רוח הספורט

כתב עת למדעי הרוח, החברה, החינוך הגופני והספורט

גיליון 11, תשפ"ה 2025

תל-חי
המכללה האקדמית

רוח הספורט
כתב עת למדעי הרוח, החברה, החינוך הגופני והספורט
גיליון 11, תשפ"ה 2025

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

עורך: **פרופ' אודי כרמי**

ISSN 2410-194X

עריכת לשון: ענת קלי
ריכוז מערכת: אורנה ריין
עיצוב וכריכה: חיים־יפים בלוצרקובסקי
עימוד: נויה קסטוריאנו
נדפס בישראל, 2025

© כל הזכויות שמורות למכללה האקדמית תל-חי

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

הוצאה גלילית
תל-חי המכללה האקדמית

מטרות "רוח הספורט"

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

שיפוט מאמרים

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

הנחיות למחברים

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

על המחברים
(על פי סדר הופעת המאמרים)

ד"ר אור לונטל, מרצה בכיר בתחום הגיאוגרפיה והסוציולוגיה של הספורט במכללה האקדמית תל-חי. עומד בראש החוג לחינוך גופני ובראש מרכז המחקר לספורט ולפעילות גופנית.

ד"ר עופר מוכתר, מרצה בכיר בחוג לקרימינולוגיה, המכללה האקדמית אשקלון. חוקר את תחום מניעת העבריינות והטיפול בבני נוער בסיכון ובהדרה באמצעות ספורט.

פרופ' (בדימוס) אמיר בן פורת, סוציולוג. חוקר את הספורט הישראלי, אוניברסיטת בן גוריון.

ד"ר רוני אולמן דרום, מדריכה פדגוגית ומרצה בסמינר הקיבוצים ובמכללת לוינסקי-וינגייט. חוקרת את תחומי סגנונות הוראה, פדגוגיה חדשנית, הוראה ולמידה משמעותית.

ד"ר אלון הירש, מרצה וחוקר במכללת תל-חי. תחומי מחקריו הם: שילוב טכנולוגיה בספורט ובחינוך הגופני, פיתוח דרכים פדגוגיות חדשניות בהוראת החינוך הגופני.

ד"ר אסף בלאט, דוקטור בפסיכולוגיה של הספורט. מרצה במסלול האקדמי במכללה למנהל ראשון לציון ובקריה האקדמית אונו. ראש מערך הפסיכולוגיה של הספורט במחלקת הנוער של מכבי פ"ת בכדורגל.

שני קורנפלד, בוגרת תואר ראשון בפסיכולוגיה (בהצטיינות) במכללה למנהל, ראשון לציון. מנהלת פרויקטים בעמותת "פסגות" בתוכנית "תופסים כיוון".

נועה שוקרון, בוגרת תואר ראשון בפסיכולוגיה במסלול האקדמי במכללה למנהל, ראשון לציון. מאמנת כושר מוסמכת מטעם בית הספר למקצועות הספורט, ובעלת רקע ספורטיבי בתחומי הרמת משקולות (פאוורליפטינג) ובודיבילדינג. עובדת במרכז שיקומי למתמודדי נפש.

תוכן העניינים

מימים (memes) של ספורט, וסטיגמטיזציה של שחקני כדורגל 1
אור לונטל

חוגי הג'ודו בישראל כמסגרת המסייעת לאינטגרציה וניעות חברתית בקרב בני נוער עולים ממדינות ברית המועצות לשעבר 15
עופר מוכתר

התשוקה "למשחק היפה הזה" 29
אמיר בן פורת

המשוב המקוון ככלי חשוב להערכת סטודנטים בהכשרה להוראת החינוך הגופני, בתקופת מלחמת "חרבות ברזל" 49
רוני אולמן דרום

דרכי הערכה להתנסות בהוראת החינוך הגופני: מודל חדשני של שיתופיות, יצירתיות וביקורתיות בהוראה 73
אלון הירש

הילכו שניים יחדיו? השפעת מערכת היחסים הזוגית של ספורטאים מקצועיים על ביצועיהם הספורטיביים, והחוויה של בת זוגם 87
אסף בלאט, שני קורנפלד ונועה שוקרון

תקצירים באנגלית – English Abstracts A-F

מימים (memes) של ספורט, וסטיגמטיזציה של שחקני כדורגל

אור לונטל

תקציר

מחקר זה בוחן את תפקידם של מימים (memes) ספורטיביים בסטיגמטיזציה ובסטריאוטיפיזציה של שחקני כדורגל, תוך התמקדות בדינמיקה של תרבות האוהדים הדיגיטלית בישראל. באמצעות ניתוח של 218 מימים משלושה עמודי פייסבוק בעברית, זוהו במחקר שלוש תמות עיקריות: העצמה והאדרה של אירועים בודדים, התמקדות במאפיינים פיזיים ונראות חיצונית, והדגשה של כישלונות מקצועיים-ספורטיביים. תמות אלה ממחישות כיצד מימים מפשטים אירועים מורכבים, מנציחים ביקורת על מראה גופני ומבקרים כישלונות, תוך תרומה ליצירת סטריאוטיפים שליליים. עם זאת, הממצאים מצביעים גם על ההומור העצמי העמוק, שמושרש בתרבות הישראלית ומאפשר לאוהדים להתמודד עם המציאות הספורטיבית באמצעות צחוק והקללה. הממצאים מצביעים על השפעתה הרבה של תרבות המימים על תפיסות הציבור ועל ההשלכות האתיות של אינטראקציות דיגיטליות אלה. המחקר תורם להבנה רחבה יותר של ההתנהגות המקוונת של אוהדי ספורט, של תרבות של השתתפות, ושל תפקידה של המדיה החברתית בעיצוב השיח הציבורי. יתרה מכך, המחקר מאיר את הנטייה הייחודית של אוהדי הספורט הישראלים לאמץ ולקדם את רעיון הבינוניות כמאפיין חיובי, שמבטא ביקורת עצמית וקבלה מפוכחת של המציאות הספורטיבית המקומית. תופעה זו משקפת את יכולתם של אוהדים להפוך חולשות נתפסות ליתרונות, תוך שימוש בהומור כמנגנון התמודדות וכאמצעי ליצירת זהות קבוצתית ייחודית.

מילות מפתח: **ספורט**, **אוהדים**, **אינטרנט**, **מימים**, **תרבות מקוונת**

מבוא

מימים, המוגדרים כיחידות מידע תרבותי המתפשטות במהירות מאדם לאדם, מופיעים לרוב בצורת תמונות, סרטונים או טקסט, והם מעבירים הומור, סאטירה או ביקורת חברתית (Shifman, 2013). בעידן הדיגיטלי נעשו המימים חלק בלתי נפרד מהשיח המקוון, והם מצויים בפלטפורמות מדיה חברתית, פורומים וקהילות וירטואליות. עלייתם של המימים שינתה את האופן שבו אנשים מתקשרים ומשתפים רעיונות בתרבות הפופולרית, והפכה אותם להיבט חשוב באינטראקציה המקוונת העכשווית. חשיבותם של המימים טמונה ביכולתם לחצות מחסומים לשוניים ותרבותיים, ולהפיץ במהירות רעיונות ורגשות בקרב קהילות מקוונות מגוונות. הם משמשים אמצעי לביטוי חוויות משותפות, לטיפוח תחושת שייכות ולסיוע ביצירת זהויות קולקטיביות (Gal et al., 2016). יתרה מזאת, מימים יכולים לעצב שיח ציבורי, להשפיע על דעות ואפילו להניע תנועות חברתיות ופוליטיות (Milner & Phillips, 2016). בקהילות אוהדים מקוונות בישראל הפכו המימים לכלי רב עוצמה ליצירת תוכן הומוריסטי, תקשורתי וקל לזיהוי, המשותף במהירות ברחבי הרשתות החברתיות. אוהדים משתמשים במימים כדי לבטא התלהבות, ביקורת, ופרשנות חדשה לדמויות, ידועים וקבוצות אהובות עליהם, באופן שמהדהד בקרב עמיתיהם האוהדים (Levental, 2023). לפיכך, היכולת של מימים לתמצת רעיונות ורגשות מורכבים בפורמט פשוט ומושך ויזואלית עושה אותם מתאימים במיוחד ליצירת מעורבות ולטיפוח תחושת חיבור בתוך קהילות האוהדים.

במאמר זה אבקש לבחון את השימוש במימים בקהילות אוהדים מקוונות בישראל ולהתמקד באופן שבו הם משמשים ליצירת תוכן הומוריסטי-תקשורתי, שאוהדים משתפים ומעריכים. באמצעות ניתוח האופנים שבהם מימים נבנים, מופצים ומתקבלים בתוך קהילות אלה, נוכל לקבל תובנות חשובות על הדינמיקה של מעורבות אוהדים מקוונת ועל תפקידם של מימים בעיצוב זהויות וחוויות של אוהדים בעידן הדיגיטלי. המחקר מתמקד בקהילות ישראליות של אוהדי כדורגל, תוך בחינת ההומור העצמי והנטייה של האוהדים לקבל ולחגוג את הבינוניות הספורטיבית הנתפסת של הכדורגל המקומי, וכיצד אלה משפיעים על תרבות האוהדים הדיגיטלית בישראל.

סקירת ספרות

ממימים מצחיקים לשיח חברתי

את המונח "מים" (meme) טבע לראשונה ריצ'רד דוקינס (Dawkins) בספרו **הגן האנוכי** משנת 1976, שם הוא הגדיר אותו כיחידה של העברה תרבותית או חיקוי. בהקשר הסוציו־ביולוגי המקורי התייחס דוקינס ליכולתה של החברה להעביר רעיונות תרבותיים מורכבים וחשובים באמצעות חיקוי וחזרה במגוון אמצעי תקשורת. לפני כחצי מאה כללו אמצעים אלה בעיקר תקשורת המונים ותקשורת בין-אישית, ואילו כיום הם התפתחו לפלטפורמות דיגיטליות ומערכות הפצה המבוססות בעיקר על רשתות חברתיות. יתרה מזאת, דוקינס התייחס ליחידות תרבותיות מורכבות כמו אלוהים, טקסים דתיים ושירים, ואילו בעידן הדיגיטלי הביטויים התרבותיים התרחבו מאוד. כיום הם אינם תלויים בהכרח בשכיחות גבוהה בתודעה או בזהות של קבוצות אוכלוסייה גדולות, אלא יכולים להתבטא גם בהקשרים חברתיים מצומצמים יותר.

מימים, בגרסתם המקוונת, מהווים צורה נפוצה של הומור ויזואלי וטקסטואלי ברשת, והם כוללים תכנים המוכרים לציבור הרחב או לקבוצות יעד ספציפיות (Shifman, 2013). בהקשר הישראלי, תופעה זו באה לידי ביטוי בקהילות אוהדי כדורגל מקוונות, המשתמשות במימים כדי לבטא ביקורת הומוריסטית על הכדורגל המקומי תוך התייחסויות לאירועים היסטוריים, לשחקנים ותיקים ולביטויים מעולם הספורט הישראלי. ההומור העצמי, המאפיין את המימים האלה, משקף את יכולתה של החברה הישראלית להתמודד עם אתגרים ומציאות מורכבת באמצעות הומור, ומשמש לא רק כאמצעי בידור אלא גם ככלי לביקורת חברתית ועיצוב זהות קולקטיבית בקרב אוהדי הספורט בישראל (Levental, 2023).

התפתחות המדיה הדיגיטלית הוסיפה שני רכיבים רבי חשיבות לתקשורת ההמונים המסורתית: קשרים בין פרטים, והנמכת סף הכניסה ליצירת תוכן (Morris & Ogan, 2018). שינויים אלה מרמזים על כך שהתקשורת והשליטה במידע באינטרנט אינן ריכוזיות או חד־כיווניות. בזכות כלים טכנולוגיים פשוטים ונגישים יכול כל אחד ליצור ולהפיץ תוכן בקלות. תפוצת התוכן ברשת תלויה במידת הרלוונטיות שלו לקהלים ספציפיים, ושיטת ההפצה הוויראלית מדגישה את חשיבות התוכן בעולם הדיגיטלי; תוכן שקל יחסית לייצר ורלוונטי לקבוצות רחבות יזכה לחשיפה מהירה יותר. מסיבה זו המימים נמצאים בעלייה מתמדת, היות שהם קלים ליצירה ולהפצה, ומייצגים דפוסים פשוטים וקלים להבנה עבור קבוצות ספציפיות (Guadango et al., 2013).

להתפתחות המימים בעידן המודרני שני רכיבים עיקריים: הראשון הוא השינוי וההתפתחות של המים עצמו. כלומר, היחידה התרבותית אינה מופצת באופן מדויק אלא עוברת ברוב המקרים שינוי קל. מימים דיגיטליים אינם מתמקדים בשימור רעיון תרבותי אלא מדגישים את היצירתיות של הפרטים המעבירים אותם. למעשה, היכולת להמשיך ולשנות את המים קובעת כמה זמן יישאר רלוונטי (Simmons et al., 2011). כלומר, על מנת שימשיך לעורר עניין ולהפוך למובן עוד יותר בקרב הקהילה הרלוונטית חייב המים להשתנות ולהציג זוויות אחרות על אותו מבנה בסיסי מוכר. הרכיב השני הוא השימוש בתוכן שמוכר לקהל היעד. מים נועד להיות הומוריסטי ולהעביר מסר, ולכן חיוני שיהיה מובן. על כן לרוב נעשה שימוש בנושאים או בתמונות המוכרים לסביבה שבה הוא מופץ, בין אם זה בקבוצת וואטסאפ משפחתית או בדף פייסבוק עם משתתפים רבים. לעיתים קרובות משתמשים היוצרים בתוכן שהוא נגיש לכולם (Davison, 2012). בהקשר של אוהדי כדורגל ישראליים, תופעה זו באה לידי ביטוי בשימוש בדימויים ובאירועים מוכרים מעולם הכדורגל המקומי, המאפשרים יצירת הומור משותף ותחושת שייכות בקרב חברי הקהילה המקוונת.

מימים הפכו לכלי רב עוצמה בעיצוב תדמית של מותגים ודמויות מפורסמות בעידן הדיגיטלי. טנג ועמיתיו (Teng et al., 2021) מציינים כי מימים המשלבים הומור, רגשות חיוביים חזקים, אינטראקציות עם המותג ויוקרה יכולים לשפר מאוד את תדמית המותג. הדבר נכון במיוחד לגבי ידוענים, וקישור של ידוען למים פופולרי עשוי להשפיע עמוקות על תדמיתו הציבורית. למשל, מים המציג ידוען באור הומוריסטי או כנגיש ועממי, יכול לגרום לו להיראות חברותי ואהוד יותר בעיני מעריציו, ואילו מים המציג ידוען באור שלילי או שנוי במחלוקת עלול לפגוע במוניטין שלו ולהוביל לתגובת נגד. לפיכך מימים עשויים להשפיע על עיצוב התדמית המקוונות (Du Preez & Lombard, 2014).

עלייה בשכיחות התוכן שמייצרים משתמשים השפיעה מאוד על האופן שבו קהלים צורכים, משנים ומפיצים תמונות ודמויות של ידוענים. נילסן וניטיתם (Nielsen and Nititham, 2022) טוענים כי המימים ותרבות ההשתתפות הנלווית אליהם הופכים ידוענים למוכרים יותר באמצעות חשיפה רבה, ומחזקים את תדמיתם כפי שזאת נתפסת אצל המעריצים והציבור הכללי. המחברים מוסיפים כי עבור המעריצים משמשים המימים אמצעי להפוך את הידוענים לעממיים, ובכך לפתח תחושת קרבה אליהם. רעיון זה מתיישב עם מושג תרבות ההשתתפות של ג'נקינס (Jankins, 2009), המאופיינת ברף כניסה נמוך לאפשרויות הקיימות לביטוי עצמי וכתוצאה מכך למעורבות גבוהה בסביבה המקוונת. תרבות השתתפות זאת מאפשרת למעריצים להתחבר לידוענים על ידי יצירת מימים המשקפים את הדמויות שלהם על המסך ומחוצה לו.

יצירת מימים והפצתם מהווה צורה של "סלבריטיזציה דיסקורסיבית (שיחתית)" (Turner, 2010), שבה דמותו של הידוען הופכת למוצר, והיא מעוצבת על ידי טקסטים של מימים באמצעות הדגשת מאפיינים נתפסים שלו או נרטיבים ספציפיים על אודותיו. במקרה של שחקן הקולנוע קיאנו ריבס למשל, מימים מנציחים את תדמיתו כאדם טוב לב, מסתורי וקשוב (Suh, 2020). מעריצים מתעניינים בתדמית של ידוען תוך הסתמכות על הידע הקיים אצלם על אודותיו מהקשרים אחרים (Hernández-Pérez & Ferreras Rodríguez, 2014). מימים

יכולים לחדד את התדמית של ידוענים, ועם זאת לא בהכרח מובילים לייצוגים מדויקים או מורכבים יותר. לעיתים קרובות מחזקים המימים ערכים חברתיים וסטריאוטיפים דומיננטיים (Duchscherer & Dovidio, 2016).

לסיכום, מימים יוצרים תחושת היכרות אינטימית, מוטעית לרוב, בין מעריצים לידוענים, תוך תרומה להחפצה ולהפיכת דמות הידוען למוצר צריכה (Nielsen and Nititham, 2022). תרבות המימים שעניינם ידוענים אינה פוסחת גם על ספורטאים, והיא משולבת בקהילות של אוהדי ספורט אשר להם מאפייני השתתפות ייחודיים.

שיח מקוון של אוהדי ספורט

מחקרים על התנהגות של אוהדי ספורט ברשת זיהו מספר מאפיינים עיקריים המבדילים בין אלה הרוכשים מוצרי ספורט לבין אלה הגולשים באתרי ספורט (Zhang & Won, 2010). הנטייה ההתנהגותית של אוהדים להעדיף גישה צרכנית או אהדה מסורתית נובעת מהיבטים אישיותיים, הקשורים לתחושת השייכות ולקשר הרגשי לקבוצה אל מול רצון להעצמה עצמית ואימוץ סממני זהות נקודתיים של אהדה (Levental et al., 2016). חשיבות הקשר הרגשי מתבטאת בעובדה שאהדת ספורט נתפסת כפעילות חברתית מובהקת. לאהדה השפעות חיוביות על יצירה של מעגלי חברים ומעט השלכות שליליות על יחסים ישירים בין האינדיבידואלים מאותה קבוצה חברתית (Wann et al., 2003). עם זאת, קשר רגשי למושא אהדה עלול להוביל גם להתנהגויות שליליות, כגון שיח אלים ותוקפני בפורומים ובתגובות לכתבות (טוקבקים) (Kian et al., 2013), ובניסיון לתקוף את התדמית הציבורית של ספורטאים ולפגוע בה (MacPherson & Kerr, 2020).

בישראל תופעות אלה באות לידי ביטוי בשיח הער ולעיתים האגרסיבי בקהילות אוהדים מקוונות. אוהדים משתמשים במימים ובתגובות כדי להביע ביקורת חריפה על שחקנים, מאמנים ומנהלי קבוצות. עם זאת, ייחודה של התרבות הישראלית מתבטא בשימוש נרחב בהומור עצמי וביקורתי, המאפשר לאוהדים להתמודד עם תסכולים ואכזבות באמצעות יצירת תוכן משעשע המשותף בקהילות אלו. תופעה זו משקפת את המורכבות של הקשר הרגשי בין אוהדים לספורט בישראל, המשלב ביקורתיות חריפה עם יכולת לצחוק על עצמם ועל מושאי אהדתם (Levental, 2023).

בשנים האחרונות ניכרת עלייה בהתעניינות המחקרית בתגובות של אוהדים ושל הציבור הרחב לספורטאים המפרים נורמות חברתיות, משפטיות או ספורטיביות, במיוחד במרחבים המקוונים (Guedes & Carvalho, 2023; Kavanagh et al., 2020; MacPherson & Kerr, 2021a;). פלטפורמות במדיה החברתית, כדוגמת X (טוויטר לשעבר), מספקות לאוהדים גישה ישירה וחסרת תקדים לתקשורת עם ספורטאים, דבר שעלול להוביל לאינטראקציות אנטי-חברתיות כאשר ספורטאים חורגים מהנורמות המקובלות (Sanderson & Truax, 2023). במקרים אלה עשויים אוהדים לתקוף ספורטאים באופן פומבי, באמצעות ביוש, לעג, איומים או הבעת דעה שעליהם לשאת בהשלכות פיזיות, פסיכו־חברתיות או מקצועיות בגין מעשיהם (MacPherson & Kerr, 2021a). האנונימיות והיעדר האינטראקציה פנים אל פנים ברשת תורמים לאובדן עכבות ולהתנהגויות פוגעניות יותר כלפי ספורטאים (Kavanagh et al., 2020). אף שנדרש מחקר נוסף להבנה מעמיקה של התופעה והשפעותיה על הספורטאים, ניכר כי המרחבים הווירטואליים מתהווים כזירה לפעילויות אנטי-חברתיות של אוהדים בעידן המודרני (Sanderson, 2013).

מחקרים עדכניים מצביעים על התגברות תופעת הביוש הפומבי בספורט (MacPherson & Kerr, 2021a; Meggs & Ahmed, 2024). ממצא זה תואם את מסקנותיהם של בראונינג וסנדרסון (Browning & Sanderson, 2012), שזיהו עלייה בנועזות ובמיידיות של מסרי אוהדים המופנים לספורטאים ברשתות החברתיות. מקפרסון וקר (MacPherson & Kerr, 2021b) חקרו תגובות של אוהדים בפייסבוק, בטוויטר ובאינסטגרם כלפי ספורטאים מקצועיים. הם גילו כי אוהדים תוקפים ספורטאים באופן פומבי על ידי ביטויים של הסרת תמיכה והבעה מפורשת של רצון לפגוע בהם פיזית, חברתית ומקצועית. יתרה מזאת, מחקר נוסף של מקפרסון וקר (MacPherson & Kerr, 2020) חשף כי תחת מסווה של תקיפת ספורטאים, אוהדים מנצלים את הרשתות החברתיות להבעת דעות שנויות במחלוקת בנושאי מגדר, כגון החפצה, האשמת הקורבן ונרמול של תקיפה מינית. ממצאים אלה מדגישים את הצורך בהבנה מעמיקה יותר של הדינמיקה המורכבת בין אוהדים לספורטאים במרחב המקוון, ואת ההשלכות האתיות והחברתיות של התנהגויות אלו.

שיטת מחקר

מחקר זה נקט בגישה של ניתוח תוכן איכותני לבחינת 218 מימים שנאספו משלושה דפי פייסבוק בשפה העברית: "כדורגל שפל מילואים", "מימים של כדורגל" ו"ציון 3". דפים אלה מתמקדים ביצירת תוכן הומוריסטי בנושאי ספורט, עם דגש מיוחד על כדורגל. המימים שנבחרו פורסמו בין ינואר 2020 למאי 2024. לצורך בחירת המימים לניתוח נקבע קריטריון, לפיו כל מים נדרש לקבל לפחות 50 לייקים ו־10 תגובות, המעידים על תשומת לב ומעורבות מספקת מצד הקהילה המקוונת. חשוב לציין כי אומנם יש נושאים אשר זוכים להרבה יותר התעניינות ושיתוף ברשתות החברתיות אך בהקשר הנישתי של מימים של ספורט נתונים אלה נחשבים לכמות גדולה יחסית, שכן רוב התוכן המפורסם זוכה להתעלמות מלאה או חלקית. תהליך בחירה זה של מימים, עם כמות גבוהה יחסית של אינטארקציית גולשים, הבטיח כי המימים שנותחו ייצגו תוכן שקיבל יחס נאות בקרב הקהל. לא נעשה שימוש בתוכנות או כלים ייעודיים בתהליך איסוף הנתונים. ניתוח התוכן האיכותני התבסס על גישת ניתוח תוכן ויזואלי, אשר שימשה בעבר את לונטל (Levental, 2023) לחקר מימים בהקשר של קהילות אוהדי ספורט מקוונות. הנתונים קוטלגו ואותרו תתי תמות, אשר אורגנו לאחר מכן לשלוש תמות עיקריות.

