום בריאות, בבתי ספר מקדמי בריאות, בהתנהגויות בריאות (פעילות גופנית והרגלי תזונה) ובדפוסי התנהגויות סיכון בקרב קבוצות גיל שונות.

פרופ' אורנה בראון אפל, ראשת בית הספר לבריאות הציבור, בפקולטה למדעי הרווחה והבריאות, אוניברסיטת חיפה. מרצה וחוקרת את התחומים: קידום בריאות, חינוך לבריאות, מניעת היפגעויות, התנהגויות בריאות, אוריינות בריאות וגורמים חברתיים שמשפיעים על בריאות (אפידמיולוגיה חברתית).

ד"ר יוסי הראל פיש, ראש תכנית המחקר הבינלאומי על רווחתם ובריאותם של בני נוער בפקולטה לחינוך, אוניברסיטת בר אילן. מרצה בכיר והמדען הראשי של הרשות למלחמה בסמים ואלכוהול. מחקריו עוסקים בדפוסי התנהגויות סיכון: אלימות, סמים ואלכוהול, הן באוכלוסיית ילדים ובני נוער והן באוכלוסיית המבוגרים.

שאול אדר, בוגר תואר שני בחינוך לפעילות גופנית ולבריאות במכללת סמינר הקיבוצים, מורה לחינוך גופני ורכז המקצוע בבית הספר "עמקים-תבור" בקיבוץ מזרע. בעבר מחנך ומנהל חטיבת הביניים בבית הספר.

תמיר ארז, בוגר תואר שני במנהל ומדיניות ציבורית ממכללת ספיר. עבודת המאסטר שלו נכתבה במחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה באוניברסיטת תל-אביב. מנהל את פעילות השטח, פיתוח מערכי הדרכה ומחקר, בעמותת 'ערכים בספורט'.

ד"ר סימה זך, ראשת בית הספר לחינוך וראש ההכשרה להוראה, המכללה האקדמית בווינגייט. תחומי ענין ומחקר: פסיכולוגיה של הספורט, של החינוך הגופני ושל הפעילות הגופנית בשעות הפנאי, וכן פדגוגיה של החינוך הגופני.

מיקי אופיר, ראשת תכנית רג"ב, תכנית המצוינים במכללה האקדמית בווינגייט. רכזת פדגוגית, מסלול ההכשרה להוראת החינוך הגופני בגבעת וושינגטון.

תוכן העניינים

משמעותם הסמלית של אצטדיונים לאומיים באירופה - את מי ואת מה הם משרתים?
אור לונטל וענת קדרון **1**

"סוסים מתים" או "אריות"? הבניות חברתיות של גוף וגיל בקרב שחקני כדורסל מקצוענים בישראל לקראת פרישה
אסף לב **19**

דרכי הוראה לחוללות שינוי באמצעות טכנולוגיה ובחינת התאמתם לשיעורי חינוך גופני
מירי שחף **39**

מדיניות מקדמת בריאות (הרגלי תזונה ופעילות גופנית) בקרב מנהלי בתי הספר בישראל
ריקי טסלר, אורנה בראון-אפל, יוסי הראל פיש ושאול אדר **53**

קבוצות הפרבר בכדורגל כפלטפורמה של פוליטיקה של זהויות – דעיכתן של קבוצות הפרבר בני-יהודה ושמשון תל-אביב בין השנים 1950-2000
תמיר ארז **77**

ארגון כינוס ארצי בגישת למידה מבוססת פרויקט (Project Based Learning)
סימה זך ומיקי אופיר **99**

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

משמעותם הסמלית של אצטדיונים לאומיים באירופה - את מי ואת מה הם משרתים?

אור לונטל וענת קדרון

תקציר

אצטדיונים לאומיים משרתים אינטרס לאומי לחיזוק הזהות כלפי פנים ולהצגת תרבות המדינה והישגיה כלפי חוץ. למרות זאת, בכמה מדינות באירופה – בהן גרמניה, ספרד ואיטליה – לא הוקם אצטדיון לאומי ולא הוכרז על אחד ככזה, זאת בשל מגוון היבטים היסטוריים, ספורטיביים, לאומיים ועוד. מנגד, בצרפת ובאנגליה נבנו אצטדיונים לאומיים פעמיים בכל מדינה - בשנות ה־20 של המאה ה־20 ופעם נוספת לקראת סופה. הבסיס למאמר זה קשור בכך שבמדינות אלו לא התקיים דיון ציבורי מעמיק על ההחלטה על הקמה או על אי הקמה של אצטדיון. מאמר זה מציג בחינה של הקונצנזוס החברתי-פוליטי בצרפת ובאנגליה לגבי הצורך בבניית אצטדיון לאומי, תוך התמקדות בהקשרים ההיסטוריים הלאומיים של שתי המדינות. הניתוח ההיסטורי-פרשני המוצע מעלה שלוש תמות מרכזיות: (א) "ההקשר התקופתי של הקמת האצטדיונים בתחילת המאה" – זאת כביטוי לשאיפה של אנגליה להעצים עצמה כישות המובילה בממלכה המאוחדת ובמרכזיותה האימפריאלית, על רקע תהליכי התפרקות של הממלכה. ואילו בצרפת, בניית האצטדיון האולימפי בעשור השלישי של המאה ה־20 היוותה ניסיון לעצב מחדש את התרבות הצרפתית פנימה; (ב) "העבר כמגבלה להסמלה לאומית עכשווית" – המשמעות הקולקטיבית של מבנים לאומיים מחייבת התמודדות ציבורית ופומבית. לפיכך, בשל הבסיס הדמוקרטי החזק של אנגליה ושל צרפת, יש ביכולתן להתייחס לעבר המלוכני בהיבטים חיוביים בהקשר של גאווה לאומית ולהציג את הסמלים הלאומיים ללא חשש מביקורת פנימית או חיצונית, שעלולה לראות במהלך זה ביטוי ללאומנות; (ג) "מניעיו ומאפייניו של דיון חברתי ותקשורתי ברעיונות לאומיים" – הרעיונות הלאומיים הם חלק מהתרבות המקומית ומהקונצנזוס הלאומי, לכן אינם מצויים על סדר היום הציבורי, אלא נוכחים בו כמובנים מאליהם.

מילות מפתח: **לאומיות**, **ספורט**, **אצטדיונים**, **גאוספורט**

מבוא

הספורט הוא תופעה חברתית הקשורה באופן ישיר לתרבות המקומית. בשל כך, פופולריות של ענפים מסוימים והוקרתם על ידי המדינה יכולות לייצג כלי לניתוח הקשרים לאומיים ובינלאומיים לגבי כל מדינה. כך למשל הפופולריות של הקריקט בהודו ושל הבייסבול ביפן מלמדות על השפעות אימפריאליות מוקדמות ועכשוויות של בריטניה ושל ארצות הברית בהתאמה; ההצלחה של הכדורסל ושל הפוטבול האמריקני בארצות הברית מעידה על העדפותיהם לכישרון גופני של הספורטאים (גובה, מהירות וחוזק); ריבוי ענפי אומנויות הלחימה ביפן מלמד על הדגש הצבאי בהיסטוריה שלה; והדומיננטיות של המגזר הערבי בישראל בתחום האגרוף היא תוצאה

של מבנה פוליטי של אגודות הספורט לאחר הקמת המדינה. הביטוי הגשמי לפופולריות של ענפי הספורט השונים הוא המורשת התרבותית הבנויה, ההשקעה והיחס למבנים פונקציונליים אשר אמורים לשרת את קיום הפעילות הספורטיבית. בשל כך, בחינה של אצטדיונים לאומיים, כפי שמוצעת במאמר זה, מתמקדת ברמה המדינתית ומלמדת על היבטים חברתיים-תרבותיים ובעיקר פוליטיים ואידאולוגיים המשתמעים מתוכם.

הספורט הקבוצתי התחרותי הוא גאוגרפי במהותו. חוקי המשחק כוללים לרוב חלוקה מרחבית של שטח המגרש, והקבוצות מייצגות תמיד יחידות גאוגרפיות מוגדרות. בשל כך, מקום הספורט – המבנה או הנוף שבו מתקיים המשחק – מסמל את היחידה הגאוגרפית ואת אוכלוסייתה. חשיבותו של מקום הספורט מתבטאת בשני רבדים: האחד, כוחו של המקום להיות סמל גשמי לתחושות הקולקטיביות של הקהילה המקומית ובה בעת לייצר תחושה קולקטיבית לאוכלוסייה זו; השני, מקום הספורט הוא המייצג את האוכלוסייה המקומית אל מול גורמים חיצוניים – יחידות גאוגרפיות, פוליטיות וחברתיות אחרות. בהקשר זה, מגרשים שכונתיים, עירוניים ומחוזיים מייצגים את האזורים הגאוגרפיים התואמים.

האצטדיון הלאומי הוא מקום הספורט האמור לייצג הסמלה זו ברמה הלאומית. אך בעוד ייצוג קבוצות אוכלוסייה קטנות והומוגניות הוא פשוט, מציאת מקום יחיד אשר בכוחו לייצג את כלל האזרחים במדינה דורשת התחשבות ברכיבים מהותיים, כגון מיקום במרחב ונראות. בכל הנוגע לכדורגל, לאצטדיון הספורט יש ערך רב כסמל המחזק תודעה לאומית, הן כלפי פנים הן כלפי חוץ. זאת במיוחד לאור הפופולריות של ספורט זה, המתבטאת בכמות מבקרים רבה מחד גיסא ובחשיפה תקשורתית רחבה מאידך גיסא. לפיכך, הפעילות הספורטיבית מזכה את מקום הספורט במודעות ציבורית רבה יותר מאשר מקומות אחרים, כאלו הקשורים בתרבות פופולרית, לדוגמה.

לצד מגה אירועים, כאירוח משחקים אולימפיים או משחקי גמר בינלאומיים, אירועים לאומיים הם שגרתיים, ולכן מזמנים חשיפה תקשורתית ולאומית בקנה מידה רחב מאוד (Balle, 1993). כך למשל אצטדיון בלומפילד ביפו זכה למעמד מיוחד בחברה הישראלית, גם בקרב אלו אשר אינם נמנים עם אוהדי הספורט או עם צופי הספורט, זאת בשל אזכורו התדיר בתקשורת. כך גם אצטדיונים נוספים בישראל כגון דוחא בסכנין, טדי בירושלים וכדומה. אצטדיוני ספורט המארחים אירועים לאומיים או בינלאומיים משמעותיים הזוכים להתעניינות תקשורתית גבוהה, זוכים בעקבות החשיפה לתהודה נרחבת הפורצת את גבולות מדינתם. כך למשל האצטדיונים וומבלי שבלונדון, מרקנה שבריו דה ז'נרו, קן הציפור בביג'ינג, מדיסון סקוור גארדן בניו יורק ועוד.

הספרות הקיימת בנושא בניית אצטדיוני ענק לאירוח אירועי ספורט בינלאומיים מתמקדת ברובה בהיבט הכלכלי, ואילו ההיבט הסמלי של המבנה נותר בשוליים (Matheson, 2006; Owen, 2005; Fussey et al., 2016). הקמה של אצטדיון מודרני היא פרויקט שעלותו גדולה באופן יחסי, והיא ממומנת לעתים קרובות על ידי גופים ציבוריים (Baade & Matheson, 2011). כאשר ההשקעה היא ציבורית או מגובה בכספי קופה ציבורית, היא גוררת דיון ציבורי ואקדמי ביתרונות ההשקעה במבנה אל מול השקעות חלופיות. הנקודות המרכזיות שעולות בדיונים אלו נוגעות למשל בהתחדשות עירונית כתוצאה מהקמת מבנה מרכזי (Gratton, Shibli & Coleman, 2005), באפשרות היותו של המבנה זרז כלכלי (Siegfried & Zimbalist, 2000;

Jones, 2002) ובתרומה שלו לתשתית החברתית המקומית (Coalter, 2007).
כל אלו עוסקים ביחידה הגאוגרפית העירונית או בסביבה האורבנית המיידית למבנה. שיקולים אלו באים לידי ביטוי גם בדיונים ציבוריים העוסקים בהקמת אצטדיונים לאומיים, במיוחד לאור ההשקעה במבנים אלו של כספי ציבור באופן ישיר באמצעות מסים או באופן עקיף, לדוגמה באמצעות כספי הטוטו. באצטדיון המוגדר כלאומי נוספות לדיון גם שאלות הקשורות ביכולתו של מבנה יחיד להעביר בנראותו ובמיקומו את המסרים הלאומיים המתאימים ולשמש באופן יעיל את כלל אוכלוסיית המדינה.
אצטדיונים לאומיים הם בדרך כלל תוצר של בנייה או של הכרזה רשמית על המבנה כעל מבנה לאומי. אולם לעתים, גם אם לא מתקבלת הכתרה רשמית זו של האצטדיון כלאומי, הוא מוכר ככזה על ידי הציבור ומשמש כזה בפועל – מבחינת תפקידו כמארח אירועי ספורט מרכזיים ובינלאומיים וכן מבחינת מקומו התודעתי כסמל לאומי. ההחלטה או ההכרזה על אצטדיון לאומי אמנם מצויה בידי הממסד הפוליטי בכל מדינה, אולם דיונים ציבוריים סביב מבנים אלו מתקיימים מעל במות של תקשורת המונים וברשת האינטרנט. במקרים אלו הדיון הציבורי מתמקד בהיבטים מעשיים של ההחלטה ולא במהותה. כך למשל, הדיון הציבורי-תקשורתי סביב שאלת האצטדיון הלאומי בישראל התמקדה בשאלת המיקום בלבד, ואילו נושאים כגון אופייה של הנראות הארכיטקטונית או הצורך באצטדיון לאומי זכו להתייחסות מוגבלת (לונטל, 2014).
בישראל לדוגמה במהלך שישה עשורים לא עסקו כלל בהיתכנות החלופה לאצטדיון לאומי בכדורגל והיא - אירוח מתחלף של המשחקים הבינלאומיים בכמה אצטדיונים ברחבי המדינה. מבט למתרחש באירופה בתחום זה מראה כי גם שם, במקומות שבהם קיימים אצטדיונים לאומיים, לא התקיים דיון ציבורי בצורך בהקמתם. תופעה זו מצביעה על הקשר תרבותי עמוק המקבל מבנה לאומי כמובן מאליו (על פני החלופה של אירוח מתחלף בכמה מגרשים, המביאה לידי ביטוי אינטרסים של פריפריה לעומת מרכז גאוגרפי, ריבוי תרבויות מקומיות לעומת אתוס לאומי מרכז וכדומה).
מטרת מאמר זה היא לבחון את שאלת קיומם של אצטדיונים לאומיים באירופה מתוך ההקשר התרבותי וההיסטורי של המדינות הנבחנות. נקודת המוצא לדיון היא שההחלטה אם להכריז על אצטדיון לאומי (או להקימו) אמנם משרתת אינטרסים הקשורים להווה המדיני והחברתי של כל אחת המדינות. אלא שעצם השימוש בהסמלה הלאומית והצבתה כגורם מעצב שאינו עומד לדיון מהותי, נעוץ בהקשר התרבותי-היסטורי ובזיכרון הקולקטיבי של החברות הלאומיות השונות. במאמר זה נתמקד באנגליה ובצרפת, שתי מעצמות אימפריאליות לשעבר, הנחשבות גם כיום למובילות באירופה ככוח פוליטי וכן בליגות הכדורגל. נדון בשאלת הצורך שלהן להקים אצטדיונים לאומיים. ההתמקדות במדינות אלו מדגישה גם את שונותן לעומת הקיים במדינות מובילות אחרות – דוגמת גרמניה וספרד – שבהן אין אצטדיון לאומי. ישנן מדינות הנזקקות לחיזוק מעמדן או תדמיתן הבינלאומית והן משקיעות לשם כך במתקנים לאומיים. הטענה העיקרית של מאמר זה היא כי בניגוד למדינות אלו, בריטניה וצרפת הקימו אצטדיונים לאומיים כדי להשיג מטרות פוליטיות פנימיות, תוך שימוש בקודים תרבותיים אימפריאליים-היסטוריים, שאותם הציבו כמאפיין מאחד שאינו נתון לדיון ציבורי פנימי.

אצטדיון כסמל לאומי

אצטדיוני ספורט כמקומות סימבוליים משלבים בין המבנה הפיזי והנוכחות שלהם במרחב לפופולריות התרבותית של אירועי ספורט מרכזיים. על פי הורן (Horne, 2011), ספורט ומגה אירועים משמשים עבור מדינות הזדמנות להציג את השאיפות הלאומיות שלהן במגרש הבינלאומי ואת הערים הלאומיות המרכזיות, שבהן ממוקם האצטדיון, כ"ערים ברמה העולמית" (עמ' 206). אצטדיונים גדולים, מוסיף הורן, מסמנים כלפי חוץ את היותם מקומות בינלאומיים ומייצרים הון סימבולי, שמוביל להגעת מבקרים מקומיים ותיירים מהעולם. מבחינה זו הם מהווים זרזים כלכליים לסביבתם הקרובה, עדות למשאביה הכלכליים והאנושיים של המדינות ומקור גאווה לאזרחים (לונטל, 2014).

כאשר אצטדיון מוגדר כלאומי, נוספים לכל אלו גם רווחים סימבוליים אחרים. אלו משמשים לקידום מטרות פוליטיות-לאומיות (Bairner, 2007; Alegi, 2008) ומוסיפים לחיזוק התודעה והלכידות הלאומית כאשר נערכות בהם תחרויות ברמה הבינלאומית. הצגתו של נרטיב לאומי במקום ייעודי וסימבולי, כפי שמתקיים בצורה נרחבת בטקסי פתיחה של אירועי ספורט מרכזיים בינלאומיים (Hogan, 2003), משלב באופן הדוק את תפיסת המקום בנרטיב המסופר. נוסף על כך, לעיצוב הארכיטקטוני יש משמעות רבה בכל הקשור לערך הסימבולי של המבנה. סודיץ' (Sudjic, 2005) מוסיף כי ארכיטקטורה היא תוצר המעיד על עוצמה, זיכרון, תהילה וזהות, ולכן מדינות משתמשות בארכיטקטורה על מנת להציג את מקומן בזירה העולמית.

לפיכך, אצטדיוני ספורט, אשר זוכים לחשיפה משמעותית, תדירה ומעוצבת על ידי התקשורת, מהווים כלי ארכיטקטוני מוביל להשגת מטרות אלו. הייצוג האייקוני של הארכיטקטורה מהווה עבור הצופה מיקוד מרחבי ובעיקר רגשי למקום המזוהה עם המבנה (Sklair, 2012). משמע, החל מהקמתו של המבנה הספורטיבי והכרזה עליו כלאומי, מתרחש תהליך דו כיווני, ובו טעינה של מקום במשמעות סימבולית לאומית, ובאותה העת הפיכתו של המבנה לסמל מוביל בקידום המשמעות לעיל. כך למשל, הקולוסאום ברומא, שאירח את שיאה של הפעילות התרבותית הדומיננטית באימפריה בעיר הבירה, ייצג בה בעת הישג ארכיטקטוני מרשים – שהיה חלק מהמרקם העירוני והיה לסמל לאומי-אימפריאלי, שייצג הן את עצמת האימפריה והן את מרכזיותה של העיר רומא במרחב האימפריאלי.

אצטדיון לאומי צריך לענות על שלוש דרישות מרכזיות כדי למלא את מטרותיו: הדרישה הראשונה היא פונקציונלית – יכולתו של המבנה להעניק את התנאים הספורטיביים הטובים ביותר עבור השחקנים ולהעניק אפשרויות צפייה ושידור טובות עבור הצופים והתקשורת. דרישה זו מתקיימת אמנם בכל מתקן ספורט, אולם היא מתחדדת בנוגע למתקנים האמורים לייצג את המדינה; הדרישה השנייה משלבת פונקציונליות והיבטים כלכליים ונוגעת לתכולת האצטדיון. האצטדיון צריך להיות בעל כמות מושבים גדולה משני טעמים: לאפשר למספר צופים רב ככל הניתן לחזות בנבחרת הייצוגית ולמקסם את הרווח הכלכלי כתוצאה ממכירת כרטיסים. נוסף על כך, אצטדיון גדול מהווה גם מוקד משיכה תיירותי ומנוע להתחדשות כלכלית; הדרישה השלישית והמשמעותית ביותר בהקשר הלאומי קשורה לעיצוב המבנה וליכולתו להעביר מסרים לאומיים ופוליטיים מבחינת נראותו, ומעל לכול – מבחינת מיקומו.

מיקום האצטדיון הלאומי משמעותי במיוחד, והוא בעל השפעה ישירה – פנים מדינתית

ובינלאומית כאחד. בהיבט פנים מדינתי, מיקום האצטדיון מחזק את מעמדה הלאומי של העיר. במקביל מתקיים תהליך אפליה לטובה של תושבי העיר הנבחרת, שכן אצטדיון יחיד אינו יכול להוות מוקד נגיש עבור כלל אוכלוסיית המדינה, זאת מפאת מרחקי נסיעה ושעות קיום המשחקים. במקרה הישראלי, הדבר משמעותי במיוחד שכן לתפרוסת הגאוגרפית יש גם משמעויות הקשורות בהבדלים דתיים, חברתיים-כלכליים ועדתיים. לפיכך, האפליה האפשרית אינה רק על בסיס מרחבי, אלא היא יכולה אף להדיר קבוצות אוכלוסייה בעלות מאפיינים דמוגרפיים מסוימים. גם בהיבט הבינלאומי, מיקומו של האצטדיון מחזק את מעמדה העולמי של העיר המארחת כמו גם את התיירות הזורמת אליה. בשל כך, מרבית האצטדיונים הלאומיים בעולם נמצאים בערי בירה או בערים מרכזיות במדינות השונות. במקרים מסוימים, בשל נסיבות היסטוריות שונות, הם נמצאים גם בערים אחרות – בישראל למשל, האצטדיון הלאומי מצוי בעיר רמת גן, הממוקמת במקום ה־11 מבחינת מספר תושבים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, קובץ יישובים, 2014).

כאמור, ההחלטה על הקמת אצטדיון או על הגדרתו כאצטדיון כלאומי היא החלטה פוליטית ממסדית. לונטל (2014) מגדיר את התנאים להחלטה על הקמת אצטדיון לאומי בהתייחס לשלושה היבטים:

1. הצורך הלאומי במתקני ספורט ככלי נרטיבי המכוון לגורמים חיצוניים;
2. הצורך הפוליטי במונומנט לאומי ספורטיבי לשם יצירת זהות מקומית או לאומית;
3. יכולתו של מבנה יחיד, מבחינת מיקום ונראות, לייצג באופן הרצוי את תרבות התושבים והמדינה שבה הוא נמצא.

לתנאים מקדימים אלו יש להוסיף את אופיו של הנרטיב הלאומי המקומי ואת מקומו בתרבות המקומית. ישנן מדינות אשר אינן מבקשות להדגיש נרטיב לאומי מאחד, אלא דווקא לשמר ולעתים אף לחזק את הזהות הלאומית כרב תרבותית וכמורכבת מקבוצות אוכלוסייה שונות, גם בהקשר של זהות גאוגרפית בתוך הטריטוריה המדינית. לעתים מדובר בצורך הנובע מהתייחסות תרבותית לעצם ההסמלה הלאומית כאמצעי להבניית תודעה מאחדת ולעתים הצורך הוא תוצאה של מבנה חברתי או פוליטי מורכב במדינות. לחלופין, הרכב אוכלוסייתן ומבנה המחוזות במדינות כאלה עלול לייצר אי שוויון בין קבוצות שונות באוכלוסייה. במקרים אלו, כאשר תנאי אחד או יותר אינם מתקיימים, יכולות המדינות להחליט על חלופה אפשרית להקמת אצטדיון לאומי, והיא אירוח של המשחקים הלאומיים של המדינה בכמה אצטדיונים, בערים שונות. דוגמאות מרכזיות לכך הן ארצות הברית, איטליה, גרמניה, ספרד, ברזיל ועוד.

יבשת אירופה

בחינה של 50 המדינות הנמנות עם יבשת אירופה, מעלה כי לרובן המוחלט יש אצטדיון כדורגל לאומי. אצטדיונים אלה, חלקם הוכרזו רשמית כלאומיים על ידי רשויות המדינה וחלקם נתפסים בתודעה הציבורית ככאלה, בשל היותם המארחים הבלעדיים של משחקיה הייצוגיים של הנבחרת הלאומית. מצב זה דומה לשאר המדינות בעולם, גם ביבשות אחרות. עם זאת,

נמצא כי כמה מדינות באירופה בחרו שלא להכריז על אצטדיון לאומי יחיד – מדינות אלו הן איטליה, גרמניה, ספרד וקרואטיה.[1] אפשר להסביר את החריגה של מדינות אלו בעבר הפשיסטי של משטריהן בשלהי המחצית הראשונה של המאה ה־20 ובצורך להימנע מתדמית לאומנית בהווה כתוצאה מכך. אך הסבר זה אינו בלעדי למדינות אלו, והוא יכול להיות מזוהה עם מגמות פוליטיות דומות במדינות נוספות באירופה באותה תקופה כגון יוון, פולין, אוסטריה, רומניה ועוד – ובכולן יש כיום אצטדיון לאומי.

הסבר אחר להיעדר השימוש באצטדיון לאומי יחיד יכול להתייחס למבנה פדרטיבי בעל מסורת ארוכה דוגמת זו של גרמניה, המוביל להימנעות מריכוזיות כדי למנוע סדקים באחדות המבנה המדיני. סיבה נוספת היא רב לאומיות היסטורית, כמו בספרד, הנאבקת על שלמותה הלאומית לנוכח מגמות של היבדלות והיפרדות, ולאור זאת מובן רצונה להימנע מריכוזיות מרחבית, היכולה לערער את האחידות הלאומית השבירה. אך גם היבט זה אינו בלעדי כאמור למדינות אלו, והוא מצוי במקומות נוספים באירופה. לפיכך, שני ההסברים הנם חלקיים בלבד.

מזווית אחרת אפשר להסביר חריגה זו בכך שלמעט קרואטיה, ישנו מכנה משותף לכל שאר המדינות, והוא הדומיננטיות הספורטיבית שלהן בענף הכדורגל באירופה. דומיננטיות זאת נקבעה על פי מספר מקורות בלתי תלויים: דירוג חוזק הליגות על פי אופ"א (Union of European Football Associations);[2] רמת ההכנסות של הליגה המקומית;[3] דירוג הליגות החזקות על פי IFFHS (International Federation of Football History and Statistics);[4] וטורי דעה וניתוח של מגזיני ספורט מובילים.[5] הרציונל מאחורי קביעה זאת הוא העובדה שמדינות אלו זוכות להצלחה ספורטיבית של קבוצות הכדורגל המקומיות במפעלים הספורטיביים האירופיים. זאת לצד הצלחה של הנבחרת בתחרויות הבינלאומיות. בשל כך זוכות המדינה ועריה המרכזיות לחשיפה תקשורתית תדירה, המתבססת על הפופולריות הגבוהה של ענף הכדורגל באירופה. לאור הדומיננטיות של מדינות אלו בזירה התקשורתית הבינלאומית הן אינן נדרשות לזירה מרכזית אחת – אצטדיון לאומי – על מנת להעביר את השאיפות ואת המסרים הלאומיים שלהן. אולם גם בהתייחס להסבר זה אפשר להצביע על חריגה, שכן ברשימת המדינות המובילות בספורט בכלל ובכדורגל בפרט יש להכליל גם את אנגליה ואת צרפת. בשתי המדינות הללו קיימים אצטדיונים לאומיים – וומבלי שבלונדון, בירת אנגליה, וסנט-דניס שבפריז, בירת צרפת. מכיוון שההחלטה על אצטדיון לאומי נטועה בהקשרים לאומיים ותרבותיים, יש לבחון את ההחלטה יוצאת הדופן של מדינות אלו להקים אצטדיון לאומי מתוך הקונטקסט התרבותי-היסטורי שלהן. בבסיס הדיון עומדת ההנחה שמטרת השימוש בהסמלה הלאומית קשורה בצורכי ההווה, אולם עצם השימוש בהסמלה זו נובע מהקונטקסט התרבותי-חברתי הייחודי

1 כמה מדינות נוספות מארחות כיום את משחקיהן הבינלאומיים בכמה אצטדיונים, אך אלו, כגון ישראל וסלובניה, עושות זאת בשל שיפוץ של האצטדיון הלאומי או בשל עיכוב ההחלטה על אצטדיון לאומי אחר.

2 http://www.uefa.com/memberassociations/uefarankings/index.htm l

3 https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_professional_sports_leagues_by_revenue

4 http://iffhs.de/the-worlds-strongest-national-league-2014

5 http://www.dailymail.co.uk/sport/football/article-2836244/Premier-League-emerges-best-world-following-Sportsmail-s-depth-study-global-football.html
http://www.givemesport.com/342964-top-20-best-leagues-in-world-football

של החברה. לכן אנו מציעים לקרא את ההחלטה הדומה ויוצאת הדופן של אנגליה ושל צרפת בעבר הקולוניאליסטי העשיר והדומה של שתי המדינות ובאותה העת גם בצורך בעיצוב זהות מקומית אל מול התפרקות הרעיון האימפריאליסטי והתגברות ההגירה.

אצטדיון וומבלי, לונדון, אנגליה

אצטדיון וומבלי, האצטדיון הלאומי האנגלי, נבנה לראשונה בשנת 1923 ברובע ברנט בפאתי לונדון, על מקומו של היריד האימפריאלי. האצטדיון נבנה כאצטדיון האימפריה (British Empire Exhibition Stadium) עבור תערוכת האימפריה הבריטית. הוא הכיל 100,000 מקומות ישיבה ונבנה במימון פרטי על ידי סר רוברט מק'אפליין (Sir Robert McAlpine)[6] בעלות מוערכת של 750,000 לירות שטרלינג (Varrasi, 1997& Hill). למרות המימון הפרטי, ההחלטה על הקמת האצטדיון הייתה לאומית – של איגוד הכדורגל הבריטי (FA – Football Association). המשחק הראשון שאותו שיחקו באצטדיון היה גמר הגביע האנגלי בשנת 1923, שהתקיים בין הקבוצות בולטון וונדררס לווסטהאם יונייטד.

המחשבה שהאצטדיון הלאומי צריך להיות בתחומי לונדון הייתה כמעט ברורה, אם כי הבחירה בוומבלי לא הייתה מובנת מאליה. בין השנים 1895-1914 האצטדיון המועדף להתמודדויות בינלאומיות היה Crystal Palace בדרום העיר, אצטדיון מיושן שלא ענה לדרישות המודרניות. אחרי מלחמת העולם הראשונה שקלו בהתאחדות הכדורגל להכריז על אצטדיונים קיימים כעל אצטדיונים לאומיים, ובמיוחד שקלו את המגרש הביתי של צ'לסי, הנמצא ב־Stamford Bridge, שבו התקיימו משחקי גמר הגביע בשלוש השנים שמיד לאחר המלחמה. בסופו של דבר הוחלט לבנות אצטדיון מודרני במגרש הפתוח של וומבלי.

הדיון שניהלו בהתאחדות התייחס לשיקולי עלות-תועלת, מיקום ובנייה חדשה לעומת הכרזה על מקום קיים. אולם הדיון לא התייחס לשאלה המהותית בדבר הצורך באצטדיון לאומי. דבר זה עמד בבסיס הדיון כהנחה מובנת מאליה. המונח "אצטדיונים לאומיים" לא היה חדש באירופה באותה התקופה. גם ברחבי האימפריה כבר הוכרזו אצטדיונים לאומיים, בין היתר כסמל לפטריוטיות מקומית המתנגדת לאנגליה ולבריטיות. אצטדיון כדורגל לאומי הוכרז לראשונה בסקוטלנד כבר בשנת 1893 – Hampden Park. החל משלהי המאה ה־19 היה הכדורגל בסקוטלנד לזירת המאבק הסמלית באנגלים ולאחד הסמלים ללאומיות הסקוטית. אצטדיון הכדורגל בדבלין, Croke park, הוכר באופן לא רשמי כאצטדיון הלאומי של אירלנד בשנת 1901, והתקיימו בו משחקי הגמר של הליגה האירית הנבדלת, אחד הסממנים לפטריוטיזם אירי נבדל (Holt, 1990).[7]

על רקע זה, ההכרזה על אצטדיון כדורגל בריטי לאומי יכולה להיחשב למהלך שמטרתו לחזק את מעמדה של אנגליה כמובילת הממלכה המאוחדת. טענה זו יש לבחון גם לאור כך שהכדורגל,

6 מק'אלפיין (1847-1934) בריטי ממוצא סקוטי, בעל חברת בנייה שהיה מעורב בפרויקטים גדולים, כולל חוזים לחברות רכבת בריטיות, רציפים, ברכבת בתחתית של גלזגו, תחנות כוח ומלון דורצ'סטר בלונדון, שנודע כמלונם של בני האצולה.

7 החל משלהי המאה ה־19 החל הספורט להתפתח גם כסמל למאבקים פוליטיים בתוך הממלכה המאוחדת, במקביל לתהליכים של גילויי לאומיות ופטריוטיות אנטי אנגלית באירלנד, הספורט הלאומי של ווילס היה הרוגבי, ולא הכדורגל (Holt, 1990).

בניגוד לקריקט או לרוגבי, לא נתפס כספורט אימפריאלי, ולא הפך לאחד הכלים להחדרת התרבות האנגלית לרחבי האימפריה (Holt, 1990). כלומר, לא מדובר בצעד לחיזוק תדמיתה הכללית של האימפריה או לחיזוק "האנגליות" בדומיניונים. עם סיום מלחמת העולם הראשונה כבר הייתה נתונה האימפריה הבריטית במסלול דעיכה. בתוך הממלכה המאוחדת יצאה אירלנד למלחמה על עצמאותה, מלחמה שהסתיימה ב־6 בדצמבר 1921 בהכרזת העצמאות שלה, ובעקבותיה הוקמה צפון אירלנד, או אירלנד החופשית. (אירלנד עצמה נפרדה מהממלכה המאוחדת רק ב־1947 והייתה לרפובליקה עצמאית). ההחלטה על בניית האצטדיון ענתה על צורך פוליטי של חיזוק האימפריה בעיני אזרחיה, כמו גם חיזוק מעמדה של אנגליה ושל לונדון כמרכזה, גם על רקע של גילויי עצמאות מצד השותפות הבריטיות – סקוטלנד, ווילס ואירלנד. האימפריה הבריטית כולה הייתה נתונה בקשיים כלכליים בגלל מחיר המלחמה, ולמרות הניצחון - גם בקשיים פוליטיים (שי, 1982). גם מבחינה חברתית פנימית מדובר בתקופה של שינויים רדיקליים, שהחלו אמנם עם המהפכה התעשייתית, אבל הואצו בעקבות המלחמה – כמו שבירת המבנה החברתי המעמדי והמאבק על זכויות הנשים - אלו חייבו שינויים גם בסמלים המאחדים החברתיים. בהיבט נוסף, בריטניה נזקקה לחיזוק הדימוי הלאומי והתרבותי שלה בעיני עצמה. האימפריאליזם ותחושת שליחות האדם הלבן, שהצדיקה אותו, היו למכנה משותף גם עבור אלו שנפגעו מהתיעוש ומתהליך העיור המואץ שעברה אנגליה בראשית המאה.[8]

חיזוק הדימוי האנגלי האליטיסטי נתן לבריטים תחושת פטריוטיות ועליונות, במיוחד ביחס לאימפריאליזם האירופי, שאותו תפסו כלאומני (Weight, 2002). כינון הפרלמנט ב־1884, שבו ניתנה למרבית הגברים זכות בחירה ומתן זכות בחירה מלאה לנשים ב־1928 נתן לבריטים הרגשה שהם משחקים "משחק הוגן", וחיזק את הפטריוטיזם ואת הגאווה הלאומית. חיזוק תודעה זו אצל הבריטים לווה בהשקעה בספורט, במיוחד בספורט ראווה. אחד האמצעים היה גידול ניכר במספר טורנירי הספורט שהתקיימו בבתי הספר כחלק מהמהלך החינוכי הלאומי.[9]

חיזוק הפופולריות של הספורט באופן מכוון הפך אותו לאחד הכלים המאחדים שבאמצעותם נשמרה תודעת "האנגליות" כגורם מאחד, היוצר זהות משותפת תרבותית ולאומית. הספורט נשען על מערכת של חוקים על־מעמדיים ועל כללי משחק של "הגינות ספורטיבית", שייצגו לכאורה את הג'נטלמניות האנגלית. כללים אלו הועתקו מהספורט לפוליטיקה ליצירת דימוי של "מסורת לאומית" מאחדת. במילים אחרות, תודעת ההגינות הג'נטלמנית שימשה לחיזוק הדימוי הלאומי המשותף, והוא שאפשר את המהלכים הפוליטיים האימפריאליים (Weight, 2002). תודעה זו חיזקה את תודעת העליונות האימפריאלית, שכן כיצד יכולה אומה המשחקת לפי כללי "המשחק ההוגן" בספורט ובמגרש הפוליטי הביתי שלה, להיות מואשמת באגרסיביות כלפי חלקים אחרים של העולם? הדימוי החיובי והמאחד נועד גם לסייע בהתמודדות עם הצורך לבסס פטריוטיות בריטית במדינה המורכבת מאנגלים, מסקוטים, מאירים ומוולשים – שהיו

8 בשנת 1900 בבריטניה כבר חיו 80% מהאוכלוסייה באזורים עירוניים, אחוז שהגרמנים הגיעו אליו רק בשנות ה־60 של המאה ה־20 (Weight, 2002, p.7).

9 באנגליה הוקמה מערכת החינוך הלאומית החדשה בשנת 1870. כחלק מהחינוך לפטריוטיזם לאומי קיימה מערכת זו טורנירים של ספורט ומצעדים מיוחדים בימים שהוכרזו כלאומיים, ובימים שצוינו כימים אימפריאליים. זאת כחלק ממגמה אירופית לחיזוק הלאומיות על ידי פעילות גופנית ודימוי גוף, אשר החלה בגרמניה במחצית השנייה של המאה ה־19.

למעשה אומות נפרדות. בה בעת הוא נועד לבסס את התרבות האנגלית כמובילת פטריוטיזם זה. מאמץ זה היה הכרחי לאור מגמות היבדלות וחיזוק הלאומיות הוולשית והסקוטית הנפרדת ולאור ההכרזה על עצמאות אירלנד בשנת 1921. לפיכך, חיזוק הספורט היה חלק ממאמץ להבניית תודעת לאומית המייצרת פטריוטיזם בריטי מאחד (Weight, 2002).

בהיבט נוסף שימש דימוי "המשחק ההוגן" גם ליצירת דימוי לכאורה של כללי משחק ברורים ו"מסורתיים" של "אנגליות" כנגד המהפכות החברתיות שביקשו ליצור הנשים, איגודי העובדים ומבקשי רפורמות נוספים – שביקשו לשנות את המבנה החברתי האנגלי המסורתי (Holt, 1990).[10] הצורך לחזק זהות אנגלית, המתגברת על מתחים מעמדיים, הוביל גם לקרבה בין מעמדית במסגרת אירועי ספורט. עקב כך עלתה גם קרנו של הכדורגל, שנתפס כמשחק פועלי התעשייה. הכדורגל נחשב כבר משלהי המאה ה־19 לספורט עממי ופופולרי בעיקר בקרב מעמדות הפועלים וכן לספורט קהילתי, שיצר תחושת שייכות מקומית (Varrasi, 1997& Hill). כסמל לתהליכים אלו היה גם על המלך היה להפגין "רוח ספורטיבית" פוליטית ותרבותית. משכך, ג'ורג' החמישי (1865-1936) היה הראשון שהחל בשנת 1914 מסורת של נוכחות מלכותית בגמר משחקי ה־FA, מסורת שהפכה לטקס לאומי עם פתיחתו של וומבלי כאצטדיון לאומי.

אצטדיון וומבלי אירח אירועי ספורט אחרים, כגון מרוצים של כלבי ציד ומשחקי רוגבי, אולם הוא מזוהה בעיקר כאצטדיון הכדורגל הלאומי. הפופולריות של ענף הכדורגל הפכה את האצטדיון הלאומי לסמל לאומי כללי. משפחת המלוכה נוכחת ברבים ממשחקי הגביע המקומיים הנערכים בו, וכמובן במשחקים בינלאומיים – מה שרק מגביר את הסיקור התקשורתי ואת המקום שהוא תופס בתודעה הלאומית הבריטית. אף על פי שהכדורגל הפך לספורט מקצועני, הפופולריות שלו בקרב האנגלים רק הלכה וגברה. ערב מלחמת העולם הראשונה נכחו במשחקי גמר הגביע ה־FA יותר מ־100,000 צופים (Hill & Varrasi, 1997).

מיקום האצטדיון

האצטדיון ממוקם בפרבר ברנט (Brent), שבצפון מערב לונדון, על אדמה פרטית שהייתה שייכת בעבר למשפחת פייג' (Page). בשלהי המאה ה־18 הקים ריצ'רד פייג' פארק על חלק מאדמותיו, שנשמר גם עם ירידת הונה של המשפחה והחלפת הבעלות על הקרקעות באזור (Varrasi, 1997& Hill). הבחירה בשטח הפארק בפרבר הלונדוני ענתה על הצורך של חיבור לעיר הבירה של האימפריה, לצד זמינות של קרקע פנויה למבנה גדול וחיזוק כלכלי ותדמיתי של האזור. ואכן, להקמת מגרש התערוכה והאצטדיון הייתה השפעה דרמטית על אזור וומבלי – ב־1921 מנתה אוכלוסיית וומבלי 18,239 איש; ב־1938 היא כבר מנתה 121,600 איש (Cohen, 2004).

היבט נוסף מתייחס למיקום האצטדיון בלב הסמלי של בריטניה הגדולה, במקום שבו התקיימה התערוכה האימפריאלית. מטרת התערוכה הייתה הצדקת המעשה האימפריאלי בערכים של הפצת קדמה אירופית והבאת האימפריה כולה הביתה באופן סמלי וייצוגי לטובת אחדותה וריכוזה. תערוכות דומות התקיימו באותה תקופה גם בפריז. התערוכות האימפריאליות היו מניפסט שביקש לפעול כלפי פנים האימפריה ומרכזה. כלומר, כלפי החברה האנגלית, ובעיקר

10 ברברה טוכמן מתארת את תהליך השינוי החברתי ואת השלכותיו באופן ציורי בספרה: המגדל הגאה, דיוקן העולם לפני מלחמת העולם הראשונה, 1890-1914, 1982.

החברה הלונדונית, שבאה לצפות בהן. ההפקה שידרה יוקרה ופאר, עוצמה ומודרניות (Cohen, 2004). התערוכות לא נועדו לרתום את חלקי האימפריה הרחוקים למרכז או לייצר תחושה של אחידות אימפריאלית, אלא לחזק את תחושות החוסן, הגאווה ומעל לכול - הצדקה מוסרית של האנגלים, תחושות שיתורגמו לתמיכה פוליטית וכספית בשלטון. מטרות נוספות היו כמובן כלכליות ונועדו לרתום את הגאווה האימפריאלית ואת הסקרנות של תושבי לונדון הבורגניים למטרות הכלכליות של כל יריד באשר הוא.

רעיונות ראשונים לתערוכות אימפריאליות עלו במשרדי ה־British Empire League כבר בשנת 1902 (Varrasi & Hill, 1997; Cohen ,2004). בסופו של דבר התערוכה התממשה רק אחרי מלחמת העולם הראשונה, בתקופה שבה אנגליה התמודדה עם המחירים הכלכליים והחברתיים של המלחמה, בד בבד עם הצורך להשקעות נרחבות בחיזוק כוחה כמעצמה בינלאומית הממשיכה לשלוט באזורים נרחבים בעולם – הפעם מכוח כתבי המנדט שהעניקה לעצמה יחד עם צרפת, כשתי המעצמות המובילות את חבר הלאומים החדש, שרק נולד. אף על פי שבריטניה המשיכה להיות כוח מוביל בעולם עד אחרי מלחמת העולם השנייה, עולם המושגים האימפריאלי הלך ואיבד מקסמו. לפיכך היה צורך להחיות אותו ולחזק אותו בעיני העולם – ובראש ובראשונה בעיני האוכלוסייה הבריטית, שהייתה צריכה להמשיך לממן ולתחזק את החזון האימפריאלי. קיום התערוכה גילם, אם כן, געגוע אנגלי לעולם שהלך ונשמט, מעין תחושה של אימפריה הנמצאת מחוץ לציר הזמן. על החשיבות התדמיתית של התערוכה אפשר ללמוד גם מכך שהיריד עצמו היה כישלון מבחינה כלכלית, ומשרד המסחר הבריטי נאלץ לסבסד את המפעל כולו בממון רב – ואף על פי כן המשיכו לפרסמו כ"מסיבה המשפחתית הראשונה של האימפריה הבריטית מאז המלחמה הגדולה" (Varrasi & Hill, 1997).

הבחירה לבנות את האצטדיון הלאומי כחלק ממרחב התערוכה פנה למטענים תרבותיים וסימבוליים שהיו כמעט מובנים מאליהם בחברה האנגלית, ולחיזוק תדמיתה העצמית כחברת הליבה הבריטית. כדי לחזק את ההסמלה כינה המלך ג'ורג' החמישי את האצטדיון "שטח מקודש" (Hallowed Turf), היה זה האצטדיון המודרני הראשון באירופה שזכה לכינוי זה.

עיבוי המיתוג הלאומי בעזרת שימושים נוספים

נוסף על אירועי הכדורגל הלאומיים, אצטדיון וומבלי אירח אירועים ציבוריים נוספים, שהמשותף להם היה הדימוי הלאומי החזק. בשנים הראשונות לאחר פתיחתו ניכר ניסיון למצב את המיתוג הלאומי בהקשרו האימפריאלי. בשנים אלו התקיימו באצטדיון קונצרטים של תזמורות צבאיות, תערוכות אימפריאליות, תהלוכה שבה כל מדינה באימפריה הציגה הופעה משלה באמצעות ריקודים ומוזיקה, אירועים של הצופים הבריטים ועוד. מבחינה תקציבית התקיים האצטדיון בעיקר מקיום מירוצי כלבי ציד, שהיו פופולריים בקרב הקהל הלונדוני עד שנות ה־30 של המאה ה־20 (Varrasi & Hill, 1997).

אולם עם דעיכתו של עולם הערכים האימפריאלי משכו האירועים האימפריאליים באצטדיון פחות ופחות קהל, והיו לכישלון כלכלי וציבורי. האצטדיון בוומבלי הלך והתמקד בכדורגל, והפך מסמל בריטי לסמל אנגלי. בכך הוא הפך במידה מסוימת לסמל לפירוק האימפריה ולהדגשת הלאומיות האנגלית הנבדלת. חיזוק לכך שוומבלי הוקם כאצטדיון לאומי לצרכים פנימיים – ולא

מתוך רצון לחיזוק הדימוי הלאומי האנגלי בזירה הבינלאומית, הפוליטית והספורטיבית כאחד – אפשר לראות בכך שאנגליה התנגדה להקמתו של ארגון כדורגל בינלאומי – FIFA (Fédération International de Football Association - הפדרציה הבינלאומית לכדורגל) בשנת 1904, ולא הייתה חברה בו עד אחרי מלחמת העולם השנייה. אנגליה השתתפה במשחקי גביע העולם לראשונה בברזיל, בשנת 1950.

וומבלי המחודש

וומבלי שופץ בשנת 1995, נהרס ב־2003 ונבנה מחדש ונחנך ב־2007 כאצטדיון הגדול ביותר באנגליה והשני בגודלו באירופה. בנייתו לוותה בדיון ציבורי גדול בבריטניה בעניין התועלת הכלכלית הטמונה בו, במיוחד לאור כך שחלק לא מבוטל מבנייתו מומן באמצעות כספים ציבוריים, בעיקר כספי לוטו. קרנות ציבוריות מימנו באופן ישיר כ־120 מיליון לירות שטרלינג מתוך עלות של כ־450 מיליון לירות שטרלינג (Jones, 2002). המימון הפרטי בעל המטרות המסחריות עורר שאלות באשר למידת היכולת של הממסד הפוליטי-לאומי להשפיע על ניהול האצטדיון והאירועים המתארחים בו.

אולם בדומה למתרחש בישראל, גם באנגליה הדיון הציבורי לא נגע בשאלה אם המדינה צריכה בכלל מתקן לאומי. העובדה שהציבור קיבל את הצורך במתקן לאומי כמובן מאליו, ואת המיתוג של האצטדיון כלאומי, אפשרה למנהלי המתקן גישה רחבה יותר לקרנות ציבוריות. כלומר, התודעה הציבורית תורגמה לרווחים ביורוקרטיים וכספיים ישירים, בעוד התרומה הכלכלית של המתקן – הישירה והעקיפה – לסביבתו הקרובה, מוטלת בספק (Jones, 2002). כך, הדיון באצטדיון וומבלי החדש עסק בעיקרו בהיבטים כלכליים וציבוריים. מיקומו של הפן הלאומי בשולי הדיון נגזר מכך שהנחיצות של אצטדיון לאומי התקבעה בתודעה הציבורית האנגלית עם הקמתו של האצטדיון המקורי, ולא עמדה לדיון מחודש.

אצטדיון סטאד דה פראנס (Stade de France), צרפת

לקראת משחקי גביע העולם בכדורגל בשנת 1998 הוחלט לבנות אצטדיון חדש בצרפת. הצורך בהקמת אצטדיון חדש ומודרני היה צורך מעשי, הקשור באירוח המשחקים. בדומה למה שהתרחש באנגליה סביב וומבלי, גם בצרפת התקיימו דיונים ציבוריים לגבי מיקום האצטדיון וההשקעה הכספית הציבורית, ושוב בדומה למקרה של וומבלי - גם כאן לא התקיים דיון על עצם הצורך בהגדרה אצטדיון לאומי מרכזי אחד. הרעיון לא היה חדש. הרעיון לבניית אצטדיון ענקי החל באירוח המשחקים האולימפיים של 1924, אז נבנה בפריז האצטדיון Stade Olympique Yves du Manoir , הידוע גם כ־Stade Olympique de Colombes. אצטדיון זה, ששימש אצטדיון מרכזי עד שנת 1972, לא הוכרז רשמית כאצטדיון לאומי, אולם בדומה למה שהתרחש בישראל, הוכר ציבורית כאצטדיון לאומי לכל דבר (Dauncey & Hare, 1999).

תכניות נוספות להקמת אצטדיון לאומי עלו לדיון בצרפת בשנים 1930-1940, לגבי אצטדיון בעל 100,000 מקומות בעיר פאסי. בשנים שאחרי מלחמת העולם עלו רעיונות נוספים להקמת אצטדיונים לאומיים, שינציחו גיבורים לאומיים. כך למשל בין השנים 1950 ל־1956 חשבו על בניית אצטדיון לזכרו של ג'אן מולין, לוחם ההתנגדות הצרפתית נגד הנאצים, ובתחילת שנות

ה־60, כשהעיסוק הציבורי במלחמת העולם השנייה דעך, הציע הנשיא פומפידו להקים אצטדיון לזכרו של מרסל סרדאן, שנודע גם בכינוי "המפציץ המרוקאי", מתאגרף על, אלוף צרפת, אלוף אירופה (1939) ואלוף העולם (1948), שנהרג בתאונת מטוס ב־1949. סרדאן גדל במרוקו והיה יליד אלג'יר (למרוקו עבר עם משפחתו בגיל שש). סרדאן, שנודע גם ברומן שהיה לו עם הזמרת אדית פיאף – סמל תרבותי-צרפתי נוסף – ענה על צורך פוליטי וחברתי לחזק את ההישגים הלאומיים הצרפתיים, ובה בעת ביקש להעביר מסר רב תרבותי, במיוחד על רקע מלחמת העצמאות האלג'יראית, שהתחוללה באותן שנים כנגד צרפת. בסופו של דבר הציע פומפידו להקים את האצטדיון בעיר וינסאן, תכנית שלא יצאה אל הפועל (Dauncey, 1997).

בניגוד לאנגליה, בצרפת ההשקעה הכספית הייתה ממשלתית. דפוס זה תאם את ההתפתחות ביבשת החל משנות ה־20 של המאה ה־20, לפיו הבעלות על מתקני הספורט הייתה מוניציפלית, חלק מן התכנון המוניציפלי שיצר פארקי ספורט עירוניים (Balle, 1993). בגלל המעורבות הכספית הישירה של הממשלה הצרפתית, בחירת המיקום הייתה ממשלתית (Newman & Tual, 2002). המקום שנבחר היה פרבר תעשייתי בצפון פריז, פליין סנט-דניס (Plaine Saint-Denis). בחירת המקום שילבה תכניות אורבניות הקשורות למצב כלכלי וחברתי בפריז וסביבותיה, יחד עם הפוטנציאל הסימבולי של המקום הנבחר. ב־1998 היה סנט-דניס פרבר עני ומתועש, שמרבית אוכלוסייתו מהגרים. בניית האצטדיון הייתה חלק מתכניות התערבות עירונית וממשלתית. התכנית העירונית עסקה בחידוש עירוני ובשיקום פרברי; התכנית הממשלתית עסקה בקשיים החברתיים הנובעים מהגירה מוגברת ובשינוי דמוגרפי של החברה הצרפתית, שינוי שהעלה את הצורך בהגדרות חדשות של מהות ה"צרפתיות" ומאפייניה (Newman & Tual, 2002).

התכנית לחידוש פרברי קשורה בדיון בדבר היכולות הכלכליות של אצטדיון מרכזי להשפיע על האזור הקרוב לו מבחינה כלכלית, נושא הנמצא מחוץ לתחומי מאמר זה. די אם נאמר כי הצלחתו של האצטדיון להוביל שינוי זה הייתה נתונה לוויכוח מחקרי וציבורי בצרפת. כיאה לפרויקט לאומי גדול ויקר, בטרם פתיחת האצטדיון התנהלו ויכוחים סוערים בשלל נושאים - החל מנושאים פונקציונליים, תכנוניים-עיצוביים ועד בחירת הקבלנים (Bacque, 1998). במאמר ביקורתי משנת 1997, טרם פתיחת האצטדיון, כינה דונסי (Dauncey, 1997) את האצטדיון "ראוותנות לשמה".

בהיבט הלאומי השתלב האצטדיון בתכנית ממשלתית שהושקה במחצית השנייה של שנות ה־90, שנועדה לצמצום פערים חברתיים ולהגברת התודעה הצרפתית, בין היתר באמצעות השקעות גדולות בספורט בפריפריה. צרפת, ששוב לא הייתה אימפריה קולוניאלית, נאלצה להתמודד עם קשיים תרבותיים חברתיים מבית, שכללו – בדומה לבריטניה – הגדרה מחודשת של הזהות הצרפתית, בין היתר כתוצאה מהמורשת הקולוניאלית של ריבוי מהגרים בעלי אזרחות צרפתית. צרפת לא הייתה מולדת הכדורגל, אבל בשנת 1998 הוא היה הספורט הפופולרי ביותר בצרפת. באמצעות הכדורגל הקבוצתי ביקשו לקלוט "זרים" אל הדגל, על ידי יצירת זהות קבוצתית תוך טשטוש הבדלים בין מיעוטים: "Black-Blanc-Beur" (שחור, לבן, יוצא צפון אפריקה) (Duret, 2001). כלומר, הכדורגל ביקש מצד אחד לשדר רב תרבותיות והכללת תרבויות המהגרים בתרבות הצרפתית ומצד שני חיזוק הלאומיות הצרפתית הישנה, ה"טהורה". בתוך כך, תפקידו

הסמלי של האצטדיון היה חיבור לזהות הלאומית המרכזית באמצעות חיבור לסמלי עבר, פעולה שמטרתה הייתה ללכד את תודעת המיעוטים לתודעה צרפתית "כחולה" אחת ("Les bleus"). המיקום של סנט-דניס ענה על הצורך הגאוגרפי-תודעתי של חיבור לעבר מפואר צרפתי, במקרה זה, העבר המלכותי. סנט-דניס עצמו הוא הפטרון של צרפת, הבישוף הראשון של פריז, ובזיליקת סנט-דניס היא מקום קבורתם של מלכי צרפת. על חשיבות הקשר אפשר ללמוד גם מכך שבין האצטדיון לבין הבזיליקה נסלל מסלול הליכה, היוצר קשר סימבולי ותודעתי בין שני האתרים. על חשיבות ההסמלה של המבנה אפשר ללמוד גם מן ההצעות לשמות עתידיים אשר שיקפו את המטען הרגשי בזהות המבנים הלאומיים: החל בהצעה לקרא למבנה על שם מישל פלאטיני, שחקן הכדורגל שהיה לקפטן נבחרת צרפת ולימים נשיא אופ"א, איגוד התאחדויות הכדורגל האירופיות, ועד להצעה לקרוא לו על שם שארל דה גול, מנהיגה של צרפת החופשית במלחמת העולם השנייה ונשיאה הראשון של הרפובליקה החמישית – מי שהיה לאחד הסמלים לאזרחות הצרפתית.

בדומה למקרה וומבלי, גם באצטדיון הצרפתי פעלו לחיזוק התודעה הלאומית באמצעות ריכוז אירועים לאומיים שיש בהם ריבוי הסמלה לאומית, כגון הנפת דגלים ושירת ההמנון. השילוב בין יצירת תחושת קולקטיב באמצעות נבחרת לאומית מרובת שחקנים בני מהגרים להבניית הזדהות לאומית באמצעות אצטדיון לאומי, על כל הסימבוליות שבו – הצליח רק לרגע. במהלך גביע העולם ב־1998, באחד המשחקים הראשונים ששוחקו בסטאד דה פרנס, ניצחה נבחרת צרפת את נבחרת ברזיל. את שער הניצחון הבקיע זינאדין זידאן, יליד צרפת ממוצא אלג'ירי, כמעט לפי תסריט מתוזמן היטב וערוך מראש. בסקר שערכה עיריית הפרבר אחרי המשחקים העידו 92% מהמרואיינים כי הם שמחים שהאזור אירח את משחקי גביע העולם (Newman & Tual, 2002). אולם בהמשך התברר כי המהלך של קליטת "הזרים" – ומה שנתפס כניסיון "לצרפת" אותם באמצעות הספורט – עורר התנגדויות רבות. התנגדויות אלה באו לידי ביטוי בכמה אירועים שהתרחשו באצטדיון, כגון שריקות נגד ההמנון במסגרת משחק צרפת-אלג'יר (Duret, 2001). השפעתו של האצטדיון על אוכלוסיית סנט-דניס מבחינת התודעה הלאומית מוטלת גם היא בספק.

בעקבות תכנית ההתערבות באמצעות ספורט התפתח דווקא ענף הסיוף כספורט הפופולרי בשכונה. דבר זה יכול להעיד על כך שההסמלה המאחדת של האצטדיון ושל אירועי הכדורגל שבו, על אף הפופולריות שלהם בקרב הצרפתים ככלל, לא הצליחה ליצור את ההשפעה המיוחלת על האוכלוסייה שאליה היא כוונה – אוכלוסיית הפרברים ובמיוחד אוכלוסיית המהגרים הצפון אפריקנים.

דיון, מסקנות וחלופות (פשיזם, אימפריאליות ובעיקר לאומיות מכוונת פנים)

כפי שצוין לעיל, אצטדיון לאומי והנבחרת הלאומית העושה בו שימוש, נועדו לייצג את המדינה כולה. לפיכך, האצטדיון משמש גורם מאחד, ולא ביטוי לשונות הפנים מדינתית. כאשר אין צורך באחדות או שיש רצון להימנע ממנה או מהגדרתה, אזי אין עיסוק בשאלת אצטדיון או מבנים לאומיים אחרים. ואילו כאשר ישנו אצטדיון לאומי, יש לבחון את האינטרס בהקמתו על הציר שבין הצגת האחדות כלפי חוץ בקצה האחד ובין הפיכתו לכלי ליצירת אחדות כלפי פנים בקצה האחר.

כפי שהוצג במחקר זה, מרבית המדינות באירופה הן בעלות אצטדיון לאומי. במת הספורט, ובעיקר הכדורגל, היא מקום המפגש המרכזי והתדיר בקנה מידה גדול בין מדינות. מכיוון שזאת הדרך של המדינות ושל אוכלוסיותיהן להציג את ערכיהן ואת יכולותיהן בזירה הבינלאומית (הן בתקשורת הן כמוקד משיכה תיירותי), משמש האצטדיון הלאומי את מרבית המדינות כהצהרת כוונות (ראו Paton, 2002) או כהצהרה על יכולות (ראו Ren, 2008). מקרה זה, כפי שנטען, אינו רלוונטי לגבי מדינות בעלות חלופות יעילות לזירת הספורט הלאומי. כך בגרמניה, באיטליה ובצרפת, אשר ליגות הכדורגל שלהן מובילות מבחינת הישגי הקבוצות והכיסוי התקשורתי שלו הן זוכות. מתוך כך עולה כי אנגליה וצרפת, שבהן התמקדנו במאמר זה, עם הדומיננטיות הספורטיבית שלהן, אינן משתמשות באצטדיון הלאומי לצורכי הזירה הבינלאומית, אלא ככלי מאחד פנימי.

בעוד שהמחקר התמקד בהיבט הפנים מדינתי, עלו שתי תמות נוספות הקשורות לחריגות לכאורה במפת האצטדיונים הלאומיים באירופה. תמה ראשונה עוסקת בעבר הפוליטי של ספרד, של גרמניה ושל איטליה ובאופן שבו הוא משפיע על שימוש עכשווי בסמלי לאומיות. אך לזאת, כמו שצוין, ישנן דוגמאות לחריגות אירופיות אחרות, שאינן קשורות להיבט האנגלי והצרפתי הנדון במחקר זה. תמה שנייה עוסקת בעבר הקולוניאליסטי של שתי המדינות, ובחשיבות האימפריאליסטית של האצטדיון הלאומי בבירותיהן. למרות השונות באופי האימפראלי בין שתי המדינות, הערכים המכוננים של הפצת התרבות הלבנה או הצרפתית והמהות האימפריאלית הייתה דומה; כמוה גם ההשפעה של העבר הזה על דימוי העבר מצד אחד ועל הגירה לתוכן מצד נוסף. אך גם אלו, כפי שעולה מן הממצאים, אינן קשורות למועדי הקמת האצטדיונים בתחילתו של העשור השלישי של המאה ה־20 ולבנייתם מחדש לקראת סוף המאה.

בין שתי המדינות, אנגליה וצרפת, קיים דמיון היסטורי רב, הן כלפי פנים – לגבי משטרים ומגמות חברתיות, הן כלפי חוץ – בהקשרים קולוניאליסטיים. על כך יש להוסיף גם את היחסים הישירים בין אנגליה וצרפת לאורך המחצית השנייה של האלף השני ובמיוחד במהלך המאה ה־20, העומדת בבסיס המקרה הנחקר. ניתוח הקמת האצטדיונים הלאומיים באנגליה וצרפת מעלה שלוש נקודות התייחסות מהותיות: הנקודה הראשונה היא שימוש בערכים משותפים (מדומיינים) או בעבר משותף על מנת להתמודד עם בעיות חברתיות עכשוויות; הנקודה השנייה היא המגבלות ההיסטוריות הנובעות מהעבר הלאומי ומהיכולת לעשות בו שימוש להסמלה ולפתרון בעיות בהווה ובעתיד; והנקודה השלישית היא הצורך בדיון ציבורי ברעיונות לאומיים כאשר אלו רכיבים המצויים ביסודות התרבותיים של המדינה.

הנקודה הראשונה עולה מן ההקשר התקופתי של הקמת האצטדיונים. המקרה האנגלי מלמד כי עיתוי בניית האצטדיון הלאומי אינו מקרי, אלא מתרחש על רקע ההתמודדות של החברה האנגלית עם דילמות לאומיות במהלך שנות ה־20 של המאה ה־20. הדילמה המרכזית באותה עת היא תהליכי ההתפרקות של הממלכה המאוחדת. תהליך אשר משפיע גם על יכולתה של המדינה לשמור על מעמדה האימפריאלי. הממלכה המאוחדת מורכבת מישויות מדיניות בעלות מתחים פנימיים, ואנגליה של תחילת המאה ה־20 התמודדה עם ירידה במעמדה במסגרת מאחדת זאת. לפיכך, שאיפתה הלאומית באותה תקופה התמקדה בהעצמתה כישות המובילה בממלכה המאוחדת ובמרכזיותה האימפריאלית. לפיכך, הבחירה שנעשתה בוומבלי אינה מקרית. המרחב

הגאוגרפי של וומבלי הפך למקום טעון בסמליות כשאירח את היריד האימפריאלי, שמהותו הייתה הסמלה של אנגליה ושל לונדון כמרכז האימפריה. השימוש החוזר במקום לטובת הקמת אצטדיון משיג שני יתרונות: האחד הוא ניצול המשמעות הסמלית ששויכה למקום בעשורים הקודמים; השני הוא שימוש באירועי ספורט לטובת חיזוק זהות קולקטיבית (Bale, 1992).

בצרפת היה הצורך הטכני של אירוח האולימפיאדה בשנת 1924 הזרז לבניית אצטדיון לאומי. צורך שבעקבותיו החלה סדרת דיונים, בעיקר במחצית הראשונה של המאה ה־20, לגבי בנייה של אצטדיון לאומי במקומות שונים תוך שימוש בהנצחת גיבורים וסמלי תרבות צרפתיים ביצירת תודעה פטריוטית מאחדת. עלייתו של הספורט הבינלאומי, בדמות האולימפיאדה או מירוץ האופניים, "הטור דה פראנס", הייתה חלק מצמיחה אינטנסיבית של חיי התרבות בצרפת בשנות ה־20, מיד עם תום מלחמת העולם הראשונה. אותה התעוררות תרבותית הייתה חיבור קוסמופוליטי של צורות מוזיקה ואמנות מאירופה ומארצות הברית והיא סימלה את הנכונות של צרפת להשתלב בזירה הגלובלית, זאת תוך יצירת תרבות אקלקטית מקומית שבמרכזה התרבות הצרפתית המסורתית. הניצחון במלחמה אפשר לצרפת להרחיב לכאורה את שליטתה באזורים שונים, בהם המזרח התיכון, ולחזק את הדומיננטיות התרבותית שלה. תהליך זה שימש במידה רבה זרז לתהליכי שינוי פנימיים באימפריה הצרפתית, אשר בדומה לזאת הבריטית, החלה את תהליך התפרקותה המואץ מנכסיה האימפריאליים אחרי מלחמת העולם השנייה. בה בעת היא נאלצה להתמודד עם תהליכי שינוי חברתיים פנימיים כתוצאה מתהליכי ההגירה המואצים אליה משטחי שלטונה. בניית האצטדיון האולימפי והדחיפה להקמת אצטדיונים לאומיים אחרים היו ניסיון לעצב מחדש את התרבות הצרפתית פנימה.

בשנות ה־90 עמדו שתי המדינות בפני אתגר חדש, שגם הוא קשור ליציבות הזהות הלאומית הפנימית, בעיקר בשל גלי הגירה ושינויים דמוגרפיים, ששוב לא היו קשורים בהכרח בעברן האימפריאלי אלא בדומיננטיות הכלכלית שלהן באירופה. סוגיית הבנייה מחדש של האצטדיון הלאומי האנגלי עסקה בעיקר בהיבטים הכלכליים של הבנייה – הדיון סביב המשמעות הסמלית של אצטדיון לאומי נותר בשוליים, אלא שבנייתו מלמדת על הרצון האנגלי ליצירה של מונומנט לאומי יחיד בעיר הבירה, כזה אשר יכול להוות מקום התכנסות ואירוח לאירועי הספורט הגדולים במדינה (כגון גמר הגביע האנגלי), אשר הם גם האירועים הנצפים ביותר בטלוויזיה האנגלית. בצרפת, הקמתו של האצטדיון הלאומי החדש בשנת 1998 (לטובת אליפות העולם בכדורגל) הייתה אף היא המשך ישיר של ההכרה התרבותית הצרפתית בנחיצותו של אצטדיון לאומי יחיד. עם זאת, אותה תקופה, סוף האלף השני, העמידה את צרפת בפני בעיות פנימיות הקשורות לחיבור של אוכלוסיית המהגרים לזהות הצרפתית הלאומית. בנייתו של האצטדיון לא נבעה מהצורך בפתרון בעיות אלו, אך אפשרה את הטיפול בהן. האצטדיון נבנה כאמור בפרבר מהגרים וחובר פיזית וסמלית לסמלי העבר המפואר של הממלכה הצרפתית. מכך עולה אם כן כי דור האצטדיונים הלאומיים החדש נבנה מתוך מציאות כלכלית ופונקציונלית, אך נעשה בהם שימוש לטובת חיזוק הזהות הלאומית כלפי פנים.

הנקודה השנייה העולה מן הניתוח ההיסטורי מהווה את הצד השני של המטבע ההיסטורי. במקום שימוש בסמלי העבר לטובת יצירה מחדש של זהות קולקטיבית, העבר מגביל את ההסמלה הלאומית העכשווית. מכיוון שמונומנטים ומקומות ספורט גדולים טעונים במשמעות לאומית

קולקטיבית, היחס אליהם מחייב את האוכלוסייה העכשווית להתמודד באופן ציבורי ופומבי עם משמעות זאת. לפיכך, מדינות בעלות עבר קרוב פשיסטי נמנעות משימוש ישיר בהסמלה לאומית, ואף מפעולות אשר נתפסות ככאלו באופן עקיף, דוגמת יצירת אצטדיון לאומי. היבט זה מבדיל את אנגליה וצרפת מאיטליה, מספרד ומגרמניה, שבהן אין אצטדיון לאומי. הבסיס הדמוקרטי החזק של שתי המדינות מאפשר להן גם להתייחס לעברן המלוכני בהיבטים חיוביים בהקשר של גאווה לאומית. גם אנגליה וגם צרפת יכולות להציג את הסמלים הלאומיים ללא חשש לביקורת פנימית או חיצונית, שעלולה לראות במהלך זה ביטוי ללאומנות.

היבט זה מתקשר גם לנקודה השלישית העולה מן המחקר, והיא מניעיו ומאפייניו של דיון חברתי ותקשורתי ברעיונות לאומיים. כאשר הרעיונות הלאומיים הם חלק בלתי נפרד מהתרבות המקומית, אזי הם אינם מצויים על סדר היום הציבורי, אלא נוכחים בו כמובנים מאליהם. הדיון הציבורי בשאלות של אצטדיון לאומי יתמקד בתועלות כלכליות ואחרות. לעתים יתקיים הדיון בשאלות המיקום של האצטדיון בהיבט לאומי, דוגמת הסוגיה העכשווית בישראל והדיון בצורך למקם אצטדיון לאומי בירושלים לטובת חיזוק מעמדה הבינלאומי. כאשר רעיונות לאומיים אינם בקונצנזוס, או אם יש מאבק ציבורי על מהותם או על מידת השייכות והמעמד של חלקים שונים במדינה אליה, המדינה תימנע מהכרזת אצטדיון כלאומי, בניסיון להימנע מדיון חברתי ומערעור היסודות המאחדים. דוגמה לכך אפשר לראות למשל באתגרים המרחביים-פוליטיים המצויים במבנה הפדרטיבי של גרמניה ובקונפליקט העולה מתוך הזהות המקומית של חבל קטלוניה בספרד.

הבנייה של זהות קולקטיבית לאומית היא אתגר תמידי ודינמי. במאמר זה התמקדנו בניסיון של אנגליה ושל צרפת להתמודד עם אתגר זה ולייצר סמלים לאומיים באמצעות ספורט ומקומות ספורט. הקמתם של אצטדיוני הכדורגל הלאומיים בשנות ה־20 של המאה הקודמת שירתה מטרה זאת ומיצבה את מקום הספורט כחלק בלתי נפרד מהזהות הלאומית המכוונת כלפי פנים. למרות ההישג המצוי בהיעדר דיון לאומי בהקמתם המחודשת של מגה־מבנים אלו, בפועל אחידות לאומית ואופייה עדיין נמצאים תחת בחינה חברתית ותרבותית במדינות אלו ומושפעים מתהליכי שינוי תרבותיים ודמוגרפיים עמוקים.

ביבליוגרפיה

טוכמן, ב' (1998). המגדל הגאה: דיוקן העולם לפני מלחמת העולם הראשונה, 1890-1914. הוצאת דביר.

לונטל, א' (2014). אצטדיוני כדורגל לאומיים, המקרה של רמת גן. בתנועה, י'(4), 473-491.

שי, א' (1982). בריטניה – אילוצים פיננסיים מול ביטחון וגדולה אימפריאלית. זמנים: רבעון להיסטוריה, 7, 88-97.

Alegi, P. (2008). A nation to be reckoned with: The politics of world cup stadium construction in cape town and durban, South Africa 1. African Studies, 67(3), 397-422.

Baade, R. A., & Matheson, V. A. (2011). Financing Professional Sports Facilities. In White, S. B., & Kotval, Z. Z. (2012). Financing economic development in the 21st century. ME Sharpe.

Bairner, A. (2007). From Sands to Sanchez: the making of a national sports stadium for Northern Ireland. ESLJ, 5, 1.

Bale, J. (1993). Sport, space and the city. Routledge.

Coalter, F. (2007). A wider social role for sport: who's keeping the score?. Routledge.

Cohen, S. (2004). The empire from the street: virginia woolf, wembley, and imperial monuments. MFS Modern Fiction Studies, 50(1), 85-109.

Dauncey, H. D. (1997). Choosing and building the "grand stade de France": national promotion through sport and incompétence technocratique?. French Politics and Society,15(4), 32-40.

Dauncey, H., & Hare, G. (1999). France and the 1998 World Cup: The national impact of a world sporting event. Taylor & Francis US.

Duret, P. (2012). Sociologie du sport: "Que sais-je?" n° 2765. Presses universitaires de France.

Fussey, P., Coaffee, J., & Hobbs, D. (2016). Securing and sustaining the Olympic City: reconfiguring London for 2012 and beyond. Routledge.

Gratton, C., Shibli, S., & Coleman, R. (2005). Sport and economic regeneration in cities. Urban studies, 42(5-6), 985-999.

Hill, J., & Varrasi, F. (1997). Creating Wembley: the construction of a national monument. Sports Historian, 17(2), 28-43.

Hogan, J. (2003). Staging the nation gendered and ethnicized discourses of national identity in Olympic opening ceremonies. Journal of Sport & Social Issues, 27(2), 100-123.

Holt, R. (1990). Sport and the British: a modern history. Oxford University Press.

Horne, J. (2011). Architects, stadia and sport spectacles: Notes on the role of architects in the building of sport stadia and making of world-class cities. International Review for the Sociology of Sport, 1012690210387541.

Jones, C. (2002). Public cost for private gain? Recent and proposed 'national' stadium developments in the UK, and commonalities with North America. Area, 34(2), 160-170.

Matheson, V. (2006). Mega-Events: The effect of the world's biggest sporting events on local, regional, and national economies. International Association of Sports Economists, Working Paper Series, No. 06-22, October 2006.

Newman, P., & Tual, M. (2002). The Stade de France. The last expression of French centralism?. European Planning Studies, 10(7), 831-843.

Owen, J. G. (2005). Estimating the cost and benefit of hosting Olympic Games: what can Beijing expect from its 2008 Games?. The industrial geographer, 3(1), 1.

Paton, G. (2002). Adolf Hitler, Carl Diem, Werner Klingeberg, and the Thousand Year Reich: Nazi Germany and Its Envisioned Pos-War Olympic World. In KB Wamsley, RK Barney and SG Martyn (eds), In The Global Nexus Engaged: Past, Present, Future Interdisciplinary Olympic Studies. Sixth International Symposium for Olympic Research (pp. 93-104). international centre for olympic studies.

Ren, X. (2008). Architecture and nation building in the age of globalization: construction of the National Stadium of Beijing for the 2008 Olympics. Journal of Urban Affairs, 30(2), 175-190.

Siegfried, J., & Zimbalist, A. (2000). The economics of sports facilities and their communities. The Journal of Economic Perspectives, 14(3), 95-114.

Sklair, L. (2012). Iconic architecture and urban, national, and global identities. Indiana University Press.

Sudjic D (2005). The Edifice Complex: how the rich and powerful shape the world. London: Penguin.

Thornley, A. (2002). Urban regeneration and sports stadia. European Planning Studies, 10(7), 813-818.

Weight, R. (2013). Patriots. Pan Macmillan.

"סוסים מתים" או "אריות"? הבניות חברתיות של גוף וגיל בקרב שחקני כדורסל מקצוענים בישראל לקראת פרישה

אסף לב

תקציר

מאמר זה מבקש להציג את עולמם של כדורסלנים מקצוענים לקראת פרישה. בעוד שבטקסטים רבים שנכתבו עד כה בחרו לעתים קרובות להדגיש את השלכות גילם וכשירותם הפיזיולוגית של השחקנים לקראת פרישה, הסתכלות מזווית ראייה אנתרופולוגית על ספורטאים אלו מציגה מעגל משמעויות חברתיות שונה, כזה העוסק בהבנת מכלול חייהם בספרה הפנימית והחיצונית. המאמר מתחקה אחר המציאות שבה פועל הספורטאי ומשרטט את עולמו – שם הוא נתון ללחצים כבדים מצד הסובבים אותו, ואלה מעצבים את תהליך הפרישה ומשחקים תפקיד מרכזי בו. באופן "טבעי" מדגישים הכוחות הסובבים אותו את ההשלכות של גיל השחקן ושל גופו, ומצופה ממנו ליישר קו ולפעול בתוך מבנה (structure) מנוכר שבו התסריט ידוע מראש – תסריט שבו המבנה אינו משאיר מרחב פעולה לסוכנות (agency). המחקר שעליו מבוסס המאמר נעשה באמצעות ראיונות פתוחים למחצה ותצפיות באימונים ומשחקים, כולל השתתפות פעילה של הכותב (בעבר כדורסלן מקצועני בליגת-על).

מילות מפתח: **כדורסל, גוף, גיל, פרישה, זהות, דימוי עצמי**

הקדמה

> הגיל[...] זו[ה] מלחמת מאסף חסרת תוחלת משום שהגיל נתפס כטבעי, מונח מראש, לא תרבותי, לא נתון למשא ומתן - ועל כן משתיק ומשתק, משתנה טוטלי בלתי תלוי, מצמית ומתייג (חזן, 2013: 56).

התובנה המקובלת (common knowledge) בקרב הציבור הנה כי יותר מאשר בכל תחום עיסוק אחר, העיסוק המקצועני בספורט מוגבל לגיל ביולוגי ומותנה בו – הגוף הצעיר הוא תנאי הכרחי להצלחה אצל ספורטאי. בעוד שהחשיבה על פרישה ממקצועות אחרים אינה בהכרח נתפסת ככרוכה בגוף, הפרישה מהעיסוק בספורט מקצועני נקשרת באופן אינטואיטיבי כתהליך "טבעי" הקשור בו. במציאות שבה הגיל ושחיקת הגוף מובילים בהכרח להרהורים על התנתקות מספורט מקצועני, מאמר זה מציע כיוון הסתכלות אלטרנטיבי, המפנה זרקור לעבר הגורמים הסביבתיים הכוללים את מועדון הספורט, את קבוצת הייחוס של העמיתים לספורט ואת משפחתו של השחקן. היבטים אלו, כפי שאבקש לטעון, יכולים להיות הגורמים המתווים לשחקן את הדרך לעבר הפרישה.

ווקאנט (Wacquant, 1995) הסיק כי אחת הסיבות העיקריות לכך שספורטאים מסוגלים לקיים אורח חיים ספרטני, מצויה דווקא במצבם החברתי. לטענתו, תהליכים חברתיים מתרחשים בזיקה הדוקה לפרטים ולשותפי תפקיד ספציפיים. בעקבות מחקרו על מתאגרפים מקצוענים גרס ווקאנט כי אחד הגורמים העיקריים המסייעים לספורטאים לקיים אורח חיים נוקשה נמצא במערכת היחסים ההדוקה בין מאמן, מנהל, חברים לקבוצה ובת הזוג, המעבירים ביניהם מידע ומשתפים פעולה, ובכך יוצרים מעין רשת מפקחת דמוית פנאופטיקון.[1] רשת זו, טען ווקאנט, מציבה את המתאגרף תחת מעקב קבוע, המאפשר השקעה גופנית מקסימלית לקראת התחרות ומעודד אותה. בדומה לווקאנט, סטפן וברוואר (Stephan & Brewer, 2007) הראו במחקרם על אודות ספורטאים אולימפיים כיצד זהותם ודימויים העצמי תלויים במידה רבה ברשת החברתית שאליה הם משתייכים. לטענתם, חברי קבוצתו של השחקן וקולגות מענף הספורט הספציפי "תורמים לבידודו החברתי של השחקן כחלק מההוויה של להיות ספורטאי מקצוענ" (שם, עמ' 75). זאת ועוד, הקשרים החברתיים עם קבוצת השווים מסייעים בשימור דימויו העצמי כספורטאי עלית.

ווב ועמיתיו (Webb et al., 1998) טענו כי יש להבדיל בין שני סוגי זהויות ספורטיביות: זהות פרטית, המתייחסת בעיקר לתחושותיו ולרגשותיו האישיים כמו גם לתפיסת העצמי שלו כספורטאי; ולעומתה זהות ציבורית, המתייחסת לאופן שבו הספורטאי תופס את ההערכה ואת האהדה הציבוריות כלפיו במהלך הקריירה המקצוענית. דוגמה לכך ניתן למצוא במחקרה של לאלי (Lally, 2007), שעסק בזהות ובפרישת ספורטאים מקצוענים. לטענתה, לקראת מעברם לחיים שלאחר הקריירה המקצוענית מתחילים השחקנים לנהל "משא ומתן לעבר כינונו של עצמי חדש" (שם, עמ' 12). ההיבט החיצוני של הצגת הגוף והגיל, המתווכים בין האינדיבידואל לבין זהותו החברתית בגילו המתקדם, מושפעים במידה רבה מ"ניהול הרושם" (Goffman, 1959) שאותו יוצר השחקן לקראת הפרישה. על פי גופמן, הן הפרט הן הסביבה ממלאים תפקידים בתוך תבניות הנתונות באופן חברתי, זאת במטרה לכונן ולהעריך אלה את אלה ולמקמם בתוך הקשרים ומבני כוח חברתיים. במציאות שבה ספורטאי עלית עלולים לחוות ירידה דרסטית בדימויים העצמי וביכולתם התחרותית לאחר פרישתם (Stephan et al., 2003), עליהם להיות דרוכים בכל הקשור לממד החיצוני המבצע (performative) ככלי להצגה עצמית כלפי זולתם. בהקשר זה ג'ונס ודניסון (Jones & Denison, 2016), אשר בדקו לאחרונה כדורגלנים שפרשו מהליגה המקצוענית האנגלית (Premier League), גילו כי תהליך פרישתם היווה למעשה לא רק אתגר, אלא בעיקר הקלה משמעותית מהצורך "לנהל את גופם".

הגיל כגורם ריבודי הופך לגורם מרכזי במהלך קריירת המשחק של כדורסלן מקצוענ. נראה אפוא כי מתוך ספקטרום רחב של מקצועות, "ספורטאים מהווים דוגמה קיצונית ביותר לכך, שכן יכולתם הפיסית מגיעה לשיאה התחרותי בגיל כרונולוגי מוקדם מדי" (חזן, 1984, עמ' 80). קמה ופירסט (2015) טוענים כי כאשר מדובר באוכלוסייה מבוגרת, היא הופכת בעל כורחה לקבוצה חסרת עוצמה המאופיינת בייצוג שלילי, בהכחדה סמלית ובהתעלמות תקשורתית; את אלה חווים המבוגרים בעיני אחרים, מפרשים אותם ומתנהגים בהתאם (אלון ושות', 2013). אף

1 רעיון שהגה הפילוסוף ג'רמי בנת'ם בשנת 1791. בבסיסו עומדת מערכת ארכיטקטונית שנועדה לארגן ולמשטר את החברה באמצעות בידוד ומעקב מתמיד.

על פי שהכותבים מתייחסים בעבודתם לזקנים בסוף חייהם, ואנו דנים באנשים צעירים בסוף הקריירה המקצוענית, חשוב לציין כי ההתייחסות אל שחקני הכדורסל המקצועניים לקראת פרישה היא כאל זקנים.

משטורם הגופני והחרדה מפני אובדן היכולות הגופניות במהלך הקריירה המקצוענית עלולים להתעצם, זאת בעקבות הדרדרות בתפקודם הפיזיולוגי על המגרש ובתפיסת העצמי עם תום הקריירה המקצוענית. פרקטיקות גופניות מגוונות כמו שמירה על משקל ואחוזי שומן "תקינים", אכילה בריאה וכשירות גופנית כללית משכללים עוד יותר את השגרה הממשטרת (Shogan, 1999). בחשיבה תאורטית זו מופעלות על הסובייקט טכנולוגיות הקובעות ומכתיבות את אופן פעולתו ומכניעות אותו באמצעות מנגנוני שליטה שנועדו "לחפצן" (reify) אותו (Foucault, 1988, p. 18). ראוי גם לציין את מרכיב השיח (discourse) כאמצעי דיכוי הנקשר ליחסי כוח (פוקו, 2010), זאת מאחר שהוא מהווה מרכיב קריטי במשולש שבין "ניהול הרושם", משטור הגוף ואימוץ זהות חדשה בקרב הכדורסלנים. אחרי ככלות הכול, "אנו חווים את גופנו באופן שנראה בלתי אמצעי למדי – אנו חשים בכאב, אנו חווים עייפות ורעב – אך כל התחושות הללו מסוננות מבעד למבנים השיחניים המקצים להם משמעויות והשלכות מסוימות" (מילס, 2005, עמ' 81). במציאות זו אנסה להראות כיצד הפיזיותרפיסטים ומאמני הכושר הופכים לשותפים עיקריים בתהליך משטור גופו של הכדורסלן באמצעות הענקת משמעות חדשה לתחומים כגון תזונה ושימוש בתוספי מזון "נכונים".

בניסיון להבין כיצד הופכות מגוון פעולות גופניות ל"טבעיות", השתמש בורדייה (Bourdieu, 1993) באופן מטפורי במושג – "תחושת המשחק" (The feel of the game). בהקשר זה התכוון בורדייה ליכולתם של שחקנים במשחקי כדור קבוצתיים "להרגיש" את המגרש, לחוש את מקומם של שחקני הקבוצה היריבה ושל שחקני קבוצתם ולנוע בחופשיות עם או בלי כדור. בורדייה טען כי הספונטניות והאינטואיטיביות של השחקנים מייצרות את הרושם שהמשחק טבוע אצלם "בדם", שהם נולדו עם יכולת המשחק (רגב, 2011). כל אלו באים כמובן לאחר רכישת ההביטוס הנכון – המבטא את יכולתו של הספורטאי להפעיל באופן אינטואיטיבי וספונטני ידע, הבנה והבחנה בין דקויות בשדה הספורט. תפיסתו של השחקן את המשמעויות של הגיל ושל הגוף יכולה להשפיע במידה ניכרת על הרהוריו ועל החלטתו לפרוש, זאת כאמור בשל העובדה כי הפרישה בגיל מסוים נתפסת כחלק מההביטוס החברתי.

ההבחנות האנליטיות שהובאו להלן הן הכלים המחקריים שבאמצעותם אבקש לדון במאמר זה בעולמם ובתהליך פרישתם של הספורטאים. דרכם אנסה להתמודד עם שאלת הפרישה ולהבין כיצד חווים השחקנים את גילם ואת גופם לקראת סופה של הקריירה המקצוענית.

מתודולוגיה

ניתוח האתנוגרפיה מתבסס על שיטת התאוריה המעוגנת בשדה (Grounded theory, Glaser & Strauss, 1967), שעל פיה משתלבים זה בזה תהליך איסוף הנתונים האיכותניים ותהליך ניתוחם עם עיצוב מערך המחקר. שיטה זו מבוססת על נקודת מבטם של האינפורמנטים, הדברים שהם אומרים ו"ההסברים שלהם למה שהם עושים מהווה [מהווים] את הלבנים לבניית תאוריה" (שקדי, 2004, עמ' 155). במהלך המחקר רואיינו עשרה שחקני כדורסל בכירים בין הגילאים

30-40 (המצוטטים במאמר בשמות בדויים). חלק מהראיונות התרחשו בבתי השחקנים וחלקם בבתי קפה שקטים בתל-אביב. נוסף על כך השתתף החוקר (שחקן כדורסל לשעבר בליגת-על) באימונים עם מקצת המרואיינים במהלך פגרת הליגה. ניתוח הנתונים נעשה תוך שימוש בראיונות ובשיטות מחקר משלימות: תצפיות (הכוללות כאמור, השתתפות פעילה) וניתוח מסמכים. שילובם של כלי המחקר אפשר הבנה טובה יותר של השדה על תהליכיו ומאפייניו וקבלת תמונה רחבה יותר בדרך התמודדותו של השחקן לקראת פרישה. המסמכים שנבדקו כללו סטטיסטיקות של השחקנים וכתבות שפורסמו עליהם בעיתונות וכן הצגת חפצים אישיים כגון תמונות, גביעים ומסמכים משפחתיים.

"אחי, זה המים של הזקנים, תשתה בזהירות"

חברי קבוצתו של השחקן הנם "שחקני מפתח" באופן שבו הם משפיעים על דימויו העצמי. במשך חודשים רבים במהלך העונה שבה מבלה השחקן על המגרש (באימונים ובמשחקים) ומחוצה לו (בילויים, מחנות אימונים בארץ ובחול וכדומה), הקבוצה, על כל מרכיביה, מהווה מקום שבו מתקיימים באופן תדיר יחסי גומלין. אלה עשויים לשפוך אור על האופן שבו תופס השחקן את עצמו ובמידה רבה על האופן שבה תופסת הקבוצה את השחקן.

לעתים עלולים השחקנים הוותיקים לעבור מסכת קנטורים והצקות במהלך אימונים. הערות סרקסטיות הנשמעות כמעין "הומור שחור" בתוך הקבוצה, יש בהן כדי להשפיע על דימויו העצמי ועל הערכתו העצמית של השחקן. הערות אלו אינן באות לידי ביטוי במהלך משחקי ליגה מול קהל, שם הקבוצות כמעט תמיד מפגינות כלפי חוץ רושם של לכידות חברתית ושל רצינות אל מול הקבוצות היריבות. להערות ולהומור הציני, הנשמעים במהלך אימונים, יש משמעויות ובמידה רבה השלכות על האופן שבו תופסים המשתתפים את הסדר החברתי ויוצרים אותו. התנהגויות אלו מהוות הבהרה עבור החברים, ולעתים, כפי שנראה, מהוות גם מקום ל"סגירת חשבונות" בקבוצה. זאת מאחר שבקבוצה יש למשתתפים אפשרות להתבטא בצורה שבה אינם יכולים להתבטא במקומות רשמיים. באמצעות התנהגות חברתית זו מסמנים ומתווים חברי הקבוצה גבולות, שבאמצעותם מודע השחקן למקומו.

דוד, נשוי ואב ושניים, שחקן נבחרת ישראל לשעבר ושחקן פעיל בסוף שנות ה־30 לחייו, מספר:

> שום אמירות מצד השחקנים הצעירים לא באמת יכולות לפגוע בי. אתה יכול לקרוא לי במהלך אימונים "סבאל'ה", "דרדס-אבא", "קשיש", אתה יודע דברים כאלה... מה שאתה רוצה, וזה רק יצחיק אותי. כשעולים למגרש אני עונה לכל אלה שמקניטים אותי. לדוגמה, סם הוא אחד כזה שלא מפסיק להקניט אותי באימונים, אז היום באימון הראיתי לו מי אני, הוא לא הצליח לשמור עליי כל האימון, הרגתי אותו [צוחק]. שמע, הם [השחקנים הצעירים] כל הזמן תחרותיים כמו שאני הייתי לפני עשרים שנה, זה עדיין אותו דבר.

דוגמה נוספת, שנרשמה ביומן השדה, התרחשה באימון בין שחקני כדורסל במהלך הפגרה,

במסגרתה נפגשו כמה שחקנים שהתארגנו למשחק כדורסל לקראת פתיחת העונה הרשמית. אימונים מסוג זה מלווים לרוב בשינוי החוקים, הכולל: קבוצות קטנות, משחק עד השגת תוצאה שנקבעת מראש, במהלך המשחק רשאי כל שחקן לעצור את המשחק ולהכריז מתי נעשתה עליו עברה ("פאול"). באחת הפעמים שבהן הגעתי, הייתי שותף מלא למשחק. במפגש לקחו חלק שחקנים צעירים, בתחילת שנות ה־20 לחייהם, ושחקנים שחצו את גיל 30 ונמצאים לקראת סוף הקריירה. באחת מהפסקות השתייה ניצבו כמה בקבוקי מים לצדי המגרש, קרוב לספסלים. שני בקבוקים ניצבו בצדו האחד של הספסל ומהם לגמו שלושה שחקנים שחצו את גיל 30 (בהם גם אני). במהלך ההפסקה הקצרה התקרב לכיוונו שחקן צעיר כדי לשתות, בעוד שחברו הצעיר נזף בו בקול רם ובחיוך: "אחי, זה המים של הזקנים, תשתה בזהירות". שני השחקנים שלידי לא ממש התייחסו להערה ברצינות, אך כשהמשחק התחדש – השחקן שהעיר את ההערה הסרקסטית סומן לא פעם על ידי השחקנים הוותיקים כמטרה גופנית ומילולית. בפעמים שבהן נעשתה עליו עברה, היו השחקנים המבוגרים לועגים לו ומכנים אותו: "כוסית", "בחורה" וכדומה. פעם אחת הופל אחד השחקנים הצעירים בכוח על הרצפה באופן די משפיל, בעוד השחקנים הוותיקים מחייכים אליו בזלזול בזמן שהוא קם על רגליו.

זאת ועוד, במהלך אימוני הקבוצה הזדמן לי לשמוע לא פעם שחקנים צעירים מתבדחים עם השחקנים הוותיקים ומקניטים אותם באמרות כמו "הגיע הזמן לתלות את הנעליים וללכת הביתה" ו"תשריין מקום מעכשיו כבר לבית אבות". אלה נשמעו לרוב לאחר ביצוע לא מוצלח של מי מהשחקנים הוותיקים על המגרש (נפילות על הפרקט, מספר החטאות לסל ברצף, פציעות חוזרת). לרוב היו השחקנים הוותיקים עונים לשחקנים הצעירים בזלזול מלווה בהומור ולעתים בחוסר סבלנות מופגן.

סרבין (Sarbin, 1986) טוענת כי אנשים קושרים זה לזה תמונות ורעיונות בשימוש גלוי או מובלע של מסרים ושל סיפורים. הסיפור שהם יוצרים מעלה רגשות, מטרות, הערכות ושיפוטים בעלי השפעה על רצף הפעולה של הדמויות. ההקנטות והסרקזם בין השחקן לחבריו לקבוצה, תפקידם להעביר מסר לשחקן. הסיפור שהקבוצה יוצרת אמור להבהיר לשחקן באמצעות הערות ("זקן", "קשיש", "סבאל'ה", "זה המים של הזקנים") את מקומו בתוך המבנה הקבוצתי, ובכך מנסות לדחוף את השחקן החוצה מתוך הקבוצה.

על אף העובדה כי מאמר זה דן בעולמם של כדורסלנים מקצועניים, ראוי לציין כי מסרים גילניים מובהקים, המועברים באמצעות דיבור ישיר, מוכרים גם בענפי ספורט אחרים. דוגמה מאלפת לכך ניתן למצוא בראיון הפרישה שנערך לפני כמה שנים עם הטניסאית ציפי אובזילר, שם היא מספרת: "הבנות בנבחרת קראו לי 'גולדה מאיר' במובן של זקנת השבט, וזה בסדר. לא היו היעלבויות. אבל זה עזר לי להבין את מקומי. למרות זאת, גם בגילי המבוגר אני עדיין בכושר מצוין. הצעירות יודעות שלשחק נגדי זו עבודה קשה" (מידן, 2009). מתוך הכתוב לעיל ניתן לומר כי המאבקים הפנימיים בקבוצה בין השחקנים הצעירים למבוגרים מגלמים את ההתמודדות היומיומית, שבמהלכה נלחמים השחקנים על תדמיתם על המגרש.

מאבקים מסוג זה, תפקידם להכניע את השחקן לקבל את דימויו כ"זקן השבט", דימוי שיוביל אותו אט-אט לעבר הפרישה. מתוך התצפית שנערכה בין השחקנים במהלך הפגרה עולה כי ה"אריות" הצעירים רוצים לעבור להנהיג את החבורה, לכן הם מנסים להדיח את האריות

ה"זקנים". פרישה על רקע גיל ויכולות גופניות מהווה עבור הצעירים סיבות טובות להדחת ה"זקנים". עם זאת, התיאורים יכולים לבטא סוג של התנגדות (resistance) מצד השחקנים הוותיקים כלפי הסרקסטיות וההקנטות המופנות אליהם מצד השחקנים הצעירים. הנקמה מצד השחקנים המבוגרים במרבית המפגשים שצפיתי בהם, נעה על הציר שבין פעולות גופניות (דחיפות קטנות) ועד קללות בוטות.

פעמים רבות נוכחתי באופן שבו הפרשי הגילים בין הצעירים למבוגרים תרמו ליצירת חיץ בין השחקנים, התרחקות והתפלגות שבאו לידי ביטוי בספרה החיצונית, מחוץ לכותלי מגרש האימונים. לא אחת לאחר אימון ראיתי את השחקנים המבוגרים מסתודדים יחדיו בפינת האולם ומדברים על נושאים שונים הקשורים בדרך כלל במשפחה ובילדים. לפעמים הובילה שיחה זו לקביעת מפגש בביתו של אחד השחקנים באותו הערב עם בנות הזוג או לחלופין למפגש לילי במסעדה. נושאים אלו היו הבסיס לחיזוק הקשרים בין השחקנים המבוגרים, שבהם לצעירים אין לרוב מקום ועניין.

נמרוד, כדורסלן בן 31, שחקן נבחרת ישראל לשעבר, מתאר את יחסיו עם חבריו הצעירים לקבוצה:

> גיל הוא פקטור. אם תיקח ילד בן 19 ואני (עושה פרצוף מזלזל), אז [...] גיל הוא פונקציה בדרך כלל. לעתים נדירות זה לא פקטור, אבל אני כן קורא לזה פקטור. זה state of mind שונה, זה מקום אחר. זה צריך להיות מישהו מאוד בוגר שאתה יכול... אתה יודע (מהסס) היום ילדים זה לא ילדים של פעם. זה ילדים שכל אחד חושב שהוא מוצר מוגמר, הם באים עם ראש סגור. אינטראקציה קצת שונה, תחומי עניין שונים. [...] הוא יכול להחליט, סתם דוגמה, ש"הישרדות" היא התכנית הכי טובה עלי אדמות, ואני, אני סולד מזה. זו סתם דוגמה. אם זה נכון או לא נכון, זה לא רלוונטי. תחומי עניין, קוראים לזה.

שגיא, כדורסלן פעיל בן 35, נשוי ואב לשניים, מוסיף לתמונה:

> פעם זה היה הרבה יותר עם הקבוצה. במהלך השבוע היינו יוצאים כל הזמן [...] היינו יוצאים לבלות. היום אני יותר נח, יותר יושב בבית עם רגליים למעלה. בוא נגיד שהיום אני פחות פעלתן אחרי המשחקים מאשר הייתי פעם וזה מתבטא בהרבה דברים. היום אני לא עושה את זה (בילויים אחרי משחק) יש לי חברים כאילו מעולם הכדורסל בגילאים שלי, ויש לי חברים אתה יודע לאורך השנים שיצאנו ובילינו וגם חברים שלהם שנהיו גם חברים שלי.

נמרוד חוזר כמה פעמים על הכינוי "ילדים" בהתייחסותו לשחקנים הצעירים. חזרה זו מבססת את היחסים בקבוצה כ"הם" ו"אני". בהגדרת ה"הם" רואה נמרוד בשחקנים הצעירים ילדים נטולי מכנה משותף מעבר לשיתוף הפעולה על מגרש הכדורסל. השלב לקראת הפרישה הוא

תהליך המורכב מכמה שלבים: בניית קשרים חדשים, נטישה הדרגתית של הקבוצה והתבדלות מחברי הקבוצה הצעירים לאחר שעות הפעילות המקצועית. המשפחה והחברים הקרובים הם אלה אשר איתם מרגיש השחקן נוח ובטוח יותר מאשר עם החברים הצעירים בקבוצה. נמרוד ובמידה רבה גם שגיא "מוגנים" הרבה יותר במקומות כמו המשפחה, שבהם הסובבים אותם שווים אליהם גם בגילם.

במהלך שנות המשחק עוברים שחקנים לעתים קרובות שינויים במערך התפקידים שעליהם למלא בקבוצה. משימות כמו מנהיגות, ייעוץ והכוונה לשחקנים צעירים על המגרש ומחוצה לו וסיוע למאמן הראשי בקבלת החלטות הנם חלק מאותם תפקידים המצופים משחקנים ותיקים לקראת פרישה. גיל, ניסיון וביטחון עצמי, שנרכשו במהלך השנים על ידי הישגים ספורטיביים אישיים וקבוצתיים, הופכים לערך המוסף העיקרי של השחקנים בקבוצה.

שגיא מסביר:

> אני חושב שיש השפעה של הגיל, של הניסיון, בייחוד עם השחקנים הצעירים שבאים ושואלים שאלות ורוצים להשתפר ולקבל קצת ניסיון - לא כולם, אבל יש הרבה שחקנים צעירים שרוצים. בפרספקטיבה של ניסיון אתה תמיד יכול לעזור להם ולתת להם דברים ולקצר להם תהליכים בהבנה של מה שאתה יודע - בכדורסל ובהתנהלות. אתה יודע, לא רק בכדורסל אלא גם בהתנהלות מחוץ למגרש.
>
> החוקר: כמו מה?
>
> התנהלות עם מאמן, התנהלות עם תקופות לא טובות בכדורסל שמשפיעות עליך גם בכדורסל אבל גם על החיים. בדברים כאלה אתה יכול לקחת שחקן צעיר ולכוון אותו, לתת לו איזשהו כיוון ולנסות להסביר לו דרך הטעויות שלך - איך אפשר להתמודד עם זה.

דוד מציג תיאור דומה:

> שמע, יש דברים שקורים על בסיס יומיומי (מחייך). "אל תלך לפה", "אל תצא עד שעה מאוחרת בלילה", "תוודא שאתה לא נוהג כשאתה שותה ואם כן תיקח מונית", "תוודא שאתה משתמש בקונדומים", "תיזהר לא להסתבך בקטטה", "תמיד תצטרף למפגשי הקבוצה בערבים", "אל תצא לבד בשעות מאוחרות בלילה". אני מספר להם כל־כך הרבה סיפורים מכל הניסיון שלי. אז אני אומר להם מה לעשות ומה לא לעשות ולאן ללכת [...] בכל שאלה שיש להם אני יכול לעזור להם [לשחקנים הצעירים]. אני זה שיש לו את הידע, אפילו בדברים כמו "אל תתעסק עם הבחורה הזו או הזו, היא הייתה עם המון גברים לפני" (צוחק).

בעקבות התפיסה את גילם המבוגר ואת גופם ה"עייף" של השחקנים, נראה כי לעתים הציפייה

מהם לתפקידים המשויכים להכוונה ולבגרות הנה התרומה היחידה שאותה הם מסוגלים לתרום לקבוצה. כל אלמנט אחר של תרומה כגון מספר רב של נקודות, ריבאונדים ודקות משחק רבות על המגרש נתפסים כהפתעה גדולה.

שלומי, כדורסלן באמצע שנות ה־30 לחייו, נשוי ואב לשלושה, מספר:

> היום בא לאימון הנשיא של הקבוצה, הוא אמר לי, "בוא הנה, תראה איך אתה נראה מה זה? איך אתה שומר על עצמך? איך אתה רץ ככה? איך יש לך את הכושר לעשות את זה?" אחר-כך מגיע המאמן ואומר לך [במהלך האימון] "תנוח, אתה צריך לנוח". למה צריך לנוח? אני בסדר [כועס ומרים את הקול]. גם אם אני עייף וגם אם הרגליים שלי לא מספיק חזקות, אני במוח ראשון בהגנה, כי אני בנוי מנטלית הרבה יותר חזק מכל הילדים האלה בני 17-18. יש להם אולי יותר יכולות [...] אבל לי יש את הדברים האחרים שאין לאף אחד. ישר אומרים בוא הנה הוא זקן, הוא החטיא שלוש זריקות, הוא כבר עייף. אני יודע מה אנשים בסביבה אומרים. ואני אומר להם עזוב, אני רק אכנס [למגרש] אני אזרוק ארבע-חמש שלשות ואתם תראו, כל הדיבורים יתהפכו ברגע [...] אני לא מקבל את זה. איפשהו, בסופו של דבר, אתה לא יכול להילחם במערכת [עושה פרצוף מיואש] אתה לא יכול. היום כבר בגיל 32-33 אתה כבר מבוגר, זהו, אתה גמור.