כדי להבטיח את אמינות הניתוח שני מקודדים ניתחו את הנתונים באופן עצמאי ולאחר מכן השוו את תוצאותיהם. לא נמצאו הבדלים גדולים בין הניתוחים של המקודדים, והדבר מעיד על מהימנות בין-שופטים גבוהה. שיקולים אתיים נלקחו בחשבון במהלך תהליך איסוף הנתונים. מידע אישי של משתמשים שפרסמו מימים או הגיבו עליהם לא נאסף, שכן רק תוכן המימים היה רלוונטי למחקר, ובכך הובטחה אנונימיות היוצרים והמפיצים של המימים. גישה זו, מחד גיסא, מגבילה את היכולת להבין את ההקשר המלא של יצירת והפצת המימים, אך מאידך גיסא מאפשרת התמקדות בתוכן עצמו ובמסרים המועברים דרכו. לא היו אתגרים קשים או מגבלות במהלך איסוף הנתונים וניתוחם. דפי הפייסבוק שנבחרו סיפקו מקור עשיר לנתונים, ושיטת ניתוח התוכן האיכותני אפשרה בחינה מעמיקה של תוכן המימים והנושאים העולים מהם. בעתיד ייתכן שיהיה מקום למחקר המשלב גם ראיונות עם יוצרי מימים ואוהדים כדי להעמיק את ההבנה של המוטיבציות והתפיסות העומדות מאחורי יצירת התוכן והפצתו בקהילות מקוונות של אוהדי ספורט.

ממצאים

ניתוח של 218 מימים משלושה דפי פייסבוק בשפה העברית חשף דפוסים ברורים של הצגה סטיגמטית של שחקני כדורגל, מאמנים, מנהלים, בעלי קבוצות ואפילו של אוהדים בולטים, באמצעות תרבות המימים. ניתוח התוכן האיכותני זיהה שלוש תמות ראשיות: התמקדות באירוע בודד, התייחסות למאפיינים פיזיים, והדגשת כישלונות. כל תמה עוסקת בהיבטים ייחודיים של האופן שבו מימים תורמים לסטיגמטיזציה וליצירת סטריאוטיפים של דמויות בעולם הכדורגל, ומספקת תובנות לגבי הדינמיקה של תרבות האוהדים הדיגיטלית, וההשלכות החברתיות הרחבות יותר של התנהגויות מקוונות אלה. התמה הראשונה, התמקדות באירוע בודד, מראה כיצד מימים מגזימים ומפשטים אירועים ספציפיים, לרוב הקשורים להתנהגות בלתי הולמת או שנויה במחלוקת. למרות שהאירועים מבוססים על מציאות ודיווחי תקשורת, הם מוצאים מהקשרם כדי לחזק סטריאוטיפים שליליים. תמה זו מדגישה את הנטייה של תרבות המימים לצמצם אישיות מורכבת לדמות חד־ממדית על בסיס אירועים בודדים. התמה השנייה, התייחסות למאפיינים פיזיים, חושפת כיצד מימים לועגים למראה החיצוני של שחקני כדורגל ודמויות אחרות מעולם הספורט. התמקדות במאפיינים הפיזיים תורמת לביוש גופני ומנציחה שיפוטים שטחיים, שמאפילים על היכולות המקצועיות וההישגים של הפרט. התמה השלישית, הדגשת כישלונות, מתמקדת בהצגת טעויות או ביצועים גרועים. מימים בקטגוריה זו מדגישים שגיאות ובעיות ספורטיביות, לרוב תוך שימוש בהומור כדי לבקר את יכולתו של הפרט. ההתמקדות בכישלון מייצרת סטיגמה לאדם, מחזקת נרטיב של חוסר יכולת ומאפילה על הצלחותיו.

חשוב לציין כי בהקשר הישראלי מקבלת תופעה זו משנה תוקף לאור המאפיינים הייחודיים של תרבות הספורט המקומית. השימוש בהומור עצמי וביקורתי, המאפיין את השיח הישראלי, מתבטא גם בתוכן המימים. אוהדים משתמשים בפלטפורמה זו לא רק לביקורת אלא גם להתמודדות עם תסכולים ואכזבות באמצעות יצירת תוכן משעשע המשותף בקהילות אלו. תופעה זו משקפת את המורכבות של הקשר הרגשי בין אוהדים לספורט בישראל, המשלב ביקורתיות חריפה עם יכולת האוהדים לצחוק על עצמם ועל מושאי אהדתם.

אירוע יחיד כמעצב של זהות נתפסת

מימים של דמויות מעולם הכדורגל נוטים להתמקד באירוע בודד, לרוב מקרה של התנהגות בלתי הולמת לכאורה, על המגרש או מחוצה לו. התמקדות זו אינה מוגבלת לשחקנים בלבד; גם מאמנים, מנהלים, בעלי קבוצות ואפילו אוהדים מפורסמים יכולים להפוך למושאי מימים כאלה. אירועים אלה מסוקרים לעיתים קרובות בתקשורת ההמונים ולרוב זוכים לתשומת לב תקשורתית רבה. בתוך המימים עוברים האירועים תהליך של פישוט, מסגור, הוצאה מהקשר והגזמה, שמוביל לייצוג מעוות של האישים המעורבים. המימים מדגישים את ההיבטים הסנסציוניים של האירוע, תוך הסרת ניואנסים והקשר. תהליך זה מסייע בחיזוק תדמית קולקטיבית, לעיתים קרובות שלילית, של האישיות המעורבת. בהקשר הישראלי, תופעה זו מקבלת משנה תוקף לאור הנטייה המקומית להומור ביקורתי וישיר. מימים אלה משקפים לא רק ביקורת, אלא גם מנגנון התמודדות של אוהדים עם אכזבות וכישלונות בספורט המקומי, תוך שימוש בהומור כאמצעי לעיבוד רגשי ויצירת תחושת שייכות קהילתית.

התמקדות המימים באירוע בודד, לרוב שנוי במחלוקת, מאפילה על תכונות או הישגים אחרים של האדם. עבור שחקנים משמעות הדבר היא שיכולותיהם האתלטיות ותרומתם למגרש מוצנעות או שמתעלמים מהן לחלוטין. באופן דומה, הזרקור על האירוע הספציפי מאפיל על כישוריהם המקצועיים והצלחותיהם של מאמנים, מנהלים ובעלי קבוצות. צמצום אישיות מורכבת לקריקטורה חד־ממדית מנציח סטריאוטיפים, מעגן תפיסה ספציפית, לרוב שלילית, ועלול להשפיע מאוד על התפיסה הציבורית, על המוניטין ועל הקריירה שלה. דוגמה בולטת לכך היא שני שחקני כדורגל ישראלים שהסתבכו בשערוריית מין עם נערות קטינות. השחקן המוכר והמצליח יותר מבין השניים זכה לתשומת לב רבה יותר ברשתות החברתיות, ועשרות מימים התמקדו בהעדפתו לכאורה לנערות צעירות ולעגו לו על כך. הפרשייה בלטה במספר תבניות ופורמטים פופולריים של מימים, והפוסטים נטו לייצר רמות גבוהות של מעורבות ועניין מצד משתמשי מדיה חברתית אחרים, כלומר לייקים ותגובות.

בהקשר הישראלי, תופעה זו משקפת את המורכבות של השיח הציבורי סביב דמויות ספורט. מצד אחד היא מדגימה את הנטייה להומור ביקורתי וישיר, המאפיין את התרבות המקומית (Steir-Livny, 2024), ומצד אחר היא מעלה שאלות אתיות לגבי הגבול בין ביקורת לגיטימית לבין פגיעה בפרטיות ובשמם הטוב של אנשים. יתרה מכך, המקרה מדגים כיצד הרשתות החברתיות מגבירות ומאיצות את הפצת המידע, לעיתים ללא בדיקה מעמיקה של העובדות, ומשפיעות על עיצוב דעת הקהל בקצב מהיר ובאופן בלתי הפיך (Oladokun et al., 2024).

מאפיינים פיזיים ונראות

מימים רבים לועגים לשחקני כדורגל ולדמויות נוספות מעולם הספורט באמצעות התמקדות בתכונות פיזיות בולטות. תכונות נפוצות שעומדות במוקד מימים כאלה כוללות שיער (כמו גבות עבות או תספורות יוצאות דופן), צבע עור ומשקל. לרוב מוצגות תכונות אלה באור שלילי ורק לעתים נדירות באור חיובי. מתוך המימים שנסקרו במחקר זה ניתן לציין לדוגמה את ערן לוי, שמשמש מטרה תכופה בשל משקלו. המימים מגזימים את ממדי גופו כדי ללעוג לכושר ולאתלטיות שלו, לרוב תוך התעלמות מכישוריו ומתרומתו למגרש. דוגמה נוספת היא פיני בלילי, שגבותיו העבות הן מושא חוזר ללעג במימים שונים. מקרה בולט דומה הוא מים המתאר חמישה שחקנים שחורים ממכבי חיפה עומדים ליד שחקן לבן אחד (ברמיזה לסצנה ידועה מסרט פורנוגרפי המציג מין קבוצתי בין-גזעי). המים מדגיש את צבע עורם ומחזק סטריאוטיפים גזעיים.

השפעת המימים על האנשים שהם מושאיהם אינה תמיד ניתנת לצפייה, אולם הישנות הופעתם מעידה על משמעותם. כאשר מים מצליח לזכות בתשומת לב, באמצעות תגובות ולייקים, הדבר מוביל לעיתים קרובות לפרסום מספר גרסאות המשך, שמעגנות עוד יותר את ההצגה השלילית של התכונה הפיזית שבמוקד. מטרת המימים לצמצם את מורכבותם של האנשים שהם מכוונים אליהם על ידי התמקדות צרה בתכונות פיזיות ספציפיות. גישה רדוקציוניסטית זו ממעיטה ביכולות האתלטיות ובהישגים המקצועיים של השחקנים, מחזקת סטריאוטיפים שליליים ותורמת לתרבות של שיפוט שטחי. האופי החזרתי של מימים מצליחים מגביר אפקט זה, מצביע על הבנה משותפת וחיזוק של סטריאוטיפים מסוימים בקרב הקהל, מקבע את הסטיגמטיזציה והופך אותה לחלק מתמשך מהשיח הדיגיטלי סביב אנשים אלה.

בהקשר הישראלי, של מימים בשפה העברית, אין גורמים תרבותיים בולטים שמבדילים אותם ממימים בתרבויות אחרות, למעט ההיכרות המקומית עם השחקנים והצוות המעורבים. עם זאת, התופעה מקבלת משנה תוקף לאור המאפיינים הייחודיים של תרבות ההומור המקומית, המשלבת כאמור לעתים קרובות ביקורתיות חריפה עם אירוניה עצמית. השימוש בסטריאוטיפים גזעיים ומגדריים במימים אלה מעלה שאלות חשובות לגבי גבולות ההומור וההשפעות החברתיות ארוכות הטווח של תוכן כזה על תפיסות הציבור ועל הדמויות המוצגות בו.

בינוניות וכישלון

הדגשת הכישלונות היא תמה בולטת שזוהתה בניתוח, ומאפיינת לעיתים קרובות את תוכן המימים המתמקדים בשחקני כדורגל, במאמנים ובבעלי קבוצות. מימים אלה מדגישים חולשות מקצועיות, כגון כישלון בניצחון במשחקים או בהשגת תארים חשובים, הצגת יכולות טכניות מוגבלות או שליטה גרועה בכדור, החמצת שערים קלים וטעויות קריטיות של מגינים או שוערים. מאמנים זוכים ללעג על הפסדים במשחקים ועל נשירה לליגה נמוכה, ובעלי קבוצות מבוזים על רכישות כושלות של שחקנים ועל החלטות שגויות הנוגעות לניהול המועדון. דוגמאות מוכרות הן מימים על בעלי מכבי חיפה המביעים תסכול מביצועי השחקנים, כישלונות נבחרת ישראל בתחרויות חשובות, והטענות לנטייתו של החלוץ איתי שכטר לזייף עבירות ברחבת העונשין. הטון של מימים אלה הוא בדרך כלל הומוריסטי, וחוגג את הבינוניות של הספורט הישראלי, כפי שהיא נתפסת, במקום לבקר את אנשים המעורבים או ללעוג להם ישירות. שכיחותו של היבט זה מצביעה על המשיכה להומור בקהילת הספורט המקוונת, שם מימים משמשים כאמצעי לשיח קולקטיבי ולאו דווקא ככלים לביוש שחקנים ספציפיים או פגיעה בתדמיתם הציבורית. הכוונה של יוצרי מימים אלה אינה לפגוע בקריירות של הספורטאים, אלא להדגיש מגמות ותכונות ידועות של שחקנים ואנשי צוות ושל הזירה הספורטיבית הרחבה.

האופי החזרתי של מימים מצליחים מוביל לעיתים קרובות לווריאציות ולמימים דומים בהמשך, שמחזקים את המסר עם שינויים קלים או תבניות מימים שונות. חזרתיות זו מרמזת על כך שנושאי המימים האלה מוכרים ופופולריים בקהילה. המחקר לא מדד את ההשפעה הישירה של מימים אלה על תפיסת הציבור, אך ניתן לשער שנושאים חוזרים במימים מצביעים על מוניטין או פופולריות של אנשים מסוימים בקרב אוהדים. בניגוד לתמה הראשונה, המתמקדת באירועים בודדים, לעיתים קרובות מחוץ להקשר, תמה זו מתמקדת בקריירות מתמשכות וביכולות מקצועיות ולא במאפיינים ויזואליים. גישה זו מתיישבת עם התיאוריה הכללית של התנהגות אוהדי ספורט ברשת ומדגישה את אופייה הקהילתי של תרבות המימים בחגיגת הבינוניות המוכרת של הכדורגל הישראלי או בקינה עליה. המאפיין הישראלי של הומור עצמי (Steir-Livny, 2024) וקבלת הבינוניות הוא חלק בלתי נפרד מהחוויה הספורטיבית (Levental, 2023). הומור זה משמש לא רק כביקורת אלא גם כמנגנון התמודדות עם אכזבות ותסכולים, ומאפשר לאוהדים ליצור תחושת שייכות וזהות משותפת סביב החוויה המשותפת של "להיות אוהד ישראלי". יתרה מזאת, השימוש במימים מסוג זה מדגים כיצד הומור משמש ככלי לניתוח ביקורתי של המציאות הספורטיבית. ייתכן אפוא כי שמירה על מרחק רגשי ותפיסה ביקורתית קולקטיבית מאפשרות לאוהדים להמשיך לתמוך בקבוצותיהם למרות הכישלונות והאכזבות.

דיון

ממצאי מחקר זה מספקים תובנות חשובות על האופן שבו מימים תורמים לסטיגמטיזציה וליצירת סטריאוטיפים של שחקני כדורגל, מאמנים, מנהלים, בעלי קבוצות ואוהדים בולטים בקהילות ספורט מקוונות בשפה העברית. שלוש התמות הראשיות שזוהו מתיישבות עם מחקרים קיימים על התנהגות אוהדי ספורט ושיח מקוון, ומרחיבות אותם. התמות שנמצאו מדגישות את הדינמיקה המורכבת הפועלת בתרבות האוהדים הדיגיטלית ואת ההשלכות החברתיות הרחבות יותר של התנהגויות מקוונות אלה. התמה של התמקדות באירוע בודד לעיצוב תפיסת הזהות מהדהדת את המושג "סלברטיזציה דיסקורסיבית (שיחתית)" (Turner, 2010), לפיו דמותו של הידוען נצרכת ומעוצבת על ידי מימים מקוונים. כפי שציין לונטל (Levental, 2023), מימים מאפשרים לאוהדים להתחבר לדמויות מעולם הספורט תוך הסתמכות על הידע הקיים שלהם מהקשרים אחרים. עם זאת, המחקר הנוכחי מראה כיצד תהליך זה עלול להוביל לפישוט יתר ועיוות כאשר אירועים שנויים במחלוקת מתורגמים לפורמט של מים ובכך מחזקים סטריאוטיפים שליליים. ממצא זה חשוב במיוחד לאור עבודתם של נילסן וניטיתם (Nielsen & Nititham, 2022), המציעה כי מימים משמשים אוהדים כאמצעי "לנרמל" סלבריטאים ולפתח תחושת קרבה אליהם. המחקר הנוכחי חושף את הצד האפל של תופעה זו, ומדגים כיצד המיקוד הסלקטיבי וההגזמה של אירועים בודדים במימים יכולים לעגן תפיסה ספציפית של האדם, לרוב שלילית, ובכך להשפיע פוטנציאלית על המוניטין והקריירה שלו. תופעה זו מקבלת משנה תוקף לאור המאפיינים הייחודיים של תרבות התקשורת והספורט המקומית. השימוש הנרחב במימים בקהילות אוהדים ישראליות משקף לא רק את הנטייה להומור ביקורתי, אלא גם את הדינמיקה המורכבת בין אוהדים לדמויות מעולם הספורט במדינה קטנה, שבה הגבולות בין הציבורי לפרטי מטושטשים לעיתים קרובות. יתרה מזאת, הנטייה להתמקד באירועים בודדים ולהגזים בחשיבותם משקפת את האינטנסיביות של החוויה הספורטיבית בישראל, שבה כל משחק או אירוע עשוי להיתפס כבעל משמעות גורלית.

ההתמקדות במאפיינים פיזיים במימים ספורטיביים משקפת את הנטייה של השיח המקוון להנציח סטריאוטיפים ונורמות חברתיות (Duchscherer & Dovidio, 2016). באמצעות לעג לתכונות מובהקות כמו שיער, צבע עור ומשקל, תורמים מימים אלה לביוש גופני ולשיפוטים שטחיים על חשבון היכולות המקצועיות. ממצא זה מתיישב עם עבודתם של מקפרסון וקר (MacPherson & Kerr, 2020), המראה כיצד אוהדים משתמשים במדיה חברתית להבעת דעות שנויות במחלוקת תחת מסווה של ביוש ציבורי. המחקר הנוכחי מרחיב על כך בהדגימו כיצד האופי החזרתי של מימים מצליחים מגביר את האפקט, מקבע את הסטיגמטיזציה והופך אותה לחלק מתמשך מהשיח הדיגיטלי סביב אותם אנשים. כפי שמציינים טנג ועמיתיו (Teng et al., 2021), מימים המשלבים הומור, רגשות חזקים ואינטראקציות עם מותג יכולים לשפר או לפגוע משמעותית בתדמית המותג. עיקרון זה חל גם על המותגים האישיים של דמויות מעולם הספורט, כאשר הקונוטציות של מימים משותפים מעצבות את הפרסונה המקוונת שלהם (Du Preez & Lombard, 2014).

השכיחות הגבוהה של מימים העוסקים בבינוניות ובכישלון מצביעה על המשיכה להומור בקהילות ספורט מקוונות, והם משמשים אמצעי לשיח קולקטיבי ולא כהתקפות ממוקדות על יחידים. תמה זו משקפת את האופי החברתי של אהדת ספורט (Wann et al., 2003) ואת תפקידם

של מימים ביצירת תחושת חוויה וזהות משותפת בתוך קהילות אוהדים (Gal et al., 2016). המחקר הנוכחי תורם להבנה זו על ידי הדגמת האופן שבו חזרתיות של מימים מצליחים ושל גרסאותיהם מחזקת את המסר שהם נושאים ומרמזת על רמת פופולריות של ספורטאים בקרב אוהדים. ממצא זה רלוונטי במיוחד בהקשר של מושג התרבות ההשתתפותית של ג'נקינס (Gal et al., 2016), המאופיינת בחסמים נמוכים לביטוי ומעורבות. הדגש על מאפייני הבינוניות והכישלון הספורטיבי, שנמצא במימים שנותחו, מתיישב עם התיאוריה הקיימת על אודות התנהגות של אוהדי ספורט באינטרנט. היבט זה מצביע על האופי הקהילתי של האוהדים ועל ההכרה שלהם בכך שמאפיינים אלה הם חלק מתרבות הספורט הישראלי (Levental, 2023).

אף על פי שהמחקר הנוכחי לא מדד ישירות את השפעת המימים על תפיסת הציבור, האופי החוזר של מימים מצליחים וגרסאותיהם מרמז על תפקידם בעיצוב הנרטיב סביב דמויות מעולם הספורט. כפי שציינו בראונינג וסנדרסון (Browning & Sanderson, 2012), נראה כי יש הסלמה בתעוזה ובמיידיות של מסרי האוהדים ברשת . האנונימיות במרחבים המקוונים עשויה לתרום להתנהגות משוחררת מעכבות ולהתנהגויות פוגעניות (Kavanagh et al., 2020), כפי שניכר מהלעג והביוש שנצפו במימים שנותחו. ממצא זה מדאיג במיוחד לאור עבודתם של סנדרסון וטרואו (Sanderson & Truax, 2023) על אינטראקציות פרא-חברתיות בלתי מסתגלות, העלולות להתרחש כאשר לאוהדים יש גישה חסרת תקדים לתקשורת ישירה עם ספורטאים דרך מדיה חברתית.

מסקנות

מחקר זה בחן את תפקידם של מימים ספורטיביים בסטיגמטיזציה וביצירת סטריאוטיפים של כוכבי כדורגל, תוך התמקדות באופן שבו תרבות האוהדים הדיגיטלית משפיעה על תפיסת הציבור. הניתוח חשף שלוש תמות מרכזיות: העצמה של אירועים בודדים, התמקדות במאפיינים פיזיים, והדגשת כישלונות מקצועיים. כל תמה הדגימה את הדרכים המורכבות והמגוונות שבהן מימים תורמים ליצירת סטריאוטיפים שליליים ושיפוטים שטחיים. התמה הראשונה, המתמקדת באירועים בודדים, הדגימה כיצד לעיתים קרובות מימים מוציאים אירועים ספציפיים מחוץ להקשרם ומעצימים אותם, ויוצרים דיוקן מעוות וחד־ממדי של אנשים מעולם הכדורגל הישראלי. התופעה מתיישבת עם הספרות הקיימת על התגברות ההפרה של נורמות במרחבים מקוונים ועל ההשפעה של המדיה החברתית על תפיסת הציבור. התמה השנייה, המתמקדת במאפיינים פיזיים, הדגימה את השכיחות של ביוש גופני ושיפוט של נראות פיזית בתרבות המימים, ואת חיזוק הסטריאוטיפים שגוברים על ההישגים המקצועיים. התמה השלישית, הדגשת כישלון, הדגימה את העניין הציבורי בבינוניות מקצועית, וזאת למרות הנטייה התרבותית הטבעית להעריץ הצלחה תוך ביקורת חריפה על כל סטייה ממנה.