מעמד השחקן ה"זקן" במגרש אינו עולה בקנה אחד עם כשירותו הפיזיולוגית ועם הרגשתו האישית. התגובה המחמיאה של נשיא הקבוצה וההוראה של המאמן בהתייחסות אל גילו של השחקן ואל גופו (רגליו) מעוצבות בעוצמה כה רבה באמצעות ההביטוס החברתי, עד כי תחושותיו של השחקן על אודות מצבו הבריאותי אינן מובאות בחשבון על ידי המאמן. גם הנשיא, בהתפעלותו, למעשה מקבל את דימוי השחקן. נראה אפוא כי הזרמת "דם חדש" לקבוצה (כפי שמכונים שחקנים צעירים בפי אוהדים) מהווה פרקטיקה מובנת מאליה, הבאה לידי ביטוי בהרחקתו של השחקן "המזדקן" באמצעות התנהגות המתבטאת בכינויי גנאי ובסרקסטיות. שלומי מנסה להתמודד עם המצב באופן שקול ובוגר, המזוהה עם שחקנים בעלי ותק המצויים לפני שלב הפרישה. אולם למרות ניסיון זה, דבריו ["היום כבר בגיל 32-33 אתה כבר מבוגר, זהו, אתה גמור"] מסמלים יותר מכול את ההשלמה עם המציאות ואת ההכנה לקראת השלב הבא.

דוגמא מאלפת שיכולה לבטא את שלב המעבר בין הדור הצעיר למבוגר היא האופן שבו ממוקמים לעתים השחקנים על ספסל המשחקים במשחקי ליגה. אחת הדוגמאות הבולטות הייתה כאשר במהלך כל המשחקים שבהם צפיתי, מיקומו של דוד בסדר הישיבה על ספסל הקבוצה היה תמיד חוליה מקשרת בין השחקנים לצוות המאמנים. מחד גיסא, השחקן לבש את מדי הקבוצה כמו יתר שחקני הקבוצה וערך את כל ההכנות לקראת המשחק כחלק מהקבוצה. מאידך גיסא, הוא שימש דה־פקטו חלק אינטגרלי מצוות המאמנים. הלחישות, המבטים בין צוות המאמנים לשחקן והתפרצויותיו לעבר שופטי המשחק - כל אלה הפכו אותו לדמות בת כלאיים: חציה אוחז בתפקיד של מאמן, שבמסגרתו הוא מתדרך שחקנים לפני ואחרי עלייתם למשחק וחציה שחקן.

דוגמה נוספת להמחשת התפקיד האמביוולנטי הייתה באחד מאימוני קבוצת "בני העמקים", שם שחקן הקבוצה הוותיק, נמרוד, עבד עם השחקנים הצעירים על טכניקת המשחק, מיקם אותם נכון על המגרש ואימן אותם בזריקות לסל. תפקידים אלו שמורים למאמני הקבוצה, שהיו נוכחים על המגרש לאורך כל האימון. לאחר מכן, באופן ספונטני, התכנסו צוות המאמנים ונמרוד לשיחה מקצועית, שבה שאר שחקני הקבוצה לא לקחו חלק. שני המצבים שתיארתי מפגינים את המעבר של שחקנים ותיקים מקריירת המשחק אל עבר הפרישה שלהם ואת מילוי התפקידים שבהם הם עצמם, ברצונם או שלא ברצונם, לוקחים חלק בקידום הצעירים.

חשוב לציין כי לעתים עברו העשיר של השחקן ממצב אותו כסמל הקבוצה, גם אם בשלב הנוכחי אינו מקבל דקות משחק רבות. כדורסלנים ותיקים הופכים לעתים לדמויות שהקהל אוהב להזדהות אתן ולעתים קרובות הופכים בפועל לסמל המקשר בין הקבוצה לקהל (וכך גם בין הקבוצה לתקשורת). השחקנים הוותיקים שאותם ראיינתי נשארו תכופות אחרי משחקים כדי ללחוץ את ידי האוהדים, להצטלם אתם ולחלק חתימות, זאת לאחר שכל יתר השחקנים עזבו את האולם. נוהל מהסוג הזה ממצב את השחקנים הוותיקים לא פעם כשגרירים של הקבוצות. כמו כן, לעתים מגיעים שחקנים אלו לאחר משחקים חשובים למסיבת עיתונאים יחד עם המאמן ומשוחחים על מצבה המקצועי והחברתי של הקבוצה. נראה כי הזדהותם של האוהדים עם השחקנים הוותיקים מתקיימת בשל המנהיגות שעמה מזוהים השחקנים הבוגרים, אך גם בשל עברם המקצועי.

"יאללה תפרוש כבר יא זקן!"

הקהל עשוי להרים את השחקן במהלך הקריירה ולהפוך אותו לסמל ומושא להערצה. לעתים באותה מידה עלולים להיגרם לו סבל ותסכול בשלב מתקדם בקריירה, עקב אי עמידתו בציפיות. לעתים קרובות חשים האוהדים כי הם אלה האחראים במידה רבה להצלחותיו של השחקן. רכישת כרטיסים וקניית שידור ערוץ הטלוויזיה המשדר את משחקי קבוצתם, תורמים לתחושת הזדהות ושייכות עם הקבוצה. זאת ועוד, עצם רכישת חולצתו של השחקן הנערץ עשויה להקנות לאוהדי הקבוצה את התחושה כי גופו ויכולותיו הגופניות שלו מועברים אליהם. במציאות זו, שירה ביציעים, קריאות עידוד, שריקות בוז ולעתים אף השלכת חפצים למגרש מצד הקהל מהווים פידבקים בעלי פוטנציאל להשפעה על השחקנים ועל הצלחתם. לעתים רחוקות אי שביעות רצונו של קהל האוהדים עלול אף להביא עד להפסקת העסקתו של השחקן בקבוצה. נמרוד מתאר את החוויה הקשה שאותה עבר עם קהל במהלך משחק:

> הייתי בסיטואציות שהיו אולי הכי קשות שיש בכדורסל... נתקלתי ב־3,000 תגובות (של אוהדים) באולם. תגובות, קללות, "מה אתה עושה"? תפרוש כבר", "לך הביתה", "אתה אפס" – מהאוהדים שכביכול של הקבוצה שלך. זו חוויה מאוד קשה... מאוד קשה... במיוחד לאחד שיש לו ביקורת עצמית ומאוד רגיש בנושאים האלה. היה מאוד-מאוד קשה... אלו היו הערות אישיות נוקבות ומעליבות. אתה נושא פה משרה ציבורית במידה מסוימת... במידה מסוימת אני

> חשוף לציבור – יותר מעורך דין במשרד עורכי דין, יותר מטייס שמטשטשים לו את הפנים... שחקן נבחרת ישראל הוא שליח ציבור!

במהלך אחד ממשחקי הליגה שבהם נכחתי, קבוצת אוהדים קיללה דקות ארוכות את שגיא, שחצה מזמן את גיל 30. על אף אחת השנים המוצלחות של השחקן זה כמה עונות, בחרו האוהדים לצעוק לו "שגיא, יא זקן", "שגיא, תפרוש כבר". כששאלתי את אחד האוהדים מדוע הם צועקים לו שיפרוש, ענה לי אחד מהם: "עזוב, חלאס כמה אפשר למשוך, הוא גמור! הוא סוס מת!". במקרים רבים אוהדים, משתי הקבוצות, היו מחכים לשחקנים ביציאתם מחדרי ההלבשה לאחר משחק. מיד כשיצאו השחקנים ממתחם האולם, היו האוהדים עטים עליהם, זאת על אף סידורי האבטחה במקום, וקללות ונאצות היו נזרקות לחלל האוויר לאחר משחק לא מוצלח של שחקן. תקריות אלה הופכות למביכות עוד יותר כשהשחקן מלווה במשפחתו הקרובה. הערות מסוג זה עלולות להיות משמעותיות לאופן שבו תופס השחקן את עצמו לקראת סוף הקריירה.

ערן, כדורסלן בתחילת שנות ה־30 לחייו, שחקן נבחרת ישראל לשעבר, נשוי ואב לשניים, מתאר את ההרגשה:

> זה [תגובות אוהדים] מאוד משפיע עליי. [...] אם יצעקו לי למשל "זקן, תפרוש", אני כן אפרוש, אתה מבין? מדי פעם היו קוראים לי "שמן", דברים כאלה, אתה יודע איך זה, תמיד מחפשים דברים. אני, כל החיים שלי, אם מורידים אותי, זה רק מחזק אותי. אז אני בא להוכיח, הנה, אני "אתן לכם בראש" עכשיו. אני אומר הבנאדם בן 32, 31, תגידו מה אתם רוצים מהבנאדם אני לא מבין את זה, באמת לא מבין את זה, אמרתי לך, זה עניין של תפיסה. זה משהו שאי אפשר להסביר את זה. [...] סך הכול אתה רואה שאתה עוד פה, אבל אתה אומר אולי הם צודקים, אולי באמת אני נגמר.

מתוך דבריו של ערן ניתן לראות כי הקריאות במגרש הן ממד מרכזי בתהליך שבו דימויו העצמי של השחקן וכשירותו מושפעים ומעוצבים באמצעות קהל האוהדים. ערן בוחר להתמודד עם ההערות הפוגעניות באופן חיובי – להשתמש בהן לדרבון ולמוטיבציה. אבל זו "שחייה נגד הזרם", שהוא כביכול נדון לה בשל גילו. ניתן להבחין כי הקריאות מהקהל משפיעות בצורה ניכרת על דימויו העצמי. דבריו ("אולי הם צודקים, אולי באמת אני נגמר") יכולים להצביע על כוחו העצום של קהל האוהדים והצופים, שנושא עמו כבר את הוויתור. ניתן לראות אפוא כי מחד גיסא מהווה השחקן מושא להזדהות והוא מחויב לקהל האוהדים בדרך זו או אחרת, ומאידך גיסא הוא עלול להימדד על ידם באופן בוגדני סביב הצלחה או כישלון רגעיים. הדברים מעידים על מורכבות הקשר, על הניגודים הקיימים ועל עובדת היותו חשוף. כל אלה כשלעצמם מחזיקים ומחזקים את השחקן, אך בד בבד מתישים ושוחקים אותו, ובכך עלולים לקדם את החלטתו על פרישה.

הערות פוגעניות הקשורות לגילו ולגופו של השחקן לקראת פרישה עלולות להיות לעתים

קרובות הערות שבשגרה. נראה כי כפועל יוצא מהסקירה התקשורתית הרחבה שלה זוכה ענף הכדורסל הישראלי, נתקלים לעתים השחקנים בתגובות מסוג זה גם ברחוב, כחלק מחייהם הפרטיים. במהלך המחקר פנה אליי נמרוד וביקש להיפגש שוב. הזמן היה שלהי הפגרה, תקופה שבה הפעילות הקבוצתית אינה מתקיימת, כך שהפידבקים מאוהדי כדורסל מתקבלים לרוב במרחב הציבורי. כשנפגשנו סיפר לי כי הוא מתוסכל מאוד מהעובדה שלראשונה בחייו אנשים רבים סביבו שואלים אותו שאלות סביב נושא הפרישה:

> אנשים פתאום שואלים "מתי אתה פורש?", "מה אתה רוצה לעשות אחרי?", "לא כואב לך?", "לא מפריע לך?", "לא קשה לך?" כל מיני שאלות כאלה. אנשים שואלים [אותי] "לא מציק לך שהילדים במרגש [השחקנים הצעירים] מנסים לשחק לך בזנב?" שמע, זה יושב! זה מחלחל, בוא נגיד את זה ככה, אין ספק. אתה פתאום חושב על הקריירה, על הדבר הבא, זה מחלחל בעיקר במחשבות.

מטפורת הזנב מבטאת את מצב דימויו של השחקן בקרב החברה [האוהדים] לקראת הפרישה. שחקן אחרי גיל 30 הוא ה"אריה" הזקן והפסיבי, ואילו השחקנים הצעירים הם למעשה הנמרצים והשובבים, והם "משחקים לו בזנב". משל זה הנו מעין אספקלריה אשר ממקדת מושגית את המציאות החברתית. התגובות הישירות, כפי שנמרוד מתאר וכמו אצל ערן, פוגעות בדימויו העצמי של השחקן, גורמות לערעור הביטחון העצמי ומחלחלות אל תוכו פנימה.

"המשפחה בשבילי [היא] האינטרס העיקרי"

שחקנים רבים נישאים ומקימים משפחה במהלך הקריירה המקצוענית. לקשרי המשפחה, לרוב אלה בני הזוג והילדים, השפעה גדולה על עיצוב קריירת הספורט המקצוענית ועל המעבר לשלב הבא. בראיונות עם הספורטאים עלו התיאורים על אודות קשרי משפחה כמערכת שלמה של יחסי גומלין בעלי השפעה גדולה על ההווה ובמידה רבה גם על עתידו של השחקן. נשות השחקנים מלוות לעתים קרובות את בעליהן הספורטאים למשחקים המתקיימים בארץ. המעבר בין סטטוס של רווק לסטטוס של נשוי ובעל משפחה יכול לעתים קרובות לשנות את חשיבותו ואת מקומו של ענף הכדורסל בחייהם של ספורטאי העלית.

דוד מתאר את השפעתה של אשתו על קריירת הכדורסל:

> לאשתי יש השפעה גדולה על הקריירה שלי. היא השראה גדולה, היא הסיבה האמתית שהשתנתי המון באופן בו אני מנהל את החיים שלי, בדרך בה אני עושה דברים. היא השינוי הכי גדול בחיי. אני חושב שהיא הסיבה העיקרים שבגללה אני עדיין משחק כדורסל, שאני עושה מה שאני עושה. אפילו עכשיו [במהלך הפגרה] היא שכנעה אותי להתחיל לעשות שיעורי ספינינג, וזה היה הדבר הכי טוב שעשיתי במהלך הקיץ.

ברוב הפעמים שבהן פגשתי את נדב, כדורסלן פעיל בתחילת שנות ה־30 לחייו, מתאמן בחדר הכושר, הייתה אשתו (שאינה ספורטאית מקצוענית) מתאמנת באותו הזמן במרחק מטרים ספורים ממנו. לעתים, לא רחוק מהם התאמנו באותו זמן גם הוריה של אשתו. לא פעם לפני תחילת אימון בחדר הכושר היה נדב עולה על המשקל כשאשתו צמודה אליו ומגיבה בחיוך או בהערה סרקסטית בתגובה לתוצאת השקילה. בזמן האימון הייתה אשתו צופה בבעלה מרים משקולות ומזיע, ואחת לכמה זמן הייתה מעודדת ומדרבנת אותו להתאמץ יותר.

כשנדב נשאל על השפעת אשתו על הקריירה המקצוענית שלו, הוא ענה:

> הכרתי אותה [את אשתי] ואז חל שינוי מטורף בחיים שלי. גם מבחינת הקריירה שלי, הכול, נסקתי למעלה [...] הייתי מאוד רגיש, ואז כשהכרתי אותה היא הראתה לי שהחיים הם לא כמו שאני רואה. לא הערכתי את עצמי. באיזה שהוא מקום היא עזרה לי להאמין בעצמי, זה עבודה של שנים, היא השקיעה. לא האמנתי בעצמי ועם השנים התחזקתי מאוד מנטלית, נפשית, היא חיזקה אותי והיום אני מאוד מאמין בעצמי, ולא צריך דעות של אנשים. אני יודע מעצמי מה אני שווה וכמה אני שווה, זו ההשפעה הכי עיקרית שלה עליי.

מתוך דבריו של דוד ניתן לראות כי המקום המרכזי של אשתו מתבטא בהשפעתה על קריירת המשחק שלו ובלקיחת מקום חשוב כמעט בכל היבט בחייו של השחקן. השפעת אשתו של השחקן ניכרת גם בהחלטתו אם להמשיך בקריירת הכדורסל למשך עונה נוספת או לפרוש. השפעתה של בת הזוג מתבטאת גם בפעילותו הגופנית ובכשירות הגופנית של השחקן במהלך פגרת הקיץ. מכך ניתן להסיק כי השפעתה של אשת השחקן מסתכמת לא רק בנושאים הנוגעים לניהול הקריירה, אלא גם בעניינים הקשורים לשמירה על גופו ותחזוקו.
גם במקרה של נדב אפשר לראות כיצד ההשפעה של אשת השחקן הנה מרכזית ביותר ונוגעת לפן המנטלי ולביטחונו העצמי כחלק מהדימוי העצמי. התחזקות מנטלית, הערכה עצמית וחיזוק נפשי הנם בעלי השפעות חשובות על קריירת השחקן. ביטחון עצמי, דימוי עצמי ודימוי גוף הם אלו האחראים במידה רבה לתפקודו במהלך הקריירה המקצוענית.
באחד המקרים שבהם התקשרתי אל אחד המרואיינים על מנת לקבוע את מועד הריאיון, ענתה לטלפון אשתו, שסיפרה לי כי היא יודעת שאני אמור להתקשר. בשיחה שנערכה כמחצית השעה בטלפון היא גוללה בפניי את תפקידה כאחראית בפועל על התנהגותו של השחקן על המגרש ומחוצה לו. במהלך השיחה הטלפונית היא סיפרה: "[...] באחד המשחקים בהם יואב לא שותף, ראיתי שהוא מתעצבן. פחדתי שהוא יעשה איזו שטות שנצטער עליה אז לקחתי אותו לצד ודיברתי איתו, הזכרתו לו שיש לו ילדים קטנים שצריך לדאוג להם". עצם העובדה כי אשתו של השחקן היא זו שענתה לטלפון האישי שלו, בידיעה שאני אמור לטלפן, מעידה על הדומיננטיות שלה בקבלת ההחלטות ובמידה רבה גם על עתידו של השחקן. נוסף על כך אפשר להסיק מתוך דבריה של אשת השחקן, כי חשיבותה של המשפחה הופכת להיות הקו המנחה את התנהגותו ואת תפקודו של השחקן על המגרש.

במהלך שנותיו האחרונות של השחקן ואף לפני כן צומחים הלחצים המשפחתיים. אלה יכולים לכלול אי ודאות כלכלית לאחר הפרישה ותכנון הקריירה השנייה. עבור השחקן הופך התא המשפחתי לנתון שחייבים להתחשב בו. במקרים מסוימים שינויים גאוגרפיים ומעבר דירה הם חלק מדרישות הקבוצה והם מצוינים בחוזה העסקתו של השחקן. שינויים אלו אמורים לאפשר לשחקן קרבה אל אולם האימונים ללא מאמץ גופני גדול, הזדהות ושייכות סמלית לסביבה ואל התושבים. אלו הופכים להיות קשים ומסורבלים יותר כשהשחקן הנו בעל משפחה ואב לילדים צעירים. לפעמים השפעות אלו הופכות להיות קריטיות; יכול להיות להן ביטוי בצמצום האפשרויות עבורו לשחק בקבוצות שונות ובהתפשרות בחתימת חוזים, וגורמים אלה עלולים לקדם את סיום הקריירה שלו.

שגיא מסביר:

> פעם לא היה את השיקול של המשפחה, אתה יכול ללכת, לעזוב. היית יכול לחכות ולא לחתום עם אף קבוצה עד ספטמבר, עד שתמצא או שתיפול לך איזה קבוצה בחו"ל, אתה לוקח את הריזיקה. עכשיו אתה לא יכול, יש לך את הילדים, גנים שאתה נרשם [...]. אתה בא למשא ומתן עם הקבוצה והם אומרים לעצמם "בוא נחכה עוד שבוע, עוד שבועיים - הוא יתגמש", אתה מבין? אתה לא בעמדה כל־כך נוחה, הם לא טיפשים [...] אתה יודע, צריך לקחת את ההחלטה. וזה קרה לי בשנתיים-שלוש שנים האחרונות.

ערן מציג דברים ברוח דומה:

> הבת שלי נכנסה לכיתה א', הבת הגדולה. אני אוהב את המקום, את האזור וחוץ מזה, זה הבסיס, זאת המשפחה. כאן כל המשפחה שלי, ההורים שלי גרים כמה דקות נסיעה מפה. ההורים שלה פה [של אשתו], החברים שלי פה, זה נוח. אם אני צריך עזרה לילדים למשל [...]. המשפחה זה בשבילי האינטרס העיקרי.

מתוך דבריהם של שני השחקנים ניתן להסיק כי התא המשפחתי משמש עוגן עבורם, והסיבה להשתקעותם באזור גאוגרפי מסוים. התא המשפחתי הופך להיות קלף מיקוח בידי קבוצות אשר מנצלות את המצב המבוית של השחקן ושל משפחתו. האפשרויות עבורו לשחק מצטמצמות, והוא עלול לסבול מירידה משמעותית בשכר למען השתקעות המשפחה ונוחותה. בהקמת התא המשפחתי מאבד השחקן את כוחו בתהליך המשא ומתן בעת חתימת חוזה. דבריו של ערן ("המשפחה זה בשבילי האינטרס העיקרי") מדגישים שוב את הערך המוסף הנפשי ולעתים גם הגופני שיש לתא המשפחתי עבור השחקן, אך בד בבד תא משפחתי זה עלול להיות לרועץ בהמשך העסקתו של השחקן ולהוביל אותו לנטישת הקריירה המקצוענית.

"חייב לבנות את הגוף, לתחזק אותו"

כפי שאפשר לראות עד כה, הדימוי הגופני מהווה מקור לחרדות רבות ומשחק תפקיד מרכזי בדרך שבה הספורטאים תופסים את גופם ובמידה רבה - מנהלים אותו. במציאות זו האימונים הגופניים המפרכים במהלך הפגרה (לרוב אימונים אישיים בחדר הכושר) מנוצלים על ידי צוות המאמנים באמצעות החדרתן של פרקטיקות שתפקידן לשמור על הגוף מפני פציעה. תזונה נבונה ותוספי מזון הופכים אף הם למרכזיים בניהול הגוף ובפיקוח עליו במהלך הקריירה המקצוענית.

נדב מתאר את ההשגחה על הגוף באמצעות אימון השרירים:

> בקיץ האחרון לקחתי מאמן בחדר כושר והבנתי שאם אתחזק פיזית משמעותית אז אני אהיה יותר טוב בכדורסל ואני מרגיש את זה באופן חד משמעי השנה יותר מהכול. אני לא אוכל הרבה ואני די קטן, אני לא משמין, השרירים שלי שוכחים מהר. אם אני שבוע לא עובד ([חדר הכושר] הגוף נחלש. לא עשיתי את זה באופן קבוע במהלך הקריירה שלי, אתה עייף ומוותר לעצמך... יש לי את כל התנאים מסביב, יש לי את כל התנאים לתחזק את הגוף שלי. אם זה תזונה ואם זה חדר כושר ושיעור "קור" [פעילות גופנית שנועדה לחזק את שרירי ליבת הגוף] [...] אני מרגיש שזה ישפר אותי [...] אנחנו עוברים מאמצים מאוד גדולים וצריך לעזור לגוף. לא יותר קשה לי מפעם אבל אתה שורף מלא, הורס את הגוף, אבל חייב לבנות את הגוף לתחזק אותו.

שלומי מתאר את המאמץ על גופו באמצעות תזונה קפדנית:

> היום אני לא אחד שבא ודופק עכשיו חצי כיכר לחם עם, אני לא יודע מה, גבינת שמנת או, אני לא יודע מה. אני לא אעשה את זה. אני אוכל את ארוחת הבוקר עם חביתה, עם סלט ואני אוכל חצי פרוסת לחם עם זה כי אני חושב שהיום, הגוף שלי מרגיש עם זה יותר טוב... אני מרגיש את זה על עצמי. [...] הייתה תקופה שהרגשתי שאני מתחיל לעלות קצת במשקל, מתחיל להיות קצת יותר כבד, ואז החלטתי שאני צריך לשנות את ההרגלים שלי מהבחינה הזו [...] והגוף שלי מרגיש טוב עם מה שאני עושה, כשאני אוכל קצת יותר בריא, אז הבנתי שזה הכיוון שהוא טוב לי, שהגוף שלי מגיב טוב. וזה תמיד משהו שאמרתי, בואנה, מה הגוף אומר לך, זה מה שאתה צריך לעשות, להקשיב מאוד לגוף.

שילינג (Shilling, 2003) טוען כי ההשקעה בגוף בעידן המודרני המאוחר מעניקה יותר מבעבר משמעות והעצמה לביטוי עצמי ומגדילה את הפוטנציאל עבור הפרט להרגיש טוב עם עצמו וכן להגביר את השליטה על גופו. אם נאמץ את דבריו, אפשר להבחין כיצד שמירה על תזונה מבוקרת ושימוש מושכל בציוד חדר הכושר הופכים לפרקטיקות בעלות יכולת למשטר ולנרמל את גופם של הרצים. כפי שציין פוקו (1977), להגדיל את התפוקה שניתן להפיק מהגוף האנושי

– להפוך אותו לחזק, יעיל ושימושי יותר, ובאותה העת גם לצייתן יותר ולבעל כושר התנגדות קטן יותר.

מתוך דבריהם של הכדורסלנים ניתן ללמוד כי טיפוח ומשטור גופני מהווים חלק בלתי נפרד מערכו של השחקן לקבוצה והם חופפים לדימויו העצמי. אמירות כגון "אנחנו עוברים מאמצים מאוד גדולים וצריך לעזור לגוף" יכולות לבטא אמונה ותחושה של סוכנות (agency) או להעיד כיצד בפועל משפיע הדימוי הגופני על דימויו העצמי של השחקן. הערך הסמלי של הגוף עבור נדב מוערך באידאלים של מראה חיצוני ושל כשירות פיזיולוגית המזוהה עם בריאות פנימית ועם סטטוס חברתי. אצל שני השחקנים קיימת האמונה שמשטור ושליטה גופנית הם אלו שיובילו אותם אל הצלחה אישית. אלו באים לידי ביטוי בפעולות גופניות המעידות על חרדה לקראת הפרישה והם ניכרים אצל הכדורסלנים בפועל במהלך הקריירה.

איציק, כדורסלן פעיל בתחילת שנות ה־30 לחייו ששיחק בעבר באירופה, מבטא עמדה זו באמצעות עבודה על השרירים ושמירה על דיאטה מאוזנת: "אם לא תשמור על הגוף שלך הוא מאבד כוח לאורך זמן, זה עוזר להישמר יציב ולמנוע פציעות, לשמור את הגוף לאורך זמן [...] אתה רואה בגיל 30-32 ירידה שאפשר לדחות אותה בשנתיים-שלוש".

אצל איציק מהווה הגוף אתגר לתחושה של שליטה המתבטאת בעיצובו ובשינויו, כמו גם בהתגברות על מגבלותיו. השחקן חש כי הוא זה שלמעשה אחראי, באמצעות אימוני כוח ושמירה על המשקל (שבאמצעותם השחקן הופך לעתים להיות משועבד לעבודת הגוף שלו עצמו), להיות זה שיקבע את תזמון פרישתו. במציאות זו גופם של השחקנים הופך לפרויקט של פיתוח בדרך של עבודה קשה - "פרויקט העצמי".

מתוך דברי השחקנים אפשר להבחין כיצד השימוש בתוספי מזון מייצר שיח שבו מדברים הכדורסלנים על גופם בגוף שלישי: "השרירים שלי שוכחים מהר", "חייב לבנות את הגוף, לתחזק אותו", "מה הגוף אומר לך, זה מה שאתה צריך לעשות", "אתה חייב לתדלק אותו". מרלו פונטי (Merleau-Ponty, 1962) יצא נגד התפיסה הדואליסטית של גוף ונפש, הוא דחה את הרעיון שהסובייקט הוא תודעה ללא גוף, כמו גם את הרעיון שאנו אובייקטים פיזיים. לשיטתו, אנו למעשה "סובייקטים פיזיים" – הפעולה הגופנית והתפיסה החושית תמיד תומכות זו בזו וכרוכות זו בזו. בדומה למרלו־פונטי, שילינג (Shilling, 2003) סבר כי עלינו לזנוח את התפיסה הדיכוטומית המנגידה בין הגוף והנפש, הטבע והתרבות. במקום דואליות הוא מציע לבחון את הקיום הדיאלקטי של המהות ואת המניעים העצמיים של הגוף הפועלים בתוכו והחוצה, ובין אותם כוחות מעצבים מהחוץ פנימה. ההתייחסות הרפלקסיבית של הכדורסלנים אל גופם מדמה עולם שבו מתקיימת הפרדה בין גוף לנפש. תפקידה של הנפש להתמודד עם הפרישה באמצעות שליטה ופיקוח על הגוף, שאותו הם תופסים ככלי שעשוי לעכב את המעבר לשלב החיים הבא.

לא פעם במהלך האימונים והמשחקים נתקלתי בשחקנים שנטלו תוספי מזון הכוללים חטיפי אנרגיה, חטיפי חלבון וויטמינים. אלה, לדברי השחקנים, אמורים להמריץ את השחקן ולספק לו אנרגיה במהלך הפעילות, כמו גם להגביר אצלו את הביטחון העצמי כבעל פוטנציאל גדול יותר לבלוט על המגרש ואף לשפר את ביצועיו בעתיד. במהלך אימונים ומשחקים שבהם צפיתי, נראה כי השחקנים הופכים במידה רבה לתלותיים בתוספים – הם מחפשים אחר משקאות האנרגיה

בכל פסק זמן, ונראה לעתים שגם הצוות המקצועי תולה בתוספי מזון אלו את ביצועיהם של השחקנים. פעולות כגון אלו מצביעות על שעבוד העצמי של הכדורסלנים בתוך עולם של קומודיפיקציה של הגוף, והן הופכות להיות חלק בלתי נפרד ממציאות חייו של השחקן במהלך הקריירה (לב, 2012). באמצעותן מפתח השחקן אמונה כי יש ביכולתו לשלוט בגופו וכך להציג את ביצועיו על המגרש בצורה טובה יותר.

יהודה, פיזיותרפיסט בכיר וכדורסלן מקצועני לשעבר, מתאר את המצב:

> יש חשיפה מאוד מאוד גדולה היום לתוספי מזון, וזה כבר מאד תלוי בשחקן, יש שחקנים שצורכים המון תוספי מזון, אם זה חלבונים ושייקים אחרי אימונים, אם זה חטיפי אנרגיה או חטיפי חלבון לפני אימון, בזמן אימון וכולי. (לפעמים) זה תוספים כאלה ואחרים בלילה או אחרי האימון כמו מולטי ויטמין לספורט, אומגה, ארגינין שהיום יותר קצת מזוהה עם התאוששות יותר מהירה, אנחנו בגדול מספקים להם את כל מה שהם רוצים.

דוד מתאר את התלות בתוספי המזון:

> אני לוקח ויטמינים בשביל הברכיים והמפרקים. אתה מזדקן... אף פעם לא היו לי בעיות עם המפרקים, בחיים לא. רק לפני שנתיים בערך. לא שיחקתי יותר מדי באותה עונה ואז נכנסתי והברך התנפחה לי וזה הציק לי מאוד כל העונה. כשעשיתי בדיקות אמרו שיש קרע במיניסקוס מכל השנים ששיחקתי. אבל אז התחלתי לעשות דיאטה, הייתי צריך להיות זהיר בהתנהלות, והברכיים חזרו למצב הנורמלי.

ערן מציג גם הוא את ההתנהלות מול תוספי המזון:

> אריק [מאמן הכושר] הכניס לי את כל המודעות של ויטמינים: קצת ויטמין D וחומצה פליפורית, ויטמין C ואומגה 3 דברים כאלה... לקחתי אותם במשך העונה אבל עכשיו הפסקתי. אמרתי לך, אצלי זה עליות וירידות... אולי חלבון אני לוקח אבל לא מעבר לזה. אתה יודע זה בעייתי. היה לי קשה, כל החיים היה לי קשה, שום דבר לא בא לי בקלות.

השפעתם של תוספי התזונה ושמירה על דיאטה מבוקרת משחקים תפקיד מרכזי באופן שבו השחקנים מכוננים את דימויים הגופני. השימוש בהם נתפס כדבר שיהפוך את גופם לצעיר יותר ויסלול להם את הדרך חזרה לשוב ולתרום לקבוצה. השקעה גופנית אמורה לכונן דימוי עצמי חזק דיו כדי להציג עבור הסביבה ועבור השחקן עצמו גוף חזק ונטול פגמים. במילים אחרות, הגוף – שייצוגו החיצוני מכיל משמעויות חברתיות – הפך למשאב הכרחי בהתמודדות עם

תהליך הפרישה מהקריירה המקצוענית. הגוף וייצוגו, כפי שניתן לראות, הופכים להיות מרכזיים ביותר כחלק מהדימוי העצמי שהוא מנסה ליצור בסביבתו.

סיכום

במאמר זה ביקשתי לעמוד על הגורמים החברתיים והסביבתיים המשפיעים ומתווים לשחקן את הדרך לעבר פרישה מקריירת כדורסל מקצוענית. על מנת להבין את חוויית הפרישה המחקר נערך מתוך פרספקטיבה של תאוריה מעוגנת בשדה, באמצעותה גובשו ממדים תאורטיים שנלמדו מתוך חומר שנאסף באמצעות ראיונות, תצפיות וניתוח מסמכים.

האנתרופולוג חיים חזן (2006) גרס כי התגברותה של "עריצות הגיל" והשלכותיה העמוקות על קביעת זהותו של הפרט, מכתיבות חלוקה שרירותית של ציפיות ושל זהויות. מתוך הממצאים אפשר ללמוד כיצד נאלצים ספורטאים להתמודד במהלך הקריירה עם מציאות גילנית. לשחקן מועברים מסרים סמויים כגלויים מצד חבריו לקבוצה כמו גם מצד האוהדים – שגילו המתקדם וגופו המבוגר אינם עוד חלק מ"המשחק". שלל התגובות המופנות אליו מעצבות את זהותו הפרטית והציבורית גם יחד לקראת פרישה. ההערות הסרקסטיות על המגרש ומחוצה לו מהוות ממד מרכזי בתפיסת העצמי של השחקן לקראת פרישה. מציאות זו עולה בקנה אחד עם רעיון "האני במראה" של קולי (Cooley, 1902), הגורסת כי תודעתו והכרתו של הפרט נובעים מאומדנם של אחרים אותו בשילוב האופן שבו הוא מפרש אותם.

מתוך האתנוגרפיה עלה כי בעוד שבקריירות אחרות אישה, בית וילדים מהווים תמיכה, סיוע ועוגן עבור האינדיבידואל – הרי שבמקרה של הכדורסלן שינויים ומעברים מסוג זה עלולים דווקא להגביל את השחקן במהלך הקריירה ואף לקדם את תהליך פרישתו. לנוכחותם של האישה והילדים קיימת השפעה רבה על ניתובו של השחקן ועל הצלחתו. אלו עלולים לגרום להיעצרות ואף לניצול מצד מעסיקיו – הקבוצות. המעבר לסטטוס של אדם נשוי ואב לילדים גורר עמו בהכרח שיקולים מחושבים בתהליך חתימה על חוזים, שבהם נושאים כגון מעבר קבוצה לאזור גאוגרפי שונה. תחת הסטטוס החדש, דברים כגון זה הם בלתי אפשריים לעתים.

עוד יכולנו לראות כיצד פרקטיקות של שליטה ופיקוח גופני הופכות למרכיב מרכזי ב"ניהול הרושם" שאותו מפגין השחקן כלפי הסביבה. אם לאמץ את דבריו של גופמן, ספורטאי מקצועני מבקש להציג את עצמו במהלך הקריירה כסוכנותי (agential), זאת באמצעות ביצוע (performance) בקרה גופנית מתמדת. בשל כך עלול גופו לשמש מקור להתנגדות לקראת פרישה. עם זאת במציאות שבה "ציפיות גילאיות מוטמעות כמעט בכל התנהגות ואינטראקציה ובכך מעצבות את הסדר החברתי" (חזן, 2006, עמ' 85) השחקנים מובסים מול מלחמת מאסף. גם בעודם מספקים בעונותיהם האחרונות תוצאות נאות על המגרש, הם "מיישרים קו" עם הנורמות החברתיות, כיאה לשחקנים ממושמעים שהפנימו את הציפיות מהם. רבים מהספורטאים אינם שלמים עם גזרת הפרישה מהקריירה, זאת בשל העובדה כי על פי תחושתם הם עדיין ראויים וכשירים גופנית להמשיך לתרום על המגרש. אי ההשלמה והתסכול בשלב המעבר לחיים שמעבר לקריירה המקצוענית נמשכים לעתים קרובות זמן רב לאחר הפרישה.

אחד הקשיים העולים במציאות בעייתית זו הוא כי בעוד שבמקצועות אחרים קביעת גיל הפרישה נעשית מבחוץ בידי גורם שלטוני ומהווה סיבה ראויה שעליה אפשר להישען (פנסיונרים לדוגמה)

ולהאשים גורם זה או אחר בתהליך המתרחש – הרי שאצל ספורטאים תהליך זה נעשה על ידי הספורטאי עצמו, ומתבצע מתוך התלבטות רבה, הקשורה בבחינה עצמית היוצרת רגישות לגבי דימויו העצמי.

ביבליוגרפיה

אלון, ש', גולדנר, ח', כרמל, ש' (2013). השלכות הגילנות על הפרט המזדקן בזירה החברתית, הבריאותית והתעסוקתית. בתוך: י' (א') דורון (עורך), גילנות בחברה הישראלית: הבניה חברתית של הזקנה בישראל (עמ' 67-94). ירושלים: מכון ון ליר.

חזן, ח' (1984). הזיקנה כתופעה חברתית. תל אביב: משרד הביטחון.

חזן, ח' (2006). גיל. בתוך: א' רם, נ' ברקוביץ (עורכים), אי/שוויון (עמ' 82-89). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.

חזן, ח' (2013). שבחי הגילנות: על שורשיו וענפיו של שיח פורח. בתוך: י' (א') דורון (עורך), גילנות בחברה הישראלית: הבניה חברתית של הזקנה בישראל (עמ' 52-67). ירושלים: מכון ון ליר.

לב, א' (2012). גוף גיל ומעגלי חיים: חווית הפרישה אצל שחקני כדורסל בישראל. עבודת מ"א, אוניברסיטת חיפה.

מידן, ע' (2009). סוף המשחק. אתר Ynet. נדלה בתאריך 25.3.16 מ־
http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3761531,00.html

מילס, ש' (2005). מישל פוקו. מאנגלית: אהד זהבי. תל-אביב: רסלינג.

פוקו, מ' (2010). סדר השיח. מצרפתית: נעם ברוך. תל-אביב: בבל.

קמה, ע', פירסט, ע' (2015). על ההדרה: ייצוגים תקשורתיים של 'אחרים'. תל-אביב: רסלינג.

רגב, מ' (2011). סוציולוגיה של התרבות מבוא כללי. הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.

שקדי, א' (2004). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום. אוניברסיטת תל-אביב: רמות.

Bourdieu, P., Johnson, R. (1993). The field of cultural production: essays on art and literature. Columbia University Press.

Cooley, C. H. (1902). The Social self: On the Meanings of "I". In C. Gordon, & K. J. Gergen (Eds.), The self in social interaction: classic and contemporary perspectives (pp. 87-91). New York: Wiley.

Foucault, M. (1977). Discipline and punish: the birth of the prison. Harmondsworth: Penguin.

Foucault, M. (1988). Technologies of the self. In: L. Martin, H. Gutman., & P. Hutton (Eds.), Technologies of the Self (pp. 16-49). Amherst: Massachusetts University Press.

Goffman, E. (1959). The presentation of everyday life. New York et al.:

Anchor Books.

Jones, L., Denison, J. (2016). Challenge and Relief: A Foucauldian Disciplinary Analysis of Retirement from Professional Association Football in the United Kingdom". International Review for the Sociology of Sport, 1012690215625348.

Lally, P. (2007). Identity and athletic retirement: A prospective study. Psychology of Sport and Exercise, 8(1), 85-99.

Merleau-Ponty, M. (1962). Phenomenology of perception. London: Routledge & Kegan Paul.

Sarbin, T. R. (1986). The narrative as a root metaphor for psychology. In: T. R. Sarbin (Ed.), Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct (pp. 3-21). New York: Praeger.

Shilling, C. (2003). The body and social theory. London: Sage.

Shogan, D. (1999). The making of high-performance athletes: discipline, diversity and ethics. Toronto: University of Toronto Press.

Stephan, Y., Bilard, J., Ninot, G., & Delignières, D. (2003). Bodily transition out of elite sport: A one year study of physical self and global self esteem among transitional athletes. International Journal of Sport and Exercise Psychology, 1(2), 192-207.

Stephan, Y., & Brewer, B. W. (2007). Perceived determinants of identification with the athlete role among elite competitors. Journal of applied sport psychology, 19(1), 67-79.

Wacquant, L. (1995). Pugs at work: bodily capital and bodily labour among professional boxers. Body and Society, 1(1), 65-89.

Webb, W., Nasco, S., Riley, S., & Headrick, B. (1998). Athlete identity and reactions to retirement from sports. Journal of Sport Behavior, 21(3), 338.

דרכי הוראה לחוללות שינוי באמצעות טכנולוגיה ובחינת התאמתם לשיעורי חינוך גופני

מירי שחף

תקציר

תמורות טכנולוגיות אשר החלו במאה הקודמת הולכות וצוברות תאוצה במאה ה־21. אך האם ניתן לרתום טכנולוגיות אלו לשימוש בהוראת שיעורי החינוך הגופני? בחלקו הראשון של המאמר מוצגות ארבע דוגמאות לחוללות שינוי באמצעות טכנולוגיה: ה"חור בקיר" של סוגאטה מיטרה; האקדמיה של קהאן; "הכיתה ההפוכה"; וה־MOOCs. בחלקו השני של המאמר מצויה בחינה של התאמת דרכי הוראה אלו להוראת החינוך הגופני. מתוך מיפוי הציוד הנחוץ, אופי הלמידה, מיקומה ומטרותיה של כל אחת מהדרכים עולה כי "הכיתה ההפוכה" הנה דרך ההוראה המתאימה ביותר לשיעורי חינוך גופני, היות שהיא מאפשרת הבניית רקע תאורטי בתחומים רבים ומגוונים בלי לפגום בזמן המוקדש לפעילות גופנית בשיעור.

מילות מפתח: **האקדמיה של קהאן, כיתה הפוכה, מוקים (MOOCs) , סוגאטה מיטרה**

מבוא

כיום אנו נמצאים בעידן שבו הטכנולוגיה תופסת חלק נכבד מחיינו. עד לפני כמה עשורים מי שחפץ להרחיב דעתו, נאלץ לכתת רגליו לספריות כדי לעיין בכתבי עת ובספרים מודפסים, אשר הפכו במרוצת השנים לדיגיטליים ולזמינים ברשת. המחשב הביתי, שהיה נחלתם של מעטים, נמצא כיום ברוב הבתים, ואין עוד צורך להגיע אליו כדי ללמוד או להתעדכן באמצעותו, אלא ניתן בקלות ובזמן אמת לחפש מידע ברשת באמצעות הטלפון החכם בכל מקום ובכל עת. כמות המידע הזמין היא אין סופית, והמידע הולך וגדל בכל רגע נתון. קצב ההתפתחות הטכנולוגית משנה אם כן את התרבות האנושית שבה אנו חיים. אך האם ניתן לרתום תמורות אלו ולהשתמש בחידושי הטכנולוגיה במהלך שיעורי החינוך הגופני?

במאמר זה נציג ארבע דוגמאות לחוללות שינוי באמצעות הטכנולוגיה: ה"חור בקיר" של סוגאטה מיטרה - המדגים למידה לא-פורמלית; האקדמיה של קהאן - שהחלה באופן לא-פורמלי ובהמשך הועתקה למערכת החינוך הפורמלית בבתי הספר ובאקדמיה; "הכיתה ההפוכה"; וה־MOOCs. שתי האחרונות פותחו מלכתחילה במערכת החינוך הפורמלית בבתי הספר ובאקדמיה בהתאמה. לאחר הצגת דרכי הוראה אלו נבחן את התאמתן לשיעורי החינוך הגופני.

רקע תאורטי

דרכי הוראה

"דרכי הוראה הן האופנים, הטכניקות והמיומנויות שהמורה בוחר כדי להשיג את מטרותיו. דרכי ההוראה עוסקות בשאלות כמו: מהי הסביבה הלימודית שעל המורה לעצב? איך לנהל את השיעור? איזה תדריך לתת? מהו סוג המשוב, והאם הוא נחוץ? מהי מידת האחריות שהוא תובע מהתלמידים? ומהי מידת הבחירה שהוא נותן להם? מהן דרכי ההערכה שהוא בוחר כדי לבדוק את השגת המטרות?" (שובל, שחף, לידור, 2014).

בעשורים האחרונים, עם כניסתם של המחשבים והטאבלטים לבתי הספר, גובר השימוש בלמידה מעורבת (Blended Learning) – קרי, שילוב של הוראה מסורתית של מורה מול תלמידיו בכיתה עם למידה מקוונת (E-learning) המתבצעת באמצעות מחשב, ומאפשרת לתלמיד שליטה על המקום, הזמן, הקצב ונתיבי הלימוד.

להלן יוצגו דרכי הוראה פורצות דרך, אשר חוללו שינוי באמצעות שימוש בטכנולוגיה:

א. ה"חור בקיר" - בסוף שנות ה־90 של המאה ה־20 היה פרופ' סוגאטה מיטרה מוטרד מכך שההכשרה שהוא סיפק בעת הוראת תכנות מחשבים בניו־דלהי, זמינה רק לילדי העשירים בהודו. הוא הבין שישנם מקומות רבים בעולם שאין בהם בתי ספר, וגם מקומות שבהם הם קיימים - אינם משופעים תמיד במורים טובים. הוא ניסה לחשוב כיצד ניתן לייצר למידה איכותית במקום שבו אין כוח אדם איכותי.

כדי להגיע לתשובה הוא פצח בסדרת ניסיונות. בניסויו הראשון טמן מחשב בעל חיבור לאינטרנט בתוך קיר בשכונת עוני בניו־דלהי, והעוברים ברחוב ראו את מסך המחשב ויכלו להשתמש במקלדת ובעכבר. תוך זמן קצר התגלה כי ילדים ונוער לימדו את עצמם לגלוש באינטרנט ולהשתמש במחשב ללא קבלת סיוע ממבוגר. מיטרה חזר על הניסוי ברחבי הודו ובארצות נוספות באפריקה ובאסיה, והתוצאות חזרו על עצמן. נוסף על כך, במקרים שבהם הוכנסו למחשב משחקים פשוטים של לימוד חשבון ואנגלית, התבצעה למידה עצמאית של תכנים אלו.

מיטרה המשיך בניסויים שלו בשתי גרסאות: המקורית - בדרך של למידה עצמאית, שבה הלומד בוחר את נושא הלמידה, את העיתוי ללמוד וכדומה - גרסה זו נותנת מענה לשלב איסוף המידע בלמידה; והשנייה - גרסה המאפשרת גישה למשחק מחשב ספציפי בעל לומדה. בגרסה זו מוכתבים תוכן הלמידה ודרך הלמידה, ואילו הלומד בוחר את מועד הלמידה ואת קצבה, והיא נותנת מענה לשלבי למידה של תרגול, מדידה והערכה.

הצלחת הלמידה בשתי הגרסאות מועצמת בזכות היעדרותו של מבוגר שיוביל את הלמידה, ובזכות קיומה של קבוצת שווים קטנה, שעמה נעשית הלמידה. המשך ניסוייו של מיטרה התרכזו בסביבת למידה בארגון עצמי (Sole), שבה הלמידה מכוונת יותר ואקראית פחות. לדוגמה, ילדים המדברים אנגלית במבטא טולגו כבד, לומדים לדבר אנגלית במבטא בריטי באמצעות שימוש בממשק "דיבור לטקסט"; קבוצת ילדים דוברי טמילית לומדת חומר קשה בביו־טכנולוגיה בשפה האנגלית.

בהמשך זוכים ילדים אלו לעידוד ללמידתם באמצעות "מודל סבתא", מודל שלפיו מבוגר מתפעל מביצועיהם ומבקש מהם לעשות זאת שוב; ילדים דוברי איטלקית בני עשר התבקשו לענות על שאלות ידע שונות הכתובות באנגלית. בניגוד ל"חור בקיר", בסביבת למידה בארגון עצמי קיימים מורים, המהווים את המעטפת לתהליך הלמידה, והופכים אותו מלמידה עצמאית טהורה ללמידה המשלבת בין התלמיד, המורה והמנחה (מומחים או "סבתות") (אלטר, 2012; Mitra, 2006). ניסוייו של מיטרה הוכיחו למעשה שלילדים יש יכולת למידה עצמית באמצעות מחשב.

ב. האקדמיה של קהאן - בשנת 2006 החליט סאלמאן קהאן, אשר התגורר בבוסטון, ללמד מתמטיקה את אחייניו, המתגוררים בניו־אורלינס. עקב המרחק הגאוגרפי הוא צילם קטעי וידיאו קצרים, שכללו הסברים על חומר הלימוד, והעלה אותם ליוטיוב. אחייניו הודו שהם העדיפו דרך למידה זו על הוראה ישירה, וסאלמאן נימק זאת באמצעות שלוש סיבות עיקריות: א) את הסרטונים ניתן לראות בכל עת, והם אינם תלויים בזמינות המלמד; ב) ניתן לראות את הסרטונים בקצב אישי וכמה פעמים שחפצים; ג) על הלומד אין לחץ – לא קיים בו חשש מפני המלמד, היות שהמלמד אינו שואל אותו שאלות כגון "האם החומר הובן?" או "האם יש לחזור על ההסבר?" (Khan, 2011).
כיוון שהסרטונים הועלו לרשת, הם נצפו על ידי אנשים שונים וזכו לתגובות מרגשות. מורים אשר עשו שימוש בסרטונים דיווחו על שינוי שיטת ההוראה שלהם ועל צמצום זמן הלמידה הפרונטלית בכיתה לטובת אינטראקציה ודיאלוג. תרגול שנעשה בעבר כשיעורי בית הועבר לזמן הכיתה, דבר אשר אפשר למורים יותר קשר אישי ויותר דיאלוג עם תלמידיהם, כמו גם יותר דיאלוג של התלמידים בינם לבין עצמם. בהמשך הקים קהאן אקדמיה שהיא עמותה ללא מטרות רווח, ששמה לה למטרה להנגיש לימודים עיוניים לכל מי שברשותו גישה לאינטרנט.
מערכת הלימוד המקוונת של האקדמיה של קהאן כוללת מעל 3,400 הרצאות קצרות (עד עשר דקות) בנושאים שונים. מערכת התרגול באקדמיה זו מתוחכמת ומאפשרת מעקב אחר השליטה בחומר: לומד יכול לעבור לנושא הבא רק לאחר שהפגין שליטה בחומר קודם; המערכת מתגמלת הצלחה באמצעות חלוקת מדליות ומגבירה בכך את המוטיבציה של הלומד; למורה יש גישה למערכת, והוא יכול לעקוב אחר התקדמותו של כל תלמיד; המערכת כוללת מתנדבים מומחים אשר זמינים ללומד כדי לספק לו תמיכה; המבנה של האקדמיה מאפשר לכל לומד שליטה מלאה בקצב הלמידה ובבחירת נושאי הלימוד (אלטר, 2012).
כאמור, בראשית דרכה הייתה האקדמיה של קהאן מיועדת לאחייניו הפרטיים כדי להסביר להם את חומר הלימוד באופן שיוכל לגשר על המרחק הגאוגרפי ביניהם. לעומת זאת, "הכיתה ההפוכה", כפי שתוצג להלן, משתמשת באותו עיקרון אך מתוך מטרה אחרת.

ג. "הכיתה ההפוכה" - בשנת 2007 החליטו שני מורי תיכון מקולורדו, ג'ונתן ברגמן ואהרון סמס (Jonathan Bergmann & Aaron Sams), להקליט הרצאות עבור תלמידיהם לצורך צפייה בבית, זאת כדי שיוכלו להקדיש זמן רב יותר בכיתה להוראה מעמיקה פנים מול פנים. הם לא שיערו כי הדרך שאותה פיתחו תצבור תאוצה כה רבה בשנים שלאחר מכן; היא קרמה עור וגידים והפכה לדרך הוראה שנקראת "כיתה הפוכה" (Flipped class) (Raths, 2014).

"כיתה הפוכה" הופכת את היוצרות בכל מה שאנו מכירים כהתנהלות כיתה רגילה, שבה התלמידים מקשיבים למורה המלמד בכיתה. ב"כיתה ההפוכה" התלמידים צופים בביתם בקטעי וידיאו קצרים, שהוכנו מבעוד מועד על ידי המורה או שקיימים ברשת כסרטונים ביוטיוב או כהרצאות "טד" (Fulton, 2012). השיעורים בכיתה מוקדשים לדיון בנושא, לתרגול או לפרויקטים (שרצר-גלזר, 2013), והכיתות הופכות למעבדות פעילות. כל זאת בלי לשנות את תוכן הלימוד המקורי שנבחר (Gerstein, 2011). המורה משנה אפוא את תפקידו ממרצה, המלמד תוכן ממוקד ומפיץ ידע לתלמידיו, למנחה - המסוגל לעבוד יחידנית עם תלמידים או בקבוצות קטנות, להבהיר להם מטלות ולהציע עזרה.