מחקר זה תורם לגוף הידע המתרחב בנושא התנהגות אוהדי ספורט ברשת ותפקידם של מימים בעיצוב השיח הציבורי. באמצעות בחינת מימים בשפה העברית הרחיב המחקר את גוף הידע התרבותי בספרות הקיימת והדגיש את האוניברסליות של נושאים מסוימים בקהילות ספורט מקוונות. המחקר הצביע על הצורך בהבנה מדויקת יותר של אינטראקציות דיגיטליות ושל ההשלכות האתיות שלהן, במיוחד בהקשר של ספורט ודמויות ציבוריות. חשיבותו של

המחקר טמונה ביכולתו לשפוך אור על יחסי הגומלין המורכבים בין אהדת ספורט ותרבות מקוונת לבניית דמותם הציבורית של ידוענים. הממצאים תורמים להבנה עמוקה יותר של האתגרים וההזדמנויות הכרוכים בעלייתה של תרבות ההשתתפות ושל ההשפעה הגוברת של המדיה החברתית על השיח הציבורי.

חשוב לציין גם את מגבלותיו של מחקר זה. המחקר התמקד רק במימים בשפה העברית ובשלושה דפי פייסבוק נבחרים, מה שעשוי להגביל את יכולת ההכללה של הממצאים לשפות, פלטפורמות או הקשרים תרבותיים אחרים. בנוסף, המחקר לא מדד באופן ישיר את השפעתם של המימים על תפיסת הציבור או על רווחתם של האנשים המוצגים בהם, תחום שיכול להוות כר למחקר עתידי. יתרה מזאת, המאמר מתמקד בתת-קבוצה של מימים הקשורים לכדורגל, התמקדות שייתכן שלא משקפת במלואה את הדינמיקה הרחבה יותר של תרבות המימים בענפי ספורט אחרים ובהקשרים שונים.

מקורות

Browning, B., & Sanderson, J. (2012). The positives and negatives of Twitter: Exploring how student-athletes use Twitter and respond to critical tweets. *International Journal of Sport Communication, 5*(4), 503–521.

Davison, P. (2012). The language of internet memes. *The social media reader*, 120–134.

Duchscherer, K. M., & Dovidio, J. F. (2016). When memes are mean: Appraisals of and objections to stereotypic memes. *Translational Issues in Psychological Science, 2*(3), 335–345.

Du Preez, A., & Lombard, E. (2014). The role of memes in the construction of Facebook personae. *Communicatio, 40*(3), 253–270.

Gal, N., Shifman, L., & Kampf, Z. (2016). "It gets better": Internet memes and the construction of collective identity. *New media & society, 18*(8), 1698-1714.

Guadagno, R. E., Rempala, D. M., Murphy, S., & Okdie, B. M. (2013). What makes a video go viral? An analysis of emotional contagion and Internet memes. *Computers in human behavior, 29*(6), 2312–2319.

Guedes, H. F. A., & Carvalho, J. V. (2023). Portuguese sports fans reaction to professional athlete's activism on social media: A systematic literature review. *Perspectives and Trends in Education and Technology: Selected Papers from ICITED 2022*, 609–623.

Hernández-Pérez, M., & Ferreras Rodríguez, J. G. (2014). Serial narrative, intertextuality, and the role of audiences in the creation of a franchise: An analysis of the Indiana Jones Saga from a cross-media perspective. *Mass communication and society, 17*(1), 26–53.

Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century* (p. 145). The MIT press.

Kavanagh, E., Jones, I., & Sheppard-Marks, L. (2020). Towards typologies of virtual maltreatment: Sport, digital cultures & dark leisure. In M. Silk, B. Millington, E. Rich, & A. Bush (eds.), *Re-thinking leisure in a digital age* (pp. 75–88). Routledge.

Kian, E. M., Clavio, G., Vincent, J., & Shaw, S. D. (2013). Homophobic and sexist yet uncontested: Examining football fan postings on internet message boards. In E. Anderson (ed.), Sport, *Masculinities and Sexualities* (pp. 136–155). Routledge.

Levental, O. (2023). Online sports fans communities: Humor, trivial knowledge, and anti-modern tendencies. *Frontiers in Sports and Active Living,* 5. https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1280519.

Levental, O., Galily, Y., Yarchi, M., & Tamir, I. (2016). Imagined communities, the online sphere, and sport: The Internet and Hapoel Tel Aviv football club fans as a case study. *Communication and the Public, 1*(3), 323–338.

MacPherson, E., & Kerr, G. (2020). Online public shaming of professional athletes: Gender matters. *Psychology of Sport and Exercise, 51*. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101782.

MacPherson, E., & Kerr, G. (2021a). Sport fans' perspectives of public shaming of

professional athletes on social media. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 13*(1), 146–165.
MacPherson, E., & Kerr, G. (2021b). Sport fans' responses on social media to professional athletes' norm violations. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 19*(1), 102–119.
Meggs, J., & Ahmed, W. (2024). Applying cognitive analytic theory to understand the abuse of athletes on Twitter. *Managing Sport and Leisure, 29*(1), 161–170.
Milner, R., & Phillips, W. 2016. "Dark magic: The memes that made Donald Trump's victory". *US Election Analysis 2016: Media, Voters, and the Campaign*. http://www.electionanalysis2016.us/us-electionanalysis-2016/section-6-internet/dark-magic-the-memes-that-made-donald-trumps-victory/.
Morris, M., & Ogan, C. (2018). The Internet as mass medium. In M. Scammell, & H. Semetko (eds.), *The media, journalism and democracy* (pp. 389–400). Routledge.
Nielsen, D., & Nititham, D. S. (2022). Celebrity memes, audioshop, and participatory fan culture: A case study on Keanu Reeves memes. *Celebrity Studies, 13*(2), 159–170.
Oladokun, B. D., Aruwa, J. E., Ottah, G. A., & Ajani, Y. A. (2024). Misinformation and disinformation in the era of social media: The need for fact-checking skills. *Journal of Information and Knowledge, 61*(1). http://dx.doi.org/10.17821/srels/2024/v61i1/171266.
Sanderson, J. (2013). From loving the hero to despising the villain: Sports fans, Facebook, and social identity threats. *Mass Communication and Society, 16*(4), 487–509.
Sanderson, J., & Truax, C. (2023). "I hate you man!": Exploring maladaptive parasocial interaction expressions to college athletes via Twitter. *Journal of Issues in Intercollegiate Athletics, 7*(1), 333–351.
Shifman, L. (2013). Memes in digital culture. MIT press.
Simmons, M., Adamic, L., & Adar, E. (2011). Memes online: Extracted, subtracted, injected, and recollected. *In Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media* (Vol. 5, No. 1, pp. 353–360).
Steir-Livny, L. (2024). Humor as a defense mechanism: Dismantling holocaust symbols and icons in Israeli culture. In E. Vanderheiden, & C. H. Mayer (eds.), *The Palgrave handbook of humour research* (pp. 287–301). Springer International Publishing.
Suh, S. A. (2020). Once the Buddha was born as Keanu Reeves. *CrossCurrents, 70*(3), 276–288.
Teng, H., Lo, C. F., & Lee, H. H. (2022). How do internet memes affect brand image? *Online Information Review, 46*(2), 304–318.
Turner, G. (2010). Approaching celebrity studies. *Celebrity studies, 1*(1), 11–20.
Wann, D. L., Friedman, K., McHale, M., & Jaffe, A. (2003). The Norelco Sport Fanatics Survey: examining behaviors of sport fans. *Psychological reports, 92*(3), 930–936.
Zhang, Z., & Won, D. (2010). Buyer or browser? An analysis of sports fan behaviour online. *International Journal of Sports Marketing and Sponsorship, 11*(2), 21–36.

חוגי הג'ודו בישראל כמסגרת המסייעת לאינטגרציה וניעות חברתית בקרב בני נוער עולים ממדינות ברית המועצות לשעבר

עופר מוכתר

תקציר

מאמר זה מתמקד בניסיון לבחון את תרומתם של חוגי הג'ודו לתהליכי האינטגרציה והניעות החברתית של בני נוער עולים ממדינות ברית המועצות לשעבר. במסגרת המחקר נערכו ראיונות עומק חצי מובנים עם 35 מרואיינים משלושה מועדוני ג'ודו בישראל, בפריסה ארצית (באר שבע, תל אביב, חיפה), מתוכם 25 ג'ודוקאים צעירים ועשרה מומחים (מנהלי המועדונים ומאמנים). כל המרואיינים הצעירים היגרו לישראל ממדינות ברית המועצות לשעבר. ממצאי המחקר העלו כי ההשתתפות של בני הנוער המהגרים במועדוני הספורט ובתחרויות, שהן חלק ממסגרת זו, מעודדת לכידות, סולידריות וניעות חברתית. הממצאים עולים בקנה אחד עם הספרות, לפיה לספורט באופן כללי יש פוטנציאל חברתי וחינוכי, ובייחוד עבור אוכלוסיות מהגרים.

מילות מפתח: **ספורט, יוצאי ברה"מ, חינוך בלתי פורמלי, ג'ודו, אנומיה, בני נוער**

מבוא

במהלך שנות התשעים קלטה מדינת ישראל יותר ממיליון עולים ממדינות חבר העמים לשעבר. מחקרים מראים שההגירה היא אירוע חיים משמעותי, שמצריך התמודדות עם קשיים רבים ובעל פוטנציאל ליצירת דחק רגשי. תחושות מצוקה בקרב מהגרים אף נחשבות לתגובה נורמטיבית למעבר הבין־תרבותי (למשל: אדלשטיין, 2008). בני נוער מהגרים עשויים להימצא במצבים אנומיים כתוצאה מהשינויים החברתיים החדים, שמערערים קווים מנחים של נהלי התנהגות (Durkheim, 1947). מאמר זה מתמקד בניסיון לבחון את מידת התרומה של מועדוני ג'ודו לרווחתם של בני נוער עולים ממדינות ברית המועצות לשעבר, והאם הענף מסייע לבני נוער מהגרים ממדינות ברית המועצות לשעבר להשתלב בחברה הישראלית.

חוקרים שונים (למשל: Carmi, 2018) הראו כיצד ניתן להיעזר במסגרות ספורטיביות לשילוב פרטים משכבות אוכלוסייה שונות וממקומות שונים על מנת ליצור אינטגרציה חברתית. הספורט עשוי לשמש מנגנון לניעות חברתית ולשיתוף אנשים ממעמדות שונים, ללא הפליה, על ידי מתן הזדמנויות שוות לכל המתחרים (אהרוני ואחרים, 2013). אחת מהתיאוריות המנחות במאמר זה היא גישת ההזדמנויות החלופיות, של קלאוורד ואולין (Cloward & Ohlin ,1960). לטענת מצדדי גישה זו המפתח לפתרון הבעיות החברתיות שעשויות ללוות הגירה, כמו למשל אבטלה, אלימות ופשיעה, הוא הקצאת משאבים חברתיים ופיתוח חברתי כמתודה ליצירת ניעות חברתית, אינטגרציה ומניעת עבריינות בקרב בני הנוער (Hawkins & Weis, 1985). כלומר, הקצאת משאבים יתרים לבני נוער מהגרים על מנת למנוע התנהגויות שיש בהן סיכון ולסייע ביצירת סולידריות ואינטגרציה חברתית באמצעות אלטרנטיבות חיוביות ונגישות. אחד מן האופנים ליצירת הזדמנויות חלופיות הוא על ידי ייזום תוכניות ספורט ופנאי (Sport and Recreation) לבני הנוער המהגרים; תוכניות פתוחות, במימון תרומות או במימון ממשלתי, המזמינות אותם

לבוא ולהשתתף בפעילויות ספורט. המחשבה שעומדת מאחורי תוכניות אלה היא שעצם הבאתם הפיזית של נערים ונערות אל מוקד עניין חיובי תסייע ביצירת מודלים חיוביים לחיקוי, שיאפשרו הפנמה של ערכים נורמטיביים ותמנע מהם להסתובב ברחוב ולהימשך לפעילויות לא נורמטיביות.

ענף הג'ודו הוא ענף אולימפי בולט ביותר בארץ, עם כמות המשתתפים והספורטאים הפעילים הרבה ביותר (גלילי ואחרים, 2009). הג'ודו הינו ענף ספורט עתיק יומין. מייסד ענף הג'ודו, ד"ר ג'יגורו קאנו, האמין שדרך הג'ודו יוכלו ילדים לפתח כישורים מנטליים, כמו: כושר התמדה, שאיפה למצוינות, כבוד, סובלנות, ויכולת קשב וריכוז. במאה הקודמת חדר הג'ודו למערכות החינוך ביפן, לבתי הספר ולאוניברסיטאות, ונעשה חלק בלתי נפרד מתוכנית הלימודים. עם השנים יצא הג'ודו מגבולות יפן ונהיה פופולרי ברחבי העולם, ובכלל זה במדינות ברית המועצות לשעבר, שם זכה ענף ספורט זה לחשיפה רבה באמצעי התקשורת (Ju, 1985). מחקרים שונים מראים שלענף, בדומה לענפי ספורט נוספים, יש השפעה חברתית מרחיקת לכת על העוסקים בו. מחקרים רבים הראו כי העיסוק בענף תורם הן לבריאותו הפיזית של הספורטאי הן לבריאותו הנפשית, ובכלל זה לתחושת המסוגלות העצמית.

למשתתפים בחוגי הג'ודו יש מאפיינים שונים, ובהם מגדר, מוצא, מעמד סוציו־אקונומי, אמונה דתית, דעות פוליטיות, גיל ועוד (Coalter, 2002, 2005; Mutrie & Biddle, 1995). מאפייניהם הייחודיים של הספורטאים (חזות גופנית, חלוקה למשקלים ותכונות גופניות שונות) עושים את חוגי הג'ודו למקרה בוחן מעניין בהקשר של השפעות חברתיות בכלל ותהליך החברות בפרט. המחקר הנוכחי בוחן, כאמור, את תרומתם של חוגי הג'ודו לתהליכי האינטגרציה והניעות החברתית בקרב בני נוער עולים ממדינות ברית המועצות לשעבר.

סקירת ספרות

הרקע לקשיים של העולים ממדינות חבר העמים: הבדלי תרבות

ברית המועצות השתרעה על פני שטח עצום והכילה מספר רב של מדינות בעלות שונות רבה. היו בה מדינות שנבדלו האחת מן האחרת גיאוגרפית (חלק מהמדינות היו אסייתיות וחלק אירופאיות) ותרבותית. עובדה זו יוצרת קושי להתייחס לאלמנטים תרבותיים משותפים לכלל העולים (אדלשטיין, 2008), עם זאת יש אלמנטים תרבותיים מסוימים המשותפים לעולים מן המדינות הללו ובהם מתמקד מאמר זה.

בתרבות הסובייטית שלטו מוקדי שליטה חיצוניים בעוצמה רבה בכל תחומי החיים של הפרט והמשפחה. התפיסה הפוליטית־חברתית הייתה של הכפפת צורכי הפרט וזכויותיו לצורכי החברה. המשפחה הייתה אחד האובייקטים שנגדו נלחם המשטר הסובייטי, משום שמשפחה ונישואים עומדים בניגוד לקולקטיב. הנישואים והגירושים במדינות חבר העמים היו פשוטים לביצוע ולכן ההחלטה לבצעם לא תמיד נשקלה בכובד ראש (מירסקי ופראוור, 1992). מנגד, בישראל פוגשים העולים וילדיהם מוקד שליטה חיצוני חלש יחסית, והשלכות פגישה זו הן לעיתים זלזול בסמכות ונטייה להתנהגות מינית מופקרת בקרב בני נוער (שטרקל ואחרים, 1997). כתוצאה מההבדלים הבין תרבותיים התנהגות המתבגרים העולים מאופיינת בחוסר גבולות והיא גורמת להם למבוכה ולבלבול, כמו גם להוריהם. בהיעדר היכרות עם המסגרות השונות בארץ, גבולות גמישים נתפסים כלגיטימציה לאנרכיה (אדלשטיין, 2008).

שיטות החינוך שנקטו הורים במדינות ברית המועצות לשעבר הדגישו רציונאליות בהתנהגות: איפוק, קונפורמיות וחוסר סובלנות לתוקפנות. הבחירה לעלות לישראל לא הייתה בידי ילדים ובני הנוער, אלא של הוריהם למענם. הכאב והקושי הכרוך בעלייה דרש מההורים מידה של הקרבה. הילדים קלטו את ההקרבה של הוריהם, שכללה ציפיות מהילדים והאשמות כלפיהם, והפנו בתגובה כעס לא כלפי ההורים אלא כלפי החברה הקולטת. תגובות של כעס ואשמה מקשים על הילדים בתהליך הקליטה, וכעס עצור כלפי ההורים יוצר ניכור במשפחה (מירסקי ופראוור, 1992).

הנורמות המשפחתיות המקובלות בברית המועצות היו של צייתנות מצד הילדים ונימוסים טובים בבית ובמוסדות החינוך. דרישות אלה יצרו תרבות של דו־פרצופיות או false self, בניגוד לתרבות הישראלית המעודדת כנות. בתרבות של דו־פרצופיות הפן הפנימי, או האמיתי, נותר חבוי ומוסתר מהמשפחה הקרובה, והפן הגלוי הוא ההתנהגות בהתאם לנורמות המצופות. מצב זה יוצר ריחוק בין ילדים להוריהם, בין ילדים למחנכיהם ובין ילדים לחבריהם, ומקשה על יחסי הורים־ילדים בעת המפגש עם תרבות חדשה, שבה יש נורמות של ביטוי עצמי אותנטי, ישירות וגילוי לב. הבדלים בין תרבותיים אלה יוצרים חוסר הבנה וזלזול מצד העולים, נתפסים כחשודים מצד הנוער העולה הוותיק ומקשים על יצירת יחסים חברתיים. יתרה מזאת, חלק מהעולים חוו שינויי משטר גדולים כבר מדינות המוצא, והדבר הקשה על המתבגרים להזדהות עם רכיבי תרבות יציבים שיוכלו להוות עבורם בסיס להתפתחות אישית. חמור מכך, חוסר יציבות במדינות המוצא ומפגש עם החברה הישראלית הדמוקרטית והשונה תרבותית הקשו על המתבגרים עוד יותר (וייל ואחרים, 1995).

חשיבות הספורט ככלי לאינטגרציה בברית המועצות

בברית המועצות לשעבר ובגוש הסובייטי היה הספורט מסלול ניעות מיוחד, שהמדינה טיפחה אותו. ספורטאים מצטיינים בני העדות והעמים השונים זכו להטבות מפליגות (וייל ואחרים, 1995).

למעשה, ספורטאים מצטיינים בברית המועצות הפכו לאליטה מיוחדת בחברה, והספורט היה למוסד בעל חשיבות רבה במשטר, אשר בו כמעט כל תהליך ואירוע התרחש תחת עינה הפקוחה של המדינה. אפשר להניח כי גם בברית המועצות רבת הלאומים והעדות, שרבים מהם לא רצו להתבולל, שימש הספורט מכשיר לאינטגרציה, שאינה כרוכה באובדן הייחודיות הלאומית־אתנית, וקיבל עידוד מן המדינה שראתה בו מכשיר יעיל לצרכיה שלה.

התפרקות ברית המועצות בשנת 1991 הביאה לפתיחת שעריה וליציאה המונית של יהודים לישראל. כמיליון יהודים סובייטים היגרו למדינה היהודית, ביניהם גם מאות ספורטאים, מאמנים, מורים לחינוך גופני ומדעני ספורט. תרבות הספורט בברית המועצות הייתה שונה מאוד מתרבות הספורט בישראל. לכאורה יכל הספורט לשמש גשר בין העולים לישראלים, אך הפער בין תרבות הספורט בברית המועצות לזו שבישראל היה גדול מדי. רבים מהמהגרים בחרו להשתתף במועדוני ספורט אתניים, שבהם יכלו לשמר את דפוסי ההתנהגות המוכרים להם ולהשתלב. חוקרים הסיקו שהספורט הישראלי לא הצליח לנצל את מלוא הפוטנציאל של העולים הרוסים ולא קצר רווחים ארוכי טווח מיכולתיהם (Carmi, 2018).

שילובם של בני הנוער העולים בארץ ישראל

העולים ממדינות ברית המועצות לשעבר הגיעו לישראל מחברה שעברה תהפוכות ושינויים גדולים. הגירה בעת שינוי במדינת המוצא יוצרת בעיות מסובכות עוד יותר, מעבר להבדלים חברתיים־תרבותיים בין מדינת המוצא לחברה הקולטת, שכן יש נוקשות במטרה לשמר את הישן והמוכר. הסכנה לילד היא בהסתגרות בתרבות המשנה, שגורמת לתחושת זרות וניכור כלפי החברה הקולטת, או שיש שבר והתמוטטות מוחלטים של מערכות פיקוח וויסות, אשר עשויים להוביל לאנומיה בקרב בני הנוער (רואר־סטריאר ורוזנטל, 2001). אנומיה היא מצב של התפוררות הנורמות החברתיות בקרב הפרט. מצב זה נוצר כאשר אין התאמה בין הנגישות למטרות או למשאבים לבין הערכים שהחברה מקדשת. הדבר גורם לבלבול בקרב הפרט, והפרט מתנתק מהחברה ומהנורמות שלה. תופעת האנומיה מאפיינת מהגרים רבים המתקשים להסתגל לערכי החברה הקולטת (אדלשטיין, 2008).

הקשיים שעמם מתמודדים הילדים במערכת החינוך מובילים את חלקם לנשירה סמויה וגלויה, המתבטאת באובדן יכולת הפיקוח הבית ספרית על התנהגותם ובחיבור נבדל של ילדים אלה לקבוצות אחרות במצב דומה, בעיקר בקרב בני ארצות מוצאם. הנשירה גורמת להעצמת הקונפליקט התרבותי עם החברה הקולטת, שמתבטא בתחושת חוסר שייכות וחוסר מחויבות של חלק מבני העולים לחברה הישראלית, תחושה שממילא קיימת בגלל בעיות זהות עם היהדות עוד מהבית, ומחריפה כאשר בני נוער אלו אינם מוגדרים כיהודים (אדלשטיין, 2008). חלק מבני הנוער חשים שהוריהם כפו עליהם את העלייה ואת הקשיים הכרוכים בה, אך משום שלטענת ההורים הדבר נעשה לטובתם, הם מתקשים לבטא את כעסם על ההורים שהציבו אותם במצבי מצוקה, כמו: אובדן קבוצת השווים שהייתה להם במקור, אובדן שפת האם, אובדן המוכר והידוע, וקשיים לימודיים וחברתיים. הכעס מופנה בדרך כלל כלפי החברה הקולטת, שגרמה לירידת סטאטוס ההורים מבחינה מקצועית ופגעה בבני הנוער, בעיקר מבחינה חברתית ותרבותית (אדלשטיין, 2008).

במחקר שבחן את קליטתם של 60,000 תלמידים עולים בשנים 1989-1992 מתואר שלרוב התלמידים העולים יש סימנים של הלם תרבות ונוסטלגיה לעבר, המתבטאים בהסתגרות, בהשקעה מעטה בלימודים, בעייפות ובהיעדרויות. כשליש מהתלמידים דיווחו על מצוקה כלכלית, המתבטאת בין השאר במחסור בספרי עזר ולימוד, אי תשלום לבית הספר ותנאים קשים בבית בהכנת שיעורים. כמו כן, תלמידים דיווחו על בעיות חברתיות עם תלמידים ילידי הארץ, המתבטאות בנתק והתעלמות הדדית (טטר ואחרים, 1994). הקשיים השונים מגבירים את הצורך בכלים אשר יסייעו לבני הנוער העולים וינתבו את דרכם לאפיקים חיוביים יותר, בעיקר כאלה שייצרו עבורם תחושת שייכות וחיבור לתרבות החדשה שאליה הגיעו עם עלייתם ארצה.