היתרונות הטמונות בדרך זו הם רבים: המורים יכולים להקדיש זמן רב יותר לעבודה ישירה עם תלמידים, ליישום מושגים ולזיהוי טעויות בהבנה; תלמידים יכולים להקשיב להרצאה בשליטה מלאה ובקצב אישי שלהם – הם יכולים להקשיב לה כמה פעמים, לעצור, לעבור קדימה ואחורה לפי הצורך, ואין חשש כי יחמיצו נושאים משמעותיים עקב הסחות קשב או תמלול ההרצאה; פרויקטים כיתתיים יעודדו פעילות חברתית ויקלו על התלמידים לקחת חלק בלמידה משותפת; קיימת הזדמנות להערכה עצמית של הלומד; הזדמנות לאינטראקציה אחרת עם המורה המשמש מנחה ומומחה; הזדמנות לשאול שאלות, לדון בחומר ולקבל משוב; המורה יכול לזהות פערים בידע בין התלמידים ולהתאים פעילויות בהתאם לרמת התלמיד, כך שכל תלמיד מקבל בדיוק את מה שהוא צריך (Goodwin & Miller, 2013).

חברת סיסקו (Cisco) מוסיפה כי באמצעות "כיתה הפוכה" אפשר לבצע דיאלוג וחילופי רעיונות בין התלמידים לבין מומחים ללא מגבלות גאוגרפיות. כך, באמצעות חשיפה לשיח עם תלמידים נוספים כמו גם עם מרצים מרחבי העולם, אפשר להכין את התלמידים לקראת העתיד כאזרחים בעידן הגלובלי. הרחבת הגישה למשאבי מידע מורחקים, כמורים וארגונים מומחים, מאפשרת נגישות ללמידה ממיטב המקורות ומאפשרת חשיפת תלמידים לקוריקולום מאתגר (Gerstein, 2011).

למרות יתרונותיה הרבים, "הכיתה ההפוכה" אינה חפה מחסרונות. אף על פי שהרעיון שעליו היא מושתתת פשוט יחסית, יישומה דורש הכנה קפדנית, הדורשת השקעת זמן רב מהמורים. נוסף על כך, התלמידים עלולים לחוש כי הקשר האינטימי שהיה להם עם המורה שלהם נפגע, משום שההרצאות שעולות לרשת מונגשות כעת לכלל הציבור. יתר על כן, יש לתת את הדעת כי קיימים תלמידים שאין להם גישה לטכנולוגיה בבית, לפיכך הם עלולים למצוא את עצמם מחוץ למעגל הלומדים. חיסרון נוסף הוא גלישת הלמידה למרחב הזמן הפנוי של התלמידים, דבר הפוגם בזמן המוקדש למשפחה, לחברים ולפעילות גופנית, וישנם מורים המתנגדים לכך; לדעתם, יש לתת לילדים יותר זמן לפעילות עצמאית במהלך יום הלימודים עצמו. כלומר, "הכיתה ההפוכה" בנויה על דרך הוראה ולמידה מסורתית, אך עדיין אינה מתאימה לכל התלמידים.

ולבסוף, העובדה כי נותר זמן בכיתה לדיון ולתרגול, עלולה לשמש קרדום לחפור בו לשינון חומר ולהכנה למבדקים (שחף, 2015; שרצר-גלזר, 2013). גרשטיין (Gerstein, 2011) סבור כי למרות חלל הזמן שנוצר בכיתה, רבים מהמורים מתקשים למלא אותו באופן פורה. לדעתו, ב"כיתה ההפוכה" חסרה התמודדות התלמידים עם בעיות מורכבות; כדי לייעל את המעבר לשיטה זו ולהופכו למוצלח הוא מציע לבצע את השינוי תחת מטרייה רחבה יותר של פעילויות למידה - בתוך מודלים מבוססים של למידה ובגבולות קונטקסט ברור יותר ליישום.

צמח (2013) מציין כי דרך למידה זו, שנוצרה בארצות הברית, צריכה לעבור התאמה תרבותית לישראל. היות שמוסר הכנת שיעורי הבית בישראל אינו גבוה, ההיענות לצפייה מוקדמת בסרטונים לפני השיעור אינה מובטחת. נוסף על כך ייתכן כי תוכן הסרטון לא יהיה נהיר לכל התלמידים, אך מחשש מתגובת עמיתיהם יתביישו תלמידים להעלות את הקשיים לדיון בכיתה. בעיות נוספות עלולות להיות קשורות לבעיות טכנולוגיות בעת הצפייה ולרתיעה מהשימוש בטכנולוגיה זו. יתרה מכך, שיתוף פעולה בכיתה, שהנו רצוי לתהליך למידה זה, עלול להיתקל בקשיים בכיתות שבהן שיתוף הפעולה אינו מיטבי.

לפיכך, כדי לחולל שינוי למידה זה דרושה עבודת הכנה מעמיקה בכיתה, כמו גם שילוב התלמידים בקבלת ההחלטות בתהליך, ולעתים אף שילוב של מעורבות הורית. על אף כל זאת, העובדה כי השימוש במכשירי הסמרטפון שכיח כיום עד מאוד בקרב בני הנוער, יכולה לסייע בהעלאת שיעור הצפייה בסרטונים באמצעות מכשירים אלו, הודות לגמישות בזמן הצפייה ובמקום הצפייה.

ממחקר שנערך בישראל (בלאו ודרור, 2013) בקרב 456 יהודים ו־150 ערבים בגילאי 12-18 עולה כי על אף העובדה שתלמידים המשתמשים בטכנולוגיות הדורשות מיומנות חזותית בכיתה (סרטון, מצגת ולוח אינטראקטיבי) תופסים אותן כיעילות וכמעוררות עניין, אין הדבר זהה בכל הקשור ללמידה בבית. חמישה תלמידים (פחות מ־1% מהמדגם) העידו כי הם כבר לומדים באמצעות "כיתה הפוכה". בקרב שאר המשתתפים (n=601), שאינם לומדים כך, 48.7% (43.5% במגזר היהודי ו־64.8% במגזר הערבי) סבורים כי שימוש ב"כיתה הפוכה" היה מסייע להם להבין טוב יותר את החומר הנלמד, אולם רק 38.8% (33.4% במגזר היהודי ו־55% במגזר הערבי) היו מוכנים לתרום מזמנם לצורך למידה כזו.

סנונית ראשונה לכיתה הפוכה באקדמיה דווחה על ידי לוין וברזילי (2014) בטכניון בחיפה. במסגרת פיילוט המירו שבועיים של קורס הנלמד בדרך הלמידה המסורתית ללמידה תוך שימוש ב"כיתה הפוכה". מפיילוט זה עלה כי רוב הסטודנטים נכנסו לאתר הקורס וביצעו את הפעילויות בטרם הגעתם לתרגולים האקטיביים בכיתה. כאשר הושוו ציוניהם של הלומדים בקורס במתכונת המסורתית (עד שנת 2010) בהשוואה ללומדים בשילוב יישום "הכיתה ההפוכה" (החל משנת 2011), התברר כי שילוב התרגול האקטיבי תרם לשיפור הישגי הלומדים ולירידה באחוז הנכשלים. בהתאם, משוב שהועבר לסטודנטים בתום הפיילוט מלמד כי 65% מהם ציינו כי שיטת "הכיתה ההפוכה" הגבירה את תחושת האחריות שלהם ללמידה; 55% ציינו כי השיטה הגבירה את מעורבותם בלמידה; ו־66% ציינו כי בשיטה זו הם הצליחו ללמוד את החומר טוב יותר בהשוואה לשיטה המסורתית. אף על פי כן, רק 46% ציינו כי הם מעוניינים ללמוד נושאים נוספים בשיטה זו.

"הכיתה ההפוכה" מעבירה למעשה את השליטה לידי המורה, אך בד בבד יש ללומד חופש פעולה לגבי תזמון הצפייה ומספר הפעמים שיצפה בשיעור המוקלט. יחיאלי (2013) מותח ביקורת על השיטה וטוען כי מאמצים רבים מושקעים בפיתוח ובאיתור הסרטונים – קרי חומרי הלמידה – ברם לא מושקעת חשיבה מספקת על האמור לקרות לאחר מכן בכיתה. היינו, השיעור אינו "ממונף" לצורך למידה משמעותית והבניית ידע על ידע קודם, שאותו פגשו התלמידים בסרטון. יתרה מכך, במקרים רבים נאלץ המורה לחזור על המופיע בסרטון לטובת אלו שלא הספיקו או

שלא טרחו לצפות בו. לטעמו, דרך "הכיתה ההפוכה" בנויה בדיוק על אותה תפיסה לימודית של ההוראה הפרונטלית – והעובדה שהילד יושב מול מסך מחשב אינה הופכת את הלמידה לאקטיבית. למעשה, הוא טוען, זוהי אותה גברת - פדגוגיה מסורתית, בשינוי אדרת - עטופה בטכנולוגיה ובאפקטים חזותיים, שמתהדרת לא לה בתואר פדגוגיה חדשנית.

עוד סבור יחיאלי (שם) כי ראוי ללכת צעד אחד קדימה ולבקש מהתלמידים לאתר בעצמם את המידע, זאת בעוד המורה ישקיע את מרצו ואת זמנו בפיתוח הידע במפגש הלמידה. לדוגמה, המורה יכריז כי השיעור הבא יעסוק בנושא מסוים, ועל התלמידים לאתר בעצמם מידע רלוונטי לנושא. כל אחד יספר בתחילת השיעור על המידע שאסף, והשיעור יוקדש להעמקת הידע ולהבניית תהליכים משמעותיים של בניית ידע כגון שחזור אירוע היסטורי, דיון כיתתי בין עמדות שונות העוסקות בזכויות אדם וכן הלאה.

יש לציין כי גם המוסדות להשכלה הגבוהה מפעילים לחץ הולך וגובר לשינוי בדרכי ההוראה ולשימוש ב"כיתה ההפוכה". אך בעוד שקיים ריבוי ראיות עקיפות על אודות שיפור ביצועי סטודנטים ושביעות רצונם של המרצים מדרך זו, קיים מיעוט ראיות חותכות על אודות תרומתה של דרך זו לבניית למידה עתידית ומיומנויות נוספות השייכות למאה ה־21 (O'Flaherty & Phillips, 2015).

ד. MOOCs - דרך הוראה נוספת, הצוברת תאוצה בעולם האקדמי החל משנת 2011, הנה למידה באמצעות "מוקים" (MOOCs = Massive Open Online Courses). דרך זו הוצגה לראשונה בשנת 2008 על ידי דייוויד קורמייר, שעמד בזמנו בראש צוות חדשנות ותקשורת אינטרנטית באוניברסיטה קנדית. עם זאת, היא פרצה לראשונה לשיח הציבורי כתוצאה מקורס ניסיוני בבינה מלאכותית, שניתן לסטודנטים לתואר שני על ידי פרופ' נורביג ופרופ' ת'ראן (Peter Norvig & Sebastian Thrun) מאוניברסיטת סטנפורד בקליפורניה.

בקורס הניסיוני השתתפו 160,000 סטודנטים מ־190 מדינות, בהשוואה לקורס מקביל בשיטה המסורתית, שבו נטלו חלק 200 סטודנטים בלבד. בתום הקורסים, אשר נלמדו במקביל, ניתן לסטודנטים אותו מבחן. אף שרק 1,500 תלמידים צלחו את הקורס האינטרנטי, הנתון המעניין ביותר היה נעוץ במצטייני הקורס. 400 הסטודנטים שהיו בעלי הציונים הגבוהים ביותר, היו דווקא אלו שלמדו דרך האינטרנט (חטיבה, 2014). בדרך זו לומדים כיום סטודנטים רבים בקורסים המנוהלים על ידי מגוון של אוניברסיטאות ציבוריות ואוניברסיטאות יוקרתיות (Liyanagunawardena, Adams, & Williams, 2013).

בהגדרתם הראשונית קורסים אלו הנם קורסים מקוונים פתוחים רבי משתתפים. הם פתוחים לקהל הרחב ללא דרישות קדם, ההשתתפות בהם חינמית, ומספר המשתתפים בהם אינו מוגבל. לפיכך הם מאופיינים בהרשמה מסיבית, שמסתכמת בעשרות ואפילו במאות אלפים (חטיבה, 2014). קורסים אלו הם בעלי מסגרת זמן ברורה – יש מועד פתיחה ומועד סיום לקורס – ויש בהם מטלות, שאותן צריך להגיש בתאריכי יעד קבועים מראש. בסוף הקורס ניתנים ציון ותעודה, שתוכל לשרת אותם בעבודה או כנקודות זכות בלימודים אקדמיים (קולר, 2014).

עם זאת, קיימת דינמיקה רבה בתחום זה, וכבר כיום ישנם קורסי MOOCs אשר חורגים מההגדרה שצוינה לעיל, למעט העובדה שהם כולם מקוונים. כיום ניתן למצוא קורסי MOOCs אשר מעניקים קרדיט אקדמי בתשלום, חלקם מציגים דרישות קבלה, וחלקם מגבילים את

מספר המשתתפים. דוגמה לכך היא הפקולטה למדעי המחשב של Georgia Tech, שהחל ממאי 2013 פתחה קורסי MOOCs בתשלום לתואר שני מלא במדעי המחשב. תכנית זו פתוחה לסטודנטים מכל העולם ומאפשרת לאלו העונים לדרישות הקבלה ללימודים בתכנית הרגילה בקמפוס האוניברסיטה, לקבל תואר שני מטעם האוניברסיטה. אף על פי שהקורסים בתשלום, סך התשלום שאותו יצטרך הסטודנט לשלם עבור התואר הנו כשישית משכר הלימוד לתואר זהה באוניברסיטה ציבורית בארצות הברית (חטיבה, 2014).

הקורסים המקוונים מסוג MOOCs יוצרים עניין נרחב כסוכן שינוי בהשכלה הגבוהה ומאפשרים ללומד לבחור בעצמו את תחומי העניין שבהם ירצה להעמיק וללמוד. אף על פי כן יש להדגיש כי קיים הבדל מהותי בין דרך "הכיתה ההפוכה" לדרך ה־MOOCs: הראשונה מאפשרת ומזמנת אינטראקציה ושיתופי פעולה בין הלומדים, המתקיימים בשעות קבועות במערכת הלימוד, תוך דיון המונחה על ידי המורה על סמך התכנים הנצפים בבית; זאת בעוד שהשנייה אינה מזמנת מפגשים יזומים של הלומדים באמצעותו, ואם קיימת אינטראקציה בין המשתתפים בו, היא וירטואלית בעיקרה. נוסף על כך, עקב מספר הנרשמים הגדול ל־MOOCs, הלומדים אינם מקבלים משוב מהמרצה (קולר, 2014), והוא למעשה אינו שותף בתהליך עיבוד החומר של הלומד כפי שהוא עושה בדרך "הכיתה ההפוכה".

אפשר כמובן לעקוף את הקושי הנעוץ באינטראקציה שאינה זמינה בהוראת ה־MOOCs, ולדרוש מעורבות של הלומדים בפורומים ובאמצעות משוב על ביצועי עמיתיהם. עם זאת, קולר (2014) מעידה כי במהלך קורסי MOOCs התפתחה קהילת לומדים אשר התאגדה בקבוצות לימוד קטנות בהתאם למיקום גאוגרפי או באופן וירטואלי על בסיס תרבות משותפת או שפה משותפת. קבוצות אלה נוצרו כדי לפתור יחד את מטלות הקורס ולשתף את האחרים בתובנות על אודות החומר הנלמד בקורס. למרות יתרונות אלו, חסרונה הבולט של שיטת ה־MOOCs נעוץ במספר הנושרים הגבוה ובמספר המסיימים הזעום - 6.8% (Savenije, 2013).

קורסי ה־MOOCs הנם דוגמה לפיתוח קשרים בין טכנולוגיה, פדגוגיה ותוכן נלמד (מודל ה־TPACK - Technological Pedagogical Content Knowledge) על ידי המורה תוך הטמעה מושכלת של טכנולוגיות בחינוך (Mishra & Koehler , 2009).

התאמת דרכי הוראה המשלבות טכנולוגיה לשיעורי חינוך גופני

כדי לבחון אם דרכי ההוראה שהוצגו לעיל מתאימות ליישום בשיעורי חינוך גופני, יוצג להלן (ראו לוח 1) מיפוי של הציוד הנדרש, אופי הלמידה, מיקומה ומטרותיה של כל אחת מדרכי ההוראה.

דרך הוראה	ציוד דרוש	אופי הלמידה ומיקומה	מטרות
ה"חור בקיר"/ סוגאטה מיטרה	מחשב ציבורי	למידה מזדמנת, אקראית ועצמאית ברחוב. ב-Sole למידה יותר מכוונת ומשלבת "מודל סבתא" לתמיכה מורלית בביצועים.	לבחון אם ילדים יכולים ללמוד באופן עצמאי.
האקדמיה של קהאן	מחשב ביתי	בתחילה – למידה ממוקדת בחומר שאינו מובן – באופן עצמאי. בהמשך, למידה ממוקדת או לצורך הרחבת השכלה, עצמאית ותוך בקרה על רמת השליטה בחומר.	בתחילה – להסביר לאחייניו של קהאן חומרי למידה שונים. בהמשך – התרחבות והעלאת אלפי סרטונים לקהל הרחב, כולל למורים, המיועדים להנגשת חומרי לימוד.
"כיתה הפוכה"	מחשב ביתי	בבית – הקנייה באמצעות הרצאה או סרטון כבסיס לדיון עתידי. בכיתה – דיון, תרגול מותאם רמה, שיח אחר עם המורה, פרויקטים ופעילות חברתית.	לנצל את זמן הלמידה בכיתה אחרת באופן אחר – המורה אינו משמש מרצה אלא מנחה. אפשרות חשיפה למומחים שונים.
MOOCs	מחשב ביתי	בעיקר בבית באופן עצמאי. ניתן לשלב קבוצות לומדים בהתארגנות עצמאית - באינטראקציה רשתית (דוגמת פורומים) או פנים מול פנים.	החלפת קורס פרונטלי לקורס מקוון.

לוח 1

מיפוי דרכי ההוראה על פי הציוד הנדרש, אופי הלמידה, מיקומה של הדרך ומטרותיה

כפי שמתואר בלוח 1, נראה כי בכל דרכי ההוראה המפורטות, שימוש במחשב, בטאבלט או בסמארטפון הוא תנאי בסיסי ללמידה. אך בעוד שב"חור בקיר" מחשב אחד המצוי במרחב ציבורי נותן מענה לרבים, בדרכי ההוראה האחרות נחוץ מכשיר אחד (מחשב, טאבלט או סמארטפון) לכל אחד בביתו.

מניתוח אופי הלמידה עולה כי בשימוש ב"חור בקיר" וב"אקדמיה של קהאן" אופי הלמידה עצמאי ונתון לבחירתו של הלומד הרוצה להעמיק את ידיעותיו ולהעשירן. לעומת זאת, צפייה בסרטונים ב"כיתה ההפוכה" היא תנאי הכרחי לדיון שיתקיים לאחר מכן בכיתה, ולכן מחייבת את התלמיד במשמעת עצמאית. אם התלמיד לא יצפה בסרטון עד מועד השיעור, הוא לא יהיה

מעורב בדיון כמצופה ממנו, והבנתו – שאמורה להיות מבוססת על צפייה עצמאית – תיפגע. גם ב־MOOCs קיימת אפשרות ללמידה עצמאית, אשר דורשת אף היא מהלומד משמעת עצמית חזקה. אלא שכאן יש ללומד אפשרות לא לסיים את הקורס, אלא להתחיל בכל פעם קורס אחר ולעבור מאחד למשנהו ללא התחייבות. עם זאת, מי שחשוב לו הקרדיט עבור הקורסים, חייב לסיים את התהליך עד תום.

ה־MOOCs מחליף למידה פרונטלית בכיתה ומהווה בתכניו את הלמידה עצמה, זאת בדומה ללמידה המתבצעת דרך "החור בקיר". לעומת זאת, האקדמיה של קהאן משמשת את הלומד לרוב כתומכת למידה ומסייעת לו להבין טוב יותר את החומר שאותו ניסה ללמוד בכיתה. דרך זו יכולה גם לשמש דרך ללמידה עצמאית במצבים אחרים, זאת במידה שהלומד מגלה עניין ורצון להעמיק בתחומים מגוונים, שאינם בהכרח נדרשים לו לצורך הבנת החומר הלימודי בבית הספר.

"כיתה הפוכה", בהשוואה לשתי האפשרויות האחרות, הנה משהו אחר. היא מאפשרת ללומד להעתיק את מקום הלימוד הקבוע מהכיתה לבית ולפנות זמן בכיתה ללמידה משמעותית יותר על בסיס הסרטונים שנצפו; הסרטונים הנצפים בבית קודמים ללמידה, ועליהם היא מבוססת. לחלופין, הם יכולים לסכם את תהליך הלמידה. כלומר, הלמידה אינה מבוססת רק על הנלמד באמצעות המחשב, כפי שמאפשרות דרכי ההוראה האחרות. בשיטה זו השילוב בין הנעשה בכיתה לבין סרטוני המחשב הנצפים בבית, הוא הלמידה עצמה. לכל אחד מהמרכיבים הללו חשיבות רבה בתהליך, וכל אחד מהם לחוד אינו יכול לעמוד בפני עצמו.

ומה באשר לשיעורי חינוך גופני?

מערכות חינוך רבות, בארץ ובעולם, השקיעו משאבים לא מבוטלים כדי לשלב טכנולוגיות מחשב בהוראה (אפללו, 2012). עם זאת, שימוש במחשב או בסמארטפון ככלי עזר להוראה שכיח הרבה יותר בכיתה בהשוואה לשימוש בו בשיעור חינוך גופני. האם העובדה ששיעור חינוך גופני מתקיים במרחב אחר מזה של כיתת הלימוד – ללא כיסא ושולחן – וכל הווייתו תנועה ופעילות, מונעת שילוב טכנולוגיה בהוראתו?

כדי להשיב על שאלה זו נדרשת הבחנה בין שימוש בטכנולוגיה במכשירים ניידים לבין שימוש במחשבים נייחים. שימוש בטכנולוגיות קיימות במכשירים ניידים, דוגמת סמרטפון ושעונים משוכללים (כמו אפליקציות למדידת מספר צעדים, דופק לב, מרחק וקצב ריצה), יכול להשביח תהליכי למידה בשיעור חינוך גופני, לעורר עניין ולהגביר את המודעות לשימוש בהם בשעות הפנאי. אך על אף הפוטנציאל הגלום באפליקציות אלו, הפיקוח על החינוך הגופני טרם התייחס להיבט זה בתכנית הלימודים (תשס"ו), זאת בעוד שבנייר עמדה הדן בכתיבת תכנית לימודים עתידית בחינוך גופני קיימת התייחסות לכך (שובל, שחף, לידור, 2014).

בניגוד למכשירים הניידים, שימוש במחשב נייח בשיעור חינוך גופני כתחליף לביצועים המעשיים אינו סביר בדור שבו אנו חיים כיום – דור שבו המורים לחינוך גופני נדרשים לתרום לקידום הבריאות והשלומות של התלמידים ולהיאבק באורח החיים היושבני (sedentary life) (שם). אך האם ניתן לשלב בין השימוש במחשב לצורך לימוד חומר עיוני או צפייה בסרטונים לבין פעילות גופנית, שהיא נשמת אפו של המקצוע?

להלן תיבחן האפשרות לשילובן של כל אחת מדרכי ההוראה אשר נסקרו לעיל, בשיעור החינוך הגופני או כתמיכה בו מחוץ למסגרת השיעור הפרונטלי.

- "החור בקיר" - דרך הוראה שבה מחשב אחד, המשרת מספר רב של אנשים ומוצב ברחוב להתנסות וללמידה עצמאית של המשתמשים בו. למרות עידוד הסקרנות באמצעות דרך למידה זו, אין בה רלוונטיות לשיעורי החינוך הגופני כיום; זאת משום שאין היגיון בהמתנה של תלמידים רבים, הלומדים בכיתה אחת, למחשב אחד – בשיעור שליבתו היא הפעילות הגופנית. יתרה מזו, בעולם דיגיטלי, שבו בכל בית ספר כיתה מרובת מחשבים, ולילדים רבים מכשיר טלפון חכם זמין ברשותם, דרך הוראה זו – שהייתה טובה בארץ מתפתחת לצורך ניסוי – אינה רלוונטית במדינה מפותחת במאה ה־21.
- האקדמיה של קהאן - דרך הוראה שבה התלמיד צופה בסרטון בכיתה, אשר מבהיר לו נושאים שונים שנלמדו בכיתה. דרך זו יכולה בהחלט לתמוך בלמידה פרונטלית ואף בלמידה מעשית. קיימים ברשת אלפי סרטונים הקשורים קשר הדוק לנלמד בשיעורי חינוך גופני, כגון סרטונים על מבנה השלד, על יציבה נכונה ועל תזונה נכונה. אלה יכולים לשמש חומר עזר למורה או לתלמיד הרוצה להרחיב את הידע. סרטונים אחרים, המדגימים מיומנויות ספורט שונות או משחקים, יכולים לתמוך במקביל ולסייע ללמידה מעשית או ללימודי חוקה וטקטיקה. אפשרות נוספת היא שילוב הילדים בהכנת הסרטונים, דבר שיגביר את מעורבותם ויעמיק את למידתם. עם זאת, חשוב שהצפייה בסרטון לא תהיה מנותקת מהנעשה בשטח, וחשוב שהמורה יתווך את הלמידה ויבחר עבור תלמידיו את הסרטונים המשובחים ביותר מתוך שלל הסרטונים הקיימים – את אלו המבהירים באופן נהיר ומדויק את הנלמד. לפיכך רצוי להעדיף את דרך "הכיתה ההפוכה", המספקת תמיכה כזו.
- MOOCs - בדרך הוראה זו השיעור כולו מתקיים מול מחשב ונועד להעמקת למידה עיונית, ולא לפעילות גופנית. לפיכך, היא אינה רלוונטית לשיעורי חינוך גופני בבתי ספר. אף על פי כן ניתן לעשות שימוש בדרך זו בהוראת מקצועות כפסיכולוגיה של הספורט או כפיזיולוגיה, מקצועות הנלמדים בקרב תלמידים הלומדים חמש יחידות לימוד במגמות החינוך הגופני.
- "כיתה הפוכה" - בדרך הוראה זו מתקיים דיון בשיעור על חומר שנצפה מבעוד מועד על ידי התלמידים, במחשב או בטלפון החכם. דרך זו יכולה בהחלט להתאים לשיעורי החינוך הגופני שכן אינה פוגעת בפעילות הגופנית המתרחשת בכיתה. נציין כי דרך למידה זו אינה נפוצה בשיעורי החינוך הגופני, אך קיימים מורים לחינוך גופני ומאמנים המשתמשים בה לצורך חשיפת תלמידים לטכניקות אימון, להעשרת רפרטואר תרגילים או לניתוח אסטרטגיות משחק (Ha, 2013; Hahnstadt, 2012); זאת לאור העובדה ששיעור חינוך גופני אינו רק שיעור פעיל המיועד לתרגול גופני, אלא בחלקו משמש מקום להבניית ידע תאורטי בנושאים כגון אנטומיה, פיזיולוגיה, כושר גופני, טיפוח יציבה, תזונה, עזרה ראשונה והיסטוריה של החינוך הגופני (משרד החינוך, 2007).

מבין דרכי ההוראה שפורטו לעיל, נראה כי "הכיתה ההפוכה" היא המומלצת לשילוב בשיעורי החינוך הגופני. העובדה כי ל־96% מתלמידי ישראל יש לפחות מחשב אחד בביתם, וליותר

מ־90% מהתלמידים יש גישה לאינטרנט בביתם (ברנובסקי, 2015), יכולה להבטיח ברוב רובם של המקרים את השימוש בדרך הוראה זו כמשלימה את הנלמד בכיתה וכמוסיפה עליו.
אפשר להשתמש ב"כיתה ההפוכה" במגוון רחב של אפשרויות בשיעורי חינוך גופני:

א. דיון בהיבטים שונים כגון אלימות בספורט, צריכת סמים, היסטוריה של הספורט (רצח מינכן, אולימפיאדות, אסון המכבייה) ועוד. התלמידים יצפו בביתם באירועים אלו וידונו בהם בכיתה;
ב. העצמה אישית באמצעות צפייה בסרטונים על אודות ספורטאים מעוררי השראה בספורט הרגיל ובספורט הנכים;
ג. לימוד תכנים מקצועיים כגון חוקי משחק, טקטיקות, מיומנויות, תרגילים מסובכים ועוד. היתרון בצפייה בווידאו הוא יכולתו של המורה להציג את הקטע בקצב רגיל ולאחר מכן בהילוך אטי תוך הדגשת הנקודות שיבהירו לתלמיד את החומר הנלמד באופן ברור ונהיר;
ד. לימוד תאורטי על אודות חשיבות הפעילות הגופנית, מרכיבי הכושר הגופני, מערכות הגוף השונות, קצב הלב הרצוי לפעילות, חשיבותן של מתיחות והרפיה, אימון אירובי ואנארובי, סוגי אימונים ועוד;
ה. העשרת רפרטואר התרגילים ועידוד לפעילות גופנית בשעות הפנאי;
ו. לימוד על אודות תזונה נכונה והתייחסות להפרעות אכילה, הרווחות בעולם המערבי, בשילוב סיפורים אישיים על אנשים שלקו בהפרעות אכילה, ועל אנשים שהצליחו בהקשר זה לעשות שינוי תפיסתי לטובה;
ז. צילום התלמידים עצמם (באישור הוריהם) בביצוע תרגילים שונים או מופעי ראווה כדי שיוכלו לראות את ביצועיהם, ללמוד מכך ואף לתקנם במידת הצורך. לאחר צפייה בקטעים אלו יידרשו התלמידים להתייחס לשאלות קצרות או לייצר ידע חדש עבורם. למשל, המורה יכול ללמד באופן זה על אודות חשיבות שרירי הבטן, להסביר כמה שרירים יש ובאילו מישורי פעולה הם פועלים; התלמידים יצטרכו להסריט את עצמם מבצעים תרגילי בטן שונים ויוכלו לקבל משוב מעמיתיהם כמו גם להרחיב את מאגר התרגילים לחיזוק שרירי הבטן.
על אף כל זאת, נציין כי יש לגרום לשינוי תודעתי נרחב בקרב המורים לחינוך גופני כדי שיישמו את דרך "הכיתה ההפוכה" כדרך הוראה המשלימה את הנלמד במגרש או באולם הספורט.
שימוש נוסף ל"כיתה ההפוכה" יכול להיעשות על ידי מאמנים ומורים אשר ישלחו קטעים מצולמים מאימונים וממשחקים לשחקניהם או לתלמידיהם, לצורך צפייה מוקדמת בבית. דיון על אודות נקודות חוזק ושיפור או דגשים באשר לנצפה בסרטונים ייעשה במפגש משותף, לאחר שהשחקן או התלמיד יצפה בקטעים אלו.

סיכום ומסקנות

במאמר זה נסקרו ארבע דרכים אשר חוללו שינוי בהוראה בעידן הטכנולוגי שבו אנו מצויים: "החור בקיר", אשר היה ניסויי והוכיח שילדים יכולים ללמוד עצמאית; האקדמיה של קהאן, אשר התחילה כהסבר בין דוד לאחייניו, והתפתחה לאלפי סרטונים קצרים ברשת, הזמינים לכול; "הכיתה ההפוכה", אשר התפתחה מיוזמה של שני מורים שביקשו לייעל את זמן הלמידה בכיתה, וצברה תאוצה בעולם; וה־MOOCs, אשר החלה ביוזמתם של שני מרצים באקדמיה

וצוברת אף היא תאוצה בעולם האקדמיה בעולם וכולו וכן בישראל, וסנוניות ראשונות שלה נכנסות כיום גם לבתי הספר התיכוניים.

כאשר אנו בוחנים את התאמתן של דרכי הוראה אלו לשיעורי החינוך הגופני, יש להבין כי קיים הבדל עצום בין אופיו של שיעור החינוך הגופני לבין שיעורים אחרים הנלמדים במערכת החינוך. לפיכך, השימוש במחשב – שהולך וצובר תאוצה במערכת החינוך – אינו רלוונטי בהכרח למתכונתו של שיעור חינוך גופני. ממצאי הניתוח מעלים כי שימוש ב"כיתה הפוכה" יכול בהחלט להתאים לשיעורי חינוך גופני כחשיפה ראשונית לחומרי הלמידה, לצורך הדגמות או לתרגילים מומלצים. במקרים מסוימים הוא יכול לשמש אף סיכום ללמידה. אף על פי כן, יש לזכור כי בשום אופן שימוש זה לא נועד להיות תחליף לשיעור מעשי.

מורים לחינוך גופני אינם יכולים להתעלם מחידושי הקדמה, וחשוב שיעשו בהם שימוש כדי להשביח את תהליך הלמידה. נוסף על השימוש ב"כיתה הפוכה", מורים יכולים לנצל את אמצעי הטכנולוגיה הקיימים כיום בשוק, כגון שימוש באפליקציות למדידת דופק לב או מרחקי הליכה/ריצה, זאת לצורך הגברת המודעות של תלמידיהם (שובל, שחף, לידור, 2014) ולהעשרת חוויית הלמידה וההנאה.

ביבליוגרפיה

אלטר, א' (2012). למידה בעידן הידע – המרחב הטכנולוגי: שימוש בטכנולוגיות מידע מתקדמות כפלטפורמה מעצימה ללימוד בעיר חינוך. המכון לחינוך דמוקרטי: חדשנות חינוכית מנקודת מבט דמוקרטית. נדלה מ־
http://c2city.org/site_media/media/article_pdfs/%D7%9C%D7%9E%D7%99%D7%93%D7%94_%D7%91%D7%A2%D7%99%D7%93%D7%9F_%D7%94%D7%99%D7%93%D7%A2.pdf

אפללו, א' (2012). סתירות בתפיסות של מורים: החסם הסמוי בהטמעת טכנולוגיות המחשב. דפים, 54, 139-166.

בלאו, א' ודרור, י' (2013). השוואה בין למידה פורמלית וא-פורמלית באמצעות טכנולוגיות דיגיטליות: סקר מייצג בקרב בני נוער בישראל. בתוך י' עשת-אלקלעי, א' כספי, ס' עדן, נ' גרי, י' קלמן, י' יאיר (עורכים), ספר כנס צ'ייס למחקרי טכנולוגיות למידה 2013: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי (עמ' 34-42). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

ברנובסקי, י' (17 ,2015 ספטמבר). מחוברים: ל־96% מהתלמידים בארץ יש מחשב בבית. ישראל היום, 23.

חטיבה, נ' (2014). הצונאמי של קורסי המוק: האם יביאו למהפכה כוללת של ההוראה, הלמידה ומוסדות החינוך הגבוה? סקירה כללית. הוראה באקדמיה: כתב עת לענייני הוראה במוסדות להשכלה גבוהה, 4, 40-64.

יחיאלי, ח' (21 ,2013 באוקטובר). "הפוך על הפוך" - מתי ואיך כדאי להשתמש ברעיון "הכיתה ההפוכה"? [הודעה בבלוג]. אפשר לחשוב: מחשבות על פדגוגיה, חינוך, תקשוב ועוד. נדלה מ־https://pedagogya.wordpress.com/2013/10/21/הפוך-על־הפוך-מתי-ואיך-כדאי-להשתמש-ברעי

לוין, ד' וברזילי, א' (2014). גישת הכיתה ההפוכה כמנוף לשינוי – ממונולוג לדיאלוג בהוראה ובלמידה. הוראה באקדמיה: כתב עת לענייני הוראה במוסדות להשכלה גבוהה, 4, 27-31.

משרד החינוך המזכירות הפדגוגית (2007). הוראת ידע והבנה בחינוך גופני: חוברת עזר למורים ליישום תוכנית הלימודים בחינוך גופני. ירושלים: משרד החינוך.

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

צמח, א' (2013). כיתה הפוכה – ממצאי למידה משותפת. Mindcet. נדלה בתאריך 8.2.2015 מ־
http://www.mindcet.org/%D7%9B%D7%99%D7%AA%D7%94-%D7%94%D7%A4%D7%95%D7%9B%D7%94-%D7%9E%D7%9E%D7%A6%D7%90%D7%99%D7%93%D7%94-%D7%9E%D7%A9%D7%95%D7%AA%D7%A4%D7%AA

קולר, ד' (2014). Coursera: מה אנו למדים מחינוך מקוון? הוראה באקדמיה: כתב עת לענייני הוראה במוסדות להשכלה גבוהה, 4, 4-7.

שובל, א', שחף, מ', לידור, ר' (2014). נייר עמדה. קוים מנחים לכתיבת תכנית לימודים בחינוך גופני. תל־ אביב: מכון מופת. נדלה מ־
http://www.mofet.macam.ac.il/amitim/hashiva/Documents/gufani.pdf

שחף, מ' (2015). כיתה הפוכה: בבית מקשיבים למורה ובכיתה מתרגלים את החומר. Jokopost.com (24.3.2015). נדלה מ־
http://jokopost.com/educatio/5827/comment-page-1/#comment-3366

שרצר-גלזר, י' (2013). כיתה הפוכה: תמונת מצב: 2013. מכון מופ"ת: פורטל מס"ע. נדלה מ־
http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=9720

Fulton K. (2012). 10 reasons to flip. Phi Delta Kappan, 94(2), 20-24.

Gerstein, J. (2011). The flipped classroom model: A full picture. User Generated Education Blog. Retrieved on Feb. 8 2015 from https://usergeneratededucation.wordpress.com/2011/06/13/the-flipped-classroom-model-a-full-picture/

Goodwin, B. & Miller, K. (2013). Research says/evidence on flipped classrooms is still coming in. Technology-Rich Learning, 70(6), 78-80.

Ha, M. (2013). Flipping your PE classroom. Nerdy Phys-Eder. Retrieved on Feb. 10 2015 from http://www.nerdyphyseder.com/home/flipping-your-pe-classroom

Hahnstadt, J. (2012). What is Flipped Coaching? The Flipped Coach. The original site for taking the flipped classroom model to athletics and physical education. Retrieved on Feb. 8 2015 from http://www.flippedcoach.com/2012/02/18/what-is-flipped-coaching/

Khan, S. (2011). Let's use video to reinvent education. At TED. http://www.ted.com/talks/salman_khan_let_s_use_video_to_reinvent_education?language=he

Liyanagunawardena, T.R., Adams, A.A., & Williams, S.A. (2013). MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012. International Review of Research in Open & Distance Learning, 14(3), 202-227.

Mitra, S. (2006). The hole in the wall: self-organising systems in education. Noida, UP: Tata McGraw Hill.

Mishra, P., & Koehler, M. (2009). Using the TPACK framework: you can have your hot tools. Learning & Leading with Technolog, 36(7), 14-18.

O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. Internet & Higher Education, 25, 85-95.

Raths, D. (2014). Nine video tips for a better flipped classroom. The Education Digest, 79(6), 15-21.

Savenije, D. (2013). New data reveals low MOOC completion rates. Educational Newsletter. Retrieved on Feb. 9 2015 from http://www.educationdive.com/news/new-data-reveals-low-mooc-completion-rates/129848/

מדיניות מקדמת בריאות (הרגלי תזונה ופעילות גופנית) בקרב מנהלי בתי הספר בישראל

ריקי טסלר, אורנה בראון-אפל, יוסי הראל פיש ושאול אדר

תקציר

אחד הגורמים המשמעותיים ביותר לכל המערך הבריאותי בבית הספר הוא מדיניות מקדמת בריאות (School Wellness Policy) מובנית כהלכה, אשר מתווה מנהל/ת בית הספר. מדיניות זו כוללת מיפוי צורכי בית הספר, קביעת נהלים, קביעת התנהגויות רצויות, פיתוחן וקידומן של תכניות מקדמות בריאות. כל זאת, כחלק מחזון בית הספר, המדגיש את קשרי הגומלין בין תלמיד לתלמיד ובין התלמיד לסביבתו. על פי מודלים מוכרים בספרות המדעית בנושא קידום וחינוך לבריאות, למנהל בית הספר תפקיד מכריע והשפעה ישירה על פיתוח ועיצוב תרבות התנהגותית-בריאותית בקרב התלמידים והמורים, וכמובן, בהצלחת השינוי הבריאותי ויישומו. מטרת מחקר זה היא לבחון את הקשר בין תפיסותיהם של מנהלים בבתי הספר את תחום "מדיניות מקדמת בריאות" לבין יישום המדיניות הלכה למעשה. במחקר השתתפו 146 מנהלי בתי ספר – 72 מנהלות ו־74 מנהלים. ממצאי המחקר מלמדים כי ישנם פערים במדיניות המנהלים בנוגע לקידום בריאות בין סוגי בתי הספר והמגזרים השונים. עוד ניתן לראות כי יישום מדיניות מקדמת בריאות אינו מוטמע באופן מלא בקרב מנהלי בתי ספר. באשר להבדלי מגדר בין מנהלות למנהלים ביישום מדיניות תזונתית, ניכר כי מנהלות מיישמות מדיניות תזונתית גבוהה יותר ממנהלים; באשר להבדלים על פי סוג בית הספר נמצא כי מנהלים בבתי ספר יסודיים מיישמים מדיניות תזונתית ומדיניות לעידוד פעילות גופנית גבוהה יותר מאשר מנהלים בבתי ספר על יסודיים.

מילות מפתח: **מדיניות מקדמת בריאות, מנהלי בתי ספר, תזונה, פעילות גופנית**

מבוא

מערכת החינוך היא כלי מרכזי למינוף שינויים חברתיים-בריאותיים, שכן משתתפים רבים לוקחים חלק בתהליך החינוכי: אלפי מנהלים של בתי ספר, יותר ממאה אלף מורים ויותר ממיליון תלמידים. המערכת הבית ספרית היא מסגרת נורמטיבית אוניברסלית, שאליה משתייכים כל בני הנוער, רובם עד הגיעם לגיל 18, והיא גורם משפיע על הלומדים בה. קידום הבריאות בבית הספר בא לידי ביטוי בפעולות הנעשות כדי לשפר את בריאותו של התלמיד בקהילת בית הספר (Eldredge et al., 2016). על פי מודלים מוכרים בספרות המדעית בנושא קידום וחינוך לבריאות, למנהל בית הספר תפקיד מכריע בהצלחת השינוי הבריאותי וביישומו (Schwartz et al., 2012). תפיסותיו של מנהל בית הספר, התנהלותו והמדיניות שהוא נוקט בבית הספר, באות לידי ביטוי במגוון הפעילויות ובמידת ההצלחה של הטמעת השינויים. למנהל בית הספר השפעה ישירה אפוא על פיתוח ועל עיצוב תרבות התנהגותית-בריאותית בקרב התלמידים ואף בקרב המורים (Cox, 2011; Adamson et al., 2007).

ממצאי המחקר הנוכחי, יחד עם הנתונים המופיעים בספרות, מצביעים על כך כי מדיניות מקדמת בריאות מתייחסת למערכת של נהלים, נורמות, פעולות ותהליכים שמטרתם ליצור מנגנונים המבטיחים את בריאותם של באי בית הספר אל סביבה מוגנת ובריאה, הפועלת למתן מענה לצורכי הבריאות של כל קהילת בית הספר (Matos & Nanney, 2007; Agron et al., 2010). תחום זה בא לידי ביטוי בקביעת נהלים, בחקיקת חוקים ובאכיפתם, בפיתוח תכניות מקדמות בריאות ובפיתוח מדיניות לסביבה תומכת בריאות (Molison & Carr ,2006; Brener et al., 2011). ממצאי המחקר מעידים על כך כי רוב מנהלי בתי הספר לא ניסחו נושאים של קידום בריאות כחלק מחזונם הבית ספרי. כמו כן, ניתן לראות שלא קיים מתאם בין המדדים המייצגים את המושג "מדיניות מקדמת בריאות" לבין יישום בפועל של המדיניות והערכתה. לאור הממצאים, יישום מדיניות מקדמת בריאות אינו מוטמע באופן מלא בקרב מנהלי בתי ספר, ועולה צורך בסיוע לשם הטמעת תחום פעילות משמעותי זה.

סקירת ספרות

מדיניות לעידוד פעילות גופנית (Physical activity Policy) במסגרת מערכת החינוך פעילות גופנית בקרב ילדים הנה בעלת חשיבות רבה בכל הנוגע להתפתחות המוטורית, הקוגניטיבית והחברתית התקינה של הילד (Hubsmith, Kallins, & Staunton, 2003). מחקרים מצביעים על כך שרמות הפעילות הגופנית יורדות עם הגיל, במיוחד במהלך שנות בית הספר היסודי המאוחרות ובבתי הספר התיכוניים, מה שהופך תקופה זו למשמעותית מאוד בהתערבויות לקידום בריאות. השינויים הדמוגרפיים הביאו לעלייה בשכיחות מחלת הסוכרת מסוג 2, בעקבות העלייה הגוברת בשכיחות של עודף המשקל וההשמנה בקרב הילדים. עודף המשקל וההשמנה יוחסו בחלקם להפחתה בפעילויות הגופניות ולעלייה בעיסוקים הכרוכים בישיבה פיזית, כמו גם להרגלי תזונה לקויים (Ekelund, Van-Sluijs, & Wareham, 2005).

הפעילות הגופנית ידועה ביתרונותיה הרבים: הגדלת טווח התנועה של המפרקים ושיפור בכוח השרירים, שיפור הקואורדינציה והכושר הגופני הכללי ושיפור בהרגשת הבריאות והרווחה (Well being). היא משפרת גם את ההערכה העצמית ואת דימוי הגוף, מביאה לשיפור בכושר נשיאת החמצן בגוף, מפחיתה את קצב פעימות הלב במאמץ תת מרבי נתון, מביאה לשרפה מוגברת של קלוריות (גם במצב מנוחה) ומפחיתה את הידלדלות העצם. פעילות גופנית גם מסייעת באיזון רמת השומנים והגלוקוז בדם ובחיזוק מערכת החיסון. מכל אלה נובע כי פעילות גופנית היא, אם כן, אמצעי לשיפור מצב הבריאות באוכלוסייה ובייחוד לצמצום מחלות כרוניות דוגמת מחלות לב וכלי דם, סוכרת, אוסטאופורוזיס וכאבי גב (בראון-אפל, 2004). דבר זה מסייע לשיפור מצב הבריאות של האוכלוסייה (Andersen, Goenka, Heath, Owen, Parra, & Sarmiento, 2012).

בידל, גורלי וסטנסל (2004) טוענים כי יש קשר בין פעילות גופנית בקרב ילדים ומתבגרים בכל הגילים להפחתת גורמי סיכון לבעיות לב־ריאה, בעיות בהערכה העצמית ובעיות בריאות הנפש במהלך הגדילה (Biddle, Gorely, & Stensel, 2004). כמו כן נמצא בספרות שלפעילות גופנית בגיל ההתבגרות ישנו קשר חיובי למשתנים כמו איכות היחסים עם קבוצות השווים ועם המשפחה ושיפור בהישגים הלימודיים (Hallal, Victora, Azevedo, & Wells, 2006).

למרות התמורות לטווח הקצר והארוך הצפויות מביצוע פעילות גופנית בתקופת הילדות, ילדים ובני נוער רבים אינם מבצעים פעילות גופנית מומלצת של 60 דקות בכל יום במאמץ מתון או נמרץ (Deere et al., 2007; WHO, 2016). בישראל, במחקר האחרון של HBSC (2014), תלמידים נשאלו אם עסקו בפעילות גופנית לפחות 60 דקות ברצף בשבוע האחרון. ממצאי המחקר מעידים כי כ־20% מהתלמידים מדווחים שלא עסקו בשבוע האחרון בפעילות גופנית במשך 60 דקות ברצף לפחות (הראל פיש ועמיתיו, 2014). על פי הספרות המחקרית, מסגרת בית הספר הנה מסגרת שבה הילדים שוהים רוב שעות היום, לפיכך עידוד הרגלי פעילות גופנית יכול לסייע באימוץ אורח חיים בריא לדור העתיד.

כיום בישראל, על פי חוזרי מנכ"ל, מדיניות הפעילות הגופנית בבתי הספר כוללת את "התחייבותו של מנהל בית הספר להקפיד על מתן שתי שעות שבועיות חינוך גופני לתלמיד, בהתאם לתכנית ה"ליבה". אין באפשרותו לקצץ בשעות אלה, בכל רובדי הגיל ובכל המגזרים. נוסף על כך, עליו לפעול להוספת שעה שלישית של חינוך גופני (בנוסף לשתי שעות ה"ליבה"). בנוגע לזמני ההפסקות בבתי הספר, על פי חוזר מנכ"ל, על מנהל בית הספר לדאוג כי באופן קבוע במהלך ההפסקה הגדולה תתקיים מדי יום פעילות גופנית של התלמידים, כגון "הפסקה פעילה", "הפסקה רוקדת", טורנירים בענפי ספורט שונים, פעילות משחקית מובנית/עצמאית וכדומה. יתרה מכך, על בית הספר לקיים במהלך השנה שלושה־ארבעה ימי פעילות גופנית בשיתוף ההורים והקהילה, כגון ספורט טבלאי, יום ספורט, צעדה, מרוץ עממי, ניווט, רכיבה על אופניים וכיוצא בזה. על בית הספר גם לעודד את התלמידים לביצוע פעילות גופנית בשעות הפנאי ולהשתתפות בחוגי חינוך גופני וספורט במסגרות שונות, באופן עצמאי או ב עם חברים ו/או עם ההורים (חוזר מנכ"ל, תשע"א/10).

מדיניות תזונתית (Nutrition policy) במסגרת מערכת החינוך

במקביל לירידה בפעילות הגופנית בקרב האוכלוסייה הצעירה השתנו גם הרגלי התזונה. כך לדוגמה ילדים רבים מדלגים כיום על ארוחות סדירות, ואת המקום המרכזי בתזונתם תופסים המזון המהיר והמזון המוכן, המתאפיינים בכמות גדולה של שומנים, סוכר, מלח, חומרים משמרים ועוד. סקר HBSC (2014) של ארגון הבריאות העולמי WHO (World Health Organization) בקרב בני נוער בגילאי 11-15, מצא כי לבני הנוער בישראל ישנם הרגלי אכילה העלולים לפגוע בבריאותם; הם צורכים כמות קטנה של פירות (פחות ממחצית בני הנוער בישראל צורכים פירות) ומנגד כמות גדולה של משקאות ממותקים (42% מבני הנוער בישראל צורכים משקאות ממותקים לפחות פעם ביום לעומת 26% בממוצע הבינלאומי באותה קבוצת גיל). הם מדלגים לרוב על ארוחת הבוקר, הנחשבת לארוחה החשובה ביותר ביום ולמקור עיקרי לאנרגיה לכל היום (רק מחצית מהמתבגרים בגיל 11 דיווחו שהם אוכלים ארוחת בוקר לפני יציאתם לבית הספר).

חשוב לזכור כי תזונה הולמת בין גיל הילדות לגיל הבגרות, מאפשרת גדילה והתפתחות תקינות ומסייעת, כחלק מגורמים נוספים, לשמור על בריאות הילדים בהווה ובחייהם הבוגרים בעתיד. צריכה של מזון מגוון, מאוזן ובכמות נאותה, תבטיח אספקה של כל רכיבי התזונה הדרושים לילדים ותסייע בהשגת מטרה זו (משרד הבריאות, 2014). לסביבת הילדים (הבית ובית הספר)

יש השפעה מכרעת על רכישת ההרגלים שלהם. רבים הסיכויים כי ילד בעל משקל עודף יהפוך להיות מבוגר בעל משקל עודף. מכאן עולה חשיבות הקניית ערכים וחינוך לאורח חיים בריא ופעיל כבר בגילים צעירים. הקניית הרגלי תזונה נכונה תתרום לבריאותם הנפשית והגופנית של הילדים, ובכך תסייע למניעת השמנה ותחלואה (Bao, Berenson, Srinivasan, Newman, Tracy & Attigney, 1998).

גם קצוטי (2012) מחזקת טענה זו ואומרת כי מעבר לפגיעה הפיזיולוגית, ילדים ומתבגרים שמנים עלולים להיפגע גם נפשית עקב בעיות חברתיות, נידוי חברתי ודימוי עצמי נמוך, העלולים להוביל לדיכאון. נוסף על כך, במסמך רקע מתוך הוועדה לזכויות הילד (מי עמי, 2004) נמצא כי בנים אוכלים פחות פירות וירקות (43%) לעומת בנות (58%), צורכים יותר משקאות ממותקים על בסיס יומיומי (בנים = 60% , בנות = 40%) וצורכים יותר טוגנים. ממצאי סקר נוסף בישראל מראים כי ישנם הבדלים בין בנים ובנות בכל הקשור לדפוסי צריכת מזון, וכי דפוסי צריכת המזון בקרב הבנות בריאים יותר (מי עמי, 2004).

מסקירה נרחבת בנוגע למדיניות תזונתית, הכתובה בחוזרי מנכ"ל (2011) במשרד החינוך, עולה כי מנהלי בתי הספר מתבקשים לפתח תכנית שנתית העוסקת בהטמעת הרגלי תזונה נבונה ומגוונת ובהגברת המודעות לחשיבותה. עליהם לעשות זאת באמצעות שילוב תכנים ועקרונות לתזונה נבונה, הלכה למעשה, בשגרת יומו של התלמיד – על ידי הוראת תחומי דעת שונים; עידוד שתיית מים כשתייה המומלצת והימנעות משתיית משקאות ממותקים; הפחתת צריכת ממתקים וחטיפים ובהימנעות ממתן ממתקים כפרסים, אף לא כחלק מכיבוד המוגש באירועים מיוחדים המתקיימים במסגרת בית הספר ומחוצה לו; וכן על ידי היענות לאיסור לקיים "הפסקות מתוקות" בהתאם להנחיות. על מנהלי בתי הספר, שקיימים בהם מזנונים, קיוסקים ומכונות אוטומטיות לממכר מזון, לנהוג בהתאם להנחיות המפרטות את היצע המזון המותר והאסור למכירה, וכן בהתאם להנחיות בנושא "הזנה וחינוך לתזונה נכונה במוסדות החינוך". כמו כן מנהלי בתי הספר מתבקשים להנחות את התלמידים ואת והוריהם בנושא הרכב המזון וכמות המזון שיש להביא לבית הספר וליציאה לפעילות כמו טיולים (חוזר מנכ"ל, תשע"א/10). לסיכום, ניתן לראות כי קיימת מדיניות כתובה לעידוד פעילות גופנית ומדיניות תזונתית במסגרת מערכת החינוך ועל פי חוזרי מנכ"ל מפורטים, עבור מנהלי בתי הספר בישראל. המחקר הנוכחי יבחן את מידת היישום של שני גורמים משמעותיים אלו – מדיניות תזונתית ומדיניות לעידוד פעילות גופנית – כתחומים שלובים, התלויים זה בזה ותומכים זה בזה.

מדיניות מקדמת בריאות (School Wellness Policy) במסגרת בית הספר

המערכת הבית ספרית היא גורם משפיע עבור הלומדים בה ומהווה מסגרת אוניברסלית ונורמטיבית, שאליה משתייכים כל בני הנוער עד הגיעם לגיל 18. פרנקי ועמיתיו (2010) טוענים כי לבית הספר תפקיד חשוב גם בהקניית כלים ליישום אורח חיים בריא, משום שטמון בו הכוח לקדם את בריאות התלמידים והצוות ולהשפיע על עמדות ועל התנהגויות בריאותיות (Frankie et al., 2010). מן הספרות בנושא קידום בריאות עולה כי אחד הגורמים המשמעותיים ביותר לכל המערך הבריאותי המתנהל בבית הספר, הוא מדיניות מקדמת בריאות (School Wellness Policy) מובנית כהלכה, אשר מתווה מנהל/ת בית הספר. מדיניות זו כוללת מיפוי צורכי בית

הספר, קביעת נהלים, קביעת התנהגויות רצויות ופיתוח וקידום של תכניות מקדמות בריאות. כל זאת כחלק מחזון בית הספר, המדגיש את קשרי הגומלין בין התלמידים לבין עצמם ובין התלמידים לסביבתם (ראה תרשים מס' 1).

על פי הספרות המחקרית, מדיניות הנה מרכיב אוניברסלי המצוי ביסודו של כל ארגון בר קיימא. היא מהווה מערך של קווים מנחים המספקים מסגרת פעולה להשגת מטרה משמעותית, והיא מרמזת על כוונה ועל דפוס פעולה. על מדיניות זו להיות מבוססת על מנת להשיג מטרה מסוימת, וללא ספק לשקף מערך של אמונות או ערכים של בית הספר ושל קהילתו (Tunison, ; Falbe et al., 20012012).

לפיכך, מדיניות ההנהלה מגדירה את ציפיותיה באופן שמפקח ביעילות על פעולותיו של הצוות המקצועי כמעט בכל תחומי ההפעלה היומיומית של המערכת. בהמשך לכך, מדיניות מקדמת בריאות היא מערכת נהלים, נורמות ופעולות, שעיקרה ליצור מנגנונים שיבטיחו את בריאותם של באי בית הספר, תוך יצירת סביבה מוגנת ובריאה, אשר מהווה מענה לצורכי הבריאות של כל קהילת בית הספר (Gelius & Rutten, 2010). כל זאת, בהלימה למדיניות משרד החינוך בתחום קידום הבריאות (על פי חוזרי מנכ"ל), אשר מטרתה לאפשר קידום בריאות כדי להשיג מימוש מיטבי של יכולות לימודיות, תפקודיות וחברתיות לכלל התלמידים. מדיניות זו תושג באמצעות חשיפה לידע ולעמדות ובאמצעות הקניית מיומנויות, אשר יובילו להתנהגות קידום בריאות ולמניעת התנהגויות סיכוניות (אוח, משרד החינוך, 2012).

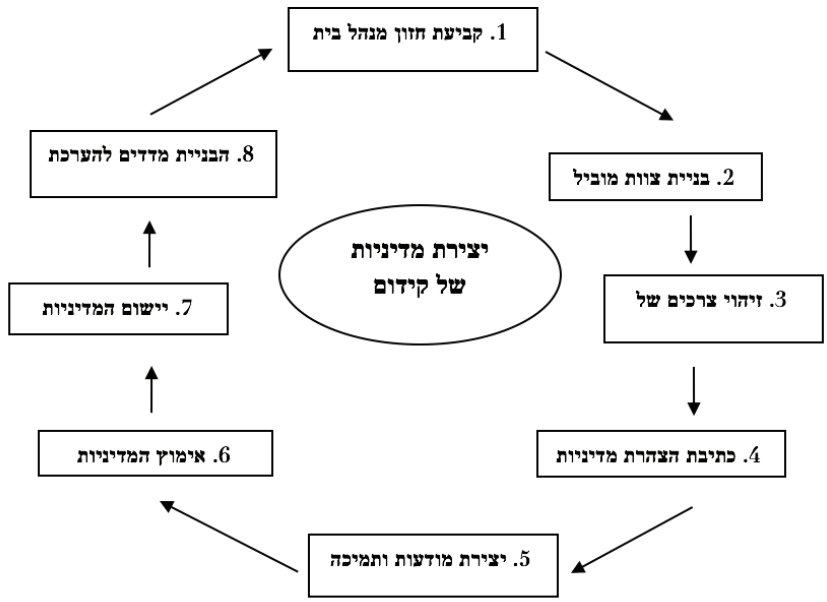
מכאן ניתן לומר כי תפקידו של מנהל בית ספר הוא תפקיד עמוס ומורכב, והוא כולל משימות בעלות אופי מגוון. הוא מעצב בית ספר, שנועד לשמש סביבה אנושית ואישית בטוחה ונעימה, ומעודד את צמיחתם של כלל התלמידים, צוותי ההוראה וצוותי החינוך. הוא יוזם ומעודד יוזמות פדגוגיות וחינוכיות של מורים והענקת תמיכה מקצועית לתכנונן, ליישומן ולהשבחתן בכיתה, בבית הספר ובקהילה. בין מגוון תפקידיו של מנהל אפשר למנות, למשל, פיתוח ארגוני של בית הספר, ניהול תהליכי קבלת החלטות, תכנון שיטתי ומערכתי, עיצוב אקלים וסביבה בטוחים, ניהול מערך תכניות הלימודים, עיצוב מערכת השעות, פיתוח מקצועי של צוותי ההוראה והחינוך, פיקוח על תקצוב ומימון של פעולות בית הספר, ניסוח חזון חינוכי ומימושו, גיוס עובדים וניהול המשאב האנושי, ניהול קשרים עם קהילת בית הספר ועוד (Elliott, Goldring, Murphy & Porter, 2006).

תפקידיו של מנהל בית הספר משלבים היבטים ניהוליים ומנהיגותיים. מבחינה מושגית מדובר בשני ממדים שונים: היבט ניהולי, הכולל פן בולט של שימור, הסדרה ותפעול יומיומי של בית הספר; ולעומתו ההיבט המנהיגותי, הכולל ערכים, מוסר, השראה, עיצוב מטרות, התחדשות, ובעיקר הנעת אנשים אל עבר מטרה משותפת ומוסכמת (ענבר, 2000). על מנהל בית הספר לבחון כל העת את התרבות בבית ספרו ולוודא שהיא מזמנת למידה ומעודדת אותה. מנהיגות פדגוגית היא אחד ממאפייני תפקידי המנהל: מנהיגות המדגישה ומעצימה את תפקוד המורים, שמטרתה הישירה היא להשפיע על צמיחת התלמידים. מנהיגות המגדירה את ייעודו הפדגוגי של בית הספר ויוצרת אקלים בית ספרי תומך למידה. מנהיגות המכוונת ומנחה את שיפור ההוראה והלמידה, מנהיגות המעצבת חזון חינוכי-לימודי ומגשימה אותו על ידי שיתוף פעולה עם צוות בית הספר וקהילתו, ומנהיגות המבוססת על נהלים היוצרים קשרים בני-קיימא עם המעשה הכיתתי (Coldren & Spillane, 2007).

על פי מודלים מוכרים בספרות המדעית בנושא קידום וחינוך לבריאות, למנהל בית הספר תפקיד מכריע והשפעה ישירה על פיתוח ועל עיצוב תרבות התנהגותית-בריאותית בקרב התלמידים והמורים. כמובן, יש לו השפעה ישירה גם על הצלחת השינוי הבריאותי ויישומו. תפיסותיו של מנהל בית הספר, התנהלותו והמדיניות שהוא נוקט בבית הספר, באות לידי ביטוי במגוון הפעילויות ובמידת ההצלחה של הטמעת ערכים, תפיסות ואמות מידה של קידום בריאות לתוך המבנה הארגוני והפורמלי. הן מהוות תשתית לתהליך חינוכי המשלב את תחום הבריאות כחלק מהותי ואינטגרלי בהוויה הבית ספרית (Tesler, Harel-Fisch & Baron-Epel, 2016).

מודל יישומי ליצירת מדיניות מקדמת בריאות במסגרת בית הספר

טיוניסון (2001) טוען כי תנאי פתיחה בסיסי ליצירת מדיניות של קידום בריאות במסגרת בית הספר, הוא מנהל בית הספר, הרואה בתחום הבריאות נושא בעל קדימות ומקנה לו סדר עדיפות גבוה. מנהל בית הספר יפעל על פי מודל עבודה שיעזור לו ולשותפיו להתנהל על פי מסגרת מסודרת, שתתאים לערכיו ותעזור לו בקידום התהליך והצלחתו (Tunison, ,2001).



תרשים מס' 1

מודל אמפירי ליצירת מדיניות מקדמת בריאות בבית ספר (Tunison, 2001)

בשלב הראשון של המודל (1-3) נקבע ונכתב חזון בית הספר - המשותף לכל הגורמים בבית הספר ומבטא את העתיד שאותו שואפים ליצור בארגון. החזון הבית ספרי מאפשר מוטיבציה והשראה לפעול בכיוון מוגדר להגשמת מטרות. חזון בית ספרי יהיה יעיל ובעל השפעה אך ורק אם כל עובדי הארגון, החל מהמנהלים ועד אחרון עובדי השירות, באמת יזדהו עם האמור בו ועם הכיוון שאליו חותר הארגון. בדרך כלל, חזון שמגדיר את בית הספר כארגון מקדם בריאות, מעניק השראה לכל הצוות, שכן הוא מעניק תחושה של הימצאות במסגרת דואגת, השואפת לרווחה נפשית, פיזית וחברתית לכל הלוקחים בה חלק. ככל שחזון בית הספר נטוע בהקשרים קהילתיים נכונים, כך רבים הסיכויים שיתקבל באהדה ויתממש. הקהילה הסובבת את בית הספר עשויה לשמש מצע עשיר לחוויות למידה, לפעילויות חברתיות ולהענקת תמיכה לבית הספר. לאחר הטמעת החזון יבחר הצוות המוביל ויזוהו צורכי הארגון, ועל פיהם תיבנה ותיכתב הצהרת המדיניות.

השלב השני (4-5) - ניסוח המדיניות והצהרה בית ספרית, ברוח החזון הבית ספרי, הכוללת את הבריאות כחלק מאורח החיים הרצוי בארגון. את תוכן ההצהרה יש להפיץ לכלל קהילת בית הספר, כך שבאי בית הספר, כולם, יכירו את ההצהרה הבית ספרית ויפעלו למען יישומה. ניסוח ההצהרה מושתת על מערכת הציפיות, הצרכים והערכים הרצויים והראויים מנקודת מבטם של המנהל, של צוות בית הספר ושל הקהילה שאליה משתייך בית הספר – כפי שנוסחו בחזון בית הספר. קיום אמנה בית ספרית, הכוללת את תחום הבריאות כחלק מאורח חיים הבית ספרי לכלל קהילת בית הספר, יוביל לכך שבאי בית הספר יכירו את האמנה הבית ספרית ויפעלו ליישומה.

השלב השלישי (6) - אימוץ המדיניות. בשלב זה מתורגם החזון לתכנית עבודה: פדגוגית, ארגונית ותקציבית. כך קורמת עור וגידים המדיניות שהותוותה, ובאה לידי ביטוי בתכנון מהלכי עבודה מעשיים. בית הספר פועל על פי מדיניות משרד החינוך ובהתאם להנחיות המתפרסמות בחוזר מנכ"ל, בנוגע לתחום הבריאות.

השלב הרביעי (7) - יישום המדיניות. הוצאת המדיניות מן הכוח אל הפועל מתרחשת בארבעה מישורים: הפעלת תכנית התערבות בנושא פעילות גופנית ותזונה, תוך התמקדות בצרכים שאותרו כדורשים התערבות; יצירת סביבה מקדמת בריאות - הפיכת הסביבה הפיזית של התלמיד והאקלים הבית ספרי, לבריאים, בטוחים, נעימים ונגישים, כך שיאפשרו אימוץ התנהגויות בריאות וטיפוחן; שותפויות המעגלים השונים - יצירת שותפות משולשת: תלמידים, הורים וצוות, הקמת צוות היגוי המייצג את כלל קהילת בית הספר, מינוי מוביל בריאות בית ספרי ופיתוח מנהיגות צעירה בתחום הבריאות; גיוס משאבים והקצאתם - גיוס משאבים מתאימים להטמעת תחום הבריאות, כגון משאבים כספיים, משאבי זמן ומשאבים אנושיים, והקצאתם תוך התאמה למטרות השונות שנבחרו.

השלב החמישי (8) - הערכת מדיניות. בבית הספר נהוג לקיים הערכה שיטתית של תהליכים ושל תכניות המועברים בו, ולנתח אותם בהתאם למשתנים שהוגדרו להצלחה ולאי-הצלחה. זוהי למעשה, בחינה מחודשת של המדיניות שנקבעה, על פי היעדים שהוגדרו, תוך התייחסות לתכנית העבודה וליישומה בפועל (Tunison, 2001). תחילת התהליך של קביעת מדיניות מקדמת בריאות היא בקביעת החזון הבית ספרי ובהעלאת המודעות, לעתים כתוצאה מחיפוש

אחר דרכי תגובה לסיטואציות או לבעיות מחיי בית הספר. המשכו בגיבוש עמדות וערכים שלאורם יפעל בית הספר. פיתוחה של המדיניות כולל עיצוב עמוד שדרה רעיוני, ניסוחו ומימוש החזון על ידי הפנמתו והפיכתו לנורמה בבית הספר (Brugha, Gilson, Murray, Schneider, Shiffman & Walt, 2008).

תכניות התערבות לעידוד מדיניות תזונתית ופעילות גופנית במסגרת בתי ספר

כפי שניתן ללמוד מהכתוב לעיל, עיצוב מדיניות מקדמת בריאות הוא אמנם תהליך דינמי ומורכב, הדורש משאבים והשקעה של צוות בית הספר, אך מעיון בתוצאות מחקרים קודמים עולה כי ההשקעה נשאה פרי (Agron, Berends, Ellis & Gonzalez, 2010). במחקרים רבים, שנערכו במדינות שונות בעולם, נמצא קשר בין מדיניות מקדמת בריאות לבין שינוי התנהגותם של התלמידים, שהתבטאה באימוץ הרגלי תזונה בריאים, בהגברת הפעילות הגופנית ובהפחתת גורמי סיכון כמו עישון, אלימות ובריונות ושימוש בסמים (Brown et al., 2012).

מתוך סקר בינלאומי של המרכז לבקרת מחלות בארצות הברית, אשר במהלכו נבחנו בתי ספר בשנת 2006, בהשוואה לשנת 2000, נמצא כי הטמעת מדיניות מקדמת בריאות בקרב מנהלי בתי ספר, קידמה את הפעילויות הבית ספריות הבאות (Brener et al., 2007):

פעילויות	שנת 2000	שנת 2006
מכירת מזון בריא	51.0%	70.8%
הוספת שעות פעילות גופנית, מעבר לשיעורי חינוך גופני	32.6%	54.3%
ביצוע תכניות חינוך לבריאות עם תהליכי בקרה והערכה	66.2%	77.4%
מדיניות כתובה האוסרת עישון בסביבת בית הספר לכל קהילת בית הספר	46.3%	63.6%

ניתן לומר שפיתוח מדיניות מקדמת בריאות מסייע למנהלי בתי הספר בהטמעת אורח חיים בריא ופעיל. הספרות המחקרית מספקת הוכחות רבות בנוגע לקשר בין הפעלת תכניות התערבות לקידום מדיניות בריאות והשפעתה בקרב תלמידים. ממצא מעניין נוסף מראה שמדיניות מנהל בית הספר בנושא קידום בריאות, משפיעה על תפיסות המורים בנוגע לחינוך לבריאות בבית הספר, מעבר ללמידה ולהוראה בכיתה. לדוגמה: הזמנת הורים לפעילויות, ארוחות בית ספריות, הפסקות פעילות ועוד (Forster et al., 2002). פוגל־גרינוולד ועמיתיו (Fogel-Grinvald et al., 2010) מחזקים ממצא זה, וטוענים ששילוב קהילת בית הספר – תלמידים, הורים ומורים – בתכניות לקידום בריאות, עשויה להשפיע על התנהגויות בריאות התלמידים. מערכת החינוך היא כלי מרכזי למינוף שינויים חברתיים-בריאותיים, שכן משתתפים רבים לוקחים חלק בתהליך החינוכי.

במחקרים שנערכו במדינות שונות בעולם, נמצא קשר בין מדיניות מקדמת בריאות לבין שינוי התנהגותם של התלמידים, שהתבטא באימוץ הרגלי תזונה בריאים, בהגברת פעילות גופנית, בהפחתת עישון, בצמצום מקרי אלימות ובריונות, במניעת שימוש בסמים ועוד. ניתן לומר, שפיתוח מדיניות של קידום בריאות מסייעת למנהלי ביתי הספר בהטמעת אורח חיים בריא ופעיל (Brugha et al., 2008). ממצא מעניין נוסף מראה שמדיניות מנהל בית הספר בנושא

קידום בריאות, משפיעה על תפיסת המורים בנוגע לחינוך לבריאות בבית הספר, מעבר ללמידה ולהוראה בכיתה (Agron et al, 2010). אדמסון ועמיתיו (Adamson, Donegan, Mcaleavy & Shevln, 2006) מחזקים טענה זו וטוענים שחינוך לבריאות המועבר על ידי המורים, עשוי להשפיע מיידית על תלמידים ועל התנהגויות בריאות של תלמידים בבגרותם.

מילים רבות נכתבו בסקירה זו על החשיבות הרבה בקידום בריאותם של הילדים ובני נוער, אם על ידי תזונה נכונה אם על ידי פעילות גופנית, ועל האתגר העומד בפני המסגרות החינוכיות בכלל ובית הספר בפרט, על כל מרכיביו. ישנה חשיבות אמתית להבנת חשיבות זו ולהכרה בצורך באימוץ וביישום גישות קידום בריאות במסגרות חינוכיות. כן חשוב להבין את תפקידו החשוב והנכון של הממסד החינוכי ברמה הכללית, כמסגרת חינוכית ולא רק לימודית, לשמירת בריאותם הפיזית, הנפשית והחברתית של הילדים ושל הקהילה שבה הם ובית הספר נמצאים.

איכות בית הספר, ובהתאם לכך מידת ההצלחה של מנהל בית הספר, נמדדות כיום בהישגים הלימודיים של התלמידים (הצלחה בבחינות, אחוז הזכאים לתעודת בגרות ועוד). קיימת הנחה מושרשת, כי בחברות בעלות מערכות חינוך מערביות, צורכיהם הפיזיולוגיים של הילדים נענים, וכי תפקידה של המסגרת החינוכית הוא לדאוג לדור העתיד להכשיר אותו. עם זאת, ידוע כי הקִדמה הטכנולוגית הביאה עִמה מחיר גבוה בכל הנוגע לאורח חיים בריא. המזון המעובד, הניכור החברתי, התחרותיות והדרישות הגבוהות של העולם המערבי המהיר, כל אלה הביאו את האדם המודרני להתבונן מחדש בצרכיו הפיזיולוגיים. על כן, ניתן להבין את הקושי של מנהלי בתי הספר ושל אנשי החינוך להטמיע את נושא הבריאות כחלק מן החינוך שמקבלים ילדים, עקב הציפייה מהם להשיג הישגים בתחום הלימודי ולהשקיע את המשאבים ב"תוצאות", כפי שהן נמדדות על ידי מערכת החינוך כיום.

בעקבות המחקרים הרבים שנסקרו בספרות המדעית, השערות המחקר יטענו כי:

1. יימצא קשר חיובי בין חזון מנהלי בתי הספר הכולל נושאים בתחום קידום בריאות, לבין יישום מדיניות תזונתית ומדיניות לעידוד פעילות גופנית בפועל;
2. יימצא קשר חיובי בין הצהרת מדיניות מקדמת בריאות לבין יישום מדיניות תזונתית ומדיניות לעידוד פעילות גופנית בפועל;
3. לא יימצא הבדל בין מנהלות למנהלים במדד יישום מדיניות תזונתית ובמדד יישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית;
4. לא יימצאו הבדלים ביישום מדיניות תזונתית וביישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית על פי מגזר (ממלכתי, ממ"ד, ממלכתי ערבי);
5. יימצאו הבדלים ביישום מדיניות תזונתית וביישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית על פי סוג בית הספר (יסודי, חטיבת ביניים ותיכון), כך שבבתי ספר יסודיים יישום המדיניות יהיה גבוה יותר מאשר בחטיבות ביניים ובתיכונים.

מתודולוגיה

אוכלוסיית המחקר: אוכלוסיית המחקר כללה 146 מנהלות ומנהלי בתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים ותיכונים, מכל המגזרים, מאזור הצפון והמרכז, בפיקוח משרד החינוך, בגילים שונים וממצב סוציו־אקונומי מעורב. השאלונים הועברו בחודשים יוני-אוגוסט 2015, וענו עליהם 72 מנהלות ו־74 מנהלים. 40 מנהלות ומנהלים מבתי ספר יסודיים (27.4%), 42 מחטיבות ביניים (28.8%) ו־64 מנהלות ומנהלי של בתי ספר תיכוניים (43.8%). השאלונים כללו מידע לגבי תפיסותיהם, המדיניות שהם מנהיגים, והפעילויות הנעשות בהנחייתם בבית הספר בתחום קידום וחינוך לבריאות. מתוך 160 מנהלים אשר התבקשו למלא את השאלון, 14 שאלונים לא מולאו עקב עומס בעבודה או חוסר עניין בנושא הסקר, ולכן לא נכללו במחקר.

סוג המחקר: מחקר זה הנו מחקר חתך (Cross Sectional) כמותני, מתאמי, המבוסס על ניתוח משני של נתוני ה־ HBSC בישראל לשנת 2011 (הראל פיש ועמיתיו, 2011).

כלי המחקר: כלי המחקר הנו שאלון מקוון עבור מנהלי בתי הספר (שאלון אנונימי למילוי עצמי) במתכונתו הישראלית, לניתוח ברמת המקרו, המורכב משאלות הקשורות לאפיוני בית הספר (זרם, מספר תלמידים), שאלות על מדיניות מקדמת בריאות (חזון בית ספרי, קביעת יעדים, תכניות ליישום, הערכת הישגים, הכשרת צוות, סביבת בית הספר), מעורבות תלמידים והורים בפעילויות שונות בבית הספר, מדיניות בהקשר להרגלי תזונה, פעילות גופנית, עישון ואלכוהול. השאלון הנו שאלון מתוקף של ארגון הבריאות העולמי ותורגם מאנגלית לעברית (Miller-Day, 2010), והוא הועבר למומחים מתחום החינוך על מנת לקבל את חוות דעתם.
לפי פרוטוקול המחקר הבינלאומי המחייב את כל המדינות השותפות למחקר, השאלונים הישראליים, הן בעברית והן בערבית, תורגמו מאנגלית (שפת המקור הסטנדרטי) בשני שלבים: תרגום מאנגלית לעברית וערבית ואחר כך תרגום חוזר על ידי מתרגמים אחרים, מעברית ומערבית חזרה לאנגלית. התרגום החוזר נשלח למרכז המתודולוגי הבינלאומי באוניברסיטה של ברגן בנורבגיה לבדיקה, כאשר כל הבדל בין הגרסה המתורגמת למקור טופל בהחלטות משותפות של הצוותים. זוהי מתודולוגיה מקובלת בספרות המדעית לוודא תוקף של תרגום שאלונים. נוסף על כך, לפני כל העברה של סקר בארץ נערך פיילוט במטרה לבחון את התוקף והמהימנות של השאלון והמדדים, עם התמקדות בשאלות החדשות שהוכנסו באותה שנת סקר. כל המידע לגבי התוקף והמהימנות של המדדים השונים מפורסם בפרוטוקול הבינלאומי של המחקר (הראל פיש ועמיתיו, 2011 ; Lovato et al., 2010).

משתני המחקר:
המשתנים הבלתי תלויים
משתנים סוציו דמוגרפיים:
א. סוג בית הספר (יסודי, חטיבת ביניים, תיכון);
ב. מגזר (ממלכתי, ממלכתי דתי, ממלכתי ערבי);
ג. מגדר – מנהלות/ מנהלים;

ד. חזון בית הספר - משתנה שבו המנהל נשאל: "האם חזון בית ספרך כולל באופן מפורש נושאי בריאות או קידום בריאות?" (ראו נספח מס' 1). הפריטים הוגדרו באופן דיכוטומי (1 = כן, 0 = לא);
ה. הצהרת מדיניות תזונתית בבית הספר – משתנה המורכב מחמישה פריטים, שהנם ממוצע תשובותיו של הנשאל בסולם של 1-3. לדוגמה: "האם קיימת בבית ספרך מדיניות המגבירה צריכת מזון בריא?"; "האם קיימת בבית ספרך מדיניות המעודדת צריכת מזון בריא (למשל: פירות, ירקות, דגנים מלאים, מזונות עתירי סידן) במשך יום הלימודים?"; "האם קיימת בבית ספרך מדיניות המגבילה צריכת ממתקים, צ'יפס ומשקאות קלים בקרב התלמידים?"; "האם קיימת בבית ספרך מדיניות המאפשרת הכנסת מכונות מכירת מזון ושתייה (מכל סוג שהוא) לבית הספר?"; "האם קיימת בבית ספרך מדיניות האוסרת הכנסת מכונות מכירת מזון ושתייה (מכל סוג שהוא) לבית הספר?" (1 = לא; 2 = כן, מדיניות לא רשמית (הסכמה בעל פה); 3 = כן, מדיניות כתובה) (α=0.80).

המשתנים התלויים:

א. מדיניות לעידוד פעילות גופנית בבית הספר – מדד אשר הורכב מחמישה פריטים. לדוגמה: "האם אתה מעודד פעילות גופנית בבית ספרך בזמן ההפסקות?"; "האם בית ספרך מעודד באופן פעיל פעילות גופנית בזמן השיעורים מעבר לשיעורי החינוך הגופני"?; "באיזו תדירות מתקיימת הפסקה פעילה בבית הספר"? הסקאלה למענה כללה 4 דרגות (בטווח 1-4: 1 = לא, 2 = כן, פעם פעמיים בשבוע; 3 = כן, שלוש עד ארבע פעמים בשבוע; 4 = כל יום). עקיבות פנימית לפריטים נמצאה α = 0.66. המשתנה חושב מתוך ממוצע הפריטים באופן שציון גבוה יותר מייצג עידוד ברמה גבוהה יותר של פעילות גופנית;
ב. מדיניות תזונתית בבית הספר – מדד אשר הורכב מסכום של חמישה פריטים. "האם בבית ספרך תלמידים יכולים לרכוש את המצרכים הבאים: חטיפים מתוקים שוקולד, ממתקים, עוגיות, עוגות, גלידה?"; "האם בבית ספרך תלמידים יכולים לרכוש חטיפים מלוחים (חטיף צ'יפס, במבה, ביסלי)?"; "האם בבית ספרך תלמידים יכולים לרכוש מיץ טבעי, מיצים ממותקים או משקאות דיאט?"; "האם בבית ספרך קיימים השירותים הבאים או הציוד הבא: מכונה למכירת מזון (אחת או יותר)?"; "האם בבית ספרך קיימים מכונות למכירת שתייה (אחת או יותר)?". עקיבות פנימית לפריטים נמצאה α = 0.86.

מהלך המחקר: המחקר, שנערך על ידי HBSC, מתקיים אחת לארבע שנים ביותר מ־43 מדינות באירופה ובצפון אמריקה, ומטרתו לספק מערכת ניטור של בריאות הנוער במדינות השונות ולהעמיק את הידע וההבנה הקיימים בתחום הבריאות, הרווחה הסובייקטיבית ודפוסי התנהגויות סיכון, כפי שאלה באים לידי ביטוי בקרב בני נוער. קובצי הנתונים הועברו בשנת 2015 לצוות המחקר הישראלי לאחר ניקוי ובדיקת הקלדה. התבצעה בדיקה לוגית של התאמת תשובות לשאלות שונות. הוסרו שאלונים שבהם היה חסר מין הנבדק או מספר רב של שאלות אשר נותרו ללא מענה. הנתונים של המחקר הישראלי מנותחים ומוצגים על פי סוג בית הספר ומגזר.

איסוף הנתונים: במהלך חודש ספטמבר 2015 נאספו כתובות המייל ומספרי הטלפון של 160 מנהלות ומנהלים בבתי ספר יסודיים, בחטיבות ביניים ובתיכוניים, מהמחוזות צפון, חיפה ומרכז. בחודשים נובמבר-מאי 2016 נשלחו השאלונים המקוונים למנהלות ולמנהלים. כל השאלונים

שמולאו נאספו באופן ממוחשב ונעשה מעקב רציף אחר מספר המנהלים שענו. בהתחשב באורך השאלון ובעומס העבודה המוטל על מנהלי בתי הספר, שיעור ההיענות היה גבוה מאוד – 91%.
שיטת הדגימה: מדגם ה־HBSC מעוצב כדגימת אשכולות, מסגרת הדגימה היא רשימת הכיתות בבתי הספר שבפיקוח משרד החינוך. הרשימה סופקה לחוקרים על ידי משרד החינוך. דגימת שכבות שונה מדגימה אקראית פשוטה של תלמידים, בכך שקרוב לוודאי שתלמידים השייכים לאותו מוסד יהיו בעלי ניסיון דומה בבית הספר. לאחר שנדגמו הכיתות בכל בית ספר אשר השתתף במחקר, הועבר שאלון לדיווח עצמי עבור מנהל בית הספר.
ניתוח סטטיסטי: הנתונים הכמותיים עובדו ונותחו בעזרת תוכנת SPSS גרסה 21. עיבוד הנתונים והכנת המשתנים לניתוח כללו בדיקת ההתפלגויות של המשתנים ששימשו לבניית משתני המחקר (סטטיסטיקה תיאורית) ומבחני מהימנות פנימית (קרונבך אלפא), במטרה לאשש את מבנה המשתנים המקובצים לפני השימוש בהם בבחינת ההשערות. לכל פריט נבדקו ממוצעי התשובות, סטיית התקן, ובהמשך חושבו Alpha Cronbach לסקאלות. הבדלים בין שכבות הגיל במשתנים נבחנו בעזרת ניתוחי שונות רב משתנים (MANOVA). הקשר בין המשתנים נבחן בעזרת Pearson Correlation. העיבוד הרב משתני נערך באמצעות רגרסיות לינאריות עבור משתנים תלויים רציפים.

תוצאות

בחלק זה יוצגו הניתוחים הסטטיסטיים לבחינת השערות המחקר וכן ממצאי המחקר, שעסק בקשר בין חזון והצהרת מדיניות מקדמת בריאות (תזונה ופעילות גופנית) בבית הספר לבין יישומם על ידי מנהלות ומנהלי בתי הספר. ניתוח המחקר יציג התפלגויות משתני רקע, ממוצעים, סטיות תקן ואינטראקציות בין משתני המחקר השונים בנושא תזונה ופעילות גופנית.

תיאור משתני רקע ומדדי המחקר

בטבלה מס׳ 1 מרוכזים משתני רקע הנחקרים במחקר הנוכחי.

שם משתנה	קטגוריות	שכיחויות	%
מגדר	גברים	74	50.7
	נשים	72	49.3
סוג בית הספר	יסודי	40	27.4
	חט״ב	42	28.8
	חט״ע	64	43.8
מגזר	ממלכתי	71	48.6
	ממלכתי דתי	29	19.9
	ערבי	46	31.5

טבלה מס׳ 1

התפלגות (שכיחויות) של משתני רקע במחקר: מגדר, סוג בית הספר ומגזר (N= 146)

כפי שעולה מטבלה מס' 1: כמחצית מהנחקרים הם גברים (50.75) וכמחצית - נשים (49.3%). מנהלים בחטיבה העליונה (43.8%), מנהלים בחטיבות הביניים (28.8%) ומנהלים בבית ספר יסודי (27.4%). 48.6% מהמנהלות והמנהלים הנם מבתי ספר במגזר הממלכתי, 31.5% במגזר הערבי ו־19.9% במגזר הממלכתי דתי.

בטבלה מס' 2 מוצגת התפלגות סטטיסטית של המדדים במחקר (הצהרת מדיניות תזונתית, חזון מנהלי בתי הספר בנוגע לבריאות, יישום מדיניות תזונתית ופעילות גופנית בבית הספר).

	N	מינימום	מקסימום	ממוצע	סטית תקן
הצהרת מדיניות תזונתית (ממוצע)	146	1.00	3.00	1.59	0.54
חזון (דמה)	146	(51.4%) 0.00	1.00 (48.1%)		
יישום מדיניות תזונתית (סכום)	146	0.00	5.00	2.88	1.63
יישום מדיניות בתחום פעילות גופנית (ממוצע)	145	1.00	3.25	1.55	0.49

טבלה מס' 2

התפלגות מדדים במחקר (ממוצע, סטית תקן, מינימום ומקסימום)

כפי שעולה מטבלה מס' 2, ממוצע גבוה יותר היה של מדד יישום מדיניות תזונתית מאשר יישום מדיניות בתחום פעילות גופנית, אבל בכל המקרים היישום אינו גבוה. בנוסף, סטיית התקן וגם ערך המקסימום של יישום מדיניות תזונתית הם הגבוהים ביותר.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. הצהרת מדיניות תזונתית	--	.515	-.103	.111	.230**	.089	.066	.364***	.275***
2. חזון בנושאי בריאות		--	.100	.314***	-.075	.017	-.329***	-.124	.055
3. מגזר ממ"ד			--	-.338***	-.152	-.013	-.113	-.081	-.039
4. מגזר ממלכתי ערבי				--	.013	.253**	-.404***	-.088	-.010
5. בית הספר יסודי					--	-.390**	.101	.394***	.145
6. בית הספר חט"ב						--	-.052	-.057	-.014
7. מגדר – מנהלות							--	.206*	-.017
8. יישום מדיניות תזונתית								--	.235**
9. יישום פעילות גופנית									--

p<0.05*, p<0.01**, p<0.001***

טבלה מס' 3

מטריצת מתאמים (פירסון) בין מדדים ומשתני המחקר

כפי שעולה מטבלה מס' 3:
נמצא קשר חיובי, בינוני ומובהק בין הצהרת מדיניות תזונתית של המנהלים ליישום מדיניות תזונתית בפועל בבית הספר ($r = 0.364, p<0.001$), וגם קשר חיובי, בינוני ומובהק בין הצהרת מדיניות תזונתית לבין יישום מדיניות בתחום פעילות גופנית ($r = 0.275, p<0.001$), כלומר ככל שמנהלים מצהירים על יותר מדיניות תזונתית, כך הם יותר מיישמים אותה בפועל. ממצא זה מאשש את השערת המחקר השנייה.
בנוסף, נמצא קשר חיובי, בינוני ומובהק בין סוג בית הספר לבין יישום מדיניות תזונתית ($r = 0.394, p<0.001$), את משמעות הקשר נבדוק במבחן MANOVA וברגרסיה בהמשך המחקר.
נמצא קשר חיובי חלש ומובהק בין מגדר לבין יישום מדיניות תזונתית ($r = 0.206, p<0.05$), את משמעות הקשר נבדוק במבחן MANOVA וברגרסיה בהמשך המחקר.
לא נמצא קשר בין חזון המנהלים לבין יישום מדיניות תזונתית ויישום פעילות גופנית ($p>0.05$). כלומר, השערת המחקר הראשונה לא נתמכה על ידי ממצאי המחקר.
על מנת לבחון הבדלים ביישום מדיניות תזונתית ויישום פעילות גופנית על פי מגדר, סוג בית הספר ומגזר בוצע מבחן MANOVA דו גורמי. תוצאות המובהקות של המבחן מוצגות בטבלה מס' 4.

סוג בית הספר/ מגדר	יסודי		חט"ב		חט"ע		סה"כ		F(1,139) מגדר	F(2,139) סוג בית הספר	ETA מגדר	ETA סוג בית הספר
	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת				
גברים	3.12	1.49	2.61	1.59	2.24	1.29	2.56	1.46	6.25*	12.417***	0.043	0.152
נשים	4.52	1.34	2.89	1.82	2.43	1.38	3.22	1.74				
סה"כ	3.93	1.56	2.74	1.68	2.33	1.33						

$p<0.05$*, $p<0.001$***

טבלה מס'4
מטריצת מתאמים (פירסון) בין מדדים ומשתני המחקר

כפי שעולה מטבלה מס' 4:
נמצא הבדל (מגדרי) מובהק בין מנהלים למנהלות במדד יישום מדיניות תזונתית ($F(1, 139) = 6.25, p<0.05$, $\eta^2 = 0.043$) כך שבממוצע מנהלות מיישמות את המדיניות התזונתית ברמה גבוהה יותר ממנהלים ($M = 3.22, Sd = 1.74$ לעומת $M = 2.56, Sd = 1.46$ בהתאמה). ממצא זה מנוגד להשערתנו השלישית, שבה שיערנו כי לא יימצאו הבדלים בין מנהלים למנהלות. עם זאת, ההשערה הרביעית אוששה ולא נמצא הבדל בין מנהלים למנהלות ביישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית ($p>0.05$).
נמצא הבדל מובהק ביישום מדיניות תזונתית על פי סוג בית הספר ($F(2, 139) = 12.417, p<0.001$, $\eta^2 = 0.152$). מבחן המשך מסוג Scheffe הראה שההבדלים המובהקים קיימים בין כל סוגי בית

הספר. מהשוואת הממוצעים עולה כי מנהלי בתי הספר היסודיים מדווחים על יישום מדיניות תזונתית גבוהה יותר ממנהלי בתי הספר חטיבת ביניים ותיכון ($M = 3.93, Sd = 1.56$ לעומת $M = 2.74, Sd = 1.68$ לעומת $M = 2.33, Sd = 1.33$ בהתאמה), אך לא נמצא הבדל ביישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית על פי סוג בית הספר ($p>0.05$). ממצאים אלה מאששים חלקית את השערת המחקר החמישית.

לבסוף, כפי ששיערנו, לא נמצא הבדל ביישום מדיניות תזונתית וביישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית על פי המגזר (ממלכתי, ממ"ד, ממלכתי ערבי) ($p>0.05$).

על מנת לנבא את המשתנים התלויים שהתקבלו בקשרים מובהקים עם המשתנים הבלתי תלויים בוצעו שני מודלים של רגרסיה ליניארית. תוצאותיהם מוצגות בטבלה מס' 5.

משתנים תלויים	יישום מדיניות תזונתית	יישום מדיניות לעידוד פ"ג
משתני בלתי תלויים	מודל ראשון	מודל שני
הצהרת מדיניות תזונתית	0.815*** (0.23) 0.27	0.251*** (0.07) 0.27
סוג בית הספר (יסודי = 1)	1.235*** (0.3) 0.34	
סוג בית הספר (חט"ב = 1)	0.214 (0.29) 0.06	
מגדר (מנהלות = 1)	0.51* (0.24) (0.16)	
F	12.442***	11.718***
R^2	0.261	0.076
N	146	145

*p<0.05, ***p<0.001

טבלה מס' 5

תוצאות רגרסיה ליניארית לניבוי יישום מדיניות תזונתית ויישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית על ידי המשתנים הבלתי תלויים

מטבלה מס' 5 עולה כי:

- מודל רגרסיה ראשון נמצא מובהק ($F (4, 141) = 12.442, p<0.001$) ו־26.1% מהשונות של משתנה תלוי יישום מדיניות תזונתית מוסברת על ידי משתנים בלתי תלויים: הצהרת מדיניות תזונתית, סוג בית הספר ומגדר.
- ככל שמדיניות תזונתית מוצהרת כגבוהה יותר, כך יישום המדיניות גבוה בהתאמה ב־0.81

יחידות, וזאת באופן מובהק ($t = 3.55, p<0.001$) ובפיקוח על שאר המשתנים: סוג בית הספר והמגדר.

- יישום מדיניות תזונתית בכיתות בתי הספר היסודיים גבוהה יותר ב־1.23 יחידות מאשר בבתי הספר העל יסודיים, וזאת באופן מובהק ($t = 4.119, p<0.001$) ובפיקוח על שאר המשתנים: הצהרת מדיניות תזונתית ומגדר. עם זאת, אין הבדל מובהק ביישום מדיניות תזונתית בין כיתות בחטיבות הביניים ובין כיתות בבתי הספר העל יסודיים ($p>0.05$).
- מנהלות מיישמות מדיניות תזונתית במידה רבה יותר, ב־0.51 יחידות מאשר מנהלים וזאת באופן מובהק ($t = 2.153, p<0.05$) ובפיקוח על שאר המשתנים: הצהרת מדיניות תזונתית וסוג בית הספר.
- מודל רגרסיה שני נמצא מובהק ($F (1, 143) = 11.718, p<0.001$) ו־7.6% מהשונות של המשתנה התלוי יישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית מוסברת על ידי משתנה בלתי תלוי: הצהרת מדיניות תזונתית.
- ככל שהצהרת המנהל למדיניות תזונתית גבוהה יותר, יישום המדיניות לעידוד פעילות גופנית גבוה בהתאמה, ב־0.25 יחידות וזאת באופן מובהק ($t = 3.423, p<0.001$).

סיכום הממצאים

בניגוד להשערת המחקר הראשונה, לא נמצא קשר בין חזון מנהל בית הספר הכולל נושאים בתחום קידום הבריאות לבין יישום מדיניות תזונתית ועידוד מדיניות פעילות גופנית. בתמיכה להשערת המחקר השנייה, יש קשר בין הצהרת מדיניות תזונתית ופעילות גופנית לבין יישום המדיניות בפועל בתזונה ופעילות גופנית ($t = 3.55, p<0.001$). בניגוד להשערת המחקר השלישית, נמצא הבדל בין מנהלים למנהלות ביישום מדיניות תזונתית, כך שמנהלות מיישמות מדיניות תזונתית גבוהה יותר ממנהלים ($t = 2.153, p<0.05$). עם זאת, לא נמצאו הבדלים בין מנהלים ומנהלות בנוגע לעידוד פעילות גופנית. בתמיכה להשערת המחקר הרביעית לא נמצאו הבדלי מגזר בין בתי ספר ממלכתיים, בהשוואה לממלכתי דתי וממלכתי ערבי, הן ביישום מדיניות תזונתית הן ביישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית. בהשערת המחקר החמישית והאחרונה נמצאו הבדלים על פי סוג בית הספר (יסודי מול חטיבות ביניים ותיכוניים ועל יסודיים) ביישום מדיניות תזונתית, כך שמנהלים מבתי הספר היסודיים מיישמים מדיניות תזונתית גבוהה יותר ממנהלים בחטיבות הביניים ובבתי הספר ותיכון העל יסודיים ($t = 4.119, p<0.001$). עם זאת, לא נמצאו הבדלים ביישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית על פי סוג בית הספר.

דיון ומסקנות

פרק זה יתמקד בממצאי המחקר המרכזיים ובמשמעותם בהשוואה לספרות המדעית העולמית בנושא מדיניות מקדמת בריאות בקרב מנהלי בתי ספר. בתחילת הפרק יוצג דיון במשמעותם של ממצאים אלו, תוך השוואה לממצאי מחקרים קודמים בנושא, ובסופו יוצגו מסקנות המחקר והמלצות עתידיות לאור ממצאי המחקר הנוכחי, ותוך התחשבות במגבלותיו.

דיון בממצאי המחקר העיקריים

המחקר הנוכחי מדגיש את חשיבותה של מדיניות מקדמת בריאות בהקשר לתזונה ולפעילות גופנית במסגרת בית הספר. כפי שנטען, למנהל בית הספר תפקיד מכריע והשפעה ישירה על פיתוח תרבות התנהגותית-בריאותית בקרב התלמידים והמורים ועל עיצובה, וכמובן השפעה על הצלחת השינוי הבריאותי ויישומו (Tesler et al., 2016). מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את מידת יישומם של שני גורמים משמעותיים אלו – מדיניות תזונתית ומדיניות לעידוד פעילות גופנית, בקרב מנהלות ומנהלי בתי הספר. תחילה נבחנו התפלגויות המדדים במחקר (ממוצע, סטיית תקן, מינימום ומקסימום) של מדד יישום מדיניות תזונתית בהשוואה למדד יישום מדיניות בתחום הפעילות הגופנית. נמצא שממוצע מדד יישום המדיניות התזונתית גבוה יותר מאשר יישום המדיניות בתחום הפעילות הגופנית, אבל בכל המקרים היישום אינו גבוה. נוסף על כך, סטיית התקן וגם ערך המקסימום של יישום המדיניות התזונתית הם הגבוהים ביותר.

השערת המחקר הראשונה בוחנת את מידת ההתאמה בין הצהרת מדיניות תזונתית לבין יישום מדיניות בתחום פעילות גופנית. על פי ממצאי המחקר נמצא קשר חיובי, בינוני ומובהק. ככל שהצהרת המנהל למדיניות תזונתית גבוהה יותר, יישום המדיניות לעידוד פעילות גופנית גבוה בהתאמה. באמצעות ממצא זה אוששה השערת המחקר. תוצאות אלו דומות למחקרים רבים שנערכו במדינות שונות בעולם, שבהם נמצא קשר בין מדיניות תזונתית לבין מדיניות בנוגע לפעילות גופנית ולשינוי התנהגותם של התלמידים, שהתבטאה באימוץ הרגלי תזונה בריאים, בהגברת הפעילות הגופנית ובהפחתת גורמי סיכון (Brown et al., 2012).

בהשערת המחקר השנייה לא נמצא קשר בין חזון המנהלים לבין יישום המדיניות התזונתית ויישום פעילות גופנית, ולכן השערת המחקר לקיום קשר כזה לא נתמכה על ידי ממצאיו. החזון הבית ספרי משותף לכל הגורמים בבית הספר, ומבטא את העתיד שאותו שואפים ליצור בארגון (Tunison, 2001). מחקרים מראים כי החזון הבית ספרי מאפשר מוטיבציה והשראה לפעול בכיוון מוגדר להגשמת מטרות. חזון בית ספרי יהיה יעיל ובעל השפעה אך ורק אם כל עובדי הארגון, החל מהמנהלים ועד אחרון עובדי השירות, באמת יזדהו עם האמור בו ועם הכיוון שאליו חותר הארגון (Brugha et al., 2008).

בדרך כלל, חזון שמגדיר את בית הספר כארגון מקדם בריאות, מעניק השראה לכל הצוות, שכן הוא מעניק תחושה של הימצאות במסגרת דואגת, השואפת לרווחה נפשית, פיזית וחברתית לכל הלוקחים בה חלק (Centers for Disease Control, 2013). ככל שחזון בית הספר נטוע בהקשרים קהילתיים נכונים, כך רב יותר הסיכוי שיתקבל באהדה ויתממש. הקהילה הסובבת את בית הספר עשויה לשמש מצע עשיר לחוויות למידה, לפעילויות חברתיות ולהענקת תמיכה לבית הספר (Tunison, 2001).

השערת המחקר השלישית עסקה בקשר החיובי בין הצהרת מדיניות תזונתית של המנהלים ליישום מדיניות תזונתית בפועל. כלומר, מנהלים המצהירים על מדיניות תזונתית גם מיישמים אותה הלכה למעשה. ממצא זה מאשש את השערת המחקר, הנתמכת על ידי הספרות הענפה, אשר הראתה כי מדיניות תזונתית של מנהל בית הספר המיושמת באופן קבוע בשיתוף קהילת בית הספר (מורים, הורים ותלמידים), מסייעת בשינוי התנהגותי בנוגע להרגלי התזונה בקרב תלמידי בית הספר (CDC, 2013).

בניגוד להשערת המחקר הרביעית, כי לא יימצא הבדל בין מנהלות למנהלים ביישום מדיניות תזונתית, על פי ממצאי המחקר נמצא הבדל מובהק בין מנהלות למנהלים במדד יישום מדיניות תזונתית, כך שמנהלות מיישמות מדיניות תזונתית גבוהה יותר ממנהלים. ממצא זה מנוגד להשערת המחקר. עם זאת, חלקה השני של ההשערה אושש, ולא נמצא הבדל בין מנהלים למנהלות ביישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית.

במאמרם המקיף של וורדלה ועמיתיה (Wardle et al., 2004) נמצאו הבדלי מגדר משמעותיים בבחירת תזונתם היומיומית של גברים ונשים וכן מבחינת האמונות הבריאותיות בנוגע לחשיבות תזונה בריאה ונכונה. ממצאי המחקר מחזקים את הטענה כי בחירת תזונה בריאה יותר נמצאה בקרב נשים יותר מאשר בקרב גברים, כמו גם האמונות הבריאותיות בנוגע לחשיבות ההקפדה על תזונה נכונה. ממצאי המחקר הנוכחי, יחד עם הכתוב בספרות, מלמדים כי יש להקדיש מחשבה גם לסוגיית המגדר בקרב מנהלי בתי הספר לצורך עידוד "אורחות חיים" בקרב תלמידים בבתי הספר.

לבסוף, כפי ששיערנו בהשערה החמישית, לא נמצאו הבדלים ביישום מדיניות תזונתית וביישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית על פי המגזר (ממלכתי, ממ"ד, ממלכתי ערבי). אך בנוגע לסוג בית הספר נמצאו הבדלים מובהקים בין מנהלים מבתי הספר היסודיים לעומת חטיבות הביניים והחטיבות העליונות. מחקרים מצביעים על כך שרמות הפעילות הגופנית יורדות עם הגיל, במיוחד במהלך שנות בית הספר היסודי המאוחרות ובבתי הספר התיכוניים, מה שהופך תקופה זו למשמעותית מאוד בהתערבויות לקידום בריאות במסגרת בתי הספר (Ekelund, Van-Sluijs, & Wareham, 2005).