הספורט כסוכן חברות

מחקרים מראים שמהגרים משתלבים בחברת היעד באמצעות השתלבות בענפי ספורט מסוימים, המייצגים ילידות, ותק, שייכות וזיקה לערכי החברה המסוימת הכללית, כגון: הבייסבול בארצות הברית, הכדורגל ככור היתוך בצרפת, בארגנטינה, ברזיל ועוד (גלילי ואחרים, 2009; Archetti, 1994; Birrell, 1989). הסוציולוגים של הספורט מניחים כי עצם העיסוק בספורט על פי כללי משחק חברתיים מקובלים, ובמסגרות חברתיות מקובלות, משפיע על פיתוח תכונות אופי מסוימות, על הפנמת נורמות וערכים מסוימים ועל הישגים חברתיים שונים (פייגין, 2004). חוקרים מציינים שהספורט האישי והקבוצתי הם מנגנונים של אינטגרציה חברתית, במיוחד בגלל הניעות הטמונה בעצם ההשתתפות בספורט. הספורט, כך נראה, ממלא תפקיד בעל ערך רב באינטגרציה החברתית משום שהוא מלכד ומעורר התרגשות בכל רובדי החברה, לאורכה ולעומקה. ההתרגשות אינה חד־פעמית אלא חוזרת על עצמה מדי פעם, ובכך מסייעת לחיזוקה של האינטגרציה. מדינות שונות מקדישות תשומת לב תקשורתית רבה להצגת סיפורי ההצלחה אישיים של ספורטאים מהגרים אשר זכו להישגים בענפים שונים (Birrell, 1986). יתרונותיה החברתיים של הפעילות הספורטיבית כוללים קידום יכולת לשיתוף פעולה ולערבות הדדית, טיפוח יכולת מנהיגות, פיתוח כלי הערכה וביקורת, הגברת מוטיבציה במסגרת כללים מאורגנים ובחירה מתוך מגוון פעילויות בהתאם ליכולות ולנטייה האישית (אהרוני ואחרים, 2013). נראה אפוא כי לספורט תפקיד חשוב כמשלב בין חברות, המורכבות ממעמדות שונים, מקבוצות אתניות ודתיות שונות ומלאומים שונים. חברות אלה משתמשות בספורט, בין בכוונה תחילה ובין באקראי, לחיזוק גבולותיהן כלפי חוץ ובה־בעת לביטול גבולות וניגודים בתוכן ולהגברת שילובן של קבוצות שנחשבות למיעוטים.

הג'ודו, שהוא אחד מענפים האולימפיים ועומד במרכזו של מאמר זה, מעלה מספר סוגיות חברתיות. המטרה בענפי הקרב האולימפיים היא להכריע את היריב (Oftedal, 2006). ספורטאים בענפי הקרב האולימפיים נדרשים למאמצים פיזיים רבים, למיומנויות גבוהות, לכוח ולכושר עמידה (Keating, 1998). השליטה בגוף ובראש היא חלק בלתי נפרד מתחום אומנויות הלחימה והיא מקור לגאווה עבור לוחמים רבים (Jefferson, 1998), אולם יחסה של החברה כלפי התחום היה אמביוולנטי מראשיתו. מצד אחד, ענפים שונים מהווים אלטרנטיבה חינוכית חיובית לחיי הרחוב (Fulton, 2011) והערכים שמקדשים ענפי הספורט האולימפיים עשויים להיות רלוונטיים מחוץ לזירה ולשמש את רווחת הכלל (Oftedal, 2006). מצד שני, לא ניתן להתעלם מכך שבענפי ספורט אלה מנסים המשתתפים להכניע את יריביהם (Fulton, 2011). למעשה, אף על פי שענף הג'ודו מקדש את הגוף, חותר לשמירה עליו ולטיפוחו, יש בו סיכון לפציעות (Wacquant, 1995). המיקום, בתוך זירת הג'ודו, הוא בעל חשיבות קריטית בדיון המוסרי, שכן פעולות שייחשבו בלתי חוקיות לחלוטין מחוץ לזירה מקבלות לגיטימציה כאשר הן מתבצעות בתוכה (Oftedal, 2006).

מלבד שאלת מוסריותם של ענפי אומנויות הלחימה, משתקפות בהם גם סוגיות חברתיות מורכבות. חקירת ענפי הקרב האולימפיים מעלה עניינים הקשורים ליחסי כוח חברתיים. ההון החברתי של תחום זה נקשר באופן בלעדי להיווצרות הגמוניה גברית בעלת ערכים גבריים מסורתיים (Fulton, 2011). תהליך החברות של ספורטאים כרוך פעמים רבות בנורמליזציה של כאב ופציעות כערכים ספורטיביים חיוביים. ערכים אלה מתקשרים גם להבניה של הזהות הגברית (Keating, 1998). מדובר על ענפים המציגים גברים כחזקים פיזית, קשוחים ודומיננטיים, ועבור

המתאמנים "הגוף הוא מרכז היקום", החל ממראה מסוים וייחודי להם וכלה ביכולות פיזיות ייחודיות לענף. מכאן נוצרת עבור המתאמנים תת תרבות שאיתה הם מזוהים, והיא שהגוף של הג'ודוקה הוא הנכס שלו (Wacquant, 1995). הכוח והיכולת מושגים באמצעות משטר אימון קפדני החותר ליצירת שלמות ועליונות גברית. גופו של הג'ודוקה הופך למכונה, שניתן להקביל להגמוניה הגברית (Jefferson, 1998). מחקר שבדק את שורשיו של תחום אומנויות הלחימה מצא כי המחלוקת סביב ענפים אלה אינה מתמצה בסוגית האלימות בלבד, אלא נוגעת לקונפליקטים משמעותיים יותר על רקע מגדרי, מעמדי, גזעי ולאומי (Ungar, 2010).

סקירה של מחקרים על ההשלכות חברתיות של אומנויות הלחימה קבעה כי קיים בהם פוטנציאל לשיפור יכולות חברתיות וסטאטוס חברתי בזכות ההשתייכות למסגרת הספורטיבית (Vertonghen, & Theeboom, 2010). לפיכך נשאלה שאלת המחקר: כיצד תורם ענף הג'ודו להשתלבותם של בני נוער מהגרים ממדינות ברית המועצות לשעבר בחברה הישראלית?

שיטת המחקר

שיטה

מחקר זה בוצע במסגרת הפרדיגמה האיכותנית, המדגישה חקירה הוליסטית של תופעות בהקשרן תוך התייחסות לפרשנויות סובייקטיביות של תופעות אלה. הגישה האיכותנית מאפשרת להבין חוויות אנושיות דרך הנרטיבים שאנשים מספרים על היבטים שונים בחייהם (שקדי, 2003). פירושו של דבר כי חוקרים איכותניים חוקרים את הדברים במיקום הטבעי שלהם, ומנסים למצוא משמעות או לפרש את התופעות במונחים שבני האדם משתמשים בהם (Denzin & Lincoln, 2000).

מטרת המחקר הייתה לבחון את התרומה של חוגי הג'ודו לאינטגרציה ולניעות החברתית של בני נוער עולים חדשים ממדינות ברית המועצות. לפי כך נעשה שימוש בגישה איכותנית של איסוף וניתוח נתונים, המאפשרת פרספקטיבה עשירה ומעמיקה של תהליכים חברתיים תוך התבססות על הנרטיבים השגורים בפי המתאמנים והמאמנים במועדונים שנחקרו.

כלים

במחקר איכותני משמש ריאיון העומק כלי מרכזי לבחינת חוויותיהם של הפרטים בחברה ומשמעותן של חוויות אלה. ריאיון זה מהווה מעין שיחה, שבה מראיין ומתראיין מפתחים יחד את המשמעויות של נושאים מסוימים. להבדיל מריאיון פורמלי, שכולל שאלות סטנדרטיות ומתוכננות מראש, ראיון העומק מתאפיין בסגנון פתוח, המאפשר למרואיינים לספר את הסיפור שלהם תוך הנחיה מינימלית (שקדי, 2003).

במחקר זה בוצע ריאיון עומק חצי מובנה עם 35 נערים ואנשי מקצוע במועדוני ג'ודו, במטרה לעמוד על הדרך שבה המרואיין חווה את תרומתו של הענף לחייו בהקשר החברתי והחינוכי. הריאיון החל בשאלות שעסקו במאפיינים דמוגרפיים ונתונים כלליים על אודות המשתתפים, כגון: שם, גיל, מוצא, עיסוק, ותק בענף, ותק במועדון הג'ודו. לאחר מכן הוצגו לנחקרים שאלות עוגן, אשר שימשו מחקרים קודמים (Hartman, 2001) שעסקו בתרומה החיובית של מסגרות ספורטיביות (למשל מחקרים שבחנו את יעילות תוכנית "כדורסל של חצות" בארצות הברית).

שאלות העוגן שמהן התפתחה השיחה עם המרואיינים היו:

1) איך הגעת למועדון?
2) למה אתה עוסק דווקא בספורט הזה? מה אתה אוהב בענף הזה במיוחד?
3) מה תורמת לך השהייה במועדון?
4) האם אתה מרגיש שהשתנית בעקבות האימונים במועדון?

שאלות משנה: מה למדת בזכות העיסוק בספורט הזה? איפה היית היום לדעתך בלי הענף?

5) מה הג'ודו יכול לתרום להצלחה שלך בחיים?

שאלות משנה: איך הספורט עוזר לדעתך להשתלב בחברה? על מה הג'ודו משפיע חוץ מפיתוח הגוף והכושר הגופני?

משתתפי המחקר

במחקר השתתפו 35 מרואיינים גברים משלושה מועדוני ג'ודו בישראל בפריסה ארצית (באר שבע, תל אביב, חיפה) מתוכם 25 ג'ודוקאים צעירים ו־10 עוסקים בתחום (מאמנים ומנהלי מועדונים). כל המרואיינים הצעירים ובני משפחותיהם היגרו לישראל ממדינות חבר העמים. בכל המועדונים שנחקרו היה שיעור גבוה של מתאמנים יוצאי מדינות חברי העמים, ובוגרי המועדונים הינם מהמצטיינים בענף בישראל, ביניהם: אלופי ישראל, חברי הנבחרת הארצית ואלופי תחרויות בינלאומיות (נציין למשל את פיטר פלצ'יק, זוכה מדלית הזהב מאליפות אירופה בשנת 2020).

טווח הגילים של הג'ודוקאים במחקר הוא 15-19 שנים (הגיל הממוצע הוא 17.8). כל הספורטאים עלו לישראל כשהיו ילדים. גם הספורטאים שעלו לישראל בגיל צעיר יחסית (גיל 3) מגדירים את משפחתם כמשפחה של עולים חדשים, ומדגישים את התרבות והחינוך הרוסי שקיבלו בבית. הוותק שלהם בענף נע בין שנתיים ל־12 שנים (ממוצע הוותק הוא 5.5 שנים). מומחי הענף היו כולם ג'ודוקאים בעברם, טווח הגילים שלהם הוא 27-73 שנים (הגיל הממוצע הוא 39.8). הוותק שלהם בענף נע בין 17 ל־44 שנים (ממוצע הוותק הוא 27.4 שנים).

הבחירה באוכלוסיית מחקר המורכבת מג'ודוקאים ואנשי מקצוע בענף נובעת מהרצון להתמקד בחקירת האוכלוסיות המרכיבות את "משולש האימון" - שלושת הגורמים המרכזיים הקשורים לטיפוח ספורטאים - כשבמסגרתו משתפים פעולה בתיאום ציפיות: ההורים, המאמנים והמתאמנים (לידור, 2004; Lee & Maclean, 1997). בחינתן של אוכלוסיות אלה מאפשרת לקבל תמונה מדויקת והוליסטית של התפתחות הספורטאים, על ידי בחינת הפרספקטיבה הייחודית של כל גורם במשולש (Lauer et al., 2010). ניתוח סיפוריהם הייחודיים של הג'ודוקאים מאפשר קבלת נקודת מבט הוליסטית על האופן שבו הם מגדירים את התהליכים המתרחשים במועדונים והשפעת תהליכים אלה על חייהם. מומחי הענף צורפו למחקר על מנת לבחון את ההשערה העומדת בבסיסו, כי ישנה תרומה רבה למועדונים בתהליך השתלבותם של בני הנוער המהגרים בחברה הישראלית ושהם משמשים סוכני חברות ומודלים לחיקוי עבורם, ועל כן הם עשויים לספק פרספקטיבה רחבה ומהימנה יותר למחקר.

הליך

בשלב הראשון של איסוף הנתונים נערכו ראיונות עומק עם כ־25 ג'ודוקאים ועם עשרת המומחים. כל ריאיון ערך כשעה. הריאיון נפתח בהסבר כללי על המחקר ועל דרך ביצוע הריאיון. תחילה נשאלו מספר שאלות דמוגרפיות על מנת לקבל רקע על המרואיין ולסייע "בריכוך" האווירה לקראת השאלות המהותיות יותר. במעמד הריאיון הובטח למרואיינים כי לא יימסרו כל פרטים מזהים שלהם וכי נתוני הריאיון ישמשו לצורך עריכת המחקר בלבד. השיחה עם כל מרואיין הוקלטה ובהמשך תומללה לצורך ניתוח התוכן. יחידת התוכן בכל מקורות המחקר הייתה היגדים, תוך ניסיון למצוא קווי דמיון בולטים ביניהם. לאחר מיון ההיגדים לקבוצות ניתן לכל אחת מהן שם מובחן, המייצג את כלל הנתונים תחת אותה קטגוריה (שקדי, 2003). הקטגוריות נבחרו על ידי החוקר, על פי שיקוליו ובהתאם לשאלת המחקר (צבר בן יהושוע, 1990).

מגבלות המחקר

המחקר האיכותני מדגיש את הצורך בהבנה או בפירוש סובייקטיבי של תופעות חברתיות, ולפיכך אחת החולשות המרכזיות של מחקר איכותני היא בשאלת התוקף של המחקר. חולשת התוקף הפנימי מקורה במאפיין המובהק ביותר שלו והוא נוכחות החוקר כצופה במקום ההתרחשות ושיטות התיעוד הבלתי אמצעיות. אולם זה גם מקור כוחה של השיטה, הימצאות החוקר באתר המחקר ואיסוף הנתונים לאורך זמן מאפשרים ניתוח מתמשך ומשווה, המזכך ומאשר את ההתאמה בין הקטגוריות המדעיות לבין מציאות החיים של המשתתפים. הריאיון, המהווה מקור חשוב לנתונים, מנוסח קרוב יותר לשפת המשתתפים (צבר בן יהושוע, 1990), ואילו התוקף החיצוני מתייחס למידה שבה המבנים המופשטים והנחות המחקר ישימים גם בנסיבות אחרות. במחקר איכותני מתיימר החוקר לתאר טוב ככל האפשר את המציאות בזמן ובמקום שנבדקה, ללא ניסיון להכליל, זאת כדי שמסקנות המחקר יציגו הבנה רחבה של התופעה ויספקו בסיס ידע לבדיקת הכללות לגבי אוכלוסיות נוספות במחקרים עתידיים (Lincoln & Guba, 1985).

ממצאים

ניתוח התוכן של ראיונות העומק העלה מספר קטגוריות משותפות, הקשורות לתפקידים חברתיים אפשריים של המועדונים בחייהם של הג'ודוקאים יוצאי חבר העמים לשעבר, כפי שבאו לידי ביטוי בהשקפת עולמם.

קטגוריה 1: סיוע מנטלי ופסיכולוגי

היגדים המשתייכים לקטגוריה זו מצביעים על יכולתו של העיסוק בענף להיטיב עם קשיים חברתיים ונפשיים שונים. אחד המומחים ציין: "חלק מהילדים מגיעים לכאן מבולבלים, לא שייכים לשום מקום. אצלנו במזרן הם מוצאים בית שקט." מומחה נוסף ציין באופן מפורש כי הענף נותן מענה לקשיים החברתיים של המתאמנים במועדון: "כמעט כל ילד שנכנס לכאן מחפש משהו. יש כאלו שזקוקים לאח גדול, לאבא, לחיבוק, למילה טובה. ויש כאלו שמגיעים לחפש כוחות לעמוד על שלהם ולהילחם." אחד המתאמנים הצעירים ציין את הכוח של העיסוק באומנויות הלחימה במסגרת המועדון: "האימון נותן לי כוח להתמודד עם בעיות. המקום הזה נתן לי יכולת לשנות דברים בעצמי."

סוגיה נוספת שעלתה היא השיפור בתחושת המסוגלות העצמית, כפי שטען אחד הנערים: "בבית הספר תמיד הרגשתי כמו עולה חדש, לא מדבר טוב את השפה וכולם מתייחסים אליי בזלזול. היום אני יודע כמה אני חזק וכמה כוחות יש לי. אני יודע שאני יכול דברים." נער נוסף טען: "אומנויות הלחימה לימדו אותי שעם כוח גדול באה אחריות גדולה. זה נשאר איתך גם מחוץ למזרן, בשכונה ובבית הספר, בעזרה להורים בבית."

קטגוריה 2: מוביליות חברתית

היגדים המשתייכים לקטגוריה זו מדגישים את התרומה של ענף הג'ודו לטיפוח מערכת ערכים המעודדת הישגיות ופריצת גבולות בין קטגוריות חברתיות שונות. אחד הנערים ציין: "למדתי לראות בכל אימון ובכל תחרות הזדמנות. הזדמנות להוכיח את עצמי, הזדמנות להראות לכולם מה אני שווה, הזדמנות לנצח." נער נוסף טען כי: "על המזרן יש לי אפשרות להוכיח את עצמי. המאמן מלמד אותנו להאמין בעצמנו ולהוכיח שאם מתאמנים קשה אפשר להצליח בהכול." אחד המאמנים טען: "מה שאנחנו מלמדים אותם על המזרן צריך לעזור להם גם בחיים, ככה אני רואה את הדברים. שילמדו שאם עובדים קשה ומתמידים קורים דברים טובים גם בחיים."

קטגוריה 3: אינטגרציה

היגדים המשתייכים לקטגוריה זו מצביעים על התרומה של העיסוק בענף לתחושת האינטגרציה והשילוב החברתי של בני הנוער המהגרים בחברה הישראלית. הדבר קורה הודות לתחרויות, המתלוות להשתתפות זו ומעודדות לכידות חברתית, שחוצה גבולות אתניים או מעמדיים. אחד המאמנים טען: "על המזרן אין רוסים או צברים, כולם עובדים ביחד. כולם משפחה אחת." כמו כן טען אחד הנערים: "במזרן אני מרגיש בבית, אני מרגיש שווה לכולם. בג'ודו כולם מדברים אותה שפה, כשאומרים האג'ימה כולם מבינים."

בולטת גאוות הנערים בהישגים של יוצאי ברית המועצות לשעבר בענף, והם משמשים לנערים מודלים לחיקוי ודוגמה חיובית להשתלבות: "אני רוצה להיות כמו פיטר כשאהיה גדול. על הפודיום הדגל של ישראל מתנופף ולא בודקים עם הוא עולה חדש או נולד בישראל, אם יש לו מבטא או לא. כולנו שמחנו איתו באליפות אירופה וראינו איך כולם בכל המדינה שמחים איתו."

קטגוריה 4: מניעת עבריינות וסטייה חברתית

היגדים המשתייכים לקטגוריה זו מצביעים על תרומת הענף להרחקת בני הנוער המהגרים מחיי הרחוב. אחד המאמנים סיפר: "אני יוצא מהאימונים ורואה לאיזה בתים חלק מהם חוזרים. אני עושה כל מאמץ לתת להם אלטרנטיבה, ללמד אותם שאפשר אחרת." המרת ההשתייכות לחברה בעייתית באמצעות אימוץ אלמנטים שונים מענפי אומנויות הלחימה נכחה גם בהיגדים נוספים, כך למשל אמר אחד מהמתאמנים: "הג'ודו שינה לי את החיים. הכי פשוט. הוא לימד אותי להתנתק מכל הזבל שיש מסביב ולבוא כל יום למלחמה על מזרן האימונים. אני חוטף מכות באימון וקם על הרגליים. ככה אני מרגיש גם בחיים - תחטוף ותקום על הרגליים."

מלבד ההתנתקות מהשפעה חברתית שלילית לטובת העיסוק בתחום, נמצא גם מכנה משותף חשוב נוסף להיגדים רבים בקטגוריה זו: חוסר המעש לפני תחילת העיסוק בספורט. אחד המאמנים הסביר: "כשפתחתנו את החוג לפני הרבה שנים עברנו בשכונות המהגרים ואספנו ילדים שחיפשו

את עצמם." מתאמן נוסף הבהיר כי היעדר הזדמנויות באזור מגוריו גרם בעבר אף להסתבכות עם החוק: "לפני כמה שנים שוטרים אספו אותי ו[עוד]כמה חברים, בערב בגינה הציבורית, שותים אלכוהול. היום אין סיכוי שאני אגע בזה, יש לי דברים יותר חשובים להתעסק איתם." מתאמן נוסף ציין גם הוא: "עד שהגעתי לכאן הייתי מסיים בית ספר, הולך הביתה ומתעסק בטלפון בעיקר. היום אני מגיע עוד לפני האימון שלי לעזור למאמן עם האימון של הצעירים יותר. כיף לי להיות כאן."

קטגוריה 5: המועדון ככלי לחינוך לערכים

היגדים המשתייכים לקטגוריה זו מצביעים על הערכים של אומנויות הלחימה, הבאים לידי ביטוי בחוגים. מרבית ההיגדים מדגישים את חשיבות התחום ככלי לחינוך בלתי פורמלי. אחד המאמנים הדגיש נקודה זו: "אני מרגיש כמו מורה נוסף. אני מלמד אותם להתאפק, לאהוב אחרים. הג'ודו מלמד לאהוב אחרים." בהיגדים השונים שאמרו אנשי המקצוע מודגשת החשיבה החינוכית, שהיא חלק ממורשת התחום. אחד המאמנים אמר: "ג'יגורו קאנו, מייסד הענף, היה מורה ואני מרגיש כממשיך דרכו. זה מה שאנחנו מרגישים בכל אימון."

מדבריהם של המאמנים עולה כי במסגרת החינוך לערכים יש חשיבות להתנהגות ראויה של המתאמנים. כך מציג אחד המאמנים את תפיסת עולמו הבסיסית: "קודם כל תהיה בן אדם, אחר כך תהיה לוחם. אני מלמד את התלמידים שלי להתנהג בכבוד זה לזה ולכבד את הענף והתחרות." השאיפה של המאמנים היא לבנות עבור המתאמנים ארגז כלים שינחה את התנהגותם מחוץ למזרן. ברוח זו ניסה אחד המתאמנים לסכם את מטרתם האמיתית של המאמנים: "הסנסיי מלמד אותנו על החיים. זה לא רק ג'ודו, הוא מלמד איך מתמודדים עם הפסדים, עם תסכול וכעס. אני לומד במזרן דברים שעוזרים לי בכל מקום."

דיון

במחקר זה נבדק תפקידם של חוגי ג'ודו כמסגרות שעשויות לסייע באינטגרציה ובניעות החברתית של בני נוער עולים ממדינות ברית המועצות לשעבר. על מנת להתחקות אחר התפקיד שממלא המועדון בחייהם של הצעירים נערכו ראיונות עומק עמם ועם מומחים בתחום. בניתוח ממצאי המחקר נבנו מתוך ההיגדים השונים שהתקבלו בראיונות העומק מספר קטגוריות, המצביעות על מגמות בולטות בתפקודם החברתי של הנערים. חשוב לציין שמדובר בתחושות סובייקטיביות של הנחקרים.