מגבלות המחקר

במחקר הנוכחי קיימים מספר אתגרים מתודולוגיים: המגבלה הראשונה מתייחסת לעובדה כי מחקר זה הנו מחקר חתך, המבוסס על נתוני רוחב בנקודת זמן אחת, ואינו מתחשב בהשפעת מדיניות מקדמת בריאות לאורך מספר שנים. נוסף על כך, מחקר חתך מוגבל באשר ליכולת להסקות סיבתיות באשר לממצאיו. תחום זה של חקר החינוך ידוע כתחום שבו סיבתיות היא סוגיה קשה, והשפעות דו־כיווניות של משתנים הנן תופעות שכיחות. לפיכך, יש צורך בקיום מחקרי אורך, אשר יסייעו בהסקת מסקנות יישומיות בעלות תוקף גבוה יותר של סיבה ותוצאה, זאת בעקבות מדידות חוזרות ושלילת משתנים מתערבים; מגבלה שנייה – איסוף הנתונים ברמת המנהלים מבוסס על דיווח עצמי. על כן עלולה להיות הטיה בתשובות המשתתפים מסיבות שונות, למשל ריצוי חברתי; המגבלה השלישית – אף על פי שהמחקר הנוכחי תורם לפיתוח אמצעי כלי מדידה חדש להערכת "מדיניות מקדמת בריאות" בית ספרית, עדיין ניתן לפתח ולהעמיק כלי זה על מנת להתאימו לשאלות העולות מן השטח באשר להטמעת מדיניות מקדמת בריאות. הרחבה והעמקה שכזו תאפשר בעתיד לבחון אם דפוסים ייחודיים, כמו טיפוח אקלים של מדיניות, תורמים בצורה טובה יותר לקידום הבריאות בבתי הספר. מחקר המשך יוכל להתבסס על הידע שאסף המחקר הנוכחי; המגבלה הרביעית – ממצאי המחקר בהקשר למנהלי בתי הספר במגזר היהודי משקפים את המצב בבתי הספר במגזר היהודי בלבד. השלכת ממצאי המחקר על שאר המגזרים (ערבי או חרדי) צריכה להיעשות בזהירות רבה, זאת בעקבות הבדלים תרבותיים.

סיכום ומסקנות

המערכת הבית ספרית היא גורם משפיע עבור הלומדים בה והיא מהווה מסגרת אוניברסלית ונורמטיבית, שאליה משתייכים כל בני הנוער עד הגיעם לגיל 18 (Frankie et al., 2010). מדיניות מקדמת בריאות היא מערכת נהלים, נורמות ופעולות, שעיקרה ליצור מנגנונים שיבטיחו את בריאותם של באי בית הספר, תוך יצירת סביבה מוגנת ובריאה, אשר מהווה מענה לצורכי הבריאות של כל קהילת בית הספר .(Gelius & Rutten, 2010) כל זאת, בהלימה למדיניות משרד החינוך בתחום קידום הבריאות (על פי חוזרי מנכ"ל), אשר מטרתה לאפשר קידום בריאות כדי להשיג מימוש מיטבי של יכולות לימודיות, תפקודיות וחברתיות לכלל התלמידים. מדיניות זו תושג באמצעות חשיפה לידע ולעמדות, ובאמצעות הקניית מיומנויות אשר יובילו להתנהגויות של קידום בריאות ולמניעת התנהגויות סיכוניות (אוח, משרד החינוך, 2012).

מכאן ניתן לומר כי תפקידו של מנהל בית ספר הוא תפקיד עמוס ומורכב, והוא כולל משימות בעלות אופי מגוון. הוא מעצב בית ספר, שנועד לשמש סביבה אנושית ואישית בטוחה ונעימה, ומעודד את צמיחתם של כלל התלמידים, צוותי ההוראה וצוותי החינוך. הוא יוזם ומעודד יוזמות פדגוגיות וחינוכיות של מורים, והענקת תמיכה מקצועית לתכנונן, יישומן והשבחתן בכיתה, בבית הספר ובקהילה (Elliott, Goldring, Murphy & Porter, 2006). קידום בריאותם, רווחתם ובטיחותם של ילדים ובני נוער מהווה אתגר חשוב ומורכב הניצב בפני החברה הישראלית. ישנה חשיבות אמתית להבנה חשיבות זו ולהכרה בצורך לאמץ וליישם גישות קידום בריאות במסגרות חינוכיות. כן יש להכיר בתפקידו החשוב והאמתי של הממסד החינוכי ברמת המקרו כמסגרת חינוכית (ולא רק חינוכית-לימודית) לשמירת בריאותם הפיזית, הנפשית והחברתית של הילדים ושל הקהילה הנמצאת בו.

ממצאי מחקר זה תמכו בתפיסה המרכזית, הגורסת כי מנהלי בתי ספר המקדמים את בריאותם ואת תפקודם של התלמידים, בעזרת שיתוף ההורים בהוויה הבית ספרית, יכולים להשפיע על המידה שבה מאמץ התלמיד דפוסי התנהגות המיטיבים עמו או המסכנים אותו. אף שהמודל אושש באופן חלקי, לתפיסותיו והתנהלותו של המנהל והמדיניות שהוא מטמיע בבית הספר, הבאות לידי ביטוי במגוון הפעילויות המוטמעות בו, יש קשר ישיר על עיצוב התנהגויות בריאות של התלמידים. מודל המחקר התאורטי, המבוסס על הספרות ועל ממצאי המחקר הנוכחי, משפר את הבנת תפקידם החיוני של מנהלות ומנהלי בתי הספר ביישום, בפועל, של מדיניות לקידום אורח חיים פעיל ובריא בבית הספר. ממצאי המחקר יוכלו לשמש בסיס עדכני עבור אנשי חינוך בכלל ומנהלים בפרט, בקביעת מדיניות לדרכי התערבות, עידוד וקידום השתלמויות בנושא מדיניות תזונתית בבתי הספר בארץ.

המלצות יישומיות

גישת קידום בריאות מדגישה את החשיבות של פעילות מקדמת בריאות דווקא במסגרות חינוכיות (בתי ספר, פנימיות נוער, תנועות נוער) תוך התייחסות למודלים התנהגותיים אקולוגיים המתאימים, המסייעים בהבנת החשיבות של שיתוף הקהילה: תלמידים, הורים, מורים ומדריכים בישראל. קידום בריאות בבתי הספר מוכיח כי מעבר לכותרת ולהגדרות, ישנה חשיבות רבה למעשים, והם אלו שמדברים בפני עצמם. על סמך ממצאי המחקר, מסקנותיו

ומגבלותיו, יפורטו המלצות יישומיות וקווים מנחים עבור מנהלי בתי הספר.
השתלמות מנהלים וצוותי חינוך לקידום בריאות בבתי הספר – ההבדלים בין בתי הספר מצביעים על הצורך בפיתוח תכנית כוללת של השתלמויות מקדמות בריאות, אשר כוללת התייחסות לכלל היבטי חיי התלמידים, החל משלב רתימת צוות המורים, המחנכים וההורים לפעילויות בתחום הבריאות וכלה בבניית תשתית לקידום מדיניות בריאות בבית הספר. ההשתלמויות יכללו הזדמנויות ללמידה על תהליכים ועל גורמים המשפיעים על הבריאות, יסודות בקידום בריאות, מודלים ליישום תכניות התערבות, תרגול בפיתוח תכניות קידום בריאות, הפעלתן וכלים להערכתן. תכנית זו היא אחת ההמלצות המרכזיות של המחקר, זאת כדי לסייע בהעלאת מחויבותו של מנהל בית הספר והצוות החינוכי כיחידה אינטגרטיבית ומגובשת המשלבת את תחום הבריאות כחלק מהאקלים הבית ספרי. מומלץ שהתכנית תכלול גם התייחסות להיבט ה־ Well Being של הצוות החינוכי כמו ימי גיבוש, סדנאות וימי עיון לקידום אורחות חיים לכלל קהילת בית הספר.
ממצאי מחקר זה, אשר הראו את החשיבות של מדיניות מקדמת בריאות לרווחתם של התלמידים, יכולים להיות מיושמים גם על ידי הצטרפות לרשת בתי ספר מקדמי בריאות, הכוללים גם בתי ספר מחטיבות הביניים ומהעל יסודיים, בדומה לרשת בתי ספר אשר קיימת בעולם ומוכרת בהצלחתה לעידוד ואימוץ הרגלי בריאות בקרב תלמידים השותפים לבתי ספר אלו. יש לציין כי בכל "בית ספר מקדם בריאות" קיימת התאמת צרכים, תוך מינוי "מוביל בריאות בית ספרי", שתפקידו לנהל ולרכז את תחום הבריאות, לסייע בקידום למידה רב תחומית ולהוביל יחד עם צוות ההיגוי את תכניות התערבות. השתתפות ברשת זו, מעבר ליתרונותיה הרבים, מאפשרת גם הקצאת שעות עבור תכנון והפעלת תכניות התערבות והערכתן.
מכיוון ששיתוף הורים הנו גורם משמעותי לקידום הרגלי בריאות המשפחה, יש לציין כי שינוי אורח חיים אינו יכול להישאר רק במסגרת בית הספר. על פי "גישת המסגרות", בתחום קידום הבריאות לבית ולמשפחה, יש מרכיב חשוב לאימוץ "אורחות חיים" בריאים עבור בני הנוער. לפיכך, שיתוף הורים בפעילויות קידום בריאות הנו מרכיב משמעותי בקידום התנהגות בריאה ובשיפור הסיכוי ליצירת שינוי אמתי בחיי בני הנוער. יותר חוקרים, בתי ספר וארגונים חברתיים בעולם עושים זאת, ובכך משפרים את בריאותם ואת ההישגים הלימודיים של בני נוער. השגת שיתוף הפעולה עם ההורים יכולה להתבצע במסגרת ימים מרוכזים בנושא כגון יום לחלוקת תעודות שליש, חגים או אירועים מרכזיים בית ספריים הנקבעים מראש (במחקרים העוסקים בשאלה כיצד ניתן לעודד את שיתוף ההורים, נמצא כי אחת מהדרכים היא חתימתם של ההורים והתלמידים על אמנת בריאות כיתתית המחייבת את הגעתם למפגשים המשותפים העוסקים בתחום הבריאות). כמו כן מומלץ להקים צוות היגוי שבו ההורים והתלמידים יגבשו יחדיו מהם הנושאים הנבחרים שבהם יתרכזו הפעילויות. מיפוי ההורים המעורבים והשותפים לפעילויות מקדמות בריאות (ניתן להסתייע בהורים העוסקים בעבדותם בתחומי הבריאות, כמו רופאים, תזונאים, מדריכי כושר ועוד) יהווה חלק מניסיון גישור על הפערים הקיימים כיום בין שלושת הגורמים המשמעותיים: הורים, ילדים ובית הספר.
לסיום, אחת מאסטרטגיות הפעולה לקידום בריאות מתייחסת ליצירת סביבה תומכת התנהגויות בריאות (הרגלי תזונה ופעילות גופנית), ומיגור התנהגויות סיכון. מעבר לממצאי המחקר בנוגע

למדיניות תזונתית יש צורך להתמקד בבתי הספר בעידוד פעילויות ספורט במסגרות כמו קבוצות כושר גופני, כושר קרבי, חדר כושר, משחקי כדור ועוד. מומלץ להדגיש בפני בני הנוער את החשיבות בפעילויות אלו ואף לתת "במה" ובונוס לתלמידים השותפים למסגרות הספורט (בדגש על הכיתות העל יסודיות). כמו כן, מומלץ לשלב מתקני ספורט חיצוניים ברחבת בית הספר ולקיים אירועי ספורט ופנאי באמצעות "הפסקות פעילות" באופן קבוע. במקביל כדאי להציג דוגמה אישית בקרב צוות בית הספר כולו (מהמנהל ועד אחרון העובדים) בלקיחת חלק אמתי בתכנית, אם בתכניות ספורט לסגל או בהכרזה על בית הספר נקי מעישון. דוגמה אישית זו תוכל לסייע בהובלת שינוי לרווחתם ולבריאותם של התלמידים.

ביבליוגרפיה

אוח – משרד החינוך, (2012). הפיקוח על הבריאות, מדיניות בתחום קידום בריאות. נדלה מ־ /http://cms.education.gov.il/educationcms/units/mazkirut_pedagogit/briut

אוח – משרד החינוך (2012). 9.8-2 חוזר מנכ"ל לשנת "אורח חיים בריא ופעיל" במערכת החינוך. נדלה מ־ http://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/etsmedorim/3a-9-8-2.htm

בראון-אפל, א', פלג, ח', ויינשטיין, ר' (2002). קידום בריאות בישראל. המרכז הלאומי לבקרת מחלות, הוועדה לקידום בריאות לשכת המנכ"ל והמחלקה לקידום בריאות, פרסום מס' 223. משרד הבריאות, מדינת ישראל.

הראל־פיש, י', וולש, ס', בוניאל מ', דז'אלובסקי, א', אמית, ש', טסלר, ר', חביב, ג' (2011). נוער בישראל: בריאות, רווחה נפשית וחברתית, ודפוסי התנהגויות סיכון. סיכום ממצאי המחקר הארצי השישי (2010) וניתוח מגמות בין השנים (1994-2010). רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן, המחלקה לסוציולוגיה ולאנתרופולוגיה.

הראל־פיש, י', וולש, ס', בוניאל, מ', רייז, י', שטיינמיץ, נ', לובל, ש', טסלר, ר' (2014). נוער בישראל: דפוסי פעילות גופנית וספורט בקרב בני נוער בישראל. סיכום ממצאי המחקר הארצי הראשון (2014) וניתוח מגמות בין השנים (1994-2010). רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן, המחלקה לסוציולוגיה ולאנתרופולוגיה.

מי-עמי, נ' (2004). מסמך רקע בנושא: "הרגלי אכילה של ילדים ובני נוער". הכנסת - מרכז מחקר ומידע.

משרד הבריאות (2014). התכנית הלאומית לקידום אורח חיים פעיל ובריא. נדלה מ־ http://www.cancer.org.il/download/files/national-health-promotion- pdf

ענבר, ד' (2000). על מנהיגות ומְנהל ומה שביניהם. בתוך ר' אלבוים-דרור (עורכת), מדיניות ומנהל תאוריה ויישומים לחינוך)מקראה) (עמ' 351-357). ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

קצוטי, א' (2012). הקשר בין שיפור הרגלי תזונה ופעילות גופנית של הורים לבין ירידת משקל בקרב הילדים הסובלים מהשמנת יתר במרפאות המטפלות בילדים הסובלים מעודף משקל. אוניברסיטת חיפה: הפקולטה למדעי הרווחה והבריאות, בית הספר לבריאות הציבור.

Adamson, G., Donegan, T., Mcaleavy, G. & Shevln M. (2006). Teacher's perception of health education practice in Northern Ireland: reported differences between policy and non policy holding schools. *Health Promot .Int*., 21(2), 113-120
Agron, P., Berends, V., Ellis, K. & Gonzalez. M. (2010). School wellness policies: perceptions, barriers, and needs among school leaders and wellness .advocates. *J Sch Health*, 80(11), 35-527
Andersen, L. B., Goenka, S., Heath, G. W., Owen, N., Parra, D. C., Sarmiento, O. L., & Lancet Physical Activity Series Working Group (2012). Evidence-based intervention in physical activity: lessons from around the world. *The .Lancet*, 380 (9838), 272-281
Bao, W., Berenson, G. S., Srinivasan, S. R., Newman, W. P., Tracy, R. E., & attigney, W. A. (1998). Association between multiple cardiovascular risk factors and atherosclerosis in children and young adults. The bogalusa .heart study. *N Engl J Med*, 338(23), 1650-1656
Biddle, S. J., Gorely, T., & Stensel, D. J. (2004). Health-enhancing physical activity and sedentary behaviour in children and adolescents. *Journal of .sports sciences*, 22(8), 679-701
Brener, N. D., Kyle. T. M., Kann, L., Ross, J. G., Roberts, A. M., Iachan, R., et al. (2007). Methods: School health policies and programs study. *J School .health*, 77(8), 398-407
Brown, J., Connor, J. P., Dalton, N., Dow, D., Low, C., Quek, L. H. et al (2012). Good choices, great future: an applied theatre prevention program to reduce alcohol-related risky behaviors during school. *Drug Alcohol Rev*, 31(7), 897-.902
Brugha, R., Gilson, L., Murray, S. F., Schneider, H., Shiffman, J. & Walt, G. (2008). Doing health policy analysis: methodological and conceptual .reflections and challenges. *Health Policy Plan*, 23(5), 308-317
.Centers for Disease Control (2013). Make a difference at your school
Coldren, A. F., & Spillane, J. P. (2007). Making connections to teaching practice: The role of boundary practices in instructional leadership. .*Educational Policy*, 21(2), 369-396
Cox, L. (2011). Engaging school governance leaders to influence physical .activity policies. *J Phys Act Health*, 8.1: S40
Deere, K., Kirkby, J., Mattocks, C., Riddoch, C. J., Saunders, J., Tilling, K., & et al. (2007). Objective measurement of levels and patterns of physical activity. .*Arch Dis Child*, 92, 963-969

Dietz, W. H., & Gortmaker, S. L. (2016). New Strategies to Prioritize Nutrition, Physical Activity, and Obesity Interventions. *American journal of preventive medicine*

Eldredge, L. K. B., Markham, C. M., Kok, G., Ruiter, R. A., & Parcel, G. S. (2016). *Planning health promotion programs*: *an intervention mapping approach*. John Wiley & Sons.

Elliott, S., Goldring, E., Murphy, J., & Porter, A. (2006). *Learning-centered leadership*: *Aconceptual foundation*. Report for the wallace foundation.

Falbe, J., Henderson, K. E., Long, M. W., Novak, S. A., Schwartz, M. B. & Wharton, C. M., et al (2012). Strength and comprehensiveness of district school wellness policies predict policy implementation at the school level. *J Sch Health*, 82(6), 262-267.

Fogel-Grinvald, H., Harel-Fisch, Y. & Walsh, S. D. (2010). Parents, teachers and Peer relations as predictors of risk behaviors and mental well-being among 18 immigrant and Israeli born adolescents. *Soc Sci Med*, 70(7), 976-984.

Forster, J. L., Komro, K. A., Perry, C. L., Munson, K. A., Stigler, M. H., Veblen, M. S. et al. (2002). Project northland: Long-term outcomes of community action to reduce adolescent alcohol use. *Health Educ Res*, 17(1), 117-132.

Frankie, B., Halpin, P., Lovato, C. Y., Nykiforuk, I. J., Pullman, A. W. & Zeisser, C. et al. (2010). The influence of school policies on smoking in grades 5-9, Canada, 2004-2005. *Prev Chronic Dis*, 7(6), 1-13.

Gelius, P. & Rutten, A. (2010). Policy development and plementation in health romotion- from theory to practice: the ADEPT model. *Health Promot Int*, 26(3), 29-322.

Hallal, P. C., Victora, C. G., Azevedo, M. R., & Wells, J., C. (2006). Adolescent physical activity and health: a systematic review. *Sports Med*, 36, 1019-1030.

Hubsmith, D., Kallins, W. & Staunton, C. (2003). Promoting safe walking and biking to school: the marin county success story. *American Journal of Public Health*, 93(9), 1431-1434.

Lovato, C.Y., Zeisser, C., Campbell, H.S., Watts, A.W., Halpin, P., Thompson, M., Eyles, J., et al. (2010). Adolescents smoking effect of school and community characteristics. *Am J Prev Med*, 39(6), 14-507.

Miller-Day, M., Kam, J.A. (2010). More than just openness: developing and validating a measure of targeted parent-child communication about alcohol. *Health Commun*, 25(4), 293-302.

Wechsler, H., Devereaux, R. S., Davis, M., & Collins, J. (2000). Using the school environment to promote physical activity and healthy

.eating. *Preventive Medicine*, 31(2), S121-S137
Schwartz, M. B., Henderson, K. E., Falbe, J., Novak, S. A., Wharton, C. M., Long, M. W& Fiore, S. S. (2012). Strength and comprehensiveness of district school wellness policies predict policy implementation at the school .level. *Journal of School Health*, 82(6), 262-267
Tesler, R., Harel-Fisch, Y., & Baron-Epel, O. (2016). School health promotion policies and adolescent risk behaviors in Israel: a multilevel analysis. *Journal .of school health*, 86(6), 435-443
Tunison, S.D. (2001). Instructional supervision: the policy-practice rift. *J .Educ Thought*, 35(1), 83-108
Wardle, J., Haase, A. M., Steptoe, A., Nillapun, M., Jonwutiwes, K., & Bellisie, F. (2004). Gender differences in food choice: the contribution of health beliefs .and dieting. *Annals of Behavioral Medicine*, 27(2), 107-116
WHO (1986). World Health Organization. Ottawa charter for health promotion: *First international conference on health promotion*. Geneva, 12- .19
WHO (2014). Mean Body Mass Index (BMI). *Retrieved from*: *World Health*. Organization, retrieved from http://www.who.int/gho/ncd/risk_factors/ /bmi_text/en
WHO (2016). Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health. Retrieved from: *World Health Organization http://www.who.int/ /dietphysicalactivity/factsheet_young_people/en*

קבוצות הפרבר בכדורגל כפלטפורמה של פוליטיקה של זהויות – דעיכתן של קבוצות הפרבר בני-יהודה ושמשון תל-אביב בין השנים 1950-2000

תמיר ארז

תקציר

מחקר זה מבוסס על עבודת מאסטר שנערכה במחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה באוניברסיטת תל-אביב, שבחנה את הסיבות שהובילו לדעיכתן של קבוצות הכדורגל הפרבריות בישראל בין השנים 1950-2000, בדגש על הקבוצות "בני-יהודה" תל-אביב ו"שמשון" תל-אביב. קבוצות פרבר אלה, שהחלו לצמוח בשנות ה־50 של המאה הקודמת בעת גל העלייה של בני עדות המזרח, ובמשך כמה עשורים נחלו הצלחה מקצועית גדולה, החלו לדעוך בסוף שנות ה־90 של אותה מאה בעקבות תהליכים גלובליים ולוקליים שהשפיעו רבות על השכונות הפרבריות "כרם-התימנים" ו"התקווה". השערת המחקר הייתה שהנרטיב החברתי-תרבותי בחייהן של הקבוצות ושל השכונות האמורות, היה משמעותי בין הסיבות לדעיכתן של קבוצות הכדורגל הפרבריות. כמו כן, כפרספקטיבה נוספת להשפעותיה של "הגלובליזציה הספורטיבית", שבעקבותיה דעכו ואף נעלמו מן המפה קבוצות כדורגל רבות. מסקנות המחקר מציגות שני תהליכים בולטים שאפיינו את אורח חייהן של קבוצות הפרבר: התהליך הראשון הוא התנגדות חברתית-תרבותית, בעלת זהות פרטיקולרית – "שמשון" ו"בני-יהודה" ייצגו צורה של התנגדות חברתית-תרבותית בעלת זהות מעמדית ועדתית-אתנית בחברה בישראל. אותה זהות היא שיצרה את גבולותיה התרבותיים – בין הממסד ההגמוני לשכונות הפרבר התל-אביביות – והיא זו שהציפה את הצורך בקיומן של קבוצות הפרבר בכדורגל; התהליך השני הוא התנגדות קולקטיבית-חברתית – קבוצות הפרבר ייצגו קהילה רחבה במרחב הציבורי-חברתי, שמטרתה הייתה להילחם על זהותה הקולקטיבית-תרבותית ובמקביל לשמר זהות קולקטיבית קודמת נגד המרחב הציבורי-תרבותי "החדש" (הגמוני), שכפה עליה לפתח זהות "ישראלית" חדשה.

מילות מפתח: **גלובליזציה, כדורגל, אתניות, זהויות**

מבוא

בשבת, 24 בדצמבר 1960, נטבע מושג חדש בלקסיקון הספורט הישראלי. במסגרת משחקי המחזור השביעי של הליגה הלאומית בכדורגל נפגשו, לראשונה בהיסטוריה, הקבוצות "בני-יהודה" ו"שמשון" תל-אביב. עיתון "מעריב", שסיקר את המשחק, הגדיר לראשונה תופעה שנקראת "קבוצות פרבר" בכדורגל הישראלי:

> [...] לרגל מפגש הפרברים בין שמשון לבני יהודה שנסתיים בניצחון השימשונים 0:1 (אבי-מנחם, 25.12.1960). [ההדגשה שלי - א"ת]

"מעריב" היה לגוף התקשורתי הראשון שטבע את המושג "מפגש הפרברים" (שם, 22.12.1960). נוסף על כינוי זה, ניתנו בהמשך עוד מגוון של כינויים לאותו מפגש מכונן, כגון "דרבי הפרברים",[1] "קרב הפרברים", "קבוצות הפרברים התל-אביביות" ועוד.

מתחילת שנות ה־50 של המאה הקודמת ועד סוף שנות ה־90 של אותה מאה השתמשו עיתונים נוספים וכן כמה חוקרי ספורט ישראלים במנעד רחב של כינויים פרטיקולריים כלפי קבוצות הכדורגל הפרבריות, "שמשון" ו"בני-יהודה" תל-אביב. באמצעות אותם כינויים בחרו עיתונות הספורט ואסכולת המחקר הסוציולוגית לסמן את קבוצות הכדורגל הללו כמייצגות את השכונות הפרבריות "כרם-התימנים" ו"התקווה", כחלק אינטגרלי מהמרקם החברתי-תרבותי של האוכלוסייה השכונתית. יתרה מזו, הגדרתו של אותו משחק שהוזכר לעיל כ"מפגש הפרברים", והעובדה כי גם בשנים שלאחר מכן המשיכו להשתמש במושג זה ובמושגים אחרים כמוטיב חוזר בתקשורת ובאקדמיה – שתי אלה נתנו תוקף לאופן שבו ייצגו קבוצות הפרבר בכדורגל זהות מעמדית ועדתית-אתנית של תושבי השכונות בני עדות המזרח בשיח המתהווה סביב הזהויות בחברה בישראל.

לקראת סוף שנות ה־90 של המאה הקודמת ניצבו אותן קבוצות פרבר בכדורגל בפני צומת מרכזי, זאת בעקבות התרחשותם של תהליכים גלובליים ולוקליים שהשפיעו רבות על השכונות הפרבריות "כרם-התימנים" ו"התקווה". קבוצת הכדורגל "שמשון" החלה לחוות דעיכה ספורטיבית, עד שנעלמה לחלוטין ממפת הספורט הישראלי.[2] "בני-יהודה", לעומתה, המשיכה לשחק באחת משתי הליגות הבכירות בישראל.

הטיעון השכיח עד כה בחקר הסוציולוגיה של הספורט התעלם מהפרטיקולריות של אותן קבוצות פרבר בכדורגל, מאורח חייהן ומהשפעתן על השכונות שייצגו: קבוצות אלה היו ככל הקבוצות בעולם אשר דעכו בעקבות כניסתו של ההיבט הכלכלי-פוליטי לזירה הספורטיבית (בן פורת, 2013; Gulianoti, 2002). יתרה מזו, גם במחקרים סוציולוגיים-ספורטיביים ובעיתונות הספורט לאורך הקורפוס המחקרי אין התייחסות פרטיקולרית לדעיכה שחוו אותן קבוצות פרבר, אלא פרשנות לכך שהן היו חלק מקבוצות כדורגל בעלות משאבים מעטים, שלא הצליחו לשרוד בתנאים החדשים שנוצרו.

המחקר הנוכחי עוסק בפרשנות נרטיבית של טקסטים עיתונאיים ושל ראיונות, ומציע פרספקטיבה חדשה לסיבות שהובילו לדעיכתן של קבוצות הכדורגל הפרבריות בישראל, תוך הדגשת קבוצות הכדורגל "שמשון" תל-אביב ו"בני-יהודה" תל-אביב: הראשונה, כמקרה בוחן, המייצג את שלל קבוצות הפרבר שדעכו; השנייה, קבוצת הפרבר היחידה בישראל שנותרה באחת משתי הליגות הבכירות. שאלת המחקר היא: האם קבוצות הכדורגל הפרבריות בין השנים 2000-1950 דעכו אך ורק עקב תהליכים כלכליים-פוליטיים (התמסחרות משחק הכדורגל), או שניתן להסתכל על הדעיכה שחוו דרך תהליכים חברתיים שהתרחשו בשכונות? התהליכים החברתיים האמורים הם חוסן קהילתי, מצב סוציו־אקונומי נמוך, הזנחה מצד הרשויות וכן הידלדלות הזיקות והזהויות המעמדיות והעדתיות-אתניות של המזרחים תושבי השכונות הפרבריות,

1 הגדרה של המושג "דֶּרְבִּי": משחק בין שתי קבוצות ספורט מאותה עיר, אזור או קבוצת השתייכות (מילוג, 2015).

2 בשנת 2014 נוסדה קבוצת הבוגרים מחדש.

שהיו "אוהדים שרופים" (יהב, 2005),[3] או אוהדים "מסורתיים-חמים" (Gulianotti, 2002)[4] של קבוצות הכדורגל הפרבריות.

הטיעונים המרכזיים של המחקר הם כי באמצעות אותם תהליכים חברתיים שהתרחשו בשכונות הפרבריות, ניתן יהיה להגדיר סיבות נוספות שהביאו לדעיכתן של קבוצות הפרבר בכדורגל הישראלי, לחשוף אותן ולעמוד על המאפיינים הפרטיקולריים שהותירו דווקא את קבוצת "בני-יהודה" כקבוצת הפרבר היחידה ששרדה. המושג "קבוצות פרבר" בכדורגל הישראלי צמח מתוך הזהות המעמדית והעדתית-אתנית של השכונות "כרם-התימנים" ו"התקווה", שבהן נוסדו קבוצות הכדורגל "בני-יהודה" תל-אביב ו"שמשון" תל-אביב. עוד נציע במחקר זה כי העיתונות הכתובה בכלל וחוקרי הספורט השונים בפרט התייחסו לאותן שכונות פרבר לאו דווקא כאל אזורי שוליים גאוגרפיים, אלא כמטפורה לאזורי שוליים חברתיים - כלומר שכונות בעלות זהויות מעמדיות ועדתיות-אתניות. נוסף על כך, קבוצות הספורט הגדולות בתל-אביב, כגון "הפועל" ו"מכבי", שייצגו את הממסד השולט באותה תקופה ונתמכו על ידו, לא תמכו באותן קבוצות פרבר, שנחשבו לקבוצות "מתריסות" אל מול אותו ממסד (פורמן, 2008).

סקירת ספרות: השחקנים הראשיים

קבוצות הפרבר בכדורגל הישראלי הפכו לתופעה בשלהי שנות ה־50 של המאה הקודמת, בעת גלי העלייה של בני עדות המזרח. תל-אביב הייתה המקור המרכזי לצמיחת קבוצות הפרברים, קבוצות השכונה בעלות הזיהוי העדתי. הקבוצות התל-אביביות היו הדומיננטיות בספורט הישראלי, ובכדורגל בפרט, והיו מבוקשות מאוד, בייחוד מצד בני הנוער שביקשו להתקבל לשורותיהן (נבו, 2005). עקב הקושי להתקבל לחברה "הוותיקה" בישראל (פורמן, 2008) ועקב היעדר רשתות חברתיות שיאיצו את תהליכי המוביליות, העדיפו המזרחיים לתמוך ב"בני יהודה" תל-אביב וב"שמשון" תל-אביב על פני קבוצות הכדורגל הבכירות של העיר תל-אביב, "הפועל" ו"מכבי", בעלות הזהות והזיקה הממסדית-אשכנזית, אשר נתמכו על ידי מפלגת מפא"י והסתדרות העובדים (פורמן, 2008). מגרשי האימונים של קבוצות הפרבר היו קרובים יותר, והזיקות העדתיות-אתניות חזקות יותר.

חלק מן הקבוצות נוסדו עוד בטרם החלו גלי העלייה של שנות ה־50, אולם בעקבותיו גדלו השכונות שבהן נוסדו הקבוצות, ועמן גם הזיהוי העדתי-אתני הבלתי נמנע (נבו, 2005). אחד הניסיונות להתמודד עם מציאות חברתית קשה של העולים היה באמצעות פעילות ספורטיבית בכלל ובאמצעות כדורגל בפרט. הספורט הפך למקור לגאווה ולפיצוי לעולים החדשים משום שהעיסוק בו היה הזירה היחידה כמעט שבה יכלו להתמודד כשווים מול הוותיקים. דבר זה הביא להיווצרות "גאוות יחידה" (פורמן, 2008).

בניגוד לגלי העלייה של שנות ה־20 וה־30 של המאה הקודמת, היו גלי העלייה של שנות ה־50 הטרוגניים יותר מבחינת ארצות מוצאם של העולים החדשים. בשנתיים הראשונות לעצמאות המדינה הייתה קבוצת העולים מאירופה הגדולה ביותר, אולם החל משנת 1951 היו יותר ממחצית העולים יוצאי אסיה ואפריקה, בעיקר מפרס, מעירק, מתימן, מטוניסיה, מאלג'יריה

3 "אוהדים שרופים"- אוהדים המלווים בהתמדה את קבוצתם.

4 "מסורתיים-חמים"- אוהדים מבטן ולידה, הקשורים לקבוצה בחבל טבורי.

וממרוקו. עולי שנות ה־50 של המאה הקודמת, בני עדות המזרח, נקלטו בתנאי מצוקה קשים, שוכנו במעברות – בין היתר בשכונות הפרבר התל-אביביות – ונאלצו להתפרנס מעבודות דחק שמומנו מתקציבים ציבוריים (נבו, 2005). העובדה שעיקר הקושי בקליטה היה מנת חלקם של העולים מאסיה ומאפריקה – הן משום שהגיעו בשלב שבו לא היו פתרונות דיור, הן בשל הבדלים בין התרבות ההגמונית לתרבויות מוצאם – הפכה את הפער הכלכלי מעמדי לבעל צביון עדתי-אתני מובהק (הורוביץ וליסק, 1990). בשנת 1955 מתאר גפן (15.6.1955), כתב עיתון "על המשמר", את מצבן של שכונות הפרבר התל-אביביות:

> למעלה משליש אוכלוסיית תל-אביב זקוק לדיור אנושי [...] בתקופת העליות ההמוניות נוצרו שיכונים 'ארעיים' שרובם הוסיפו להתקיים עשרות בשנים [...] בשכונות אלה יש כיום כ־700 צריפים ובהם כ־5,000 נפש [...]

החלוקה הא־סימטרית של המרחב הטריטוריאלי הייתה ברורה ויצרה אי שוויון בין מרכז לפריפריה, אי שוויון שרק הלך והחריף. יתרה מכך, כשהדיכוטומיה המרחבית הזו – בין מרכז לשוליים פריפריאליים – הכילה בתוכה גם אלמנטים אתניים-תרבותיים, השסע החברתי-תרבותי היה עלול להוביל למאבק אלים.

נוסף על כך, באותה עת הסתמנה חברה בעלת מדרג היררכי של שתי קטגוריות לפחות: "ארץ ישראל הראשונה", קרי "הוותיקים", העולים הראשונים לארץ ישראל, האשכנזים, שהיו בראש הסולם החברתי וכמעט בכל תחום; ו"ארץ ישראל השנייה", כלומר העולים בני עדות המזרח, שעצם היותם "חדשים" (הריבוד לא נעשה על פי זמן ההגעה, אלא כהבחנה מעמדית ועדתית-אתנית) היה סימן לנחיתותם ביחס לוותיקים (פורמן, 2008).

גד סולמי ז"ל, יושב הראש המיתולוגי של קבוצת הכדורגל "בני יהודה", מתאר את הנרטיב של תושבי השכונה הפרברית "התקווה" לגבי הלך הרוח בחברה בישראל של אותה עת וכיצד קבוצת הכדורגל "בני-יהודה" הפכה לחלק מאותו מרקם חברתי-תרבותי של השכונה:

> צריך להבין שאנחנו היינו העולים 'חסרי ההשכלה והתרבות', מול האשכנזים שבאו מפולניה ונחשבו לאליטות! [...] השחקנים היו תושבי השכונה, כולם היו חברים במועדון התרבות 'בני-יהודה', ובקהל היו גם נשים של השחקנים ואנשי השכונה [...] הנהלת מועדון התרבות השכונתי ניהלה גם את מועדון הכדורגל. (סולמי ז"ל, 2013). [ההדגשה שלי - א"ת]

כחלק מאותו מרקם חברתי-תרבותי חגגו יחדיו תושבי השכונה ימי הולדת לתושבים, ילדים קיבלו שיעורי עזר לימודיים, ונערכו נשפים ומסיבות, מה שחיזק עוד יותר את הקשר בין קבוצת הכדורגל לשכונה. אט-אט הפכו האירועים הספורטיביים והמפגש באצטדיון השכונתי לציר מכונן של זהות עבור אוהדי הקבוצה (סולמי, 2013).

קבוצות הכדורגל "שמשון" ו"בני-יהודה" תל-אביב, שצמחו בשכונות מצוקה שתושביהן היו ברובם מזרחיים, שיקפו במידה רבה את השסע ואת המתח המעמדי והעדתי-אתני שאפיין את החברה

בישראל של אותה עת. באופן דומה לשתי קבוצות אלה נוסדו בישראל קבוצות כדורגל פרבריות נוספות, בעלות זיהוי מעמדי ועדתי-אתני מובהק, בעיקר באזור גוש דן. בעיר פתח תקווה צמחה קבוצת "הפועל מחנה יהודה" לצדן של "הפועל" ו"מכבי" הוותיקות; בחולון, בשכונת תל גיבורים, נוסדה קבוצת "צפרירים"; בראשון לציון - קבוצת "הפועל שיכון המזרח"; ברמת גן - הקבוצות "מכבי רמת עמידר" ו"הפועל רמת השקמה"; וברחובות - "מכבי שעריים" ו"הפועל מרמורק" (נבו, 2005).
גורל הקבוצות היה שונה ממקום למקום. בעיר פתח תקווה למשל חוותה קבוצת "הפועל מחנה יהודה" דעיכה ספורטיבית בסוף שנות ה־70 של המאה הקודמת, אחרי שבאמצע שנות ה־60, שיחקה בליגה הבכירה ואף זכתה לאהדה ולהצלחה מקצועית גדולה יותר מאשר הקבוצות "מכבי" ו"הפועל" פתח תקווה הוותיקות (מעבי, 2004).

גבולות המחקר

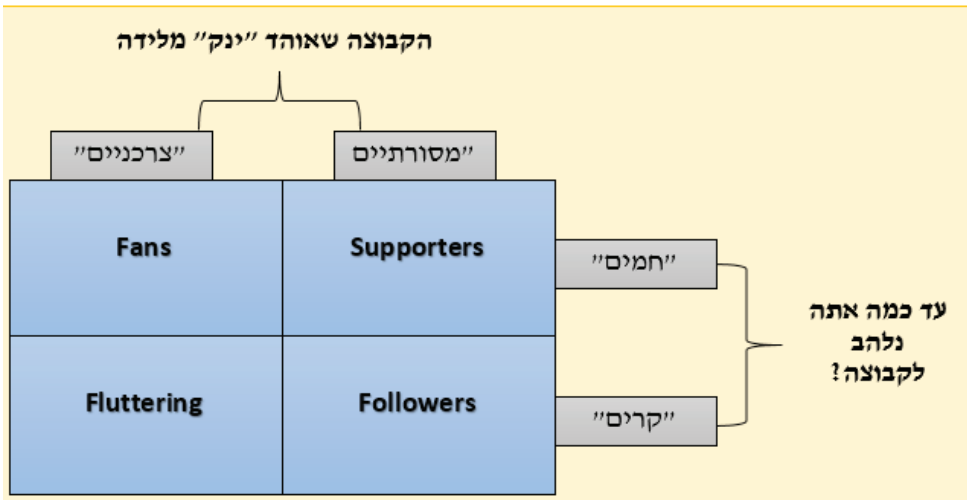
ישנם לפחות ארבעה מודלים שהוצעו בספרות המחקר, שעוסקת בסוציולוגיה של הספורט, בכלכלה ובפוליטיקה, שנמצאו רלוונטיים לסימון גבולות המחקר הנוכחי:
"**מוביליות (אינטגרציה) חברתית**" ו"**מחאה (קונפליקט) חברתית**" דרך משחק הכדורגל של המזרחיים, החל מגלי העלייה של שנות ה־50 וכחלק מהמחאה המזרחית שהחלה לצמוח בסוף שנות ה־50, עם מאורעות "ואדי סאליב",[5] והפכה למשמעותית עם הופעתם של "הפנתרים השחורים" בתחילת שנות ה־70 (שנהב, 2002); "**עוצמת אהדה ספורטיבית**" כחלק מזהות מעמדית ועדתית-אתנית של שכונות הפרבר וזיקתן לקבוצות הכדורגל הפרבריות, לפני כניסתה של הגלובליזציה הספורטיבית ולאחריה; סדרי עדיפות כלכליים-פוליטיים בין "**מרכז-פריפריה**", שאפיינו את הפערים, את הקיפוח, את ההדרה ואת אי השוויון בחברה בישראל – בין ההגמוניה השולטת, האשכנזים (מרכז), לבין העולים החדשים, המזרחיים (פריפריה). ארבעת המודלים יסייעו למקם את המחקר באופן תאורטי בין הזירות והמרחבים שבהם יעסוק.
להלן ארבעת המודלים:

מודל האינטגרציה (מוביליות חברתית):
על פי מודל זה, משחק הכדורגל מקדם את הפרט וקבוצות בחברה על בסיס יכולות מקצועית, ומה שקובע הוא ההתרחשות על מגרש הכדורגל (Walseth & Fasting, 2004; שורק, 2006; בן פורת, 2001; אוריאלי, מחרז, בר-אלי ומנע, 2001). לפי המודל, אפשר להשתמש בכדורגל כדי לחזק ולשפר הסדרים חברתיים ולכידות חברתית, לפוגג גבולות אתניים, דתיים ומגדריים, וכן כדי לשפר את איכות החיים של יחידים, של קבוצות ושל קהילות (Coakley, 1998). המודל נגזר מהתאוריה הפונקציונלית-מבנית, המציבה את צורכי הקיום של האדם כתנאי הכרחי להמשכיותו של הסדר החברתי. הפרספקטיבה שמביאה התאוריה הפונקציונלית-מבנית היא שמשחק הכדורגל הוא מוסד חברתי שעקרונות פעולותיו נגזרים מעקרונות גבוהים ממנו, קרי ערכי החברה כולה (Maguire, 1994).

5 בתאריך 8.7.1959 בעקבות ירי של שוטר בתושב שכונת ואדי סאליב החיפאית, התרחשה התנגשות אלימה בין שוטרים לתושבי השכונה, מה שהצית שורה של הפגנות והתפרעויות אלימות של מזרחים בכל רחבי הארץ, סביב הקיפוח וההדרה מצד המערכת השלטונית (מתוך עיתון "הארץ", גדי וייץ, 13.2.2014).

מודל המחאה (הקונפליקט):
מודל זה נגזר מתאוריית הקונפליקט המרקסיסטית, ולפיו הספורט בכלל והכדורגל בפרט הם זירה ומרחב שניתן לערער בהם את הסדר החברתי (פורמן, 2008; Luschen, 1981). על פי בלאנצ'ר (Blanchard, 1995), החברה משמשת זירת מאבק וחותרת לשינוי, ובניגוד לפונקציונליזם, גישת הקונפליקט שמה דגש על ההבדלים בין קבוצות חברתיות ובתוך הקבוצות עצמן.

מודל האהדה הספורטיבית:
סוציולוג הספורט הסקוטי ג'וליאנוטי (Giulianotti, 2002) הציע לבחון זהויות וזיקות פרטיקולריות של אוהדי כדורגל לקבוצתם האהודה, כדרך להבין את השינויים שעבר משחק הכדורגל, החל מהעת שבה שוחק באופן קהילתי-פרולטרי ועד להיותו משחק מסחרי. המודל סייע לחוקרי ספורט רבים לגבש את הטענה השכיחה, שעל פיה סיבות כלכליות-פוליטיות הן שהובילו לדעיכתן של קבוצות כדורגל בעולם.
באיור מס' 1 ניתן לראות את החלוקה שביצע ג'וליאנוטי לארבעה פרמטרים (רמות), שלפיהם ניתן למקם עוצמת אהדה לקבוצות כדורגל ברחבי העולם ולבחון אותה:



איור מס' 1
הבחנה לגבי סוגי האוהדים בעולם הספורט (*Giulianotti*, 2002)

(א) Supporters (מסורתי-חם) (רמה ראשונה): אוהדים אלה מתאפיינים בסולידריות ארוכת שנים לקבוצתם, ואהדתם אליה אינה תלויה בדבר. החיבור לקבוצה הוא אינטנסיבי, וההשקעה שלהם היא אישית ורגשית. היחסים בין האוהדים לקבוצתם מזכירים יחסי משפחה על בסיס זהות מקומית או אתנית.
(ב) Followers (עוקבים-קרים) (רמה שנייה): "העוקבים הקרים" אוהדים את קבוצתם

ומעריצים גם שחקנים, מאמנים ואנשי כדורגל אחרים הקשורים למועדון, והם מזדהים עמו בעיקר באמצעות המדיה האלקטרונית. הם מעורים רבות בפוליטיקה שסביב המועדון, ויודעים למצוא תחליף אהדה לקבוצה אחרת כאשר קבוצתם האהובה אינה משחקת.

(ג) Fans (צרכניים-חמים) (רמה שלישית): "הצרכנים החמים" הם אוהדים מודרניים של המועדון. אוהדים אלה מפתחים קשרים מכוונים ואינטימיים עם שחקנים ספציפיים במועדון. הזדהותם עם מועדון הכדורגל אינה דומה כלל לזו של "האוהדים העוקבים", ואהדתם באה לידי ביטוי בעיקר על ידי צריכה של מוצרי המועדון (merchandise). אוהדים אלה אינם פעילים בפוליטיקה שסביב המועדון והם רחוקים ממנו מבחינה גאוגרפית.

(ד) Fluttering (מרפרפים קרים) (רמה רביעית): אוהדים אלה הם מהזן החדש ("אוהדי לוויין"); הם נמצאים בקשר עם המועדון בעיקר באמצעות סוגי המדיה השונים. לרוב מדובר באוהדים בעלי אמצעים ובעלי הון תרבותי (השכלה גבוהה). הם מאמצים לעצמם זהויות קוסמופוליטית ולעתים יעדיפו גירויים אחרים על פני צפייה בכדורגל. לדוגמה, הם יטוסו לברצלונה לטיול וגם יצפו במשחק כדורגל.

מודל המרכז-פריפריה:

מודל זה מזוהה עם הזרם הניאו־קלאסי ועם הזרם הרדיקלי במחקר הכלכלי-פוליטי. הוא מציג דיכוטומיה ברורה בין מרכז לפריפריה בנושא אי שוויון אזורי. על פי המודל זהו ההסבר ליחסי הגומלין הא-סימטריים בין מרחבים חזקים ומרחבים בצמיחה לבין אזורים חלשים ואזורים נשלטים. המרכז יכול לקבוע את סדר היום של המדינה כולה, והוא המקום שממנו הקונצנזוס הלאומי שואב את ערכיו. במרכז מתקבלות ההחלטות הלאומיות, ומתוכו מתהוות הנורמות החברתיות. המרכז הוא גם נקודת המפגש עם הכלכלה ועם התרבות הגלובלית, והוא המתווך בינן ובין יתר האזורים. מצד אחד, במרכז נמצאים מוקדי הכוח וההשפעה הפוליטיים של המדינה והחברה, והוא הדין גם לגבי מוסדות החינוך והתרבות המרכזיים. מן הצד האחר, לפריפריה תדמית נחותה יותר: היא פסיבית בכל הנוגע ליצירה או להפצה של מוסכמות והיא מקבלת הנחיות. המרכז מנצל את הפריפריה, שמתקשה לחדור אליו ולהשתלב בו, על אף השאיפה התמידית להשתלבות ולהתמזגות בו ולנגישות אליו (גורדוס, 1986).

שיטת המחקר

במחקר זה נותחו טקסטים עיתונאיים וראיונות באמצעות המתודה הנרטיבית-פרשנית. אותה מתודה סייעה לעמוד על סיבות נוספות שהובילו לדעיכה הספורטיבית שחוותה קבוצת הכדורגל הפרבריות "שמשון" תל-אביב, ולאופן שבו הצליחה קבוצת "בני-יהודה" לשרוד – זאת על סמך חשיפתם של אירועים חדשים, שמקורם בתהליכים חברתיים-תרבותיים בשכונות "כרם-התימנים" ו"התקווה" בין השנים 1950-2000.

מלבד היבט "הגלובליזציה הספורטיבית", במחקרים שנעשו עד כה לא התייחסו להיבטים נוספים שהובילו לדעיכתן של קבוצות כדורגל בישראל. יתרה מזו, אין בעולם האקדמי ובעיתונות הספורטיבית התייחסות פרטיקולרית לדעיכה שחוו קבוצות הכדורגל הפרבריות. באופן קונקרטי אבקש לטעון כאן כי ניתוח תופעת הדעיכה הספורטיבית, תוך ציון נקודות מפנה

היסטוריות חברתיות בשכונות "כרם-התימנים" ו"התקווה" – ולא כתופעה כלכלית-פוליטית גרידא – יסייע לחשוף את תופעת צמיחתן של קבוצות הפרבר ואת הדעיכה שחוו.
הטיעונים של סוציולוגים ושל עיתונאים העוסקים בחקר הספורט לא הביאו בחשבון תהליכים חברתיים מגוונים שהובילו לדעיכתן של קבוצות הכדורגל הפרבריות בישראל. השיח העוסק בדעיכתן של קבוצות הפרבר נסוב סביב זהויות מעמדיות ועדתיות-אתניות של בני עדות המזרח, תושבי שכונות הפרבר. בעקבות אותן זהויות נקשרו תושבי השכונות הללו בזיקה "טבורית" לקבוצות הכדורגל הפרבריות "שמשון" ו"בני-יהודה" תל-אביב.
הדרך שבה נחקרה התופעה עד כה החמיצה הזדמנות לבחון התרחשויות ואירועים נוספים ומגוונים שחוותה החברה בישראל, דרך שיקוף נאמן של פעילות קבוצות הכדורגל "שמשון" ו"בני-יהודה". אולי משום שנעלמה מעיניהם של החוקרים דרך אחרת, באותם מחקרים נטו לגשת למצבור הידע הקיים והמוכר, ודרכו ניתחו את סוגיית הדעיכה שחוו קבוצות הכדורגל בארץ ובעולם.

הנרטיב הפרשני

ספקטור-מרזל (2010) הציעה לראות את המתודולוגיה כמדד פרדיגמטי בסיסי המוביל את כלי המחקר הנרטיבי. שיטות איסוף החומרים במחקר האיכותני מציעות מגוון דרכים להשגת חומרים או להפקתם: תצפיות, ראיונות, חיפוש בארכיונים וכדומה. המציאות החברתית היא מציאות סיפורית, והבנתנו אותה מתרחשת בשלושה רבדים: האישי (נרטיב עצמי), הקולקטיבי (נרטיב של קהילות, ארגונים, עמים וכדומה) והתרבותי (עלילות מפתח).
הנרטיב הפרשני הוא כלי מתודולוגי חדש יחסית, אך חשוב ומקובל במדעי החברה (Pinnegar & Daynes, 2007; Clandinin, 2007). הפסיכולוג האמריקני ג'רום ברונר (Bruner) טען כי הידע הנרטיבי הוא ידע הנרכש באמצעות אירועים, שאינו מופשט ואינו מדעי, אלא מתבטא בסיפורים עשירים בתוכן ובתיאורים (Bruner, 1980). על פי התפיסה של שלסקי ואריאלי (2001), פענוח ופרשנות על גבי קורפוס נתונים זהה יסייעו להביא את נקודת המבט האישית של החוקר לגבי התופעה הנחקרת.
אמנם המחקר הנרטיבי-פרשני מפתח את חופש היצירה, אך יש להכיר את מגבלות התהליך, אשר מושתת על האינטליגנציה הרגשית של החוקר ועל יכולותיו להבין את האחר, נוסף על הפרמטרים האחרים (Josselson, 2004). הרגישות התאורטית באה לידי ביטוי דרך השימוש בארגז הכלים הפרטי של החוקר, הכולל בין היתר פרשנות, מושגים, ניסיון וידע. מצד אחד ניתנת לחוקר מידה גדולה של חופש פעולה להבאת תפישות והנחות חדשות, ומן הצד האחר ההבנה שלו מול הבנתם של האחרים בהקשר לפרשנות המוצעת עומדת תמיד במבחן.
השוואה חברתית-היסטורית טומנת בחובה כמה צמתים או תמרורי אזהרה שיש לשים לב אליהם:

ממד הזמן:
קורפוס הנתונים סביב אורח חייהן של שתי קבוצות הפרבר הנחקרות מתפרש על פני 50 שנים, החל משנות ה־50 ועד סוף שנות ה־90 של המאה הקודמת. ההשוואה המחקרית סביב סוגיות

של גלובליזציה, קהילה וזהות בכדורגל, מביאה נתונים החל מהמאה ה־19 ועד המאה ה־21. לכן חשוב לשים לב שהזמן הנו מרכיב חשוב אשר מופיע בסיפור ובפרשנות הנרטיבית, והוא בעל משמעות על אינפורמנטים, בדמות המשתתפים - חוקר/נחקרים.