יש חילוקי דעות באשר לכוחו של הספורט לחולל שינוי חברתי, אך אין עוררין על כך שספורט הוא כלי יעיל למשיכת בני נוער רבים למסגרות כוללות יותר, מעין פיתיון, המאפשר הטעמה של ערכים חיובים בעזרת מודלים חיוביים לחיקוי (Hartmann, 2001). עבור בני הנוער יוצאי ברית המועצות שהשתתפו במחקר זכייתו של פיטר פאלצ'יק במדליה הייתה נקודת ציון חשובה. פיטר נולד באוקראינה ועלה לישראל כילד. הוא זכה במדליית ארד באליפות אירופה בשנת 2018, הוכתר כאלוף אירופה בשנת 2020, והיה שותף לזכייה האולימפית של נבחרת הג'ודו הישראלית במדליית הארד באולימפיאדת טוקיו. המקרה שלו ממחיש לבני הנוער המהגרים, הנושאים אליו עיניים, כי החברה הישראלית יצרה בענף הג'ודו כללים שווים לכל נפש ומסלול ניעות אל תוך החברה הישראלית.

סוגיות אלה מתיישבות עם עקרונות הגישה של קלאוורד ואולין (Cloward & Ohlin ,1960), אשר מדגישה את הצורך ביצירת גורמי חוסן רבים ככל הניתן לבני נוער מהגרים על מנת לסייע בתהליך השתלבותם בחברה. הממצאים עולים בקנה אחד עם הספרות, לפיה הספורט תורם לאינטגרציה חברתית ולחיזוק תחושת המסוגלות, שכן הוכחה תרומתו הרבה לשילובם של מהגרים בחברה הישראלית.

הפופולריות של ענפי אומנויות הלחימה עשויה לתרום להשתלבות בני הנוער המהגרים בחברה ולהרחיקם מהתנהגויות אנטי־סוציאליות שונות (Fulton, 2011). ניכר כי סוכני החברות במועדון רואים בתפקידם שליחות, בעיקר בסיוע לבני נוער מהגרים; בניסיון של המאמנים להנחיל ערכים לבני הנוער, ובסיוע לבני הנוער להשתלב טוב יותר בחברה הישראלית. ניכר שמועדוני הג'ודו מספקים מודל לימודי חיובי עבור העולים, ומציעים דרך לגיטימית להתמודד עם כעסים וקשיים מחד גיסא ועם תחושת מסוגלות ושאיפה להישגיות מאידך גיסא. כמו כן, עשויים האימונים במועדונים לתרום לצמצום האנומיה בקרב בני הנוער יוצאי חבר העמים. לשיטתו של דורקיים (Durkheim): "כל שהוא מקור לסולידריות חברתית הוא מוסרי, כל שמאלץ אדם להתחשב באחרים הוא מוסרי, וכל שמחייב אותו לכוון את מעשיו דרך משהו אחר מלבד שירות האגו שלו הוא מוסרי - ובהכרח מצמצם את האופציה של אנומיה" (Durkheim, 1947, p. 398). מתוך ממצאי המחקר ניתן לטעון שאימוני הג'ודו משמשים למעשה כמקור לסולידריות חברתית ומחזקים את השייכות החברתית ואת האינטגרציה. הדבר ניכר גם מהקטגוריות המתייחסות למועדון כמשפחה, שם ניתן לראות כי קיימת תחושת שייכות בקרב חברי הקבוצה.

לסיכום, העצמת בני הנוער המהגרים באמצעות אומנויות הלחימה מעודדת את השתלבותם הנורמטיבית בחברה. העובדה שבני נוער אלה מחזקים את כוחם משרתת את טובת הכלל משום שהביטחון ביכולתם הפיזית מאפשר להם להימנע מסיטואציות אלימות לטובת אימוץ דפוסי התנהגות קונסטרוקטיביים יותר. תובנה זו מצביעה על תרומתם האפשרית של ענפי אמנויות הלחימה לרווחתם האישית של מתאמנים מקבוצות חברתיות מוחלשות וכן לתהליך חברות מוצלח לטובת החברה כולה.

מקורות

אדלשטיין, א' (2008). השימוש בחומרים פסיכו אקטיביים ועביריינות נלווית בקרב בני נוער יוצאי חבר העמים. **מניתוק לשילוב, 15**, 45-84.

אהרוני, ח', נאגר, ח' ואלגביש, ל' (2013). מנהיגות בחינוך הגופני והספורט: מודל הכשרה ופיתוח מנהיגות במכללת קיי. **ביטאון מכון מופ"ת, 50**, 32-36.

גלילי י', לידור, ר' ובן-פורת א' (2009). **במגרש המשחקים: ספורט וחברה בתחילת האלף השלישי**. האוניברסיטה הפתוחה.

וייל-טנא, ל' והופמן א' (1995). צרכים ומענים דיפרנציאליים בטיפול במתבגרים עולים מברית המועצות. **חברה ורווחה, טז**(1), 7-30.

טטר, מ', כפיר, ד', סבר, ר', אדלר, ח' ורגב, ח' (1994). **חקר סוגיות נבחרות בתחום קליטת תלמידים עולים בבתי-ספר יסודיים ועל יסודיים בישראל.** האוניברסיטה העברית: המכון לחקר הטיפוח בחינוך.

לידור, ר' (2004). ההקשר החינוכי של הספורט: גישה מערכתית. בתוך ר' לידור ונ' פייגין (עורכים), **"זה רק ספורט?" ההקשר החינוכי של הספורט בבית הספר ובקהילה** (עמ' 267-281). רמות.

מירסקי י', ופראוור ל' (1992). **לעלות כמתבגר להתבגר כעולה. נוער עולה מבריה"מ (לשעבר) בישראל**. אלכא ומכון ון ליר.

פייגין, נ' (2004). חברות באמצעות ספורט. בתוך ר' לידור (עורך), **התנהגות מוטורית: היבטים פסיכולוגיים וסוציולוגיים** (עמ' 147-176). מאגנס.

צבר בן יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותני בהוראה ולמידה.** הוצאת מסדה.

רואר-סטריאר, ד' ורוזנטל מ' (2001). מעבר בין תרבותי והשפעותיו על הורות וחברות ילדים. בתוך מ', ליסק וא' לשם (עורכים), **מרוסיה לישראל: זהות ותרבות במעבר.** הוצאת הקיבוץ המאוחד.

שטרקל, ר', שמעון, ז' וברגיא, א' (1997). "גשר לקשר": התבגרות, זוגיות ומיניות בתהליכי המעבר והמפגש הבין תרבותי של עולי אתיופיה ובריה המועצות לשעבר בישראל. **מניתוק לשילוב, 8**, 73-88.

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

Archetti, E. P. (1994). Masculinity and football: The formation of national identity in Argentina. In G. Giulianotti & J. Williams (Eds.), *Game without frontiers* (pp. 225–269). Arena.

Birrel, S. (1989). Racial relation theories of sport: Suggestions for a more critical analysis. *Sociology of sport journal, 6*(2), 221–227.

Carmi, U. (2018) Absorbing coaches and athletes from the former Soviet Union in Israel, *The International Journal of the History of Sport, 34*(16), 1719–1738.

Cloward, R., & Ohlin, L. (1960). *Delinquency and Opportunity.* The Free Press

Coalter, F. (2002). *Sport and community development: A manual*, (research report no. 86). SportScotland.

Coalter, F. (2005). *The Social Benefits of Sport.* Free Press.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.

Durkheim, É. (1947). *Suicide: A study in sociology.* Free Press.
Fulton, J. (2011). "What's your worth?": The development of capital in British boxing. *European Journal for Sport and Society, 8*(3), 193–218.
Hartmann, D. (2001). Notes on midnight basketball and the cultural politics of recreation, race, and at-risk urban youth. *Journal of Sport & Social Issues, 25*(4), 339–371.
Hawkins, J. D., & Weis, J. G. (1985). The social development model: An integrated approach to delinquency prevention. *The Journal of Primary Prevention, 6*(2), 73–97.
Jefferson, T. (1998). Muscle, "hard men" and "Iron" Mike Tyson: Reflections of desire, anxiety and the embodiment of masculinity. *Body and Society, 4*(1), 77–98.
Ju, P. (1985). Preliminary study of the effect of martial arts on concentration memory and coordination of reading-impaired students. *Information of Psychological Science, 4*, 49–50.
Keating, M. J. (1998). *Inside the ring: The ethnic and racial composition of the Edmonton boxing community.* University of Alberta.
Lauer, L., Gould, D., Roman, N., & Pierce, M. (2010). Parental behaviors that affect junior tennis player development. *Psychology of Sport and Exercise, 11*(6), 487–496.
Lee, M., & Maclean, S. (1997). Sources of parental pressure among age group swimmers. *European Journal of Physical Education, 2*(2), 167–177.
Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Sage.
Mutrie, N., & Biddle, S. J. H. (1995). The effects of exercise on mental health in nonclinical populations. In S. J. H Biddle (Ed.) *European perspectives on exercise and sport psychology* (pp. 50–70). Human Kinetics Publishers.
Oftedal, B. M. (2006). *Boxing is not an Olympic sport! Ethical considerations.* The Norwegian School of Sport Sciences.
Ungar, M. (2010). What is resilience across cultures and contexts? Advances to the theory of positive development among individuals and families under stress. *Journal of family psychotherapy, 21*(1), 1–16.
Vertonghen, J., & Theeboom, M. (2010). The social-psychological outcomes of martial arts practice among youth: A review. *Journal of Sports Science and Medicine, 9*, 528–537.
Wacquant, L. (1995). Pugs at work: Bodily capital and bodily labour among professional boxers. *Body and Society, 1*(1), 65–89.

התשוקה "למשחק היפה הזה"

אמיר בן פורת

תקציר

לית מאן דפליג כי משחק הכדורגל היה לתשוקת ההמונים. בכל סוף שבוע מתקיימים ברחבי העולם אלפים רבים של משחקי כדורגל, שצופים בהם מאות מיליונים של בני אדם, מכל לאום, עדה, מעמד, מגדר וגיל; "נער הייתי וגם זקנתי ולא ראיתי מגרש כדורגל נעזב". כבר שנים רבות מאוד התשוקה למשחק הכדורגל הולכת וגוברת, דור הולך ודור בא ויציעי האצטדיונים מלאים. בו בזמן חלק נכבד מהצפייה במשחק מתבצעת באמצעות מסך הטלוויזיה, המאפשרת לצופה להתחבר אליו מכל מקום בעולם. כפי הנראה התשוקה למשחק באה לעולם ומתעצמת תוך כדי צמיחת הזיקה שבין האוהד לבין מועדונו. ניתן להניח כי היא מבטיחה מענה לצרכים מסוימים שלו. כבר זמן רב שמשחק הכדורגל הוא אירוע כלל עולמי עמוס ברגשות, קרנבל ופסטיבל של תשוקות שאינן מתכלות. לתשוקות הללו יש היבטים נספחים, כגון זיקות אתניות, מעמדיות ומגדריות, והקשרים פוליטיים, תרבותיים וכלכליים. ברם, יש לתשוקה למשחק הזה אוטונומיה יחסית משלה. כפי שניתן ללמוד מן המחקר השופע על התנהגות אוהדי הכדורגל, החיפוש אחר התרגשות מצא לו מעיין מרווה איתן.

מילות מפתח: **כדורגל, אוהדים, תשוקה, רגשות**

ראשית דבר

> מה מיוחד כל כך בכדור החוצה את הקו בין שני עמודים? מדוע כל כך הרבה אנשים, ואני בתוכם, צופים בו לעיתים תוך כדי התרגשות ומתח גבוהים [...] האם מדובר באירוע מטלטל עולמות? לא. אין הוא חשוב יותר מעלה הניתק ונושר מן העץ [...] זה אינו רק כדור החוצה את הקו: זה חייב להיות יותר מזה, אבל מה בדיוק? (Hoyningen-Huene, 2010, p. 7).

הוויה. בסוף השבוע, במשכה של עונת הכדורגל, צופים במשחק מאות מיליונים: גברים, נשים, צעירים וצעירות, בכל מקום בעולם כמעט. רבים ממלאים את יציעי האצטדיונים, ורבים יותר צופים במשחק באמצעות מסך הטלוויזיה. אלמלא הפרשי השעות בשעון העולמי ניתן היה לומר כי בו בזמן, בכל סוף שבוע של עונתו, כל העולם משתתף במשחק הכדורגל. עדות ממשית לעניין זה ניתן למצוא במשחקי המונדיאל (אליפות העולם בכדורגל של נבחרות לאומיות), הנערכים אחת לארבע שנים: על פי דיווחי פיפ"א (ההתאחדות הבין לאומית לכדורגל) מספר הצפיות במשחקי המונדיאלים האחרונים הגיע ליותר משלושה מיליארד. האהדה למשחק הזה (אל נכון למועדון המסוים, או לנבחרת הלאומית), שהחלה כבר בתקופת ילדותו באנגליה בערך במחצית המאה התשע־עשרה, הייתה לתופעה היסטורית על־תרבותית: במרוצת הזמן שבין שלהי המאה התשע־עשרה לראשית המאה העשרים ואחת התחוללו אירועים דרמתיים ששינו את פני ההיסטוריה. הרבה ממה שהיה כבר איננו, אבל משחק הכדורגל לא נגרע מפגעי הזמן. אכן, כאשר רעמו התותחים הוא נדם אך כשהתפוגג העשן הוא שב למקומו והיה לאירוע הספורט הפופולרי ביותר בעולם. לא יהיה זה מוגזם לקבוע כי אין מדינה או ישות פוליטית מוכרת שאין בה כדורגל. המשחק הזה, א-לה פויר, מבאר היטב את הסדר העולמי (פויר, 2004). כפי הנראה, והלא נראה, יש במשחק הזה משהו שכל כך הרבה אנשים משתוקקים לו:

> כמו כל ילדי אורוגוואי, רציתי להיות שחקן כדורגל. שיחקתי היטב, למעשה הייתי מעולה, אבל רק בלילה כשישנתי [...] עברו שנים ולבסוף למדתי לקבל את מי שאני: מקבצן אחר כדורגל טוב, אפסע בעולם ידי פרושה, ובאצטדיונים אטען 'מהלך יפה, למען השם'. וכאשר קורה כדורגל טוב, אני מודה לנס ולא אכפת לי כלל באיזה מועדון או מדינה (Galeano, 1997, p. 1).

אם תשאלו אוהד כדורגל טיפוסי מדוע הוא כזה, תתקבלנה תשובות בנאליות: "כי נולדתי לזה", "כי זה משהו משפחתי", "כי זו דרך חיים שלי", "כי המועדון הוא סמל", "כי כך אני משתייך למשהו", "כי זה הבית שלי" (בן פורת, 2007). מקריאת הטקסטים על אהדת כדורגל ניתן להבחין בפקטור מאחד: אהדת הכדורגל הופכת את האוהד מ"אני" ל"אנחנו".

בתשוקה לכדורגל טמון כפי הנראה איזה קוד שהאוהד רוכש וטומן בליבו והוא נושא אותו עמו למשך שנים רבות, "מהעריסה ועד לקבר" כמאמר הקלישאה. האם התשוקה נובעת מטבעו של האוהד המסוים או מטבעו של משחק הכדורגל? או אולי היא מפצה על משהו, על צורך אחר של האוהד, ויש במשחק הכדורגל כדי למלא אותו? למרות קיומה של ספרות מחקר וספרות יפה הנוגעת בדבר, השאלה עדיין עומדת פתוחה: מה היא התשוקה הזו ומה משמעותה?

הערה מתודית

ההנחה המלווה את המאמר הזה היא שהתשוקה לכדורגל אינה ייחודית לאוהדי המשחק הזה, שמקצתם מתוארים כ"שרופים" ואחרים כ"פושרים", אלא שעל סמך המחקר הרלוונטי ניתן לקבוע כי התשוקה הזו חוצה גבולות: היא נוגעת גם בציבור שהמשחק הזה אינו ברשימת הדברים החשובים לו. גם גברים ונשים שאינם נמנים על קטגוריית אוהדי הכדורגל נוטים להאזין ואף להתרגש כאשר מתרחש משחק כדורגל מסוים, למשל כאשר הנבחרת הלאומית משחקת כנגד נבחרת זרה. אז, כמאמר ההיסטוריון אריק הובסבאום: "כל העם עומד מאחוריה" (Hobsbawm, 1990). הספרות הנוגעת בעניין מעניקה לכך תמיכה של ממש (Giulianotti, 2002; Goldblat, 2014).

נקודת המבט של מאמר זה היא מן המקום שבו הסוציולוגיה מתבוננת בספורט. המדובר בהמשך הוא בנרטיב החברתי־תרבותי של התשוקה למשחק הכדורגל, אך ישנה גם נגיעה בהיבטים היסטוריים, היכן ומתי נולד וצמח המשחק ועמו התשוקה. מטבע הדברים מתווספים לסיפור גם היבטים פסיכולוגיים: אילו צרכים ממלאה התשוקה הזו אצל אוהדיו השונים.

המקורות הטובים ביותר לתיאור ולהסבר התשוקה לכדורגל מופקים מפיהם של הגורמים הרלוונטיים, קרי, קהל האוהדים. המחקר באשר לאהדת הכדורגל ולמשתמע מכך הולך ומתרבה בזמן האחרון, וממנו ניתן ללמוד על איך ומדוע נרקמת ומתעצמת התשוקה למשחק הכדורגל ומה הם המניעים והצרכים העומדים מאחוריה (Crawford, 2004; Sandvoss, 2005). ובאותו עניין, ישנם גם מקורות שהם ראשוניים ומשניים בו בזמן: מה שכותבים סופרים ומשוררים אוהדי כדורגל על המשחק הזה כאשר הם נותנים דרור לתחושותיהם, המשמשות "חומר טוב" להבנת התשוקה למה שמכונה "המשחק היפה הזה" (Samuels, 2008).

כדורגל הוא המשחק הפופולרי ביותר בעולם, מעבר לגבולות לאומיים, מעמדיים, אתניים, תרבותיים ועוד, והדבר מעניק לו ולתשוקה אליו משקל מיוחד, המעידים גם על סביבתו: אכן,

האוטונומיה היחסית שלו נקבעת גם בהקשרים הפוליטיים והכלכליים באופן שאין שום משחק אחר בעל היקף ומשמעות כאלה. אכן, במקרים רבים משחק הכדורגל הוא מסמן תרבותי של קטגוריות חברתיות ואף של חברות שלמות (Correia, 2023). השאלה הנדונה במאמר זה היא באשר לטיבה של התשוקה הזו, עמידותה, והמשמעויות שיש לה לגבי אוהדי הכדורגל ללא גבולות.

קיצור תולדות

בתוך זמן קצר מיום הולדתו באנגליה, במחצית המאה התשע־עשרה, היה משחק הכדורגל לאירוע תרבותי חוצה גבולות לאומיים, מעמדיים, דתיים, מגדריים ועוד. כאשר כוננה "ההתאחדות העולמית של הכדורגל" (פיפ"א) בשנת 1904, מוסדו כללי המשחק, שנהיו ל"טקסט־על", מעין קטכיזם, שעל פיו נקבע איך הוא ישוחק בכל מקום. קרי, בכל מדינה שהינה חברה בפיפ"א. הפופולריות שלו הקנתה לו מעמד מיוחס עד כדי כך שהוא ברא פסק זמן במלחמה הגדולה (מלחמת העולם הראשונה), כאשר נצרו היריבים את נשקם, טיפסו מן החפירות ופנו לשחק כדורגל:

> שליח יצא פתאום מתוך השוחות של הגרמנים והתקרב לכיוון שלנו. "אל תירו", הוא צעק, "גם אנחנו לא נירה עליכם עד מחר, אחרי החג". לאט לאט התחילו הגרמנים להוציא את הראש מהשוחות שלהם ונוכחו שאנחנו באמת לא יורים. גם אנחנו הוצאנו את הראש שלנו, בחשש מסוים. פתאום אחד החיילים שלנו השליך כדורגל מהשוחה החוצה אל No men's land , השטח בו כמה שעות קודם לכן נלחמו הצדדים בשצף־קצף. בבת אחת החל משחק כדורגל ספונטני בינינו לבין החיילים הגרמנים שהתקרבו לאזור (Weintraub, 2001, p. 112).

איננו יודעים מה הייתה התוצאה של המשחק הזה, אך את התוצאות של המלחמה ההיא אנחנו יודעים.

במשך הזמן החל משחק הכדורגל להשתדך - ולא מרצונו שלו - לאירועים פוליטיים ואחרים, שמטרתם לא נגזרה מן המשחק עצמו אלא מהעובדה הפשוטה שהוא היה לפופולרי עד מאוד, בעיקר בקרב השכבות הנמוכות. הפוליטיקה (קרי, פוליטיקאים) נצלה זאת כדי להעצים אינטגרציה חברתית וזהות לאומית. למעשה, כדי לאשר את ההגמוניה של השלטון המסוים, או להיפך - כדי להעצים את מחאה כנגדו. בעצם, מינקותו ואילך נכבל משחק הכדורגל לתנאי הסביבה שבה הוא עוגן: כשזו משתנה חלות תמורות בהתארגנותו, בניהולו ובבעלותו (בן פורת, 2002). אבל הגוף של המשחק, כלומר כלליו, נשאר כמות שהוא. מאז שההתאחדות האנגלית לכדורגל קבעה את חוקי המשחק (1863) כמעט שלא חלו בהם שינויים מפליגים. קודקס חוקי המשחק שנקבע על ידי ההתאחדות הנ"ל אומץ על ידי ההתאחדות הבין־לאומית של הכדורגל (פיפ"א, 1904) וממנה, על ידי כל חברותיה. "דת הכדורגל", כפי שמכונה המשחק בפי מחברים מסוימים (Giulianotti, 1999), רכשה לה מאמינים כאילו העולם הוא שטוח.

לכאורה בלא כוונת מכוון נהייה הכדורגל לַמשחק, בה"א הידיעה, של העם, כמעט בכל מקום על פני כדור הארץ. שיעור המתעניינים במשחק במדינות שונות בעולם נע בין חמישים לשבעים אחוזים, גברים יותר מנשים. אבל בעשורים האחרונים עולה שיעור הנשים המתעניינות

והמשחקות (בן פורת, 2015). כפי הנראה אין אירוע תרבותי פופולארי יותר מהמשחק הזה, והתשוקה אליו מאפילה על תשוקות רבות אחרות.

מי שנוכח בגופו באצטדיון הכדורגל, וגם מי שצופה במשחק באמצעות מסך הטלוויזיה, אינו יכול להישאר אדיש למה שמתרחש על הדשא הירוק, בין שהוא אוהד קנאי למועדונו או צופה פושר (Guttmann,1986; Jones, 2000). הראשון חש שהוא שותף מלא למשחק ונותן דרור לרגשותיו, השני מאופק בדרך כלל אך מדי פעם מתעורר. האצטדיון נהיה לקרנבל; על הדשא הצגה שסופה אינו ידוע, ביציעים חגיגה, המונים עוטים את חולצת המועדון שלהם ומוסיפים לה צעיף הנושא את שמו. שירת מקהלה מלווה את המשחק. המתח עולה ויורד ועולה, וחוזר חלילה. בסיום המשחק המתח מתפוגג אבל הרגשות עדיין סוערים. הם יקלישו, אך ישובו לסעור לקראת המשחק הבא. התשוקה לכדורגל מנמנמת בעיניים פקוחות בין לבין.

מטבעו, כך ממש, כדורגל הוא משחק המאפשר רב־שיח דמוקרטי, ללא היררכיה וללא אוטוריטה. לכל אוהד דעה השווה לשל האחרים. הפרשנות מטעמה של התקשורת הכתובה או המצולמת מתקבלת בספקנות. הכול צופים במשחק בזמן אמת. אין לו אג'נדה סמויה. סתם אוהדים ובעלי שררה זוכים באותן חוויות המעלות או המורידות. כך טוני בלייר לשעבר ראש ממשלת בריטניה:

> בשבוע שעבר קרה משהו שלא גרם לאבל בבית בלייר. אלא, היה הוא היה סימן לצער גדול יותר [...] הסיבה לאומללותי היו חדשות מדכאות [...] שאנדי קול עוזב את ניו־קסל יונייטד, כמוני [...] ועשרות אלפי אחרים, אני אוהד של ניו־קאסל [...] תחילה הייתי נדהם ואחר כך תמהתי. נדהם, על כך שהוא עוזב, תמה על כמות הכסף המבוזבזת על שחקן אחד (Blair, 1997, p.437).

מה יש במשחק הזה שמושך כל כך הרבה אנשים להתאהב בו, כך ממש? לכאורה כדורגל הוא משחק פשוט למדי: אחד־עשר שחקנים בקבוצה, כברת קרקע שטוחה מכוסה בדשא, שאורכה בדרך כלל כמאה מטרים ורוחבה כחמישים מטרים, שני שערים, כדור אחד, ארבעה שופטים (לאחרונה נוספו שני שופטי ה־VAR) וצוות ניהולי (Wernicke, 2018). אומנם, מה שאנו רואים כיום לנגד עינינו רחוק מבחינות מסוימות מדמות הכדורגל לפני כמאה וחמישים שנה, אבל כאמור כללי המשחק - שרובם נכתבו בשנת 1863 עם ייסודה של ההתאחדות האנגלית לכדורגל - שרירים וקיימים: שבעה־עשר במספר, שקיבלו את הגושפנקא של ההתאחדות הבין לאומית של הכדורגל (פיפ"א). תמורה דרמטית חלה בזיקה שבין המשחק הזה לקהל: כמה תריסרים של אנשים שצפו בו בראשיתו היו לתשוקה של מיליונים רבים, הצופים בו במדינות שונות במשכה של עונת הכדורגל, ולמיליארדים של צפיות בעיקר "בחודש הקדוש" של המונדיאל, הנערך אחת לארבע שנים (Weiland & Wilsey, 2006). גם משחקי הליגות המקומיות, משחקי הגביע הלאומי, תחרויות בין לאומיות בין מועדונים ממדינות שונות, כמו למשל: הצ'מפיון־ליג האירופאי, התחרויות האזוריות (הקונפרנסים), תחרויות בין נבחרות לאומיות, היורו והקופה־אמריקה, מושכות קהל צופים רב מאוד. מן הבחינה הזו - קרי, מומנט המשיכה של הכדורגל - אין לו מקבילה בעולם כבר שנים רבות (Foer, 2004; Foyle, 2010; Goldblatt, 2006).

מקצת מן התשובה המבוקשת לשאלה מה יש בו שמושך כל כך הרבה אנשים שונים מאוד,

היא המאפיין האולטימטיבי שלו - התחרות. פשוטו של דבר שכל מהלכיו מכוונים להשגת ניצחון על יריב. התחרות המסוימת הזו, המתנהלת בהנחית כללים מסודרים, מסומנת אפריורית באמצעים שבהם יתנהל המשחק ובתוצאותיו האפשריות: ניצחון (עינוג), כישלון (באסה), ותיקו כנחמה פורתא במצבים מסוימים. התחרות עצמה מלווה במתח ומאלצת את האוהדים להיות במגע עם רגשותיהם, לעיתים עונג ועליצות, לעיתים יגון וכאב. בשורה התחתונה, מי שבא לצפות במשחק כדורגל בא להתרגש ו"לתפוס צד"; כאשר הוא "לוקח צד" אכפת לו ממה שקורה ומה תהיה התוצאה, כך נעשה גם הוא שותף פעיל במשחק. אומנם התחרות היא מומנט קריטי באשר להבנת גורמי המשיכה למשחק, אך אין היא ייחודית דווקא לו, ואין בזה תשובה משביעה ל"מדוע אנשים אוהבים אותו". על כך בהמשך.[1]

שנים רבות של מחקר הולך ונערם, מאות מאמרים וספרים עוסקים באוהדי הכדורגל מנקודות מבט שונות. הכול כמעט ידוע: מי הם האוהדים מבחינת מוצאם האתני, המגדר, המעמד, הגיל, הדת ועוד; מי אינם אוהדי כדורגל; מי הם הצופים הנוכחים במגרשים ומי צופים באמצעות מסך הטלוויזיה. פרט לכדורגל הממוסד, המתגלם בסידורי הליגה, המוני אנשים (גברים ונשים) במקומות שונים בעולם משחקים להנאתם כך סתם בסופי השבוע, במדשאות של הפארקים. מי שמסתובב בלונדון בסוף השבוע עשוי להיתקל בגברים ונשים המשחקים כדורגל באחד מן הפרקים של העיר. על סמך המידע הסטטיסטי המצטבר, למשל בסקרי דעת קהל על שיעורי צפייה באמצעות מסך הטלוויזיה, ניתן להסיק כי בכל העולם כמעט, גם בארצות הברית, יש לכדורגל נוכחות בולטת מאוד (Correia, 2023; Markowitz & Hellerman, 2011). על דבר אחד קשה לחלוק, כדורגל הוא משחק שהכבידה שלו אינה שועה לגבולות חברתיים מכל סוג כמעט. ועוד, שאנשים משחקים אותו וצופים בו כי כנראה יש בו משהו מיוחד, מפתה ומספק. אף על פי כן הצופן של משחק הכדורגל, שגורם להתאהב בו ולא להרפות, חומק מאיתנו. יש משהו מיוחד באהדת המשחק שמעודד, ואולי אף מאלץ, את הצופה בו להתרגש מתוך עונג או מתוך כאב. על אוהדי כדורגל באנגליה - בדרך כלל מן המעמדות הנמוכים, אך לא רק מאלה - נאמר כי קשה להם מאוד לבטא את רגשותיהם לנשותיהם במילים "אני אוהב אותך" אך הם אינם מתקשים כלל לומר זאת למועדון הכדורגל "שלהם" מדי סוף שבוע, בקול רם ובפרהסיה, כשהם נוכחים באצטדיון הכדורגל המקומי.

כאמור, מאמר זה מבקש לעמוד על סוד הקסם שטמון במשחק הכדורגל, שמפתה כל כך הרבה אנשים להתחבר אליו ולהתאהב בו. על בסיס המחקר שהצטבר עד כה נרמזת הסכֶמה המבארת הבאה, שנוכחים בה טבע האדם, טבע משחק הכדורגל, ויחסי החליפין בניהם.[2] אלו מייצרים אהדה־אהבה למשחק הזה שמתווכת בזיקה למועדון מסוים (Crawford, 2004). ייתכן כי זו תשוקה התלויה בדבר, בצרכים מסוימים שמבקש האוהד למלא. הצרכים הללו נטועים במה שניתן לכנות "טבע האדם", למשל: זהות, שייכות, ריגוש, הערכה ועוד (Maslow, 1970; Sandvoss, 2005; State & Burk, 2000). אפשר להניח גם כי כדורגל מייצג עבור ציבור אוהדיו מודל ("אידאלי") של חברה המנוהלת על ידי חוקים פשוטים ומובנים לכול, שחריגה מהם

[1] על היבטיה השונים של התחרות ראו: Hartman & Kjaer, 2015. להיבט הסוציולוגי הממוקד: Hell, 2008.

[2] סכמה זו נכונה כפי הנראה גם למשחקים תחרותיים אחרים, למשל הפוטבול האמריקאי, כדורסל, בייסבול ועוד (ראו: Simon, 2013).

נענשת, וכמו כן הוא מעלים או לפחות ממתן כמה מן המתחים המטרידים את האוהד בחיי היום יום שלו (Vargas, 2010). להלכה ולמעשה אצטדיון הכדורגל הוא תחום הרשאה, שבו ניתן ומותר לפרוק מתחים ולהעצים רגשות באופן שאינו מקובל או מותר מחוצה לו.

את יחסי החליפין שבין טבע האדם לטבע משחק הכדורגל מספקת התחרות, שכאמור היא טבעו הסגולי של המשחק הזה. המפגש בין שני מיני הטבע הנ"ל מייצר מצבים שבהם הצופים הולכים ונעשים מעורבים במשחק עצמו ובמה שמתרחש בסביבתו (Arora-Jonsson & Hass, 2000). כפי הנראה ככל שמעורבות זו מתעצמת היא נושאת שוב ושוב פירות, כלומר סיפוק צרכים מסוימים. נדמה כי יש בכך תשובה לשאלת התשוקה למשחק הזה. לא, עדיין לא.

מילים: "אני אוהב אותך בית"ר" [3]

בהקדמה לספר של ג'ון אוסטין **איך עושים דברים עם מילים**, מקדימים גיא אלגת וענת מטר: "המילים אינן משרתות אותנו רק לצורך העברת תכנים אמיתיים או שקריים, איננו רק אומרים דברים עם מילים. אלא אנו, באופן כללי ביותר, עושים דברים עם מילים" (אוסטין, 2006, עמ' 13). הדרש לענייננו: אנשים, בהקשר למסופר להלן אוהדי כדורגל, מתארים במילים מצב שהם עצמם שותפים להתהוותו וחווים את פירותיו. המיוחד במשחק הכדורגל הוא שמדובר במצב מערב ומשתף. בין השאר, ובאופן קולני במיוחד, האוהדים של המשחק "עושים דברים עם מילים": הם מביעים את מצבם הרגשי במילים, והמילים מבארות, משייכות ומהדירות. הן מביעות את היחס הגופני והיחס הרגשי שלהם לכדורגל, למי שמשתתף ממש במשחק וגם למי שאינו נוכח אך נחשב כמשתתף. מבחינתו של אוהד כדורגל המשחק נמצא עמו בכל אשר ילך, והמילים - כלומר הגדרת המצב - הולכות עמו, מעודדות אותו, מנחמות אותו.

"בראשית של משחק הכדורגל, לא הייתה המילה, אלא הכדור. המילה מלווה את מה שנעשה או לא נעשה עם הכדור" (Claussen, 2007, p. 654). זמן קצר לאחר שהמשחק הזה התמסד המילים המלוות אותו קיבלו תהודה באמצעות כלי התקשורת: תחילה העיתון והרדיו, ומאוחר יותר הטלוויזיה והרשתות החברתיות. באמצעותם נעשתה תרבות כדורגל לנכס קבע בתרבות בת זמננו. בהתחלה היו אלה מילים שהיו מקובלות בשפת העם, ובמשך הזמן נרקם לקסיקון של אוהדי כדורגל ששפתו צורמת את אוזנם של טהרני השפה (יהב, 2005). העיתונות באנגליה, שבמחצית השנייה של המאה התשע־עשרה הייתה כלי התקשורת הדומיננטי, סיננה וצנזרה. ברם, במרוצת הזמן, אל מול עין מצלמת הטלוויזיה, כאשר משחק הכדורגל היה לחוויה מרתקת להמוני מאמינים, התפרצות רגשית והבעת אהבה (או איבה) בפרהסיה באמצעות מילים, סיסמאות ושירה, הייתה לתופעה נפוצה באצטדיונים. אוהדי כדורגל אינם מתאפקים ונותנים דרור ללשונם. כלי התקשורת כותבים, מצלמים ומזינים את הדיבור: משחק הכדורגל נהייה למסמן.

לאיש ברחוב יש מחסן פרטי של מילים שנרכשו על ידו במשך הזמן. בדרך כלל מילים אלה מסודרות במעין מחלקות, המכוונות למפגשים במצבים מוגדרים: משפחה, חברים, עבודה וכיוצא באלה. בעצם, המילים הן רכושה של החברה המסוימת והאיש "שואל" אותן מהמחסן הקמעוני. סיבת ותוכן ההשאלה נקבעים בין השאר על ידי השכלתו, תחומו המקצועי, פעילותו

[3] שיר של אוהדי בית"ר ירושלים בשם זה, מילים ולחן ג'קי מייקה. את אותה הבעה של רגש פתוח ניתן לשמוע גם בשפות אחרות, למשל בשיר שכתבו אוהדי מועדון הכדורגל האנגלי ליוורפול: "we Love you Liverpool".

הפוליטית וכולי. יש להניח כי האיש ברחוב אינו מכיר את כל המילים של שפת אימו, ולבטח אינו משתמש בכולן.[4] המילים שבהן משתמש אוהד הכדורגל בדרך של שיגרה נשאלות משתי קטגוריות: הקטגוריה של השפה המסוימת שבה משתמשים הכול, והקטגוריה (הלקסיקון) הייחודית של אוהדי כדורגל. אלה המילים שעוברו והתבגרו באצטדיון: עגה מקומית שמשמשת את אוהדי הכדורגל כדי להביע את התייחסותם המסוימת למה שקורה במשחק עצמו ומה שקורה להם עצמם ביחס אליו. מדורי הספורט בעיתונות היומית ודברי פרשנות בתקשורת הספורט המצולמת משאילים אותן ולפעמים אף מולידים אותן.[5] הלכה למעשה, עריסתו של לקסיקון הכדורגל היא ביציעי האצטדיון והתאזרחותו קורית בחדרי המערכת של כתבי הספורט. עבור האוהדים המילים מבטאות את יחסם ורגשותיהם למשחק ובו בזמן גם מעצבות אותם. כאשר אוהד הכדורגל קורא (או שר) "אני אוהב אותך" הוא מתכוון לאלטר־אגו שלו בלשון רבים.

להלן מקצת המילים שאוהד כדורגל פלוני, בכל מקום על פני כדור הארץ שבו משחקים כדורגל, משתמש בהן במשך שנות היותו אוהד של מועדון כדורגל מסוים כדי לבטא את תחושותיו. המילים יכולות להיות שלו או שאולות, במשלבים שונים ובצורה של נושא, נשוא, פועל פעיל, פועל סביל. זו העברית המדוברת והמצוירת שמשתמשים בה באצטדיוני הכדורגל בישראל, מן הסתם האקדמיה ללשון לא תעניק לכמה מהן מעמד בלשון העברית:[6] עליצות, שיגעון, התפוצצנו, ניצחון מדהים, אכלנו אותה, דפקנו אותם, דיכאון, על הפנים, גאווה, ריקנות, כאב, סוף העולם, יש אלוהים, חבל על הזמן, שברון לב, מפח נפש, עבדו עלינו, סרסנו אותם, נפלנו, חרבנו להם את הצורה, דכדוך, אבל, אושר גדול, פראייר, נשמה, עגלות, מגניב, סוף הדרך, תסכול, שפיפות, תבוסה, אקסטזה, חרפה, עליבות, עונג, שכרון חושים, מניאק, בן זונה, אופוריה, טראומה. נשמה. המילה "אהבה" או משמעותה הקרובה מופיעה במיסוכים שונים כגון: אני מת עליה, נשמה, אהובה שלי, חיים שלי, משוגע עליה.

לקסיקון הכדורגל נולד ומתפתח באצטדיון. הוריו נמנים בדרך כלל על גברים מן המעמדות הנמוכים. בדרך כלל משלב השפה נמוך, בהתאם למעמדם. פה ושם נמנות בלקסיקון מילים שהושאלו ממשלב גבוהה יותר, המייפות לכאורה את השיח ביציעים. באותו עניין, הלקסיקון הזה איננו אגבי או ספונטני, יש מי שבוחר, מאשר ומאקלם אותו בקרב אוהדי המועדון המסוים. משמעותן של מילים מסוימות ממנו ידועות רק לאוהדים, ולפעמים הן זולגות גם לדיבור הפוליטי, כמו: "קיבלנו החלטה בדקה התשעים" ו"ככה לא בונים חומה". מטבע הדברים תרבות הכדורגל אינה הרמטית.

מותר לומר כמעט הכול, כי אצטדיון כדורגל הוא "תחום הרשאה"', כזה שנסבלת ומותרת

[4] מילון המילים בעברית מכיל 75-80 אלף מילים, עם צירופים ומילים מושאלות מגיע מספר זה ל־120,000. במילון אוקספורד ישנן כ־600,000 מילים. מספר המילים במילון זה שהינן בשימוש הוא 171,476.

[5] למילים כמו "כבש שער", "הבקיע" יש משמעויות נגזרות, למשל מיניות. "כדור ארוך", "כדור בלי כתובת", "בעט לקצר", "סיבסס", "כדור חופשי" הן מילים המתארות מצבים במשחק הכדורגל. זר לא יבין זאת (ראה: יהב, 2005; רוזנטל, 2005; רוזנטל, 2007).

[6] כמה מן המילים לוקטו משפות אחרות ומופיעות כאן בתרגומן לעברית. המקור: מחקרים, עיתונות ספורט, בעיקר בעברית אך גם בשפות זרות, ונוכחות רבת שנים במגרשי הכדורגל והאצטדיונים בישראל.

בו התנהגות שאינה מקובלת מחוצה לו. אוהדים צעירים ומבוגרים (בעיקר גברים), המתקשים לבטא רגשות בפומבי, מוצאים (או ממציאים) מילים שאפשר להתחבא מאחוריהן כדי לבטא את תשוקתם למועדון הכדורגל. איש לא ילעג להם, נהפוך הוא, כל אחד מהם משתתף במקהלה. כל אחד מהם הוא "אנחנו". בעצם, אהבת המשחק מתרחשת באמצעות שדכן - המועדון "שלנו", התיאטרון המסוים שבאמצעותו מתרחשת ההצגה (Sandvoss, 2005; Simons, 2013). באמצעות גילויי אהבה למועדון "שלהם" - "אני אוהב אותך 'בית"ר", "לא תצעדי לבד ליברפול", ועוד מעין אלה - הם מביעים גם נאמנות וגם הזדהות, וממילא שייכות. כפי שיבואר להלן הם שבים ומסמנים את התשוקה לאחד מטבורי חייהם.

שירת כדורגל היא חקיינית, בוטה, תוקפנית, פתוחה ואוהבת:[7] "כל העולם כולו שונא את הפועל ורק אני אוהד" (אוהדי הפועל תל אביב). "קבוצתי האהובה את נתניה/ זה סיפור אהבה מאכזבת/ אהבה כה כואבת/ והסוף צריך להיות אינשאללה טוב" (אוהדי נתניה). "אבל נותרו לי זיכרונות/ על אהבה שהיא איננה עוד/ מי שהמציא את המילה אהבה/ שהיא שורפת לבבות (אוהדי מכבי תל אביב). "הייתי נער בשכונה יפה/ להפועל הייתה לי אהבה/ הייתי רץ צועק עם כל הנשמה/ יאללה הפועל מלחמה" (אוהדי הפועל ירושלים). "כולם שרים כל הכבוד/ לקבוצה אולה אולה/ בני יהודה הזהובים שלי" (אוהדי בני יהודה). "אוווווו... בשבילך אהובתי, אני איתך עד יום מותי/ לובש אדום רק בשבילך, מוכן למות למענך/ או.. אדום עולה עולה עולה" (אוהדי הפועל באר שבע).

ביציעי האצטדיון, בקול רם, בגרון מורם, מילה במילה, שורה בשורה כאילו מדובר בהמנון הלאומי, עומדים ה"טרובדורים" ומזמרים שיר אהבה לקבוצתם. בניצחון - בטון גבוה, עד שהגרון נצרד. בכישלון - בטון נמוך, כאילו בניחום אבלים.

את מה שחשים ואומרים אוהדי כדורגל "פשוטים" מנסחים ומעלים על הכתב סופרים מוכרים, שנשבו בקסמו של המשחק ומעידים על תשוקתם:

הורנבי: "התאהבתי בכדורגל כפי שעתיד הייתי להתאהב בנשים: בפתאומיות, ללא הסבר, ללא חוש ביקורת, ללא מחשבה על כאב ותהפוכות שיבואו בעקבות זאת" (הורנבי, 1992, עמ' 17).

מגד: "חשבתי שהנה יש שכר לעמלנו כל העונה המפרכת, שמגיע לנו אחרי כל המעורבות הרבה שאנחנו משקיעים בקבוצה כל השנים - בהתעניינות מתמדת ובהתרגשות משבת לשבת ובאמצע השבוע - להיות נוכחים פיזית במעמד הכמו אפוקליפטי זה" (מגד, 1998, עמ' 53).

גליאנו: "פעם בשבוע האוהד בורח מביתו והולך לאצטדיון. [...] העיר נעלמת, שגרתה נשכחת. כל מה שקיים הוא בית המקדש [...] אף שהוא יכול להרהר בנס בנוחיות מול מסך הטלוויזיה, הוא מעדיף לעשות עלייה לרגל למקום זה, שבו הוא יכול לצפות במלאכים בשר ודם נאבקים בשדי היום" (Galeano, 1997, p. 6).

שחם: "החיים הם ממש כאן, בשאון, המתפצח כאן בעוז מתוך רמקולים כבירי לוע, במוזיקה הנחושתית, המארש המצעיד אנשים במושביהם, בהתוודעותם המקרית של אלמונים בקנטוריהם של אוהדים מושבעים שגילו יריב בקרבם [...] בכובד־הראש שנוהגים הכל בטקס הממלכתי" (שחם, 1979, עמ' 75).

[7] השורות המצוטטות לקוחות מפרסומים שונים בעיתונות (למשל: בלייזר, נובמבר, 2002, עמ' 56-54). שירת כדורגל פופולארית מאוד באנגליה (בן פורת, לעולם לא תצעדי לבד, שירת הכדורגל [בכתיבה]). כמה מן השירים כתבו זמרים מפורסמים. במקרים לא מעטים בשירי האהבה לקבוצה המסוימת ישנן מילות זילות, בלשון המעטה, כלפי קבוצה יריבה.

קרונזון: "מיום שעמדנו על דעתנו היינו שומעים את המעשה ב'הפועל' קלווריה עם הבוצים, ופביאן על הקורה מפצח שקדים להנאתו. לא ייפלא כי גדלנו אוהבי כדורגל ומעריצי כדורגלנים. [...] בכל שבת, אחרי־הצהריים היו הגברים הולכים אל המגרשים: אוהדי 'הפועל' פונים למגרש המוקף בחומת בטון גבוהה הזרועה שברי זכוכית, ואוהדי 'מכבי' הולכים למגרשם הגדור לוחות פח חלודים [...] אנחנו אוהדי הפועל ויש לכך מספר סיבות טובות [...] וחשוב מכול, ומעבר לכל אידאולוגיה: אנו אוהבים את 'הפועל' חיפה בגלל השחקנים" (קרנזון, 2010, עמ' 107-108).

ס' יזהר: "ולכן הולך שמעון בלעדיו שבת בשבת למגרש הכדורגל, תענוג לנפש, ושם הוא אחד מגדולי האסטרטגים [...] מסביר לכל דורש את ההבדל בין בעיטת חרטום הנעל ובין ההדחקה בצידה, עם רעיו שיש לו שם שיכורי כדורגל גם הם" (ס' יזהר, 1993, עמ' 64).

גורי: "אין לנו זמן. אין לנו זמן. אנו רצים על פני דרך עפר המוליכה אל המגרש הניכר בדקלים מזדקרים סביבו. צמרותיהם רושמות כעת תנועה איטית על פני התכלת בעוד שאגות 'התחרות המוקדמת' מגיעות אלינו כזעקת הקרקסים העתיקה" (גורי, 1971, עמ' 93).