כרונולוגיה של אירועים:
באורח חייהן של הקבוצות "שמשון" ו"בני-יהודה" יש נקודה אחת לפחות המקבילה בין שני הטיעונים במחקר זה, והיא תחילת פעילותן של הקבוצות בליגה הראשונה בכדורגל החל משנות ה־60. דרך הטיעון השכיח, "הגלובליזציה של הספורט", ניתן היה לדלות עלילה שמתפתחת, להבין מהי הטענה השכיחה ולפרשה באופן שונה. הטיעון הספורטיבי-חברתי החדש יצטרך להבין אילו דילמות ניצבות במוקד הסיפור הנרטיבי של הקבוצות "שמשון" ו"בני-יהודה" תל-אביב, וכמה השפעה הייתה להן על העלילה המתפתחת.

הערכה:
הדרך שבה יבחר החוקר לספר את העלילה וזהותם של השחקנים המרכזיים בעלילה יסייעו להבנות את העולם הסובייקטיבי של החוקר ושל מושא מחקרו. בעבודה זו תסופר עלילה בעלת התחלה דומה בין שני הטיעונים, אך בין קו ההתחלה וקו הסוף תתואר פרספקטיבה שונה בכל אחד מהטיעונים, בעלת נרטיב ורבדים מגוונים.
נוסף על כך, אמינות מחקרית תושג על ידי דפוסי האתיקה שבהם ייעשה שימוש במחקר זה ואופיים, כגון אחריות אישית, אתיקה של דאגה, ריבוי קולות בטקסט, דיאלוג עם הנחקרים ומתן ביטוי לנחקרים, כפי שהציעה צבר בן יהושע (2001). אותם דפוסים יהיו לקווי המתאר וישמשו עמוד השדרה של המחקר הנרטיבי-פרשני שיוצע כאן.

השערות המחקר
החוסן הקהילתי, כחלק מהמרקם החברתי-תרבותי בשכונות "כרם-התימנים" ו"התקווה" עד שנות ה־80 של המאה הקודמת, הוא שתרם רבות לכך שאותן קבוצות פרבר בכדורגל הגיעו להישגים ספורטיביים מרשימים במשך כמה עשורים. הידלדלות האוכלוסייה המזרחית בעלת הזהות המעמדית והעדתית-אתנית בשכונות, בסופן של שנות ה־90, היא שהובילה לדעיכה המלאה שחוותה "שמשון" ולדעיכה החלקית שחוותה "בני-יהודה". במילים אחרות, השערה זו מציעה לראות את אורח חייהן של קבוצות הפרבר "שמשון" ו"בני-יהודה" כמשוואה הפוכה, המתארת תהליך שבו כאשר השכונה הייתה בשפל וסבלה ממצוקות חברתיות וסוציו־אקונומיות רבות, קבוצות הכדורגל האמורות פרחו מבחינה ספורטיבית. כאשר שכונת "כרם-התימנים" החלה לשנות את פניה באופן מהותי וחוותה תהליך של ג'נטריפיקציה, החלה הידלדלות האוכלוסייה בעלת הצביון המזרחי, ועמה חלה דעיכה של קבוצת הכדורגל. השערה נוספת היא שגודלה של שכונת התקווה והחשיבות שהייתה לקבוצת הכדורגל במרקם החברתי-תרבותי של השכונה, משכו נבחרי ציבור וכן ספונסרים שרצו לסייע ולתמוך ב"בני-יהודה", מה שתרם רבות להצלחתה הרבה בסוף שנות ה־90.

ממצאי המחקר

פרק זה מתאר את ממצאי המחקר דרך אורח חייהן הפרטיקולרי של שתי קבוצות הכדורגל הפרבריות הבכירות ששיחקו בישראל, מהעיר תל-אביב, "שמשון" ו"בני-יהודה", מהשכונות "כרם-התימנים" ו"התקווה". הצגת אורח חייהן תיעשה בסיוע של חומרים נבחרים מטקסטים עיתונאיים ארכיונים, ראיונות ונתונים דמוגרפיים, החל משנות ה־50 ועד סופן של שנות ה־90 של המאה הקודמת. אותם ציטוטים שנבחרו היו לאבני הפינה באורח חייהן של שתי הקבוצות, שפעלו כחלק מהמרקם החברתי של שתי השכונות האמורות, שכונות בעלות זהות מעמדית ועדתית-אתנית.

ממצאי המחקר חולקו לשניים: בחלק הראשון קיים פירוט ההיבטים שיצרו את תופעת קבוצות הפרבר הפרטיקולרית; בחלק השני פורטו הסיבות לכך שקבוצת "בני-יהודה" תל-אביב עדיין משחקת באחת משתי הליגות הבכירות בישראל, ומדוע המקרה של קבוצת "שמשון" תל-אביב שדעכה, יכול לשמש מקרה מייצג לכלל קבוצות הפרבר שדעכו.

תופעה פרטיקולרית - קבוצות פרבר בכדורגל

1. צמיחה פרטיקולרית

התיאורים הפרטיקולריים שקיבלו הקבוצות "שמשון" ו"בני-יהודה" בעיתונות הכתובה לא היו מתרחשים לולא החלו לשחק זו נגד זו בשנת 1960 בליגה הבכירה של ישראל. אותו משחק כדורגל מכונן כונה על ידי עיתונות הספורט הישראלית "מפגש בין קבוצות הפרברים של תל-אביב" (אבי-מנחם, 25.12.1960). מאותו רגע התרחשו שני דברים שהזינו זה את זה: הראשון, השכונות "כרם-התימנים" ו"התקווה" השתמשו במשחק הכדורגל כפלטפורמה להבעת מחאה; השני, עיתונות הספורט והחדשות נתנה דגש רחב יותר למצוקותיהן של שתי השכונות הללו.

2. פרבר כשוליים חברתיים:

כאמור, הקבוצות "שמשון" ו"בני-יהודה" תל-אביב, בעלות הזהות המעמדית והעדתית-אתנית, צמחו כחלק אינטגרלי מהמרקם החברתי-תרבותי של השכונות "כרם-התימנים" ו"התקווה". ניתן לאפיין מרקם זה על ידי שלושה היבטים לפחות, שהתרחשו במקביל:

א. צביון השכונה:

החל משנות הקמתה ועד הדעיכה שחוותה "שמשון" בסוף שנות ה־90, היא זוהתה מבחינה עדתית-אתנית עם עולי תימן (טרי, 2009). החל משנות ה־80 ועד סוף שנות ה־90 החלה אוכלוסייה חדשה ואמידה להגיע לשכונה, ובמקביל החלה האוכלוסייה מהדור הראשון והשני של המייסדים לעזוב. תהליך זה גרם לאיבוד הצביון הפרטיקולרי שהיה לשכונה, והיה לחלק משמעותי בסיבות שהובילו לדעיכתה של קבוצת כדורגל זו:

[...] קיפאון והגירה שלילית שהביאו להזדקנות האוכלוסייה ולהקטנתה באופן

> דרסטי [3,984 נפש בשנת 1961, לעומת 473 נפש בשנת 1991 (המרכז לחקר כלכלי חברתי עיריית תל-אביב) [...] [א"ת]. [...] המגמה השתנתה החל מ־1989 כנראה בעיקר בגלל כניסת עולים חדשים לשכונה [...] עקב כך חלה ירידה בשיעור היחסי של הקשישים [...] [ההדגשות שלי - א"ת]

קבוצת "בני-יהודה" הוקמה גם היא על ידי עולים מתימן. עם זאת, בעת גל העלייה של בני עדות המזרח בשנות ה־50, בעיקר מפרס, מעירק, מתימן, מטוניסיה, מאלג'יריה וממרוקו (השמשוני, 1972; נבו, 2005), הפכה השכונה למזרחית-הטרוגנית, בעלת זהות מעמדית ועדתית-אתנית. החל משנות ה־90 – כאשר אוכלוסייה מהדור הראשון והשני של המייסדים החלה לעזוב את השכונה, ובמקביל אוכלוסייה מוחלשת של מהגרי עבודה מאפריקה הגיעה לשכונה – איבדה השכונה באופן חלקי את צביונה הפרטיקולרי, ועם אובדן זה התרחשה הידלדלות הזיקה ל"בני-יהודה" (סולמי, 2013).

ב. מצוקות השכונה:
העיתונות הכתובה תיארה לא פעם את מצבן העגום של שכונות הפרבר בעיר תל-אביב - הן תוארו כצפופות, עניות ומוזנחות (מפנקסו של רפורטר, 14.42950; חרות, 10.1.1954; גפן, 15.6.1955; דבר, 18.1.1961; הריש, 8.9.1967). אותן מצוקות הובילו בסופו של דבר לצמיחה ולפרטיקולריות של קבוצות הכדורגל הנידונות במחקר זה (סולמי, 2013; פזטל, 2014). הרצון של תושבי השכונה לזעוק את מצוקותיה נעשה נגיש הרבה יותר כתוצאה מהפופולריות שלה זכו קבוצות הפרבר בכדורגל כאשר שיחקו בליגה הראשונה.

ג. צל ממסדי:
קבוצת הכדורגל הפרבריות "שמשון" ו"בני-יהודה" תל-אביב פעלו בצלן של הקבוצות הבכירות והממוסדות מהעיר תל-אביב, שסימלו את מוקדי הכוח והמעמדות של החברה בישראל באותה העת, כפי שמתאר המודל "הכלכלי-פוליטי" (גורדוס, 1986). "הפועל" ו"מכבי" תל-אביב היו לקבוצות הוותיקות, הבכירות והממוסדות בישראל בכלל ובעיר תל-אביב בפרט, נתמכו על ידי מפלגת מפא"י והסתדרות העובדים וייצגו אותן (קאופמן, 2006). לעומתן, "שמשון" ו"בני-יהודה" פעלו באופן עצמאי, נתמכו ונוהלו על ידי הקהילות בשכונות "כרם-התימנים" ו"התקווה" (סולמי, 2013 ; פזטל, 2014). מאמן הכדורגל יחיאל מור, שאימן את שתי קבוצות הפרבר, תיאר את התופעה:

> [...] "הגזע התימני" - בני-יהודה ושמשון תל-אביב [...] השבט אשר הגיע לישראל על כנפי נשרים [מבצע העלאתם של עולי תימן בשנות החמישים לארץ ישראל - [א"ת] , הוליד "גוזלים" שהחלו להתגלות, דווקא ככוכבי משחק הכדורגל [...] בנויות (כמעט) על טהרת הניהול, הארגון והביצוע של בני תימן [...] (מור, 1.8.1979)

3. הצלחה ספורטיבית "בזכות" מצוקות השכונה:
הקורפוס המחקרי מראה כי החל משנות ה־60 ועד סופן של שנות ה־80, במקרה של "שמשון" תל-אביב, או עד סופן של שנות ה־90 במקרה של "בני-יהודה" תל-אביב, מתרחש תהליך שניתן לתארו כ"משוואה הפוכה": ככל שהשכונות "כרם-התימנים" ו"התקווה" סבלו ממצוקות פיזיות וחברתיות קשות יותר ("כרם-התימנים": דבר, 26.6.1961 ; הריש, 8.9.1967; גבע, 14.12.1972 ; גולן, 10.12.1982 ; פזטל, 6.6.2014; "התקווה": בן-נון, 16.12.1962 ;רותם, 31.5.1965 ; מעריב, 11.3.1966; דבר, 13.6.1971; הריש, 7.8.1972 ; דבר, 14.11.1974 ; תלמי, 15.11.1974 ; טל, 1980; הריש, 2.9.1980; סולמי, 2013), כך קבוצות הכדורגל "שמשון" ו"בני-יהודה" נחלו יציבות ספורטיבית, שהתבטאה בהישארותן בליגה הבכירה לאורך זמן. הסיבה לכך נעוצה בשלושה היבטים מהותיים:

א. כדורגל ככלי מאפשר למוביליות חברתית ולמחאה חברתית:
משחק הכדורגל אפשר לקבוצות הכדורגל הללו להשתמש בו ככלי לאינטגרציה חברתית (מוביליות חברתית) ולמחאה חברתית (פורמן, 2008). ככל שהקבוצות נחלו הצלחה גדולה יותר בשדה המשחק, כך סיקרה אותן העיתונות הכתובה בצורה אינטנסיבית יותר, וכתוצאה מכך נחשפו מצוקותיהן הפיזיות והחברתיות של שכונותיהן:

> האמת על כרם-התימנים [כותרת – א"ת] [...] אין לילדים מקום למשחק כמו פינות שעשועים והגנים הנמצאים בשאר חלקי העיר [...] נראית בעיני מבקריה כשכונה לא 'תרבותית' [...] הבילוי היחיד בכרם-התימנים הוא הכדורגל. [ההדגשות שלי - א"ת] (דבר, 26.2.1961)

> הילדים של 'התקווה' חיים משבת לשבת [ביטוי למשחק הכדורגל המשוחק משבת לשבת – א"ת] [...] אבל אין ילדים בשכונת התקווה. ישנם רק תינוקות-מבוגרים [...] כי בצפון תל-אביב אוכלים הילדים בננות. בשכונת התקווה - הם מוכרים אותן. [ההדגשות שלי - א"ת] (מעריב, 11.3.1966)

עובדה זו דרבנה את קבוצות הכדורגל "שמשון" ו"בני-יהודה" תל-אביב להצליח (סולמי, 2013 ; פזטל, 2014).

ב. הקבוצה כחלק אינטגרלי מהמרקם החברתי-תרבותי של השכונה:
הקבוצות הללו היו חלק מהמרקם החברתי-תרבותי של השכונות האמורות, והיו לסמל של עמידה איתנה ושווה מול הממסד (פורמן, 2008) בזכות ההצלחה על מגרש הכדורגל. החל משנות ה־60 המוקדמות של המאה הקודמת ואילך, בעת שקבוצות אלה שיחקו בליגה הראשונה זו נגד זו, החלו עיתונים, שאינם קשורים דווקא לספורט, לייחס להן חשיבות יתרה, כמייצגות את מצוקות השכונות הפרבריות של תל-אביב. בשנת 1963 פרסם עיתון "מעריב" (גולדשטיין, 18.1.1963) כתבה המציגה את הפרטיקולריות של קבוצת "בני-יהודה", כחלק

אינטגרלי משכונת "התקווה", לעומת קבוצות הכדורגל הבכירות והממוסדות של ישראל:

> [...] בשמחה, בגאווה, התרוממות רוח, עם הלב. 'בני-יהודה' אינם עוד קבוצת כדורגל כמו 'הפועל' תל-אביב, 'הפועל' פתח-תקווה, או 'מכבי' חיפה [..] בני יהודה זה שכונת התקווה - ושכונת התקווה זה 'בני-יהודה' [...] גוף אחד - נשמה אחת, הזדהות מופלאה, מלאה [...] [ההדגשות שלי - א"ת]

בריאיון עם גד סולמי (שם-אור, 11.9.1970) הוא מתאר את החוסן הקהילתי ואת המשפחתיות המאפיינים את קבוצת בני-יהודה, ועומד על הזהות הפרטיקולרית של השכונה ועל הזיקה שהייתה בינה לקבוצה:

> כדורגל הוא עניין משפחתי - ולא רק מבחינת הרגשות החמים [...] קבוצת בני יהודה סיפקה להם [אוהדי הקבוצה, תושביה השכונה – א"ת] את מפתח היחיד להידברות עם שאר האוכלוסייה כשווים אל שווים [...] שכונת התקווה נתנה לקבוצה את כל הכבוד המזרחי הראוי [...] [ההדגשות שלי - א"ת]

ג. זיקה לקבוצות הכדורגל הפרבריות:
הזהות המעמדית והעדתית-אתנית, שאפיינה את שכונות הפרבר האמורות, נטמעה באופן טבעי בפרופיל של קבוצות הכדורגל "שמשון" ו"בני-יהודה" תל-אביב. במשך כמה עשורים היו רוב שחקני הסגל של קבוצות אלה ילידי שכונות "כרם-התימנים" ו"התקווה", ואוהדיהן הגיעו בעיקר מהשכונות עצמן. כך, ניהול הקבוצות היה נתון בידי הקהילה המקומית, ללא סיוע חיצוני, אשר היה עלול לפגוע בצביון הפרטיקולרי שלהן.
בינואר 1978, פרסם מגזין "פנדל" (1.1.1978) ריאיון עם המאמן יחיאל מור, שכותרתו "פרברים בראש". באותו ריאיון מנסה מור להסביר את המנטליות של קבוצות הפרבר "שמשון" ו"בני-יהודה", שאותן אימן בעברו:

> [...] הקהל הקנאי [...] המלווים את קבוצתם בנאמנות ובחרדה שנים רבות, מלאי תקווה כי קבוצתם תתקע יתד ותייצג בכבוד רב את אזור מגוריהם, המשווע לגאווה [...] שתי הקבוצות זכו לחיזוק על ידי 'אשכנזים' [...] נקודת התורפה בשתי הקבוצות הפרברים הוא מצבן הכלכלי הרעוע [...] [ההדגשות שלי - א"ת]

מור, שהכיר היטב את הלך הרוח סביב קבוצות הפרבר הללו, מצביע על החשיבות שהייתה להן כלפי האוכלוסייה המזרחית בשכונות שבהן צמחו. נקודה נוספת שעולה מאותו ריאיון היא האופן שבו בחר מור לתאר את החיזוק המקצועי שלו זכו הקבוצות, בדמות "האשכנזים". גאוות אותן שכונות ותושביהן הייתה ידועה בכך שהן יוצגו לרוב על ידי שחקנים בני השכונות – בני עדות המזרח – ונוהלו על ידי הקהילה המקומית. החיזוק "האשכנזי", כפי שמתאר מור בריאיון, מבטא סימן ראשון לסדק בחוסן הקהילתי שאפיין את "שמשון".

תהליך הישרדותה של בני-יהודה:

1. אצטדיון הכדורגל כמוסד חברתי-תרבותי-פוליטי:

לקבוצת "שמשון" תל-אביב לא היה מגרש ביתי בשכונת "כרם-התימנים". מתחילת דרכה נדדה בין אצטדיונים רבים באזור גוש דן, כאשר במהלכן של שנות ה־80 קבעה הנהלתה את אצטדיון "בלומפילד" ביפו כמגרשה הביתי. עמי פזטל (6.6.2014), יושב הראש המיתולוגי של הקבוצה, תיאר את הסיבות להצלחתה הספורטיבית על אף תנאי השכונה הירודים ונגע בנקודת מפתח שהיוותה חסרון, והיא מחסור באצטדיון ביתי קבוע בשכונה:

> המגרש בשכונה היה עלוב, חצי חולי, ובסוף שנות ה־60 עברה הקבוצה להתאמן בפארק הירקון [...] רוב מחלקת הנוער נבנתה על ידי ילדי שכונת כרם-התימנים. [ההדגשה שלי - א"ת]

עוד הוסיפה על כך אורלי פלוט (1980):

> במשך שנים רבות נדדה הקבוצה ממגרש למגרש [...] עובדה זו שימשה מכשול בהתפתחותה והפיכתה לקבוצה המחייבת שורותיה והקולטת נוער נוסף והמובילה אותו אל הדרך הנכונה בחברה הישראלית. [ההדגשה שלי - א"ת]

לעומתה, אצטדיונה של "בני-יהודה" היה בשכונה עצמה. במהלכן של שנות ה־70 וה־80 נדדה הקבוצה לאצטדיונים אחרים, בעקבות כמה מקרי אלימות של אוהדיה, עד אשר המשטרה קיבלה את בקשתו של ראש עיריית תל-אביב, שלמה (צ'יץ) להט, אוהד הקבוצה, לחזור לשחק בשכונת "התקווה" (מעריב, 23.5.1974). נוסף על כך, האצטדיון בשכונה זו הפך לסמל המאבק נגד מצבן של שכונות הפרבר בתל-אביב, כאשר שימש מוקד למחאה ולהפגנות כנגד הממסד כמה פעמים.

בשנת 1956 התרחש אירוע מכונן ראשון בשכונת "התקווה", אירוע שהפך את אצטדיונה הביתי של קבוצת הכדורגל "בני-יהודה" למוקד של הבעת מחאה והדגיש את הזהות המעמדית והעדתית-אתנית של השכונה:

> מפגן נוער [...] בשכונת התקווה: "צאו ופשטו בשכונות, הכניסו שם אור ותקווה, ועזרו לבני הנוער בפרברי העוני לזקוף את קומתם" [נאמר על ידי א' שכטר, מזכיר מפלגת פועלי תל-אביב] [...] [ההדגשה שלי - א"ת] (דבר, 21.10.1956)

על פי העיתון "דבר" (26.10.1956), מפגש הנוער שנערך באצטדיון הכדורגל של קבוצת "בני-יהודה", קיבץ אליו כ־3,500 בני נוער מפרברי העיר תל-אביב, לשם מחאה נגד מצבן הרעוע של שכונות הפרבר בתל-אביב. אצטדיון הכדורגל, ששימש מקום התכנסות לאותה הפגנה, ישמש גם בעשורים הבאים מוקד חשוב באורח החיים של שכונות הפרבר התל-אביביות.

2. מרכז קהילתי-תרבותי בלב השכונה הפרברית:
המרכז הקהילתי "דני", שהוקם בשנות ה־70 בשכנות גאוגרפית לאצטדיון הכדורגל של "בני-יהודה", היה אחד הגורמים החשובים במרקם החברתי-תרבותי של השכונה ובזיקה החזקה שקשרה בין תושביה לקבוצת הכדורגל "בני-יהודה". המרכז הקהילתי וקבוצת הכדורגל הפעילו תכניות פעילות משותפות, הקשורות בחינוך לערכים דרך עולם הספורט, ויחדיו שימשו מוסד תרבותי עשיר.
החיבור בין מרכז "דני" לקבוצת "בני-יהודה" נבע מהאסטרטגיה של נבחרי הציבור, וכפי שתיארה זאת העיתונות, גרם לכך ש"בני-יהודה" תמשיך להיות קבוצה בכירה בכדורגל הישראלי, בעקבות הערך החינוכי הרב והחיבור לשכונת "התקווה". באחת הפעמים טען אליהו שפייזר, מנהל האגף לחינוך נוער וספורט בעיריית תל-אביב (דבר, 13.6.1971), כי לא יהיה ערך חינוכי-ערכי לנערים בשכונת "התקווה" אם הקבוצה לא תהיה חזקה מבחינה מקצועית. אמירה זו והסיוע שקיבלה השכונה לשם הקמתו של המרכז הקהילתי, הדגישו את החיבור של "בני-יהודה" למרקם החברתי-תרבותי בשכונה.

3. ג"נטריפיקציה משנה את נוף השכונה הפרברית:
בסוף שנות ה־90 הפכה שכונת "כרם-התימנים" מפרבר עני ומוזנח, שייצג שוליים חברתיים, לשכונה בורגנית ואמידה בעיר תל-אביב. לעומתה, שכונת "התקווה" נשארת פרבר מוזנח ועני, המייצג שוליים חברתיים, והיא ממשיכה לסבול מאותן מצוקות פיזיות וחברתיות שליוו אותה עוד מיום הקמתה.

"כרם-התימנים":
תופעת הג'נטריפיקציה שחוותה שכונת "כרם-התימנים", ושהשפיעה בסופו של דבר על הדעיכה שחוותה קבוצת "שמשון", היא תופעה גלובלית, רחבת היקף, המתועדת במדינות רבות בעולם המערבי. תחילה נכנסו לשכונה אנשי נדל"ן, שאוהבים אתגרים חדשים, לרוב צעירים ללא ילדים, בעלי מקצועות חופשיים. לאחר שהשכונה הפכה אט-אט למבוקשת יותר, הגיעו גורמים כלכליים ובעלי עסקים קטנים. בשלב השלישי הגיעה לשכונה אוכלוסייה אמידה יותר, ממעמד בינוני-גבוה, מה שהביא לעליית מחירי הדירות בה. תושבי השכונה הוותיקים החלו בתהליך יציאה עקבי מהשכונה, תהליך אשר התגבר עוד יותר עם כניסתם של סוכני הנדל"ן.
בעקבות מיקומה הגאוגרפי של השכונה בעיר תל-אביב (סמוך לים), החלה "כרם-התימנים" לחוות את תהליך הג'נטריפיקציה במהלך סוף שנות ה־80 של המאה הקודמת. יושב הראש של קבוצת הכדורגל "שמשון", עמי פזטל (2014), טען כי זוגות צעירים החלו לעזוב את השכונה כתוצאה ממחירי הנדל"ן, שהאמירו. אותם זוגות צעירים היו דור שני ושלישי להורים שהקימו וייסדו את השכונה הפרברית. תהליך זה וכניסתה של אוכלוסייה חדשה לשכונה שינו את הצביון הפרטיקולרי שלה, ועם השינוי חלה גם ההידלדלות בזיקה העוצמתית שאפיינה את השכונה ואת תושביה באהדתם לקבוצת הכדורגל "שמשון" תל-אביב.

פרסום הדו"ח של חברת "עזרה וביצרון" בשנת 1994, לשם תכנון ויישום תכנית השיקום של שכונת "כרם-התימנים", היה החותמת הסופית לתהליך הג'נטריפיקציה שבא לידי ביטוי בשכונה זו. מאותה העת, לפי הנתונים שהציג הדו"ח, סבלה השכונה מהגירה שלילית של דור הביניים המסורתי, והחלה הגירה של אוכלוסייה חדשה ואמידה יותר, ששינתה את פני השכונה ואת צביונה הפרטיקולרי.

שכונת "התקווה":
מצבה של שכונת "התקווה" לא השתנה, וזאת בעקבות מיקומה הגאוגרפי, בדרומה של העיר תל-אביב, כפרבר המייצג שוליים חברתיים-גאוגרפים. על פי מודל ה-"core periphery" (הכלכלי-פוליטי), שהציע גורדוס (1986), ניתן לראות כיצד המרכז החזק המשיך להדיר את הפריפריה החברתית-גאוגרפית בישראל, בכך שמצבה של שכונת "התקווה" נותר עגום גם בחלוף כמה עשורים מיום הקמת המדינה. לעומת התהליך שהתרחש ב"כרם-התימנים", בשכונת "התקווה" החליפה אוכלוסייה מוחלשת של מבקשי מקלט מדיני ממדינות שונות באפריקה את הדור השני והשלישי של מייסדיה, וצביונה הפרטיקולרי נפגע. השכונה נותרה מוזנחת וללא טיפוח מצד הרשויות העירוניות. בעקבות תהליכים אלה נפגעה באופן חלקי הזיקה של תושבי שכונת "התקווה" לקבוצת הכדורגל "בני-יהודה". אמנם קבוצת הכדורגל עברה לשחק מחוץ לתחומי השכונה, אך המשיכה להתאמן ולהחזיק את מחלקת הנוער בשכונה תוך שיתוף פעולה עם המרכז הקהילתי "דני".

4. כוח אלקטורלי:
אחד ההבדלים המהותיים בין שתי שכונות הפרבר הנידונות במחקר זה היה גודלה של האוכלוסייה בכל אחת מהן. כתוצאה מגודל האוכלוסייה ומצביונן הפרטיקולרי, לא פעם פקדו נבחרי ציבור את השכונות והבטיחו שיפור מהותי במצבן הפיזי-חברתי. אותם נבחרי ציבור ניסו להתחבר לתושבי השכונה באמצעות קבוצות הכדורגל הפרבריות, בניסיון מכוון להשכיח את מצוקות השכונה.
בשנת 1961 פרסם העיתון "מעריב" (גולדשטיין, 31.5.1961) כתבה שכותרה "רוצים כדורגל - לא רוצים פוליטיקה!". בכתבה מותחים ראשי אגודת "בני-יהודה" ביקורת על כך שנבחרי הציבור מנסים לחבור לקבוצה במטרה מובהקת למשוך בוחרים פוטנציאליים מקרב אוהדי הקבוצה, תושבי השכונה:
טוענים ראשי "בני-יהודה" לנוכח הניסיונות המחודשים של המפלגות לתרגם את אהדת שכונת התקווה לקבוצת הכדורגל שלה - לקולות בוחרים [...] [ההדגשות שלי - א"ת]
גודל האוכלוסייה בשכונת "כרם-התימנים", כפי שנחשף על ידי דו"ח שפרסמה חברת "עזרה וביצרון" ב-1994, עמד בשיאו ב-1961 על כ-3,984 נפש, לעומת 473 נפש ב-1991. לעומת זאת, גודלה של האוכלוסייה בשכונת "התקווה" עמד ב-1972 על כ-19,000 נפש (השמשוני, 1972). על פי נתונים של המרכז למחקר כלכלי חברתית בעיריית תל-אביב (2011), עמדה אוכלוסיית שכונת "התקווה" על כ-12,085 נפש ב-2009, כמעט פי ארבעה מאוכלוסיית "כרם-התימנים" בתקופות השיא שלה, ופי כמה וכמה בתקופות השפל מבחינת גודל האוכלוסייה.

החיזור שלו זכו תושבי השכונה מצד נבחרי ציבור, אפשר לקברניטי "בני-יהודה" לגייס משאבים לשם הישרדותה של הקבוצה בשתי הליגות הבכירות. ניתן לומר שעידן הגלובליזציה של הספורט דווקא היטיב עם קבוצה זו, כאשר את עונת השיא שבה זכתה באליפות המדינה, עשתה יחד עם הספונסר, חברת "עלית", שסייעה רבות בבנייתה של אותה קבוצה מצליחה. באוגוסט 1980 התראיין ראש עיריית תל-אביב, שלמה להט, אוהד הקבוצה, לעיתון "דבר" (27.8.1980) ובישר לקברניטי הקבוצה כי מצא ספונסר חדש:

> [...] חשוב מאוד ש-10 מתוך 11 השחקנים במגרש יבואו מהשכונה כדי שאחר כך יחנכו את הצעירים [...] בני יהודה הוא מועדון ספורט, המייצג גוף [...] מי שתסייע לאגודה תהיה חברת "עלית", המאמצת את בני יהודה [...] [ההדגשות שלי - א"ת]

5. עוצמת האהדה:

על פי מודל "האהדה הספורטיבית" של ג'וליאנוטי (Giulianotti, 2002), הצלחתן המקצועית של הקבוצות "שמשון" ו"בני-יהודה" תל-אביב נבעה מעוצמת האהדה שהייתה להן בקרב תושבי השכונה. אוהדי קבוצת "שמשון", אשר עד סופן של שנות ה־80 התאפיינו, על פי המודל (שהוצג במלואו בפרק המבוא), בליווי פנאטי ועקבי מהרמה הראשונה ("מסורתיים-חמים"), החלו להתאפיין כאוהדים מרוחקים אשר מתעדכנים בנעשה בקבוצתם דרך סוגי המדיה השונים, מהרמה הרביעית והאחרונה ("מרפרפים קרים"). הכתב טובי פולק (24.11.1986) צייר את תמונתה של שכונת "כרם-התימנים" בריאיון שקיים עם צ'ארום, אחד מאוהדיה הוותיקים של הקבוצה, והציע להסתכל על הזיקה של תושביה לקבוצת הכדורגל "שמשון" כנחלת העבר:

> [...] צארום "הזקן", אחד מהסמלים הוותיקים של האגודה חש מעט לא טוב, וספון בביתו. ארז, בנו, מקבל את פני המסעדה הכמעט נטושה [...] כן זה נורא עצוב. זה לא מה שהיה פעם. האנשים ברובם עזבו את השכונה, ואלה שעדיין גרים כאן – התעייפו מעט מכדורגל [...] שכחתי כבר מתי הלכתי לראות משחק או אימון בפעם האחרונה [...] אם יקרה משהו יוצא דופן, כמו אליפות, האנשים יתנערו מהאדישות? [טובי פולק הכתב – א"ת] [...] אני לא בטוח. נראה לי שהדור ההוא נגמר. לגבי הוותיקים, אנשים כמו אבי, למשל - מה שהיה כבר לא יחזור. הצעירים ממילא נותקו כמעט סופית מהקבוצה וממה שהיא מסמלת. חבל. [...] [ההדגשות שלי - א"ת]

עמי פזטל (2014) הוסיף וחיזק את נושא הידלדלות האוכלוסייה בשכונה, ואיתה ההיחלשות בזיקה לקבוצת "שמשון" תל-אביב:

> באותה תקופה הייתה כבר את ההרגשה שעניין הסמל והקבוצה מתמוטט [סוף שנות ה־80 – א"ת] [...] בנוסף, ברבות הימים השכונה הידלדלה מתושביה הצעירים ורבים עברו לגור בשכונות אחרות בתל-אביב וכך גם אוהדי הקבוצה, פחות או יותר לא הזדהו עם הכרם. [ההדגשות שלי - א"ת]

לעומתם מאפייני האהדה "המסורתיים-חמים" (רמה ראשונה) של אוהדי קבוצת "בני-יהודה כלפי קבוצתם, נשמרו לתקופה ארוכה יותר. גם כאשר החלה להידלדל הזיקה בין תושבי השכונה לקבוצה בסופן של שנות ה־90, מאפייני האהדה נשארו בין הרמה הראשונה ("מסורתיים-חמים") לבין הרמה השנייה ("עוקבים-קרים"), כפי שמתאר סולמי (2013):

> [...] תושבי השכונה הזדהו עם הערכים של שחקני 'בני-יהודה' שבמרכזם היו נאמנות ואהבת הקבוצה, אח"כ בא הכסף הגדול שסנוור את כולם [...] הרוב הולכים אחר הכסף הגדול [...] אח"כ נכנס הכסף, אבל עדיין היו אנשי השכונה מגיעים ומבקשים לתרום לקבוצה [...]

תמצית הממצאים

להלן מקבץ הסיבות שגרמו להופעת קבוצות הפרבר בכדורגל הישראלי, כפי שניתן לראות בטבלה 1. בטבלה 2 ניתן לראות את הסיבות שגרמו לדעיכה המלאה שחוותה קבוצות הכדורגל "שמשון" תל-אביב ואת הסיבות שבעקבותיהן הצליחה קבוצת הכדורגל "בני-יהודה" תל-אביב לשרוד.

הסיבות לצמיחתה של תופעה פרטיקולרית:

	"שמשון"/"כרם-התימנים"	"בני-יהודה"/"התקווה"
צמיחה פרטיקולרית	כן	כן
פרבר כשוליים חברתיים	כן	כן
הצלחה ספורטיבית "בזכות" מצוקות קשות	כן	כן
הכדורגל ככלי לאינטגרציה ולמחאה חברתית	כן	כן

טבלה 1

הסיבות שהובילו לצמיחתה של תופעת קבוצות הפרבר בכדורגל הישראלי

הסיבות לדעיכתה של תופעה פרטיקולרית:

	"שמשון"/"כרם-התימנים"	"בני-יהודה"/"התקווה"
אצטדיון ביתי	לא	כן
ג'נטריפיקציה	כן	לא
מרכז קהילתי-תרבותי	לא	כן
כוח אלקטורלי	לא	כן
עוצמת האהדה	רביעית	ראשונה־שנייה

טבלה 2

הסיבות שהובילו לדעיכה המלאה שחוותה קבוצת "שמשון" תל-אביב

דיון ומסקנות

במאי 1948, מועד הקמת מדינת ישראל, מתוך 650,000 תושבים, כ־80% היו אשכנזים וכ־20% היו מזרחיים. היהודים שהגיעו בגלי העלייה הראשונים היו ברובם המוחלט יוצאי מדינות מזרח אירופה והיוו רוב באותה התקופה (סיקרון, 1969). כתוצאה מכך נוצרה במדינת ישראל מעטפת של יחסים שביטאו את ההגמוניה הממסדית-אשכנזית. הספורט לא היה יוצא מן הכלל בעניין זה, ופעל בדומה לשאר המוסדות במדינה דרך איגודי הספורט הגדולים, "הפועל" ו"מכבי". גלי העלייה של בני עדות המזרח בשנות ה־50 של המאה הקודמת שינו את מאזן הכוחות בארץ ישראל מבחינה דמוגרפית ויצרו מתח ושסעים בחברה בישראל, שנמשכו גם כמה עשורים לאחר מכן.

קבוצות הכדורגל "בני-יהודה" ו"שמשון" תל-אביב היו שיקוף נאמן של מצוקת המזרחיים. החל משנות ה־50 ועד סוף שנות ה־90 שימשו אותן קבוצות סוג של זהות בחברה בישראל: אף על פי שהיו קרובות למרכז, הן נחשבו לפריפריה מבחינה גאוגרפית. ככבוצות מהגרים בעלות מערכת אפיון עדתית-אתנית, מעמדית וסוציו־אקונומית נמוכה, הן קמו באופן עצמאי על ידי הקהילה השכונתית, לעומת הקבוצות הבכירות והממוסדות ששלטו בענף, כגון "הפועל" ו"מכבי" תל-אביב, שנתמכו על ידי מפלגת מפא"י והסתדרות העובדים (קאופמן, 2006).

החל משנות ה־70 ועד שנות ה־90 המוקדמות של המאה הקודמת, רוב קבוצות הפרבר בכדורגל הישראלי דעכו או התמזגו עם קבוצות אחרות. "שמשון" תל-אביב, כמקרה בוחן במחקר זה, התאחדה עם "בית"ר" תל-אביב מטעמים כלכליים (פזטל, 2014). "בני יהודה" נותרה למעשה המועדון הפרברי היחיד בצמרת הכדורגל הישראלי, שמבטא עדיין את היסודות החברתיים המסורתיים שלו, למרות הדעיכה החלקית שחוותה השכונה בזהות הפרטיקולרית שאפיינה אותה החל מיום היווסדה. קבוצה זו הייתה גם היחידה מבין קבוצות הפרבר שזכתה באליפות המדינה, ואחת הבודדות שהפעילו מסגרות ספורטיביות אחרות, במקביל לכדורגל.

ספרות המחקר הרבה שנכתבה בעקבות השפעותיה של הגלובליזציה על המשחק הספורטיבי, הצביעה על דעיכה שחוו קבוצות כדורגל ברחבי העולם, כתוצאה מתהליך המסחור וההתמקצעות שעבר הענף בעשרות השנים האחרונות. אותם טיעונים התעלמו לחלוטין מהחשיבות שהייתה לאותן קבוצות פרבר בכדורגל על השכונות שבהן פעלו, כמו "שמשון" ו"בני-יהודה", עבור שכונות הפרבר "כרם-התימנים" ו"התקווה". נוסף על כך, בעקבות ההצלחה של אותן קבוצות בליגה הבכירה החלה התקשורת להציג את מצוקותיהן של השכונות ושל תושביהן באופן שונה. לכאורה, ניתן לומר שאילו קבוצות הכדורגל לא היו קמות בשכונות הללו, התקשורת והממסד גם יחד היו ממשיכים להתעלם מהן לחלוטין.

דבר נוסף, התקשורת הכתובה של אותם זמנים הייתה חלק מהממסד, והרוב המוחלט של האוכלוסייה באותה העת היו אשכנזים, וכאלה היו גם כלי התקשורת ברובם. לפיכך, הסיקורים של קבוצות "שמשון" ו"בני-יהודה" בעיתונות הכתובה החל משנות ה־50 היו מעטים. בשנות ה־60 התרחשה התפנית הגדולה ביחסה של התקשורת לאותן קבוצות כאשר הן שיחקו זו נגד זו בליגה הבכירה. כתוצאה מכך, ואולי באל כורחן, כבר לא ניתן היה להתעלם מן המצוקות של שכונות הפרבר "כרם-התימנים" ו"התקווה".

המקרה מתכתב חלקית עם שתי הקטגוריות: הראשונה, "שמשון" ו"בני-יהודה" ייצגו צורה של התנגדות חברתית, תרבותית, עדתית-אתנית ומעמדית של חלק גדול בחברה בישראל. הזהות המעמדית והעדתית-אתנית היא שייצרה את גבולותיה התרבותיים ואת ייחודה.

השנייה, "שמשון" ו"בני-יהודה" שימשו צורה של התנגדות קולקטיבית-חברתית. ניתן לומר כי קבוצות הפרבר ייצגו קהילה רחבה במרחב הציבורי-חברתי, הנלחמת על זהותה הקולקטיבית-תרבותית. אכן, מדובר בממד של כוח ושל התנגדות נגד המרחב התרבותי "הוותיק", מה שאפשר למזרחיים, תושבי שכונות הפרבר, אוהדי הקבוצות הללו, לזעוק את מצוקותיה של השכונה ושל תושביה, ובמקביל לשמר זהות קולקטיבית קודמת נגד המרחב הציבורי-תרבותי "החדש", שכפה עליהם לפתח זהות "ישראלית" חדשה.

ההיסטוריוגרפיה של המאבק המזרחי בישראל לא שמה דגש על הזירה הספורטיבית ועל מגרש הכדורגל בפרט כחלק מאותה מחאה. יתרה מכך, הפופולריות של משחק הכדורגל והחשיפה שלה זכו הקבוצות "שמשון" ו"בני-יהודה" כאשר שיחקו בליגה הבכירה, הן שתרמו רבות למחאת המזרחיים של אותם זמנים. המידע החדש חושף זירה חדשה: ספורט – ומשחק הכדורגל בפרט – ככלי משמעותי ששימש את המזרחיים במאבקם נגד המערכת הממסדית באותן שנים. כעת ניתנת האפשרות לקרוא את ההיסטוריוגרפיה המזרחית מחדש ברוח הדיון המצוי ב"מזרחים בישראל" (שנהב, 2002).

ביבליוגרפיה

ספרים ומאמרים

אוריאלי, נ', מחרז, א', בר-אלי, מ' ומנע א' (2001). פרשנות כדורגל בישראל כשדה של ייצור תרבותי וכתחום עיסוק מקצועי. מגמות, מא (3), 395-423.

אלתוסר, ל' (2003). על האידאולוגיה. תל-אביב: רסלינג.

בן פורת, א' (2001). בילאדי בילאדי: הפועל טייבה בלאומית. תל-אביב: בבל.

בן פורת, א' (2008). נגד הזרם: כדורגל חלופי (מקהילה לסחורה, מסחורה לקהילה). תל-אביב: המכללה למנהל, החוג למדעי ההתנהגות.

בן פורת, א' (2013). המשחק, הסחורה וערך החליפין. חיפה: הוצאת פרדס.

בן פורת, א' (2013, 19 דצמבר). מה הקפיטליזם עשה לכדורגל?. עיתון הארץ.

גרדוס, י' (1986). ריכוזיות וביזור מרכזים ופריפריות והבעיה האזורית בישראל. רבעון לכלכלה 128, 496-499.

דרגיש, ר' וצבר בן-יהושע נ' (2001). הרמנויטיקה ומחקר הרמנויטי. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 77-100). לוד: דביר.

הורוביץ, ד' ומשה ל' (1990). מצוקות באוטופיה. ישראל – חברה בעומס יתר. תל-אביב: עם עובד.

השמשוני, צ' (1972). סקר שכונת התקווה. ארכיון עיריית תל -אביב.

טל, א' (1980). שכונת התקווה: תשתית לתכנון חברתי. עיריית תל-אביב.

יהב, ד' (2005). בעיטת עונשין: שפת הכדורגל בתקשורת ההמונים. תל-אביב: תמוז.

מעבי, א' (2004). מחנה יהודה ושעריה. פתח תקווה: הוצאת בית יהודי תימן והוצאת אפיקים.

נבו, ע' (2005). ספורט ופוליטיקה בבריטניה, ארה"ב וישראל: מחקר משווה בהתפתחות של תרבות פוליטית דמוקרטית – ביטוייה הספורטיביים של תופעת ההטרוגניות האתנית. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.

ספקטור-מרזל, ג' (2010א'). מגישה נרטיבית לפרדיגמה נרטיבית. בתוך ר' תובל־משיח וג'

ספקטור-מרזל (עורכות), מחקר נרטיבי: תיאוריה, יצירה ופרשנות (עמ' 45-80). ירושלים ותל-אביב: מאגנס ומכון מופ"ת.
פורמן, ב' (2008). א"י הראשונה נגד א"י השנייה – המקרה הפומבי הראשון של קיפוח אתני ועדתי בכדורגל הישראלי במדינת ישראל. בתנועה, ט(1), 98-111.
קאופמן, ח' (2006). ראשיתו של הכדורגל העברי בארץ ישראל 1930-1933. בתנועה, ח, 37-42.
שוחט, א' (2006). 100 שנות כדורגל 1906-2006. הוד השרון: מאור אבי הפקות.
שורק, ת' (2006). זהויות במשחק. ירושלים: מאגנס.
שלסקי, ש' ואריאלי מ' (2001). מהגישה הפרשנית לגישות הפוסט-מודרניסטיות בחקר החינוך. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 31-76). לוד: דביר.
שנהב, י' (2002). מזרחים בישראל. הוצאת מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
שנהב, י' ויונה י' (2008). גזענות בישראל. הוצאת מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
ריין, ר' (2011). ספורט אתניות וזהות שכונתית בבואנוס איירס. זמנים, 114, 88-99.

Ben-Porat, A. (2006). Split loyalty: Football-cum-nationality in Israel. *Soccer and Society*, 7(2-3), 262-277.
Blanchard Kendall, (Ed.) (1995). *The anthropology of sport*: *an introduction*. Westport, Conn: Bergin & Garvey.
Bruner, J. S. (1980). *Under five in Britain* (Vol. 1). High/Scope Foundation.
Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, A. M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35.
Coakley, J. J. (1998). *Sport in society*. Boston: McGraw-Hill.
Giulianotti, R. (2002). Supporters, followers, fans and flaneurs. *Journal of Sport and Social*, 26(1), 25-46.
Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of QualitativeRresearch*, 2, 163-194.
Josselson, R. (2006). Narrative research and the challenge of accumulating knowledge. *Narrative Inquiry*, 16(1), 3-10
Lüschen, G. R. F., Lüschen, G. R. F., Sage, G. H., & Sfeir, L. (1981). The system of sport-problems of methodology, conflict and social stratification .*Handbook of Social Science of Sport*, 197-213.
Maguire, J. J., Kuc, R. E., O'Reilly, G., & Davenport, A. P. (1994). Vasoconstrictor endothelin receptors characterized in human renal artery and vein in vitro. *British Journal of Pharmacology*, 113(1), 49-54.
Pinnegar, S., & Daynes, J. G. (2007). Locating narrative inquiry historically: Thematics in the turn to narrative. In D. J. Clandinin (Ed.), Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology (pp. 3-34). London: Sage.
Sorek, T. (2007). *Arab soccer in a Jewish state*: *The integrative enclave*.

Cambridge: Cambridge University Press.
Yuchtman-Yaar, E., & Semyonov, M. (1979). Ethnic inequality in Israeli schools and sports: An expectation-states approach. *American Journal of Sociology*, 85, 576-590.

קטעי עיתונות

"שמשון" תל-אביב ו"כרם-התימנים":
אבי מנחם, ר' (25.12.1960). מעריב.
דבר (26.6.1961).
הריש, ד' (8.9.1967). דבר.
גבע, א' (14.12.1972). דבר.
גולן, מ' (10.12.1982). מעריב.
"בני יהודה" תל-אביב ושכונת "התקווה":
בן-נון, ש' (16.2.1962). מעריב.
רותם [לא ידוע שם משפחה] (31.5.1965). מעריב.
מעריב (14.2.1966).
מעריב. (11.3.1966).
דבר (7.6.1971).
דבר (13.6.1971)
הריש, ד' (7.8.1972). דבר.
הריש, ד' (19.4.1973). דבר.
מעריב (23.5.1974).
דבר (14.11.1974).
תלמי, ת' (15.11.1974). מעריב.

אתרי אינטרנט

מילון האינטרנט בעברית "מילוג" (http://www.milog.co.il)
מילון האינטרנט בלועזית "Dictionary.com" (http://www.dictionary.com)
אתר האינטרנט של הספרייה הלאומית http://web.nli.org.il
אתר האינטרנט "שכונות דרום תל-אביב" (http://www.south-tlv.co.il)

ראיונות

בן פורת אמיר, ריאיון אישי, תל-אביב, 1.12.2014.
דסקל אוריאל, התייעצות, דואר אלקטרוני, 23.12.2014.
מעבי אמנון, ריאיון אישי, פתח תקווה, 27.5.2014.
סולמי גד , ריאיון אישי , 10.9.2013.
פזטל עמי, ריאיון אישי, תל-אביב, 6.6.2014

ארגון כינוס ארצי בגישת למידה מבוססת פרויקט (Project Based Learning)

סימה זך ומיקי אופיר

תקציר

מטרת המחקר היא לבחון באיזו מידה ניתן להיעזר בארגון של כינוס ארצי של תכנית ייחודית בהכשרת מורים ככלי פדגוגי ללמידה, מתוך התמקדות בשלושה היבטים: (א) דרכי קבלת החלטות; (ב) אופייה של התקשורת בין בעלי התפקידים; (ג) שותפות.

המחקר בוצע בגישה האיכותנית. המשתתפים: ראש בית הספר לחינוך, מרכזת התכנית וקבוצה של חמישה סטודנטים מבין בוגרי התכנית. כלי המחקר כללו רב־שיח עם כל המשתתפים ורפלקציות בכתב של הסטודנטים המעורבים. רב־השיח המשוקלט וכן הרפלקציות נותחו בהתאם לקטגוריות תוכן שקודדו מראש, בגישה הפנומנולוגית, על פיה הפרט מפרש את התנסותו ואת חוויותיו.

הממצאים שפכו אור על שלושת הנושאים שמהם ניתן ללמוד עד כמה מהווה ארגון כינוס ארצי כלי פדגוגי ללמידה: תרגול של קבלת החלטות, קידום תקשורת מקרבת ולמידה של עבודה שיתופית.

השלכות יישומיות: (1) כדי לחזק את תהליך ההערכה ואת הלמידה הנובעת ממנו, יש חשיבות לקביעת אמות מידה להערכה של איכות הכינוס בראשית התהליך; (2) יש לוודא מעורבות גבוהה של הסטודנטים בכל היבט; (3) יש לאפשר עצמאות בארגון על כל היבטיו למכללה המבצעת, כדי להבטיח התנהלות מיטבית ברמה הארגונית.

מילות מפתח: **ארגון כנסים, כינוס ארצי, קבלת החלטות, תקשורת מקרבת, שותפות**

מבוא

מאמר זה נכתב בראייה רטרוספקטיבית של צוות שהוביל לראשונה כינוס ארצי של כלל המכללות האקדמיות לחינוך בישראל במסגרת תכנית רג"ב (ראש גדול בהוראה). בתחילת שנת הלימודים 2015 הגיעה פנייה למכללה על ידי ראש תכנית רג"ב הארצית במשרד החינוך לארגון כינוס הסיום הבין־מכללתי של מחזור ט"ו בתכנית רג"ב. בשנה זו עמדו לסיים את הלימודים 12 בוגרים של התכנית, מחזור א' במכללה. אירוח הכינוס היווה נקודת ציון זמן חגיגית עבור כולם. מטרות הכינוס שלהלן הוגדרו והוכתבו מראש על ידי המטה הארצי של התכנית במשרד החינוך:

1. מפגש להעלאה ולהחלפה של רעיונות בין משתתפי תכנית רג"ב במכללות האקדמיות לחינוך באמצעות הצגת מיטב הלמידה, העשייה והתוצרת בתכנית;
2. היערכות לקראת היציאה לשנת ההתמחות והכניסה להוראה;
3. מעורבות סטודנטים ברמות שונות של ארגון, הנחיה והובלה של סדנאות בכינוס.

השותפים לכינוס, מלבד הצוות המוביל במכללה ונציגות התכנית הארצית, היו נציגים מאגף התמחות וכניסה להוראה ונציגי המכללות האקדמיות לחינוך, רכזי תכניות רג"ב, ראשי מכללות ונשיאי מכללות.

הצוות המוביל במכללה קבע בראשית הדרך שלושה מדדים לבחינת הצלחת הכינוס: יעילותן של דרכי קבלת ההחלטות, אופייה של התקשורת בין בעלי התפקידים ורמת השותפות של בעלי התפקידים ובאי הכינוס. מדדים אלה כיוונו את רב־השיח שנערך לסיכום האירוע, ואת חלקה הסגור של הכתיבה הרפלקטיבית – שבה נטלו חלק ראש בית הספר לחינוך ויו"ר הוועדה המארגנת, ראש תכנית רג"ב במכללה וכן סטודנטים בוגרי שנה ג' בתכנית ובעלי תפקידים שונים בכינוס. במאמר זה נתייחס תחילה לשאלה בדבר ארגון הכינוס ככלי ללמידה ובהמשך לכל אחד משלושת ההיבטים שנבחנו.

רקע תאורטי

ארגון כינוס ככלי למידה

ארגון כינוס הוא כלי ללמידה משמעותית שכן הוא נסמך רעיונית על הגישה "למידה מבוססת פרויקט" (Project based learning). לפי גישה זאת, התלמיד אינו עוד בחזקת מאזין או קורא פסיבי, אלא הוא נדרש לחקור בעיות אמת תוך כדי עבודת צוות המשלבת למידה פעילה ופיתוח סובלנות (e.g., Gultekin, 2005; Voronchenko, Klimenko, & Kostina, 2015). דרך למידה כזאת מאפשרת למידה מעמיקה והבנת הנלמד, והיא מעלה את המוטיבציה ללמידה (Bell, 2010). כמו כן, היא מותאמת לסגנונות למידה מגוונים של לומדים ולאינטליגנציות מרובות (Thomas, 2000). מטרות הלמידה כוללות פיתוח תוצר למטרות מוגדרות, עבודה משותפת תוך פתרון הבעיות שעולות בתהליך הלמידה, והערכה – הן של התוצר והן של תהליך פיתוחו (Blumenfeld et al., 1991). מיומנויות למידה מסורתיות כמו קריאה, כתיבה וחשבון מקבלות בגישה זאת חיזוק על ידי הקנייה של מיומנויות נוספות הנחוצות לאדם במאה ה־21 כמו חשיבה ביקורתית, פתרון בעיות, תקשורת, מיומנויות טכנולוגיות, יישומי מחשב והבנה בין-תרבותית (Chu et al., 2012). לפי גישת למידה מבוססת פרויקט, עמודי התווך ללמידה משמעותית הם חשיבה ביקורתית, תקשורת מקרבת, שיתוף ויצירתיות (e.g., Gonzales, 2015; Knohll, 1995). משום כך, נבחרו מרכיבי הלמידה המשמעותית להוות אבני בוחן בהערכת ההצלחה של האירוע.

עם קבלת המשימה, אשר ניתן לכנותה מטפורית כ"שרביט הניצוח על התזמורת", נשאלה סדרה של שאלות מהותיות ופתוחות המאפיינות את הגישה: "מי", "מה", "איך", "כמה", "מתי", שדרשו מענה בחשיבה ביקורתית וביישום (e.g., Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett, & Norman, 2010; Fink, 2003). מתוך הגדרת המטרות עלה כי יש לשקוד על העברת האחריות ללמידה אל הסטודנטים וללמד אותם כיצד להתנהל בתוך המסגרת הרעיונית בדרך עצמאית. כלומר, נוסף על היותם המתכננים, היה עליהם גם להקפיד על מקוריות בתכנון. לשם כך הצענו להם להיות מקושרי ידע, אך בד בבד לדעת גם לייצר ידע בדרך עצמאית ולהציג אותו לקבוצה, וכל זאת תוך התנהלות בקבוצה של 12 משתתפים, שבפועל חולקה חלוקה פנימית נוספת לצוותים, לפי ראות עיניהם.

משימת הכינוס סיפקה בידנו את ההזדמנות לבחון אם אמנם היא מאפשרת לסטודנטים להשיג את המטרות שלשמן הוצבה. ראשית מעשה הייתה ההתבוננות על המשימה והמשמעויות הנובעות ממנה. בחרנו בדרך של התמצאות במרחב בשתי דרכים: האחת, מתן פרספקטיבה רחבה על מערכת החינוך, "זום אאוט"; השנייה, פרספקטיבה ממוקדת, "זום אין" על הפדגוגיה, למידה באמצעות הפקת אירוע.

בהיבט הרחב, כדי לתת מענה לאירוע רב משתתפים בקנה מידה ארצי, עולה הצורך לערוך היכרות רחבה עם מערכת החינוך (e.g., Ibarra, Kilduff, & Tsai, 2005; Poelmans, Elzinga, Viaene, & Dedene, 2010). כך למדו הסטודנטים על זרמים שונים, על צורכיהם הייחודיים של זרמים אלה ואף על דרישות שונות שנובעות מצרכים אלה. על אלה נוסף הלימוד בדבר ייחודיות ההכשרה להוראה במכללות השונות תוך היכרות ומפגש עם מגוון של אוכלוסיות ומגזרים. לדוגמה, בעת תכנון התוכן של טקס הפתיחה, הסטודנטים ביקשו להעלות מופע התעמלות של "בנות עם כדורי ענק", או להעלות את בנות חבורת הזמר של המכללה. אולם נאמר לנו, כמארגני הטקס כי תלבושתן, תנועותיהן ואף קולן של הבנות עלולים לפגוע ברגשות של סטודנטים מהזרם החרדי-דתי, דבר שיגרום בוודאות ליציאתם מהאולם בעת הופעות אלה. על כן הורד הרעיון מעל הפרק. מתוך היכרות זאת למדנו להבין את המורכבות של תופעת הרב־תרבותיות בישראל, היכרות שיש בצדה הזדמנות לפיתוח סובלנות, הלכה למעשה (e.g., Herman, & Mitchell, 2010; Meadows, 2006; Voronchenko, Klimenko, & Kostina, 2015).

בד בבד עלה הצורך להכיר את הגופים השונים הפועלים במשרד החינוך בהקשר של הכשרה להוראה בכלל, ובהקשר של תכנית רג"ב ברמה הארצית בפרט. נוכחנו כי היכרות ברמת המקרו מאפשרת הפעלת שיקולי דעת רלוונטיים בעת קבלת החלטות שיש בה התחשבות רבה בכל הנוגעים בדבר, החל בפרטים טכניים, כמו שעת פתיחת האירוע בהתחשב בעובדה שמגיעים אליו מכל קצות הארץ, דרכי ההגעה - באופן אישי או בהסעות מאורגנות, וכלה בהיבטים עקרוניים כמו אלה הקשורים בתוכני האירוע, שחלק מהם היה מוכתב. נוסף על כך, היכרות ברמת המקרו סייעה להבין את ההשלכות של החלטות שתתקבלנה (e.g., Sedlak, Doheny, Panthofer, & Anaya, 2003). לדוגמה, היות שהיום הוקדש לשיתוף עם האגף להתמחות וכניסה להוראה, היה צורך לתכנן באיזה אופן ישולבו רכזי ההתמחות בהוראה, כך שנציגותם תבוא לידי ביטוי הן באירוע הפתיחה והן באופן פעיל בהמשך היום.

למידה בפרספקטיבה נוספת, שונה בתכלית, הייתה בדרך ממוקדת – "זום אין" על הפדגוגיה. דרך זאת התבטאה בעיקרה בתכנון, בביצוע ובהפקת לקחים תוך כדי התהליך ובסיומו של האירוע כולו. הקמנו ועדת היגוי לכינוס. ראשית, הצבנו מטרה לנהל את הכינוס בדרך משתפת, שתכיל מספר רב של סטודנטים פעילים. שנית, תרנו אחר נושא מרכזי בדרך דמוקרטית שאפשרה העלאת רעיונות בצורה ספונטנית, חופשית. היה ברור, בהסתמך על אחרים (e.g., Alvesson, 2001), שהנושא המרכזי ייתן ביטוי לזהות המקצועית הייחודית של המכללה וישקף אותה. חשוב היה לנו לפתח תכנים מקצועיים וחינוכיים כאחד. שלישית, כוונתנו הייתה לאפשר לסטודנטים מעורבות והתנסות במגוון תפקידים. כך, תכננו לקדם מיומנויות של עבודת צוות, ללמד אותם להציב מדדים שעל פיהם יעריכו את מידת ההצלחה שלהם, ולהקנות להם כלים להערכה של תוצרי עבודתם (e.g., Donnelly, 2010; Lin & Tsai, 2016; Sahin & Top, 2015).

ואמנם, מצאנו אחיזה לכל אלה בחוזר תכנית המצוינים הארצית, אשר מתייחס להשפעה מציינת של התכנית: "לאפשר לסטודנטים להתנסות במגוון רחב של דרכי למידה והוראה וליישם בפועל ולעודד את הסטודנטים לפתח תפישה חינוכית רחבה וחזון חינוכי-ערכי-חברתי" (חוזר מצוינים תשע"ה, עמ' 2). ההשפעה המציינת של התכנית התבטאה ומתבטאת באופן ניכר אף בחיי היום-יום, כך למשל קיים עיסוק בנושאים עקרוניים שעולים מצורכי הקבוצה לדיון בוועדה אקדמית של המכללה, וההחלטות המתקבלות הן בעלות השלכה על תכנית הלימודים כולה; או ההדגמה ששאיפה למצוינות היא ערך חשוב, הסוחף גם סטודנטים מהתכנית הרגילה להישגיות. אולם נוסף על אלה, וכפי שמוזכר בחוזר: "הכנס מהווה שיאו של תהליך למידה בשיתוף עם אגפים נוספים במשרד ומטרותיו: לחזק את גאוות היחידה, לחשוף בפני הסטודנטים מגוון של מערכות ומוסדות במערכת החינוך, לזמן חוויות של למידה־הוראה מחוץ לכיתה עם מגוון קהלים ובמגוון דרכים, לאפשר מפגש רב־תרבותי עם סטודנטים מצוינים מכל הארץ והזדמנויות לשיח משותף, לאפשר לסטודנטים ליצור ולחלוק ידע עם עמיתים ממכללות שונות ולסכם באופן ייחודי תהליך של למידה" (חוזר מצוינים תשע"ה, עמ' 9).

הוראה־למידה בדרך זאת עולה בקנה אחד עם הניסיון להקניית הרגלי חשיבה נוספים על אלה השגורים אצל הסטודנטים מימים ימימה. המחקר הסתמך על המודל של קוסטה (Costa, 2008), שבו 16 הרגלי חשיבה, בהם פתיחות ללמידה מתמדת, חשיבה עצמאית, נטילת סיכונים מחושבים. על פי המודל, הרגלים אלה משולבים בתוך שישה ממדים, בהם רגישות ומחויבות. במחקר הנוכחי בחרנו להדגיש את ממד המחויבות לתהליך, אשר דורש התמדה במאמץ ומוסר עבודה גבוה, חלוקת תפקידים או בחירת תפקידים מתוך הכרת היכולות האישיות של כל משתתף, ושמירה על רגישות כלפי אנשים בתהליך הפקת האירוע, שכללה פיתוח סובלנות כלפי דעות אחרות ממגזרים שונים וממקורות מגוונים, ותרגול ההקשבה לאורך כל הדרך לכל הערוצים שבהם התקיימה תקשורת.

מצאנו עצמנו בתוך אתגר ייחודי ומתחת לאור זרקורים שהופנה אלינו מכיוונים שונים. לאורך השנה נשאבנו לתהליך מתמשך של לימוד פרק בהלכות ארגון מפעלים מתוך מטרה לבחון באיזו מידה ארגון כינוס ארצי של תכנית רג"ב בגישת למידה מבוססת פרויקט משמש כלי למידה, תוך התמקדות בשלושה היבטים: (א) דרכי קבלת החלטות; (ב) אופייה של התקשורת בין בעלי התפקידים; (ג) שותפות.

השיטה

המשתתפים

ראש בית הספר לחינוך, מרכזת תכנית רג"ב וחמש סטודנטיות בשנת לימודיהן האחרונה בתכנית.

כלי המחקר

1. רפלקציות כתובות בידי סטודנטים שנה ג' בוגרי התכנית, אשר היו מעורבים בהפקת הכינוס מראשיתו ועד סופו. ברפלקציות התבקשו הסטודנטים להתייחס לשאלת המחקר - עד כמה היה תהליך הפקת הכנס כלי ללמידה עבורם, ובאילו מובנים.

2. רב־שיח בקבוצת מיקוד. השותפים לרב־השיח היו ראש בית הספר לחינוך, מרכזת תכנית רג"ב וחמש הסטודנטיות שנדרשו לכתוב רפלקציות.

הליך

לאחר קבלת אישור מוועדת האתיקה המכללתית מילאו הסטודנטים טופסי הסכמה מדעת וכן הוסבר להם שתהליך הפקת הכינוס ילווה בתיעוד מחקרי. ניתנה האפשרות לכל סטודנט לבחור אם להשתתף במחקר או לא, וכן לפרוש ממנו בכל שלב במהלך השנה. עם תום הכינוס התבקשו הסטודנטים לכתוב רפלקציות תוך התייחסות לשאלת המחקר: באיזו מידה הם תופשים את הפקת הכינוס ככלי למידה, ובאילו מובנים. הרפלקציות הוגשו לראש התכנית באמצעות דואר אלקטרוני. כמו כן, שלושה ימים לאחר תום הכינוס נערכה פגישה שבה נכחו כל משתתפי המחקר. השיח נסב סביב שאלת המחקר, אולם ראש בית הספר לחינוך ומרכזת התכנית שאלו שאלות "המשך" וביקשו פירוט, הרחבה והדגמה של הנאמר. בגמר המפגש הן הוסיפו בכתב את נקודת מבטן לשיח.

עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים בוצע על פי הגישה האיכותנית לניתוח תוכן שהוצעה בידי סמית', פלאוורס ולארקין (Smith, Flowers, & Larkin, 2009), בגישת התאוריה הפנומנולוגית הפרשנית. בשונה מהתאוריה המעוגנת בשדה, שלפיה נוצרות קטגוריות התוכן מתוך שיח פתוח, במחקר הנוכחי הסתמכנו על הגישה של למידה מבוססת פרויקט (Project based learning) וביקשנו לאששו או לדחותו באמצעות הניתוח שערכנו. שתי המחברות קראו את הטקסטים, הן של הרפלקציות הן של קבוצת המיקוד, ומיינו את הנאמר לקטגוריות על פי תוכנן, בהתייחס לשלושת הנושאים המאפיינים למידה משמעותית (Gonzales, 2015; Knohll, 1995): תקשורת מקרבת, שיתוף ויצירתיות. בהמשך דנו בשונות ובדמיון של הניתוח שלהן עד שהגיעו להסכמה. המיון לקטגוריות התייחס לכל רפלקציה כאל מקרה יחיד ולמשותף בין המקרים – כמוצע בידי סלדנה (Saldan˜a, 2009).

מהימנות

מהימנות הנתונים הושגה בכמה דרכים, כמוצע בידי כמה חוקרים (Lincoln & Guba, 2005; Sparkes & Smith, 2014; Yardley, 2008): ראשית, על ידי תיאור מפורט של המחקר, הכולל משתתפים, כלי המחקר וההליך, המאפשר שחזורו בדייקנות; שנית, על ידי שימוש בשני מקורות מידע, שמאפשר הבנת הקטגוריות בצורה עקבית והגעה למגוון מקיף של קטגוריות עד לשלב של רוויה – מיצוי התוכן; שלישית, באמצעות הצלבת ניתוחי חוקרים, שכן שתי המחברות ניתחו את החומרים בנפרד ויחד.

ממצאים

ממצאי המחקר מוצגים בצורת לוח מרכז (לוח 1), שכן בנייתם נעשתה על סמך ניתוח תוכן שבוצע בשתי רמות: האחת, ניתוח כל מקרה בנפרד; השנייה – ניתוח המשותף בין המקרים והייחודי לכל אחד מהם, כדי לבדוק הימצאות של קטגוריות שאולי לא אותרו בקריאת המקרה הבודד.

לוח 1

הדגמת תוכני הרפלקציה לפי קטגוריות בחלוקה לנושאי תפקידים ולסטודנטים

קטגוריות	ראש בית הספר לחינוך	ראש תכנית רג"ב במכללה	סטודנטיות בוגרות התכנית
קבלת החלטות	ארגון כינוס ארצי שיש לו מסורת רבת שנים הוא אירוע מחייב. ההחלטה לקיימו התקבלה במהירות וברצון על ידי הנהלת המכללה. נשיא המכללה מינה אותי ליו"ר הוועדה המארגנת ולצדי את מ', ראש התכנית במכללה, לניהול הכינוס. קבענו ועדת היגוי לחשיבה, תכנון וביצוע. שרשרת של החלטות התקבלה במספר אפיקים: משאבים - כוח אדם ותקציב, דרכי פעולה במכללה, תוכני הכינוס, אופיו ומסריו ודרכי הפעולה כלפי גורמי חוץ. החלטתי לאפשר לראש התכנית מרחב גדול לקבלת החלטות במגוון האפיקים הללו תוך שמירה על יידוע רציף. ככל שנקף הזמן, גדל השיתוף בהיבט זה.	לממד הזמן הייתה השפעה על אופן קבלת ההחלטות ועל מספר השותפים לקבלת ההחלטות. תחילה היו מעורבים ראשי ועדת ההיגוי יחד עם הסטודנטים בקבלת ההחלטות, וככל שהזמן דחק, קבלת ההחלטות הצטמצמה לראשי ועדת ההיגוי. השותפות בין גורמים מכללתיים וחוץ מכללתיים יצרה מצד אחד מחויבות לנושאים ומטרות שהוגדרו מראש ומצד שני אפשרה בחירה כיצד לייצג ולבטא רעיונות אלו ברוח המכללה המארחת. הקושי העיקרי בקבלת ההחלטות היה על רקע של אי הלימה בין גורמי חוץ לבין גורמים במכללה בהיבטים מנהלתיים שהתנהלו בקצב ולוחות זמנים שונים.	(ע) אופן קבלת ההחלטות התבטא בחלוקת התפקידים שבוצעה בידי מנחת התכנית בהתייעצות עם הסטודנטים. ניתנו קווים מנחים לכל תפקיד, וכל אחד בתפקידו היה אחראי לביצוע המשימות ומילוי הדרישות. (א) השתתפתי בוועדת היגוי. הצענו ו"זרקנו לאוויר" רעיונות שונים, במה יעסוק הכינוס, איך נוציא את זה לפועל. הייתה גמישות מחשבתית רבה ודיון בהצעות השונות. (ח) במסגרת צוות העבודה המכללתי הרגשתי בהחלט שותפה, החלטות התקבלו באמצעות העלאת רעיונות ושיח משותף ושוויוני. במסגרת העבודה הרחבה יותר, דהיינו גורמים חוץ-מכללתיים, הרגשתי לעתים שותפה ולעתים הרגשתי כפייה ואי רצון לשנות מנהגים קודמים.

קטגוריות	ראש בית הספר לחינוך	ראש תכנית רג"ב במכללה	סטודנטיות בוגרות התכנית
תקשורת	ניתן לחלק את התקשורת בה פעלנו למספר ערוצים: (1) פנים וחוץ; (2) ביני לבין מ', מנהלת הכינוס; (3) ביני לבין גורמי מכללה; (4) בין מ' לבין גורמי מכללה; (5) בין מ' לבין גורמי חוץ. אפרט כאן בהתייחס לערוץ התקשורת ביני לבין מ' שהיה פתוח ולא הוגבל לימים, שעות, חול או מועד. זמינות דו־כיוונית מוחלטת. חלק הארי של תוכני התקשורת הוקדש לליבון קשיים, התייעצויות, ניהול רגשות, דיון בדילמות וחלק נוסף כלל עדכונים שוטפים. סוג תקשורת כזה, על אף שעשוי להיתפס כלא יעיל, הרי במקרה של הפקת אירוע בסדר גודל שכזה לשתי הנושאות בתפקידי מפתח לראשונה - הוא כנראה ערובה לפעולת ארגון מתואמת וחזקה.	הייתה זרימה טובה של מידע בזכות האמצעים הטכנולוגיים העומדים לרשותנו שאפשרו זמינות של המידע, מיידיות ושיתופיות. ניסיון של נציגי המכללה לקדם שימוש בטכנולוגיה נוספת כדי לקיים קשר ישיר עם רכזים וסטודנטים במכללות השונות (שימוש בגוגלדוקס שיתופי לאיסוף נתונים) לא צלח. היה חסם בתקשורת והרגשות לא עובדו. התקשורת הבינאישית הייתה מקרבת ואפשרה ביטוי חופשי של רעיונות, לקיחת אחריות מתוך רצון ומוטיבציה, נכונות להתחשב באפיונים שונים של קהל היעד ללא ויתור וביטול עצמי. רגשות שליליים עובדו ברמה האישית עם ראש בית הספר לחינוך. יש חשיבות בתהליך כל כך עמוס למצוא מקום גם לחלק זה בתהליך.	(א) התקשורת הייתה חיובית, לא שללנו הצעות אחד של השני, אלא דנו בהצעות השונות, ראש פתוח. התיאום היה טוב, תחילה תקשורת במייל, יום לפני הכינוס השתמשנו בוואטסאפ כדי להעביר תקשורת בנוחות ובמהירות, מענה לבעיות שמתעוררות בזמן אמת והרבה מאוד עידוד ומוטיבציה. (ח) תקשורתי עם מרבית חברי הצוות הייתה טובה מאוד. העבודה מול ממשקים ספציפיים הייתה קשה יותר, אך לדעתי לא ניתן להימנע ממצבים כאלו לחלוטין. (ש) התקשורת של הצוות באה לידי ביטוי בישיבות, מיילים, הודעות ושיח במכללה פנים מול פנים. בסך הכול הרגשתי שהתפקידים היו ברורים לכולם וכל אחד ידע מה הוא עושה, כך שכל אחד סמך על השני, והתקשורת הייתה חיובית וטובה.
שיתוף ושותפות	בקבלי את התפקיד היה עליי לענות על שתי שאלות: מהי בדיוק שותפות כשמדובר על נושאת בתפקיד? עד כמה הערך "שיתוף" מרכזי וחשוב בהפקת פרויקט זה? היה עליי להבהיר לעצמי עד כמה חשוב לי לרכז את כל ההחלטות, לאיזו רמת פירוט להגיע, עד כמה "להאציל סמכויות", כיצד להעביר את המסר שהאצלת הסמכות היא לתת לראש התכנית הזדמנות להתנסות עצמאית, ללמידה ולהתפתחות, ולא סוג של הפחתת הנטל מעצמי. היבטים כבדי משקל עלו לדיון בהנהלה, היבטים ארגוניים נדונו בין חברי הצוות המבצע, ובנוסף לאלה נערכו מפגשים ותיאומים, חלקם מסודרים ומתוכננים מראש וחלקם בהולים וקרובים מאוד לזמן ביצוע, עם גורמים חוץ מכללתיים.	השותפות התבטאה ביצירת מחויבות הדדית בין המארגנים למשתתפים על ידי הוספת סדנאות בעלות ערך ועניין בהנחיית סטודנטים, ובנוסף, יצירת מעורבות של נשיאי מכללות ונציגי אגף התמחות בהוראה באמצעות חלוקת תפקידים. הסטודנטים הצליחו לבטא את הידע, הכישורים והמיומנויות שרכשו בתכנית. הקבוצה הגיעה לקו הגמר בכושר מלא ובתחושת סיפוק והישג קבוצתי. הם פתחו קבוצת וואטסאפ "על קו הגמר", ובה ביטאו את אחריותם הגבוהה למהלכי היום, מוטיבציה לפתרון בעיות, עידוד ו"בקרת איכות". השותפות עם גורמי חוץ יצרה בשלב ההיערכות קונפליקטים, אך ביום הכינוס הייתה מעורבות ואחריות.	(ע) היות ואת התפקיד שלי ביצעתי עם חברה קרובה שלי מהקבוצה, אופן עבודת הצוות שלנו היה מצוין. ביום הכנס, נדרש שיתוף פעולה רב בין כל חברי הקבוצה על תפקידיהם השונים בשל ריבוי המשימות והדרישות. לכולם היה תפקיד מרכזי (במקרה שלי הנחיית הסדנה) ותפקידים משניים הקשורים יותר לאדמיניסטרציה ומנהלה. שיתוף הפעולה היה מרשים ומדויק. (א) בפגישות כל אחד עדכן לגבי ההתקדמות בתחום שלו. במידת הצורך ביקשו עזרה מגורמים נוספים, מסטודנטים נוספים. (ח) המטלות לא התחלקו באופן מלא או שוויוני בין כל המעורבים בדבר, אך היו שהתגייסו לעזור ככל שיכלו, גם כאשר מדובר ב"בלת"מים של הרגע האחרון", וסייעו מאוד.

מן הרפלקציות של הסטודנטים עלה כי הסטודנטים ממוקדים במשימה ובתוכן, וכי כמעט נפקד מקומם של תחושות, רגשות ומחשבות. להלן כמה דוגמאות:

> הכינוס ככלי למידה מבחינתי בא לידי ביטוי בחשיפה לתחומי דעת שונים, לדרכי הוראה ולמידה שונות, לסטודנטים מרקעים שונים, מגזרים שונים ודעות מגוונות... הכינוסים מאפשרים לנו כמורים להיחשף לעולם המופלא של חינוך בנגיעה גלובלית שיאפשר חדשנות, טכנולוגיה ולמידה משמעותית. (ע)

> לכינוסים היה ערך, אך היה מעט דגש על תחום התוכן שלנו (חינוך גופני) אלא יותר הוראה פרונטלית. תמיד היה צריך לחשוב איך להתאים את זה לתחום החינוך הגופני (וזה דווקא מעניין). הכינוס השנה חיבר תחומים רבים וזה חשוב מאוד לדעתי. (א)

> ביום הכינוס הייתי עסוקה בארגון, לא הרגשתי שהייתי חלק מהלמידה שהתרחשה באותו יום... גם בסדנה של הסטאז' הרגשתי שהמרצה שהייתה לנו קצת פספסה את העיקר - כך שלא באמת הפקתי ולמדתי משהו חדש. (ש)

לעומת זאת, ראש התכנית וראש בית הספר לחינוך הדגישו הן היבטים הממוקדים במשימה והן היבטים הממוקדים בתהליך. כך ניסחה ראש בית הספר לחינוך את הדברים:

> מרגע זה ואילך שרשרת של החלטות התקבלה במספר אפיקים: משאבים - כוח אדם ותקציב, דרכי פעולה במכללה, תכני הכינוס, אופיו ומסריו, ודרכי הפעולה כלפי גורמי חוץ. האמנתי בשיתוף מסתעף שניתן לתארו באופן גרפי כתרשים זרימה בו בעלי תפקידים ניהלו קשר ישיר ומידי עם מנהלי הכינוס. היבטים כבדי משקל עלו על שולחן הדיונים של ההנהלה, היבטים ארגוניים נדונו בין חברי הצוות המבצע, ובנוסף לאלה נערכו מפגשים ותיאומים, חלקם מסודרים ומתוכננים מראש וחלקם בהולים וקרובים מאוד לזמן ביצוע, עם גורמים חוץ מכללתיים.

ראש בית הספר לחינוך התייחסה לתהליך:

> החלטתי לאפשר לראש התכנית מרחב גדול לקבלת החלטות במגוון האפיקים הללו תוך שמירה על יידוע רציף. ככל שנקף הזמן גדל השיתוף בהיבט זה... בקבלי את התפקיד היה עליי לענות על שתי שאלות: מהי בדיוק שותפות כשמדובר על נושאת בתפקיד? עד כמה הערך 'שיתוף' מרכזי וחשוב בהפקת פרויקט זה? היה עליי להבהיר לעצמי עד כמה חשוב לי לרכז את כל ההחלטות, לאיזו רמת פירוט להגיע, עד כמה 'להאציל סמכויות', כיצד להעביר את המסר שהאצלת הסמכות

היא לתת לראש התכנית הזדמנות להתנסות עצמאית, ללמידה ולהתפתחות, ולא סוג של הפחתת הנטל מעצמי.

ראש התכנית משלבת מיקוד במשימה בצד מיקוד בתהליך בהתייחס לקבלת ההחלטות:

> בשלב הראשוני היו מעורבים ראשי ועדת ההיגוי יחד עם הסטודנטים בקבלת ההחלטות, והיו דיונים בקבוצות קטנות, אך ככל שהזמן הלך ודחק, לקראת יום הכינוס, קבלת ההחלטות הצטמצמה לראשי ועדת ההיגוי ופחתה המעורבות של כלל השותפים בהפקת הכינוס... לחץ הזמן חייב אותנו להחליט במהירות ולעתים לא בהלימה לדעותינו ולתפיסותינו. הקושי העיקרי בקבלת ההחלטות היה על רקע של אי הלימה בין גורמי חוץ לבין גורמים במכללה בהיבטים מנהלתיים שהתנהלו בקצב ובלוחות זמנים שונים. על רקע זה נוצרו בעיות שהייתה להן השלכה על סוג שיקולי הדעת ועל היבטים ערכיים.

דיון

בתום הכינוס, לאחר עיבוד של המחשבות ושל הרגשות, שהיו בתדרים גבוהים במיוחד, עסקנו בסיכומים בשיח ובכתב. המשתתפות היו חמש סטודנטיות בעלות תפקידים מובילים בכינוס, ראש תכנית רג"ב במכללה ויו"ר הוועדה המארגנת. כלי איסוף הנתונים היו רב־שיח וכן כתיבה רפלקטיבית. כלי איסוף אלה כללו שאלות "גדולות ופתוחות" בעלות היבט רפלקטיבי, שנגעו בשלושה היבטים מרכזיים, אשר לתפיסתן של מארגנות הכינוס – ובהסתמך על גישת הלמידה מבוססת פרויקט ועל קבלת ההחלטות לגבי למידה משמעותית (e.g., Gonzales, 2015; Gultekin, 2005; Knohll, 1995; Voronchenko, Klimenko, & Kostina, 2015) – היוו את מדדי הערכת הביצוע: דרך קבלת ההחלטות, איכות התקשורת ורמת השותפות. כל אחת מהכותבות ביטאה את נקודת המבט האישית שלה בהתייחס להיבטים אלו.

הממצאים המוצגים בלוח 1 מצביעים על שונות רבה בין המשתתפות אף שכל אחת מהן מתייחסת בדבריה להיבט תוכן זהה. בנושא קבלת ההחלטות משקפות הסטודנטיות תחושה של פתיחות, שיתוף בדרך דמוקרטית ועצמאות בבחירת הדרך. הצורך באוטונומיה משקף את אחד הצרכים המתוארים על ידי דסי וריאן (Deci & Ryan, 1995) כצורך אשר מענה עליו עשוי לחזק את רמת המעורבות במשימה ואת עוצמת המוטיבציה לעיסוק במשימה ולהתמדה בה. לפיכך, כאשר הושג צורך זה, חוזקה תחושת שביעות הרצון, ועמה חוזקה המוטיבציה של הסטודנטים להשקעת המאמץ והעבודה שנדרשו. בד בבד עם העלייה במוטיבציה ותחושת שביעות הרצון גברה מידת המחויבות של הסטודנטים לתהליך, ממצא שעולה בקנה אחד עם המאפיינים של ממדי החשיבה שתוארו בידי קוסטה (Costa, 2008).

ראש התכנית הביעה את הצורך לקבל החלטות שתאפשרנה סטטוס קוו בין צורכי הסטודנטים ורצונותיהם לבין גורמי חוץ וגורמים בתוך המכללה. כך יוצא שזהו עיקר מעיינה, והוא מתבטא לא רק בדרכי קבלת ההחלטות, אלא גם בסוג התקשורת שלה עם הסובבים ובמידת השיתוף שהתבטאה אצלה "לאורך ולרוחב". כלומר, לתחושתה ולהבנתה, חלק הארי בעבודתה היה

לתווך בין הגורמים השונים ולהביא את כולם לעשייה על בסיס של הסכמה ככל שניתן היה. על אף זאת, היא עמדה לעתים מזומנות במצבים של סתירה בין המוכתב ובין הרצוי, או בין הרצוי לבין מה שאפשרו לה, וכך נקלעה לפעמים לקונפליקטים, שכדי לפתור אותם נדרשה תושייה וסבלנות (e.g., Azer, Mclean, Onishi, Tagawa, & Scherpbier, 2013; Hartley, Ravenscroft, & Williams, 2008).

ראש בית הספר הציגה מפת-על של הסתכלות על הנושאים המרכזיים שאליהם יש להתייחס בעת קבלת ההחלטות, החל משלב התכנון ועד לשלב ההפקה – למשל מי יהיו בעלי התפקידים, איך יפותח הרעיון המרכזי או כיצד תתקיים התקשורת בין כל העוסקים במלאכה. בלשון פיגורטיבית אפשר לתאר את ההבדל בין שלוש נקודות המבט במושג "זום" – ככל שהתפקיד מרכזי, הזום מתרחב, ולהפך. ממצא זה תומך בתפיסה שלפיה רמת המקרו מתאימה למקבלי החלטות ורמת המיקרו לאנשי הביצוע (e.g., Sedlak, Doheny, Panthofer, & Anaya, 2003).

באשר לסוג התקשורת, הסטודנטיות עבדו בצוות, ומטבע הדברים הן מייחסות את איכות עבודתן ליעילות התקשורתית – החל בשיח וכלה באמצעים הטכנולוגים שגייסו לטובת העניין. ראש התכנית הביעה יכולות פרגמטיות וציינה כי ההבדל בסוג התקשורת ובתכיפותה קשור במידה רבה בעיתוי. כלומר, ככל שהתקרב מועד הכינוס, התקשורת הייתה קצרה יותר, בעלת אופי ענייני, תוך הפעלת סמכות ומשתפת פחות. סוג זה של תקשורת הקשה עליה בהיבט הרגשי ועורר אצלה תסכול בשל הדיסוננס בין התפיסה לגבי סוג התקשורת הרצוי בעת הכנת כינוס מסוג זה, לבין סוג התקשורת שנוצר בפועל. תסכול זה ניתן אף הוא להסבר באמצעות תאוריית המכוונות העצמית שפותחה בידי דסי וריאן (Deci & Ryan, 1995). כלומר, כאשר חשה ראש התכנית בהיצרות של טווח האוטונומיה שלה, נפגמה שביעות הרצון שלה מהתהליך. יתרה מכך, התחושות של לחץ כתוצאה מזמן עבודה מתקצר, חוסר היכולת לקבל החלטות באופן עצמאי וסתירה בין הרצוי לאפשרי, ייצרו רגשות שליליים. ראש בית הספר לחינוך זיהתה כמה ערוצי תקשורת, אשר הפעיל והאינטנסיבי מכולם – ערוץ פתוח וללא סייג – היה הערוץ בינה לבין ראש התכנית. אחת הדילמות שהעלתה בעקבות תיאור זה הייתה בדבר הקשר בין סוג תקשורת שכזה לבין יעילות העבודה (ראה גם אצל Seog, 2014). כפי שתואר גם על ידי אחרים, מדבריה עולה כי הצפת נתונים שנעשית בזרימה קבועה יכולה אולי להתאים להכנת אירוע שיא חד פעמי, אולם לו היה אירוע כזה שהוא פעילות שנתית קבועה או קורס לימודי, היה הכרח ליעל דרך תקשורת מסוג זה (e.g., Jollands, Jolly, & Molyneaux, 2012; Notari, Baumgartner, & Herzog, 2014).

על ממד השותפות למדנו כי הוא קשור לאופן שבו מוגדרים תפקידים וסמכויות. אילו היה מדובר בקורס לימודי, כנראה פני הדברים היו שונים. אף שארגון הכינוס התנהל בדומה לעקרונות של קורס, מטרת-העל של המארגנים הייתה להוציא לפועל אירוע ברמת גימור ללא דופי, מה שעמד לעתים בסתירה עם הדמוקרטיזציה של למידה מבוססת פרויקט (e.g., Gülbahar, & Tinmaz, 2006; Østern, 2016; Wilkinson, 2013). הסטודנטיות בצוותים וביחידים עבדו בשיתוף החל משלב התכנון וכלה בבקשת עזרה בעת הצורך ובמתן סיוע לפי בקשה או מתוך יוזמה. ניכר מדבריהן כי לתחושתן רמת השיתוף הייתה ערובה להצלחה. אכן, גם אחרים (e.g., Blumenfeld et al., 1991; Gonzales, 2015; Knohll, 1995) מזכירים בהרחבה כי שיתוף פעולה בין חברי צוות – בניגוד למשימה קבוצתית המבוצעת רק בידי חברים אחדים – מייצר

תחושת הזדהות גבוהה עם המשימה ועם הקבוצה ומעלה גם את מידת המאמץ המושקע בדרך להשגת המטרה. ראש התכנית חשה בתווך שבין הסטודנטים לבין גורמים חוץ מכללתיים, גורמים פנים מכללתיים וראש בית הספר לחינוך. היה עליה להפגין כישורי "להטוטנות" כדי להמשיך בעקרון השיתוף מבלי להיכנס לעימותים ולקונפליקטים. נושאים כאלה היו למשל ענייני תקציב, סגנון האירוח, תוכני אירוע הפתיחה, דרכי ההתקשרות עם ראשי התכנית במכללות אחרות ועוד.

יכולת זאת גבתה ממנה מחיר רגשי שהתבטא ברמת לחץ גבוהה ולעתים אף בתסכול. לתחושתה, המעבר בין רצונות הסטודנטים, ראש בית הספר לחינוך, ראשי התכנית במכללות אחרות, מרכזת התכנית הארצית וגורמים פנים מכללתיים לא היה המהות של הפקת כינוס – אלא היו המרכיב המכביד. לו ניתן היה לקשר בין כולם באופן רציף ומהיר, העבודה הייתה נינוחה יותר. ואמנם, אחד מעקרונות היסוד בלמידה מבוססת פרויקט הוא עבודת הצוות של השותפים לפרויקט (e.g., Notari, Baumgartner, & Herzog, 2014). כפי שדווח בידי אחרים, כאשר חלק מהשותפים אינם לוקחים חלק רציף ופעיל בעבודת הצוות, אך כן לוקחים חלק בקבלת החלטות, עלול להיווצר חוסר תיאום, ומכך גם נובעים מתחים בין חברי הקבוצה (e.g., Jollands, Jolly, & Molyneaux, 2012; Rodríguez Montequín, Mesa Fernández, Balsera, & García Nieto, 2013).

ראש בית הספר לחינוך תיארה את השותפות ברמת המקרו לגבי הקשר בינה לבין הנהלת המכללה וגורמי חוץ וברמת המיקרו בעבודתה עם ראש תכנית רג"ב. מיקוד בשותפות עם ראש התכנית הצביע על שותפות בכל נושא והיבט, החל מקבלת החלטות גדולות כקטנות, עבור דרך אוורור רגשות, תמיכה וייעוץ וכלה בהנחיה. מחד גיסא, ראש בית הספר לחינוך ניסתה לתת מרחב פעולה חופשי לראש תכנית רג"ב ומאידך גיסא, היא ביקשה להיות מעורבת. רמת המעורבות השתנתה לאורך השנה והותאמה לדיאלוג הצרכים שהתקיים בינה לבין ראש התכנית.

לסיום, נציין כי אף שתהליך הלמידה התפרש על שנת לימודים תמימה, לא הוקצה לו קורס ייחודי. אחת המסקנות המתבקשות מהתנסות זאת היא כי מומלץ בעתיד להפיק כינוס במסגרת קורס ייחודי, שכותרתו "ארגון מפעלים" או "למידה מבוססת פרויקט שיתופי". בקורס כזה יוגדרו מטרות הלמידה, מאפייני התהליך וכן התוצרים המצופים. כדי להעריך הערכה שיטתית יוצגו תבחינים ברורים להערכה של מידת השגת מטרות אלה. לאחר הצגת התוצרים אפשר יהיה לבחון באיזו מידה הושגו יעדי הקורס.

ביבליוגרפיה

חוזר מצוינים (תשע"ה). רג"ב (ראש גדול בהוראה) תכנית המצוינים במכללות האקדמיות לחינוך לקראת שנת הלימודים תשע"ה. האגף להכשרת עובדי הוראה, מינהל עובדי הוראה, משרד החינוך, מדינת ישראל.

Alvesson, M. (2001). Knowledge work: Ambiguity, image and identity. *Human relations*, 54(7), 863-886.

Ambrose, S., Bridges, M., DiPietro, M., Lovett, M., & Norman, M. (2010). *How learning works*: *Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Azer, S. A., Mclean, M., Onishi, H., Tagawa, M., & Scherpbier, A. (2013). Cracks in problem-based learning: What is your action plan?. *Medical Teacher*, 35(10), 806-814. doi:10.3109/0142159X.2013.826792
Bell, S., (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83, 39-43.
Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26, 369-398.
Costa, A. (2008). Describing the habits of mind. In A. L. Costa and B. Kallick (Eds.), *Learning and leading with habits of mind* (pp. 15-41). Alexandrea, VA: ASCD.
Chu, S. K. W., Tavares, N. J., Chu, D., Ho, S. Y., Chow, K., Siu, F. L. C., & Wong, M. (2012). *Developing upper primary students' 21st century skills*: *inquiry learning through collaborative teaching and Web 2.0 technology*. Hong Kong: Centre for Information Technology in Education, Faculty of Education, The University of Hong Kong.
Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Efficacy*, *agency*, *and self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum.
Donnelly, R. (2010). Interaction analysis in a 'Learning by Doing' problem-based professional development context. *Computers & Education*, 55(3), 1357-1366. doi:10.1016/j.compedu.2010.06.010
Fink, L. (2003). *Creating Significant Learning Experiences*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Gülbahar, Y., & Tinmaz, H. (2006). Implementing project-based learning and e-portfolio assessment in an undergraduate course. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(3), 309-327.
Gultekin, M., (2005). The effect of project based learning on learning outcomes in the 5th grade social studies course in primary education. *Educational Sciences*: *Theory and Practice*, 5(2), 56-548.
Hartley, R., Ravenscroft, A., & Williams, R. J. (2008). CACTUS: Command and control training using knowledge-based simulations. *British Journal of Educational Technology*, 39(2), 390-400. doi:10.1111/j.1467-8535.2008.00833.x
Herman, H. M., & Mitchell, R. J. (2010). A theoretical model of transformational

leadership and knowledge creation: The role of open-mindedness norms and leader-member exchange. *Journal of Management & Organization*, 16(01), 83-99.
Ibarra, H., Kilduff, M., & Tsai, W. (2005). Zooming in and out: Connecting individuals and collectivities at the frontiers of organizational network research. *Organization science*, 16(4), 359-371.
Knohll, M. (1995). The project method - Its origin and international influence, In H. Rohrs and V. Lenhart (Eds.), *Progressive education across the continents* (pp. 225-249). Frankfurt: Peter Lang.
Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.) *The Sage handbook of qualitative research* (3*rd ed.*) (pp. 191-215). Thousand Oaks: Sage.
Gonzales, L. (2015). The project-based learning movement. *District Administration*, 51(5), 88.
Jollands, M., Jolly, L., & Molyneaux, T. (2012). Project-based learning as a contributing factor to graduates' work readiness. *European Journal of Engineering Education*, 37(2), 143-154. doi:10.1080/03043797.2012.665848
Lin, J., & Tsai, C. (2016). The impact of an online project-based learning environment with group awareness support on students with different self-regulation levels: An extended-period experiment. *Computers & Education*, 99, 28-38.
Meadows, E. (2006). Preparing teachers to be curious, open minded, and actively reflective: Dewey's ideas reconsidered. *Action in Teacher Education*, 28(2), 4-14.
Notari, M., Baumgartner, A., & Herzog, W. (2014). Social skills as predictors of communication, performance and quality of collaboration in project-based learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(2), 132-147. doi:10.1111/jcal.12026
Østern, A. (2016). Responding to the challenge of providing stronger research base for teacher education: research discourses in the Norwegian national research school for teacher education. *Educational Research*, 58(1), 73-90. doi: 10.1080/00131881.2015.1129116
Poelmans, J., Elzinga, P., Viaene, S., & Dedene, G. (2010). Formal concept analysis in knowledge discovery: a survey. In **C**. Madalina, **F**. Sébastien, and **L**. Dickson (Eds.), *Conceptual Structures*: *From Information to Intelligence* (pp. 139-153). Springer Berlin Heidelberg.
Rodríguez Montequín, V., Mesa Fernández, J., Balsera, J., & García Nieto,

A. (2013). Using MBTI for the success assessment of engineering teams in project-based learning. *International Journal of Technology & Design Education*, 23(4), 1127-1146. doi:10.1007/s10798-012-9229-1
Sahin, A., & Top, N. (2015). STEM students on the stage (SOS): Promoting student voice and choice in STEM education through an interdisciplinary, standards-focused, project based learning approach. *Journal of STEM Education: Innovations & Research*, 16(3), 24-33.
Sedlak, C. A., Doheny, M. O., Panthofer, N., & Anaya, E. (2003). Critical thinking in students' service-learning experiences. *College Teaching*, 51(3), 99-104.
Seog Hun, J. (2014). Teacher commitment: Exploring associations with relationships and emotions. *Teaching & Teacher Education*, 43, 120-130. doi:10.1016/j.tate.2014.07.004
Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning.
Voronchenko, T., Klimenko, T., & Kostina, I. (2015). Learning to live in a global world: Project-based learning in multicultural student groups as a pedagogy of tolerance strategy. *Procedia - Social & Behavioral Sciences*, 191, 1489-1495.
Wilkinson, C. (2013). More problem than solution? Managing the practical challenges of PBL course delivery. *Disciplines: The Lenses of Learning*, 67-92.

Organizing a National Conference Using the Project Based Learning Approach

Sima Zach, PhD. and Miki Ofir

The aim of the study was to examine the extent to which the organization of a national conference about a special teacher education project can be turned into a pedagogical learning tool, with a focus on three aspects: (a) how decisions are made; (b) communication among personnel; (c) cooperation.

The qualitative approach was applied. Participants: The head of the School for Education, the program coordinator and a group of program graduates (students). Study tools included: a symposium involving all the participants and written reflections by the students. The transcription of the symposium and the written reflections were analyzed according to pre-coded content categories, using the phenomenological approach, in which individuals interpret their own experiences.

The findings shed light on three issues from which the extent to which the organization of a national conference can serve as a pedagogical learning tool can be inferred: practicing decision making, improving compassionate communication and learning about cooperative work.

Applicative implications: (1) To strengthen the evaluation process and what can be learned from it, criteria for assessing the quality of the conference must be set at the beginning of the process; (2) Ensure high-level participation of the students in all regards; (3) The organizing college should be given organizational independence in all aspects, to ensure maximal organizational functioning.

Descriptors: ***conference organization, national conference, decision making, compassionate communication, cooperation, measures of success***

Suburban Soccer Teams as a Platform for Identity-Politics The decline of the Tel Aviv Bney-Yehuda and the Shimshon Soccer Teams during the Years 1950-2000

Tamir Erez M.A

The focus of this paper is a descriptive research, through narrative and interpretation, of the habitat of two of teams, the top ranking of all suburban teams ever to play in Israel, "Shimshon" representing the "Kerem Hateimanim" neighborhood, and "Bney Yehuda" which represents the "Hatikvah" neighborhood. The suburban soccer teams in Israeli soccer became a unique and central phenomenon in Israeli sports world and society, one that has taken place mostly in the Dan region and the city of Tel Aviv. For several decades, from the 1960s until the late 1990s, these soccer teams served to represent an ethnic and origin-based identity for people in these suburbs, whose origins were for the most part Miszrahi (eastern). They served as a symbol as the most important means for social mobility in many of these neighborhoods and their residents. Examining these teams would shed light on the decline experienced over time by a variety of suburban teams that played in Israel. The paper will also focus on two main arguments, first one being the prevalent: The Globalization in Sports argument, through which I will discuss how economy and politics influenced soccer in Israel and around the world, and show how ignored the uniqueness of the suburban teams in Israeli soccer. The second argument will be constructed as a supplementary or parallel argument to the prevalent one, and will be titled the Social-Sports argument. This argument will present the social fabric perspective of both "Kerem Hateimanim" and "Hatikvah" neighborhoods, that had greatly influenced the fact that "Shimshon" and "Bney-Yehuda" teams became a unique phenomenon that extended far beyond the sports realm, and has had a large impact on public and political spheres in general, and society in particular, in Israel.

Descriptors: ***globalization, soccer, identities, ethics***

School Wellness Policy (Nutrition and Physical Activity) among Principals in Israeli Schools

Riki Tesler, PhD.; Orna Baron - Epel, Prof.; Yossi Harel – Fisch, PhD. And Shaul Adar, MEd

One of the most significant factors of the entire health program conducted within a school is a properly structured health promotion policy delineated by the principal. This policy includes mapping the needs of the school, establishing procedures, determining desired behaviors, and developing and advancing health promotion programs. According well-known models in the scientific literature on the subject of health promotion and education, the school principal has a decisive role and direct impact on the development and design of the behavioral-health culture among students and teachers, and of course on the success of health change and implementation.

Purpose of the research: examination of the relationship between the nutrition and encouragement of physical activity policy and actual implementation.

Study population: Included in the study were 146 principals (72 females and 74 males).

Method: Quantitative research that is part of a multinational study Health Behavior in School-Aged Children (HBSC) under the auspices of the World Health Organization (WHO).

Results: The findings indicate a relationship in all areas relating to nutrition more than physical activity, and more so among female compared to male principals. The relationship is more prevalent among elementary school principals than junior high school and high school principals.

Conclusions: This study emphasizes the importance of principals "health promotion policy" in actual implementing healthy lifestyle (nutrition and physical activity) among the school community: students, teachers and parents and it is necessary to continue the development planning and especially implementation of "health promotion policy" in all schools.

Descriptors: ***principals, health promotion policy, nutrition, physical activity***

Teaching Methods that Bring about Change through Technology, and an Analysis of their Suitability for Physical Education Classes

Miri Shahaf, PhD.

Technological advances that began in the last century have accelerated in the 21st century. However, is it possible to incorporate these technologies in physical education lessons? Can these methods be beneficial when used with physical education? The first part of the article discusses four examples of methods that bring about change using technology in a lesson: "hole in the wall" of Sugata Mitra, Khan Academy, MOOCs and "Flipped class". The second part of the article examines the suitability of these teaching methods for teaching physical education. By charting the necessary equipment, nature of learning, location and purpose of each method, it seems that "Flipped class" is the most appropriate approach for using advanced technology in physical education classes. The "Flipped class" method allows the construction of a theoretical background in many diverse areas without affecting the time devoted to physical activity.

Descriptors: ***flipped class, MOOCs, Khan Academy, Sugata Mitra***

"Dead Horses" or "Stallions"? Social Constructions Relating to Body and Age among Professional Basketballs Players towards Retirement

Assaf Lev, **PhD**.

This study describes and examines the concerns of professional basketball players as they approach retirement. Although age and physiological ability are most often considered as primary indicators of retirement time, this paper here examines other diverse social conventions which are considered equally, if not more, significant in bringing the retirement process into focus. The anthropological point of view, however, presents a plethora of other forces that nevertheless impact the athlete's life and influence his decisions regarding retirement. The forces surrounding these professional athletes focus on their age and physical prowess but pay little heed to their ability to function towards retirement – a foretold script that leaves little room for agency. Through in-depth open interviews and participant observations conducted during training sessions and games in which the author (a former first division league professional basketball player) sometimes participated, this study reveals the interpretations provided by professional basketball players regarding their interactions with their closed environment.

Descriptors: ***basketball, body, age, retirement, identity, self-image***

The Symbolic Meaning of National Stadiums in Europe

Or Levental, PhD. and Anat Kidron, PhD.

National Stadiums serve the national interest of a country to strengthen its identity and to display the state's culture and achievements externally. However, several European countries such as Germany, Spain and Italy, did not build a national stadium nor one was declared. This is the result of various historical, sports and national events. As opposed to these countries, France and England did build national stadiums, twice in each country. The first was during the 1920s and the second time towards the end of the century. The foundation for the article focuses on the fact that no meaningful public debate took place in these countries of whether to build a national stadium or not. The article examines the national – political consensus in England and France regarding the need to create a national stadium whilst focusing on national historical aspects of the two countries. The proposed historical analysis brings three central areas: (A) The era of establishing the stadiums at the beginning of the century. This was an expression of England to empower itself and position itself as the central state in the United Kingdom and the British Empire. In France however, the building the Olympic stadium during the 1930s was an attempt to re-design the French culture; (B) The past as an obstacle for current national symbolism. The collective meaning of national buildings forces a public debate, and therefore due to the strong democratic values of England and France, they have the ability to look at their monarchical past with national pride, and to present the national symbols without the fear of internal or external criticism that might see this act as an expression of nationalism; (C) The motives and characteristics of social and media discussion of national ideas. The national ideas are part of the local culture and the national consensus, and therefore are not part of public debate, but are embedded in the public's life as granted.

Descriptors: ***nationalism, sport, stadiums, geosport***

The Spirit of Sport

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

Volume 3, 2017

Editorial Board: **S. Amar, Prof.**

G. Alroey, Prof.

M. Mor, Prof.

A. Kidron, PhD.

E. Tamir. PhD.

E. Weissblueth, PhD.

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

Research Unit, Ohalo Academic College, P.O box 222, Katzrin 1290000
Tel: 972-4-6825082
Email: research1@ohalo.ac.il, udic@ohalo.ac.il
Printed in Israel. February 2017
Publisher: Galilee Books PBH, Ohalo College in Katzrin
Online access: www.ohalo.ac.il

© All rights reseved to Ohalo Academic College





The Spirit of Sport

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

Volume 3, 2017