קופר: "אבל דבר אחד בטוח [...] 'כדורגל הוא ענף הספורט הפופולארי ביותר בעולם'. בנאפולי אומרים שאם יש לבן־אדם כסף הוא קודם קונה לעצמו משהו לאכול, ואז הולך למשחק כדורגל, ואז הוא בודק אם נשאר לו משהו בשביל מקום לגור" (קופר, 2020, עמ' 11).

ברעם: "גם היום, אחרי אלפי משחקי כדורגל בארץ ובעולם, אני מתקשה להתמודד עם הדיכאון הכבד שנופל עלי אחרי שריקת הסיום, בעיקר בשבת. ניצחון, תיקו או הפסד, העצבות המשתקת וסממנים כמעט פתולוגיים של חרדה מחלחלים לכל פינה בגופי" (ברעם, 2004, עמ' 79).

קינג: "הייתי אומר (שאהבת הקבוצה) היא שוות ערך לדת מודרנית [...] אתה הולך למקום שבו אתה מקיים פולחן. הסמלים שלך. אתה הולך בעקבות הקבוצה שלך [...] זו תשוקה שעומקה רב משל כסף. זה הכל אודות תשוקה [...] זו אובססיה [...] זה אינו עניין של חיים או מוות, זה יותר חשוב מזה" (King, 1998, p. 150).

קראס: "המציאות העצובה היא שהמועדון אינו צריך אותי. אם לא אחדש את המינוי העונתי שלי ישנם אלפים אחרים שישמחו לקחת זאת ממני. אבל, [...] נראה לי שאני זקוק למועדון. אני תקוע, בעיקר תקוע שמח - מתוך רצוני שלי. [...] איך זה קורה שאתה מקבל תענוג רב כל כך ממשהו שנותן לך כאב רב? זו שאלה טובה" (Crace, 2001, p. 119).

כבר זמן מה שכדורגל היה ל"גיבור" בספרות העולמית וגם הישראלית (בן פורת, 2018; Seddon, 1999), גם אם ביחס לגיבורי ספרות אחרים עדיין במשורה. ספרות הכדורגל משמשת כמגפון המעביר את תחושות האוהדים לשדות אחרים, היכן שהמשחק עצמו ידוע אך העלילה שלו ושל אוהדיו זרה למי שאינם כאלה, שלא אחת נרתעים ממנה כיוון שהיא נתפסת כתרבות נמוכה במקרה הטוב או תרבות חולה שיש להכחידה. כפי הנראה ההקשר (עדיין) המעמדי של המשחק, הנחשב למשחקו של ההמון, קרי המעמדות הנמוכים, מייצר את דימויו. כאמור, המחברים, אלה שצוטטו למעלה ואחרים, אינם שווי נפש למשחק. נהפוך הוא, בדרך כלל מדובר במחברים ובמחברות שהמשחק הזה אהוד עליהם, בין אם גדלו עמו ובין אם רכשו אותו בבגרותם. "לפעמים", כותב אומברטו אקו, "קורה שאני צופה לי במשחק יפה בטלוויזיה בעניין ובהנאה, אינני שונא כדורגל, אני שונא חסידי כדורגל מטורפים" (אקו, 1997, עמ' 132).

אהדת כדורגל: כותבים וצורכים את הטקסט

"אז לסכם, מה זאת אהבה - אהבה זה תמהיל של תשוקה מינית, התאהבות רומנטית, ורעות או חברות, שאם יש לנו מזל זה יחזיק לאורך זמן" (יובל, 2005). על רגל אחת, אהדת כדורגל היא שם נרדף לאהבת המשחק, המתווכת בזיקה למועדון. ובהרחבה מסוימת, עוצמתה של אהבה זו מתפלגת בהתאם לעוצמת התשוקה של האוהד. ישנם אוהדים המכונים "שרופים" בלשון העם (פנאטים) ו"חמים־מסורתיים" או "פושרים" על פי מיונו של החוקר הבריטי ג'יליאנוטי (Giulianotti, 2002). הראשונים חווים תחושה עמוקה של זיקה למועדון, שהוא מעין האלטר־אגו שלהם; מה שקורה למועדון קורה גם להם: "ניצחנו" או "הפסדנו" זה אני בלשון רבים.

מדובר בסיפור אהבה שאינו מזדקן, כל סוף שבוע במשך עונת המשחקים האוהד "השרוף" מחזר אחר מועדונו בפומבי ללא מעצורים, ואילו האוהד "הפושר" עצור ברגשותיו: הוא מרוסן יותר, שומר מרחק, מעדיף להזדהות עם "ניצחנו", אבל גם אצלו שמור רגש של חיבה למועדון "שלו" ומדי פעם הוא ייתן לו דרור (Guttmann, 1986, Pines, 2005). כפי הנראה יש משהו במשחק הזה שאינו נכנע לאדישות.

בעצם, מה שאוהד כדורגל מביע ביחס למשחק הכדורגל הוא "תשוקה המוגדרת כנטייה חזקה לכוונה של פעולה שאנשים אוהבים, שהם מוצאים כחשובה, ובה הם משקיעים זמן ואנרגיה. כדי שפעילות תייצג תשוקה עבור אנשים, היא צריכה להיות משמעותית לחייהם" (Vallerand et al., 2003, p. 756). בתשוקה לכדורגל ניתן להבחין ללא מאמץ רב, בהתבוננות בקהל הצופים־אוהדים באצטדיונים, בפאבים המקרינים משחקי כדורגל, בדיווחי התקשורת, ב"סדר היום" של אוהדיו (בן פורת, 2007, Brown, 1998). כך גם בעידן זה, שבו הכדורגל התמסחר ואוהדיו נדמים כלקוחות על המשמעויות הנלוות לכך בכלכלת השוק הקפיטליסטית. ברם, בעלי ההון שרכשו מועדוני כדורגל נוכחים לדעת כי מבחינתם של האוהדים המועדון שייך להם. וכי כדאי להם, לבעלים, לשמר את תשוקת האוהדים ולרצות אותם. בשונה מדברים אחרים בסצנה הקפיטליסטית, תשוקת האוהדים אינה בחזקת "אינטימיות קרה" (אילוז, 2008). יתרה מזאת, את עוצמת התשוקה הזו יכולים אוהדי הכדורגל להפנות כנגד בעלים שאינו לרוחם. וכבר נרשמו בהיסטוריה המקצוענית־מסחרית של המשחק מחאות שגרמו לפיטורים או לנטישה של בעלי מועדונים (Olesen, 2018).

אהדה היא פרקטיקה ללא תג תפוגה. כותב קורנל סנדבוס:

> הספרות העוסקת במושג האהדה מציבה את הסובייקט מול מושא אהדתו. טענתי היא זו: את האהדה יש לבחון כצורה של צריכה ועל כן כצורה של תקשורת. אהדת כדורגל היא צורה פרטיקולרית של צריכה [...] ההביטוס של אהדת כדורגל משקף ביודעין ערכים ואמונות מסוימות. [...] אהדת כדורגל מתבססת על הדואליות של זהות עצמית [...] אוהדי כדורגל רבים תופסים את אהדתם כחלק אינטגרלי של אישיותם (Sandvoss, 2003, p. 169).

נדמה כי אהדת כדורגל היא מעשה סולפסיסטי, אך לא כך - אהדת כדורגל היא מעשה קולקטיבי. האוהד חווה אותה יחד עם אחרים הדומים לו. בעניין זה לא צריך מזל, אהדת כדורגל - קרי, המועדון המסוים - אינה מתכלה. אצל האוהדים החמים היא נעולה בקצה הגבוה של העקומה. אצל האוהדים הפושרים היא נעה אסימפטומטית ברמה נמוכה, אך מדי פעם ניתן להבחין בקפיצה

חדה של העקומה למשך זמן מה עד שהיא שבה לרמתה הקודמת, וחוזר חלילה. אהדת כדורגל, יש להוסיף, בתנאי מצב מסוימים מתחברת למה שקורה בסביבתה, כמו למשל אירועים פוליטיים או תרבותיים שעשויים להעצים אותה (Fisk, 1989; Hobsbawm, 1990; Sandvoss, 2005).

בעקבות היל (Hill, 2002) ואוסטין (2006), מילת המפתח של אהדת כדורגל היא "צריכה ביצועית" (performative consumption), שפירושה (נוסח אוסטין) הוא: "אמרות שעושות משהו, בניגוד ללומר משהו בלבד". בקונטקסט של משחק הכדורגל פועלים גורמים ידועים: החוקים של פיפ"א (התאחדות הכדורגל הבין־לאומית), החוקים של התאחדות הכדורגל המקומית, ואפיוני תרבות ופוליטיקה מסוימים המקצים את האוטונומיה היחסית של האהדה (Hill, 2002). עם זאת, כאמור, אצטדיון הכדורגל הוא תחום הרשאה, שבו מותרת (נסבלת) התנהגות שמחוצה לו היא אינה מקובלת או אף אסורה. כך למשל, דיבורים פרפורמטיביים מסוימים (קללות) או מחוות גופניות מסוימות (אצבע משולשת, נא בעין, סימון אבר מין) הם עניין שבשגרה. ניתן לשער כי יחד עם פורקן התשוקה למשחק, האוהד הפרפורמטיבי פורק גם תשוקות אחרות, שאין הוא יכול לבטא אותן במקומות אחרים.

המיוחד באהדת משחק הכדורגל, הנעשית כאמור באמצעות זיקה למועדון מסוים, היא בזה שהאוהדים צורכים את מה שהם עצמם יוצרים תוך כדי: הטקסט המיידי של המשחק נכתב בהשתתפותם; הם מנהלים דיאלוג עם המשחק, מגיבים במלל או במחוות פיזיות על מה שמתרחש על הדשא, ולא אחת הצריכה הביצועית שלהם מתבטאת בהתערבות, למשל כאשר הם תובעים מהמאמן שיוצא או יכניס שחקן מסוים, ישנה את הטקטיקה שלו וכולי. לעיתים הם מתערבים גם בניהול המועדון שלהם בדרישה כי יוחלפו בעליו או מנהליו. מן הסתם יש באהבה הזו משהו מאצ'ואיסטי, כגבר המתייחס לרעייתו כאל רכושו. אוהד הכדורגל מוצא כי המועדון הוא שלו: בעלים בא ובעלים הולך, אני (אנחנו) תמיד כאן.

אהבה נרכשת וכובשת

לצורך העניין יש להתחיל בתהליך של "איך נעשה אוהד", ותוך כדי לסמן ולאסוף את המאפיינים המסוימים הנרכשים של אהדת כדורגל, הנעשית לאהבת כדורגל ול"נישואים" למשך החיים. ניתן להניח כי בדומה לחיי נישואים גם חיי האוהד אינם הכול דבש: מניפת הרגשות שניזונה ממשחק זה מייצרת אצלו מתח שהוא נדרש להתייחס אליו ולפרש אותו. ימי השפל, היינו כישלונות של מועדונו, מעמידים את אהבתו במבחן. כפי שנראה להלן, בתהליך ההיעשות לאוהד מוטמעים נוגדנים המחסנים את האוהד מפני אובדן כושר אהבתו למשחק הזה, מן העריסה ועד לקבר:

> הדור שלי בעיקר, אנחנו ואנשים מבוגרים וגם מעט צעירים, עדיין הולכים, ממלאים את המגרשים ממשיכים לשלם עבור ההתמכרות. התבגרנו אך לא שמנו לב. במגרש אנחנו עדיין רואים את אותן הפנים, יושבים ליד חברנו, שאותו אנחנו מכירים כבר עשרים וחמש שנים. הוא ואנחנו איננו חושבים עליו כעל מבוגר [...] בראש שלנו הוא הוא עדיין בן ארבע־עשרה (Conn, 2004, p. 11).

מציץ ונפגע, הסופר האנגלי ניק הורנבי:

> בדיוק יום אחד אחרי יום הולדתי האחד־עשר, אבי שאל אותי אם ארצה לבוא למשחק גמר גביע בין ווסברום ואוורטון [...] אמרתי לו שאין לי כל עניין בכדורגל, אפילו לא במשחק גמר. אבל בשל מניע אפל כלשהו, צפיתי בכל המשחק בטלוויזיה, תשוקה שהפתיעה אותי לחלוטין [...] זה נמשך שלושה שבועות, עד שאבי לקח אותי להייברי בפעם הראשונה. (הורנבי, 1992, עמ' 17).

מרגע זה ואילך הורנבי נדבק בווירוס: אהדתו למועדון הכדורגל האנגלי ארסנל מתדלקת אותו עד לזמן הזה.

אהדת כדורגל של מועדון כדורגל מסוים היא ללא ספק תופעה מכוננת. הכדורגל מארגן את סדר היום של האוהד, עניינים של משפחה נדחים מפני יום ושעת המשחק של מועדונו. מה יעשה אוהד הכדורגל אם דווקא בשעת המשחק של מועדונו משפחתו חוגגת בר מצווה? חתונה? גופו ייוצג באירוע אך רוחו באצטדיון. נדמה כי פועל עליו כוח עליון: "פעם בשבוע האוהד נס מביתו ופוסע לאצטדיון [...] העיר נעלמת, הרוטינה נשכחת, כל מה שקיים הוא המקדש" (Gleano, 1997, p. 6). שם, יחד עם מאמינים אחרים כמותו, הוא סוגד לאהבתו.

מן המחקר הנוגע בעניין ניתן ללמוד כי אהדת כדורגל, אף שהיא חוצה גבולות מעמדיים, מגדריים, אתניים וכולי, אינה מתפלגת באופן נורמלי בכלל האוכלוסייה המסוימת (Crawford, 2004; Elias & Dunning, 1986, Giulianotti, 1999; Wann et al., 2001). אומנם היא נרכשת בגיל צעיר, כמצוין לעיל, אך היא תלויה בכמה נסיבות מקדימות: היא תלויה כאמור בחוויה המשפחתית, בקבוצת השווים (peer group), במצב המעמדי, בחלוקה המגדרית, בסימון האתני ובעוד כמה גורמים מנתבים. באשר לכדורגל, שני גורמים טרומיים משפיעים יותר מכל על היעשותו של יחיד לאוהד: מעמד ומגדר. מסיבות מסוימות נעשה הכדורגל למשחק, בה"א הידיעה, של המגדר הגברי, ובמיוחד של גברים מן המעמדות הנמוכים. אומנם המשחק נעשה מודרני בבתי הספר "הציבוריים" (כלומר, של בני המעמדות הגבוהים באנגליה), אך בתוך זמן קצר נעשה למשחק שמשחקים בו ואוהדים אותו בני ובנות המעמדות הנמוכים (Masson, 1995; Redhead, 1995). לא במקרה למשחק הכדורגל ארומה של מאצ'ואיזם.

גם כיום, כאשר כדורגל נשים נהייה לעובדה מוצקה, ההגמוניה, או לחילופין הדומיננטיות של המגדר הגברי, עדיין נוכחת בו היטב (Messner, 2020). מבט אל יציעי אצטדיון הכדורגל במקומות שונים בעולם מגלה את הפנורמה הבאה: מבוגרים ומבוגרות, צעירים וצעירות (נוכחות גברים עדיין דומיננטית), שניים וגם שלושה דורות של משפחות יושבים יחדיו בכל סוף שבוע. מרקם אתני מגוון, באותם מקומות שמגוון זה מאפיין את החברה המסוימת. הנוכחים באצטדיון שונים ביותר זה מזה בכמה דברים, שונות שמקורה מחוץ לו, אבל פרט להיותם עכשיו אוהבי כדורגל יש להם קידומת משותפת: הם חוו תהליך סוציאליזציה שהתנסות בכדורגל הייתה פריט אימננטי שלו (פרידמן, 2016).

בדרך כלל זה עובד כך: כדורגל הוא תופעה שיחיד נפגש עמה ומשתדך לו כבר בילדות המוקדמת (הורנבי איחר קצת, בדרך כלל המפגש קורה בגיל מוקדם יותר מאשר אחת־עשרה). המפגש הזה טבוע בתהליך הסוציאליזציה של בנים בדרך כלל (לא בלבד, אך עדיין בעיקר), והוא

מתרחש בגלל או באמצעותם של סוכנים: לרוב זה מתחיל במשפחה הגרעינית, כשהאב או אח בוגר לוקח עמו את הילד הצעיר למשחק הבתולים שלו. כאשר אלה אינם עושים זאת, באים במקומם סוכני חברות אחרים, כגון חברים שמשדכים אותו למועדון הכדורגל המסוים. בין כה וכה ילד צעיר נולד לאטמוספירה של המשחק הזה. הוא נפגש עמו במשפחה, בחברת הילדים בשכונה, בבית הספר. הוא (ולעיתים היא) נתפס למועדון מסוים ו"נדלק", מתחיל את קריירת האהדה שלו ואת השייכות לשבט המדומיין של אוהדי הכדורגל החורג מגבולות המועדון, הליגה הארצית, והמדינה המסוימת. אמרה מהלכת בקרב אוהדי כדורגל כי בשונה מיחסיך עם בת זוגך, ממועדון הכדורגל שלך אתה לא מתגרש. כפי הנראה יש אמת בדבר, כשהשידוך עולה יפה אזי הנישואים עם מועדון כדורגל הם קתוליים.

תהליך היעשות אוהד הוא תהליך של כינון אורח חיים, למידה והטמעה של נורמות המגדירות ומכשירות את ההתנהגות בשדה הכדורגל (Crowford, 2004). "ישנן סיבות רבות מדוע יחיד מסוים עשוי לגלות עניין מיוחד להתחיל לגלות עניין ספציפי בספורט [...] ולהתחיל את הקריירה של אוהד [...] במקרים רבים התהליך הזה נראה גזור מראש" (Crowford, 2004, p. 43). כפי הנראה הטרום אוהד אינו מתאהב מייד, אלא יוצא לדייט ראשון שממנו בדרך כלל תצמח אהדה למועדון הכדורגל המסוים. במשך הזמן, ככל שמתעמקת הזהות עם המועדון המסוים, הופכת אהדת כדורגל לאורח חיים: היא מכתיבה את סדר יומו של האוהד. "זה [לוח עונת משחקי המועדון] נותן לי מבנה מסודר. בתחילת העונה אני מכין לוח זמנים עם כל תאריכי המשחקים שאליהם אלך" (Sandvoss, 2003, p. 18).[8] כאמור לעיל, ההשתעבדות ללוח הזמנים הזה משליכה על יחסיו של האוהד עם סביבתו החברתית, ומה הוא עושה כאשר אירוע משפחתי מתרחש בו בזמן שקבוצת המועדון שלו משחקת?

"בשבילך אהובתי, אני איתך עד יום מותי, לובש אדום רק בשבילך, מוכן למות למענך" [9]

יש משהו בזיקה הרגשית הפורצת למשחק הזה, בעצם למועדון המגלם אותו (ראו לעיל), שמשחרר את חרצובות לשונו של האוהד. אולי משום שיש לו גיבוי מצד חבריו האוהדים, אולי משום שאצטדיון הכדורגל הוא בחזקת תחום הרשאה, אולי משום שהוא חש צורך להתוודות: "פתאום יום אחד התאהבתי בך/ הלב שלי דופק כשאני רואה אותך/ הזמן עובר/ אני עדיין כאן". (המנונם של אוהדי אגודת הכדורגל נאפולי). המיוחד באהדת כדורגל הוא בזה שהיא חייבת, כך ממש, להיחשף בפני כל העולם. האוהד הפנאטי (מלשון אוהב) יעשה זאת בראש חוצות בכל ערוץ אפשרי, בעוד שהאוהד הפושר יתחמם מדי פעם וירמוז לסביבתו שגם לו יש זיקה רגשית.

מכל מקום, אוהד כדורגל יודע מניסיונו כי לא לעולם חוסן. יחסיו עם הכדורגל, כלומר עם המועדון שלו, עשויים מחומרים של רגשות מתחלפים: בין עונג שמיימי לבין יגון ארצי עמוק. משחק הכדורגל נשען על העיקרון האולטימטיבי של "הכול פתוח": תנאי הפתיחה שלו שווים לכל. אף אחד אינו יכול להבטיח לאוהדים מה יהיה סיומו של המשחק המסוים. מכל מקום הזיקה הנפשית, רוצה לומר, האהבה למועדון, אינה מתכלה ולעיתים דווקא מתעצמת עם הכישלון שלו (Koenigstofer et al., 2010).

[8] ראו גם: Fisk, 1989.

[9] אדר, 2019, עמ' 91.

האהדה־אהבה לכדורגל אינה עומדת בפני עצמה, היא נשענת על הקשרה וניזונה ממנו. הנה מה שאומרים אוהדי מועדון הכדורגל האנגלי מילוול: "אני אוהב להיות מעורב בקהל.[...] במילוול אתה מקבל את כל המצחיקנים האלה" (Robson, 2004, p. 146). "עבורנו הדאן [המגרש של מילוול] היה בית. השנינות שרחשה בו הייתה טובה תמיד לצחוק טוב" (Robson, 2004, p 62). "אנחנו מילוול ואנחנו הטובים ביותר, אנחנו מילוול שידפקו כל האחרים". "אני לא רק אוהב את המועדון. אני אוהב את כל מה שיש בו. אני יודע שזו קלישאה, אבל זו תשוקה שאתה זוכה לקבל ממילוול. זה מה שהרשים אותי בפעם הראשונה שבאתי לשם [...] זו האטמוספירה, ההתלוצצות, הטיפוסים, ההומור זה מה שגורם לך להמשיך" (Robson, 2004, p 144).

"יש לי משיכה רגשית למגרש [הכדורגל] כן. בגלל שכאשר אמות, אפרי יפוזר עליו. אמרתי לרעייתי ולילדי, כשאני אמות על תהיו עצובים, רק אפרי על המגרש, רק פזרו אותו [...] הם לא יוכלו להסיר אותו. הוא יישאר שם, זה ביתנו" (Sandvos, 2003, P. 133).

"אני יודע משהו ביחס להליכה למשחקי כדורגל. אני חש כאילו אני נותן להם משהו. אני חושב שזה יפה לעשות כך. מה ששונה בעניין זה הוא שאתה מדבר אודותיו" (Wardn & Williams, 2009, p. 343).

"אנחנו אוכלים, נושמים, וישנים קורינטיאס. חולצת הנץ היא העור השני שלנו. [...] אני בוכה כשקורינטיאס מפסידה. אני דואג באמת [...] תבורך קורינטיאס/ אלופת האלופות/ לעולם/ בליבנו" (Bellos, 2002, P. 133-134).

המכנה המשותף לכל ציטוטי האהבה־תשוקה הנ"ל (ואלה מעט מאוד מן היש) הוא ההתמזגות של האני באנחנו: "לעיתים רחוקות יאמר האוהד 'המועדון שלי משחק היום'. אלא יאמר 'אנחנו משחקים היום'." (Galeano, 1997, p. 6). זו הצהרה של התבוללות מרצון: מועדון הכדורגל נעשה לאלתר־אגו של האוהד. יתרה מזו, הכדורגל הוא זה שמכוון את סדר יומו של האוהד (Tamir, 2020). כדור העולם סובב לו בנחת על פי חוקי הפיסיקה. כדור־הרגל מסובב את עולמו של האוהד.

דבש ועוקץ

"אָדָם בְּחַיָּיו אֵין לוֹ זְמַן שֶׁיִּהְיֶה לוֹ/ זְמַן לַכֹּל./ וְאֵין לוֹ עֵת שֶׁתִּהְיֶה לוֹ עֵת/ לְכָל חֵפֶץ. קֹהֶלֶת לֹא צָדַק כְּשֶׁאָמַר כָּךְ:/ אָדָם צָרִיךְ לִשְׂנֹא וְלֶאֱהֹב בְּבַת אַחַת,/ בְּאוֹתָן עֵינַיִם לִבְכּוֹת וּבְאוֹתָן עֵינַיִם לִצְחֹק/ בְּאוֹתָן יָדַיִם לִזְרֹק אֲבָנִים/ וּבְאוֹתָן יָדַיִם לֶאֱסֹף אוֹתָן,/ לַעֲשׂוֹת אַהֲבָה בַּמִּלְחָמָה וּמִלְחָמָה בָּאַהֲבָה./ וְלִשְׂנֹא וְלִסְלֹחַ וְלִזְכֹּר וְלִשְׁכֹּחַ" (עמיחי, תשמ"ג, עמ' 50).

כבר נאמר קודם לכן כי אהבת כדורגל כרוכה בחילופי מצבי רוח, ושאת מזג האוויר מסדר מועדון הכדורגל. בכל סוף שבוע במשך עונת המשחקים, לפרקים גם באמצע השבוע, המועדון משחק. אוהד־אוהב יופיע בגופו באצטדיון, ואם מסיבות שאינן תלויות בו גופו נמצא במקום אחר - רוחו במשחק. שלא כבעבר, כאשר הוא היה תלוי בשידורי הרדיו, שמקמץ בהעברת מידע על משחקי הכדורגל, בהווה, באמצעות המחשב הנייד או הטלפון הנייד, אפשר להפריד בין הגוף והרוח - להיות לא נוכח שם לצפות במשחק בזמן אמת ולחוות את המתח.

מהרגע המסוים שבו מופנמת האהדה למשחק הכדורגל המתח נעשה לבן בית. הלכה למעשה אהדת כדורגל מכילה מצב עניינים של **שונאים סיפור אהבה** (בשביס זינגר, 1979). את היחס

הסותר הזה ניתן לפרק לזה של חוץ ולזה של פנים: איבה כלפי מועדונים יריבים ואהבה למועדון האהוד. ובאותה עת יחסים של אהבה־טינה למועדון האהוד כשמתרחשים אירועים מסוימים (למשל ירידת ליגה) שמתסכלים את האוהד, בין השאר משום שהוא רואה בהם כישלון אישי ("הפסדנו"). זו סגולה המיוחדת לאהדת כדורגל: את מה שקורה בו לטוב ולרע מייחס האוהד גם לעצמו. עם הדבש בא העוקץ, הנאמנות והזדהות העמוקה עם המועדון נושאת עמה את תוגת הכישלון, שעמה שב האוהד לביתו ושאותה הוא מתקשה לעכל, לפחות עד למשחק הבא שאולי יביא את המזור. והיה ולא, והיה ומועדונו מתדרדר אל מתחת לקו האדום, המסמן את המועדונים שבעונה הבאה יימנו על הליגה הנמוכה, להיכן הוא ייקח את מה שדומה לאובדן? כי לאמיתו של דבר לאוהד החווה את משחק הכדורגל אין שליטה על גופו ועל נפשו:

> אם הנך אוהד ענף ספורט מסוים, ואכפת לך מה קורה לקבוצה מסוימת, הדבר הראשון שאתה חווה מהמשחק זו התנסות פיסית. משהו קורה לגופך, הלב שלך מואץ, כפותיך מזיעות. אתה חש את מה שיבוא, כיבוש [שער] מייצר תחושת ניצחון, אנרגיה של תשוקה לדם. כישלון, כישלון מלווה בתשישות ועייפות, תסכול וכעס. [...] תחושה של חוץ גופניות, של משהו כמו דיבוק, של משהו הקורה לטסטוסטרון שלך (Simons, 2013, p. 1).[10]

ואת התחושות הללו, הטובות והרעות, האוהד מפנים ומחצין כמאהב כלפי מושא אהובתו. הוא אינו אנונימי אלא רומיאו, הפוצח בשירי אהבה ליוליה, מועדונו.

כבר למדנו משהו על אהבה ומחוללה. בני תמותה גברים ונשים, בזוגיות דו־מינית וחד־מינית, מתאהבים ונצררים. יש והקשר נמשך "until death do us part" ויש שהקשר נמשך זמן מסוים וניתק. ככל הנראה הצורך באהבה עומד בפני עצמו, לאחר ניתוק מתחיל החיפוש (Pines ,2005). בעניין הכדורגל, כשמתחוללת התאהבות והיא נתפסת, רב הסיכוי שהיא תמשיך זמן רב, רב מאוד. יתרה מזו, מי שאהד מועדון כדורגל מסוים בנערותו, ומסיבות מסוימות נאלץ להתרחק פיזית ממנו, עשוי כמו דמות הגיבור ב**אהבה בימי כולרה** (מרקס, 1985) לשוב ולהתרפק עליו באחד הימים שעוד יבואו.

בשורה הכמעט תחתונה ניתן להניח כי אהדת כדורגל אינה בלתי תלויה: היא נושאת עמה ציפיות לתגמולים מסוימים שיחזקו ויאבטחו אותה. מהפירות של המחקר הרלוונטי ניתן להניח כי אהדת כדורגל עונה לצרכים המסוימים של האוהד, כאלה שייתכן שאין להם מענה מסודר ורציף ממקור אחר. אליאס ודנינג (Elias & Duning, 1986) קובעים כי מדובר במענה ל"חיפוש אחר התרגשות". לדבריהם, בחברה בת זמננו פוחתות ההזדמנויות של יחידים להשתתף בפעילויות שיש עמן התרגשות ספונטאנית של ממש. הביקוש אחר התרגשות הוא תולדה של חסך תרבותי בחברה המודרנית (קרי, קפיטליסטית). מה שמבקשים אנשים בזמן הזה אינו סוג של פעילויות רגשיות ממוסדות, כמו חתונות, ימי הולדת, וכולי, אלא אירועים שיש בהם התרגשות ספונטאנית בזמינות רבה יחסית, שניתן לשוב ולחוות אותה עוד ועוד. ריגוש, כך סוברים שני מחברים אלה,

[10] המחבר הזה מדווח כי צפייה בספורט המועדף עשויה להפוך את הצופה לאגרסיבי יותר, או קואופרטיבי יותר. לאגואיסט או דווקא לנדיב יותר. אצל הצופים שקבוצתם מנצחת ישנה עלייה ברמת הטסטוסטרון, ואצל אלה שקבוצתם מפסידה יש ירידה.

הוא צורך עמוק, ולא בכדי דווקא משחק הכדורגל עונה על הצורך הזה. פרשנותם, הנסמכת על המחקר, גורסת כי יש במשחק הזה עוגן רגשי יציב: אוהד יודע תוך כדי חווית האהדה על צדדיה השונים (העונג והכאב) כי משחק הכדורגל לא יפנה לו עורף, כי הוא יספק תמיד וללא תנאי מענה לצורך המסוים שלו. היסטוריון הספורט אלן גוטמן (Guttmann) מסמן את "המשיכה הארוטית" הנובעת ממשחק הכדורגל כתירוץ מפתה ומושך; בתחרות טמונה ארומה ארוטית, שהאוהד מסניף אותה בכל פעם שהוא נוכח במגרש ממש או צופה במשחק באמצעות מסך הטלוויזיה, ויש בכך משום התמכרות שאין רצון להכחידה (Guttmann, 1996).

משחק הכדורגל כראי לחיים: אוהד כדורגל זוכה להשתתף בהצגה של עצמו, כי משחק הכדורגל משחזר עבורו את הדרמה בחיים שלו עצמו (Hoyningen-Huene, 2010). הוא לומד ומכיל את עובדות החיים מן המשחק: עליות וירידות, עונג ויגון. במשך הזמן המצטבר של אהדת מועדונו־קבוצתו הוא מתחסן בגופו ובעיקר בנפשו, שבה צומחים ומצטברים נוגדנים. גם כאשר הרע מכל מתרחש ומועדונו "יורד ליגה" הוא אינו נוטש, ביום שתפתח העונה הבאה הוא ינכח ביציע.

ההיסטוריון האנגלי טומי מאסון (Masson) אומר:

> הכדורגל מספק אוסף של טקסי ניחומים, בהיבטים רבים הוא מהווה עולם חברתי יציב היכן ששדה המשחק, הכללים, מקומם של הצופים, ודפוסי המשחק עצמו לא השתנו הרבה. ועדיין הוא מספק הזדמנות להתרגשות ומעורבות, בצורות התנהגות שמתקבלות בפנים זועפות בהקשרים חברתיים אחרים. במגרש הכדורגל מושעים החיים הרגילים ומושעה הזמן. המשחק הזה נוגע ברגשות גבוהים ונמוכים, שנדיר למצוא אותם במקרים אחרים (Masson, 1995, p. viii).

משחק הכדורגל, קבע בנחישות מאמנה לשעבר של ליברפול ביל שנקלי, אינו סתם עניין של חיים ומוות, זה הרבה יותר גדול מזה.

אפילוג

התשובה לשאלה מדוע אנשים רבים כל כך אוהבים את משחק הכדורגל אינה מתרצה. כאמור לעיל הספרות המחקרית העוסקת בשאלה של מה ולמה זו אהבת כדורגל, מציעה לקורא הסקרן כמה קטגוריות מוצא, כמו למשל: אהבה טרגית, כזו שמהלכה מטלטל וסופה יגון; אהבה רומנטית, שמהלכה וסופה באושר עד אין קץ; ואהבה אובססיבית חד־סטרית, שתוחלתה אובדן עשתונות. המשותף לכל הקטגוריות הללו ולסיפורים הנכתבים בהשראתה הוא קיומו של סובייקט אוהב המשליך את רגשותיו על משחק כדורגל, וסיפור של מעשה אהבה מתרחש בדינמיקה הנוצרת בין השניים. מעיון חוזר בנרטיב של התשוקה לכדורגל עולה הקושי לשים את האצבע על גורם אחד או שניים שניתן לסמן אותם כהסברים אולטימטיביים, אף על פי כן ניתן להניח בעקבות אליאס ודנינג (Elias & Dunning, 1986) כי בסופו של דבר האהבה־תשוקה למשחק הזה ניזונה מן החיפוש אחר התרגשות, ומן הצפייה כי מענים לה מצויים במשחק והם לעולם לא יתכלו. זו אהבה שבו בזמן תלויה ואינה תלויה בדבר. "אהבה" כותבת המשוררת אגי משעול "אינה ארכיטקטורה אלא מזג אוויר" (משעול, 2020, עמ' 17). אך לא כך כשמדובר באהבת כדורגל, זו בהחלט ארכיטקטורה.

מקורות

אדר, ש' (2019). **הפועל באר שבע, ביוגרפיה.** בבל.

אוסטין, ג"ל (2006) **איך עושים דברים עם מילים.** רסלינג.

אילוז, א' (2008). **אינטימיות קרה, עלייתו של הקפיטליזם הרגשי.** הקיבוץ המאוחד.

אקו, א' (1997). איך לא לדבר על כדורגל. בתוך: א' אקו, **לטייל עם דג סלומון** (עמ' 134-137). כנרת.

בן פורת, א' (2002). **ממשחק לסחורה.** המרכז למורשת בן גוריון.

בן פורת, א' (2007). **הו איזו מלחמה נהדרת.** פרדס.

בן פורת, א' (2015). **כך לא עושות כולן.** רסלינג

בן פורת, א' (2018). **החיים ממש הנה הם כאן.** רסלינג

ברעם, ח' (2004). **אדום צהוב שחור.** ספרית מעריב.

בשביס זינגר, י' (1979). **שונאים ספור אהבה.** ספרית פועלים

גורי, ח' (1971). **הספר המשוגע.** עם עובד.

הורנבי, נ' (1992). **אהבה על הדשא.** מודן.

יהב, ד' (2005). **בעיטת עונשין.** תמוז

יובל, י' (2005). **מה זאת אהבה.** קשת.

מגד, א' (1998). **גמר גביע.** ידיעות אחרונות.

משעול, ג' (2020). **קפל.** הקיבוץ המאוחד.

מרקס, ג"ג (1985). **אהבה בימי כולרה.** עם עובד.

עמיחי, י' (תשמ"ג). **שעת החסד.** שוקן.

ס' יזהר (1993). **צלהבים.** זמורה ביתן.

פויר, פ' (2004). **העולם על פי הכדורגל.** מטר.

פרידמן, ט' (2016). איך ילדים נעשים אוהדי כדורגל. בתוך: ת' רפופורט (עורכת), **כדורגל שייך לאוהדים** (ע"מ 231-252). רסלינג.

קופר, ס' (2002). **כדורגל נגד האויב.** חרגול.

קרונזון, י' (2010). **כי מנגד תראה: מבחר סיפורים.** עם עובד.

רוזנטל, ר' (2005). **מילון הסלנג המקיף.** כתר.

רוזנטל, ר' (2007). **הלקסיקון של החיים.** כתר.

שחם, נ' (1979). **סתיו ירוק: מבחר סיפורים.** עם עובד.

Arora-Jonsson, S., Brunsson, N., & Hass, R. (2000). Where does competition come from? The role of organization. *Organization Theorya, 1*, 1–24.

Bellos, A. (2002). *Futebol: The Brazilian Way of life*. Bloomsbury.

Blair, T. (1997). How our soccer idols betraying Britain. In S. F. Kelly (Ed.), *A Game of 2 halves* (pp. 473–475). Hamlyn.

Brown, A. (Ed.) (1998) *Fanatics!* Routledge.

Claussen, D. (2007). On stupidity in football. *Soccer and Society, 8*(4), 654–662.

Conn, D. (2004). *The beautiful game?* Yellow Jersey Press.

Correia, M. (2023). *A people's history of soccer.* Plato Press.
Crace, J. (2011). *Vertigo: One football fan's fear of success.* Constable.
Crawford, G. (2004). *Consuming sport: Fans, sport, and culture*. Routledge.
Elias, N., & Dunning, E. (1986). *Quest of excitement.* Blackwell.
Fisher, H. E. (2004). *Why we love: The nature and chemistry of romantic love.* Henry Holt.
Fisk, J. (1989). *Understanding popular culture.* Unwin and Hyman.
Foer, F. (2004). *How football explains the world.* Collins Publishers.
Foyle, J. (2010). *The world is a ball.* Rodale.
Galeano, E. (1997). *Football in sun and shadow.* Fourth Estate.
Giulianotti, R. (1999). *Football.* Polity Press.
Giulianotti, R. (2002). Supporters, followers, fans and flaneurs. *Journal of Sport and Social Issues, 26*(1), 25–46.
Goldblatt, D. (2006). *The ball is round.* Riverhead.
Goldblatt, D. (2014). *The game of our life.* Nation Book.
Guttmann, A. (1986). *Sport spectators.* Columbia University Press.
Guttmann, A. (1996). *The erotic in sport.* Columbia University Press.
Harteman, E., & Kjear, P. P. (2015). Special issue: A sociology of competition. Distinction: *Journal of Social Theory, 16*(2), 141–145.
Hell, H. J. (2008). Sociology of competition by Georg Simmel. *The Canadian Journal of Sociology, 33*(4), 945–956.
Hill, M. (2002). *Fan Culture.* Routledge.
Hobsbawm, E. (1990). *Nation and nationalism since 1980.* Cambridge University Press.
Hoyningen-Huene, P. (2010). Why is football so fascinating? In T. Richards (Ed.), *Soccer and philosophy* (pp. 7–22). Open Court.
Jones, I. (2000). A mode of leisure identification: The case of football fans. *Leisure Studies 19*(4), 224–240.
King, A. (1998). *The end of the terraces.* Leicester University Press.
Koenigstofer, J., Groepple-Kline, A., & Schmitt, M. (2010). You will never walk along: How loyal are soccer fans to their club when they are struggling against relegation? *Journal of Sport Management, 24*(6), 649–675.
Markowitz, A., & Hellman, S. (2001). Offside: Soccer and American exceptionalism. Princeton University Press.
Maslow, A. H. (1970). *Motivation personality.* Harper and Row.
Masson, T. (1995). *Passion of people?* Verso.
Messner, M. T. (2020). *Taking the field*. University of Minneapolis Press.
Olesen, M. (2018). Football fan actevisim in premier league. *Journal of Media and Communication Research. 65,* 117–137
Pines, M. (2005) Falling in love: Why we choose the lovers we choose. Routledge.
Redhead, S. (1995). *Unpopular culture: The birth of law and popular culture*. Manchester University Press.

Robson, G. (2004). *'No one likes us, we do not Care': The myth and reality of Millwall fandom.* Berg.
Samuels, J. (2008). *The beautiful game is over.* Book Guild Publishing.
Sandvoss, C. (2003). *A game of two halves.* Routledge.
Sandvoss, C. (2005). *Fans: The mirror of consumption.* Polity Press.
Seddon, P. (1999). *A football compendium*. The British Library.
Simons, E. (2013). *The secret lives of sports fans: The science of sports obsession.* Overlook Duckworth.
State, J. P., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly, 63*(3), 224–237.
Tamir, I. (2020). The natural life circle of sport fans. *Sport in Society, 25*(2), 1–15.
Vallerand, R., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Leonard, M., Gagne, M., & Marsolais, J. (2003). Passion de l'ame: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Social Psychology, 85*(4), 756–767.
Vargas Llosa, M. (2010). The empty pleasure. In: J. Turnbull, T. Satterlee, & A. Raab (Eds.), *The global game* (pp. 239–242). University of Nebraska Press.
Wann, D., Melnick, M. J., Russell, G. W., & Pease, D. G. (2001). *Sport fans*. Routledge.
Wardn, A., & Williams, J. (2009). *Football nation*. Bloomsbury.
Weiland, M., & Wilsey, S. (2006). *The thinking fan's guide to the world cup.* Harper.
Weintraub, S. (2001). Silent night: The story of World War I Christmas truce: Free Press.
Wernicke, L. (2018). *Why soccer is played eleven against eleven? Everything you need to know about soccer*. Mayer and Mayer.

המשוב המקוון ככלי חשוב להערכת סטודנטים בהכשרה להוראת החינוך הגופני, בתקופת מלחמת "חרבות ברזל"

רוני אולמן דרום

תקציר

מלחמת "חרבות ברזל" החלה בבוקרו של יום שבת, חג שמחת תורה התשפ"ד, 7 באוקטובר 2023, עת נפתחה מתקפת פתע נרחבת של החמאס וארגוני טרור נוספים על ישראל. ביום שלמחרת ובימים העוקבים הודיע משרד החינוך על הגבלות פעילות מערכת החינוך בשל המלחמה. ההגבלות השתנו לפרקים, דוגמת חזרה הדרגתית לפעילות ולמידה מרחוק, ובהמשך נקראה הפעילות החינוכית-פדגוגית להתקיים באופן דיפרנציאלי בשלושה אופנים :למידה פיזית, למידה משולבת ולמידה מרחוק, בהתאם למדיניות ולהגבלות פיקוד העורף (הכנסת, 2023א).

ראשי האוניברסיטאות דחו את מועד פתיחת שנת הלימודים האקדמית מ־22 באוקטובר לנובמבר, ובהמשך עד לדצמבר. הודעות דומות פרסמו גם ועד ראשי המכללות הציבוריות ופורום ראשי המכללות האקדמיות לחינוך. נוכח המצב הביטחוני, שהחל עם פרוץ מלחמת חרבות הברזל, נקרא מערך ההוראה במכללות לבצע שינויים והתאמות, ומודלים שונים של הכשרה החלו להתפתח בהתאם לצרכים ולנתונים בשטח (הכנסת, 2023ב).

מטרת מאמר זה הינה להציג כיצד יושמה פדגוגיה מותאמת לתקופת המלחמה בתוכנית ההכשרה להוראה של הסבת אקדמאים לחינוך הגופני. הכשרה בתנאים שאינם שגרתיים, תוך שמירת קשר מקצועי בין המדריך הפדגוגי למורה המאמן לשם הכנה מיטבית של הסטודנט המתכשר להוראה. המאמר מתמקד במשוב, המשמש אמצעי למורים באשר הם, ומטרתו להשביח את תהליך ההוראה-למידה, לכוון את התלמידים ולהשפיע על התנהגותם ועל למידתם.

מילות מפתח: **מלחמת חרבות ברזל, תהליכי הוראה-למידה משמעותיים, הכשרה להוראת החינוך הגופני, הסבת אקדמאים לחינוך הגופני, משוב מקוון**

מבוא

בעקבות המלחמה נדרשו שינויים בהכשרה להוראת החינוך הגופני. אך טרם יוצגו השינויים ומשמעותם יש מקום לתאר בקצרה את ההכשרה להוראת החינוך הגופני בתנאים הרגילים, ולהסביר מיהם בעלי התפקידים הדומיננטיים בתהליך ההתנסות בהוראה. ההכשרה להוראת החינוך הגופני מתקיימת במספר מכללות בישראל. היא כוללת לימודים תיאורטיים פדגוגיים, דוגמת תורת החינוך ותיאוריות למידה; לימודים תיאורטיים של חינוך גופני, דוגמת אנטומיה, פיזיולוגיה, למידה מוטורית; לימודים מעשיים של הפעילות הגופנית, דוגמת משחקי כדור למיניהם, אתלטיקה, התעמלות; ומשחקי תנועה ולימודים פרקטיים של ההוראה, דוגמת מתודיקה, המכונה גם "דרכי הוראה והתנסות בהוראה בבתי ספר" (שובל ואחרים, 2023).

אחת מתוכנית ההכשרה להוראת החינוך הגופני היא תוכנית לימודים להסבת אקדמאים. התוכנית נועדה להכשיר מורים לחינוך גופני במסגרות החינוך הפורמאלי בגיל הרך, בבית הספר היסודי, בחטיבת הביניים, בבית הספר העל יסודי ובמסגרת החינוך המשלים. התוכנית מיועדת למועמדים אקדמאים המעוניינים בתעודת הוראה בחינוך גופני ולמורים אקדמאים המעוניינים בשינוי תחום התמחות או בהרחבת הסמכתם. מסגרת הלימודים הנדרשת לקבלת תעודת

ההוראה מותאמת ברמה אישית ומסתמכת על תוכנית ההכשרה האקדמית הקודמת של המועמדים. משך הלימודים בתוכנית זו הוא כשנתיים (מכללת סמינר הקיבוצים, חסר תאריך). את הלימודים הפרקטיים של ההוראה מלמד המדריך הפדגוגי ואת ההתנסות בהוראה בבתי הספר מלווים המדריך הפדגוגי והמורה המאמן.

סקירה

המדריך הפדגוגי בחינוך הגופני

מדריך פדגוגי הוא מנחה להוראה בעל תואר אקדמי מתקדם. הוא מורה בעל ניסיון וידע תיאורטי בהוראה, ויש לו ידע מקצועי, דיסציפלינרי, פרקטי ותיאורטי. הוא מכיר את הצרכים והמאפיינים של התלמידים ושולט בתוכניות הלימודים ובכישורי הנחייה (שובל ואחרים, 2023). המדריך הפדגוגי ממלא תפקיד מרכזי בפיתוח התנהגות וזהות מקצועית של הסטודנטים בדרכם להיות מורים חדשים (Williams, 2013). למעשה, עליו לשים דגש על חיבור וגישור בין תיאוריות הנלמדות בתהליך ההכשרה להוראה לבין מעשה ההוראה, המתקיים במסגרת החינוכית, הבית ספרית. עליו לקדם את שיקול הדעת של הסטודנטים המתכשרים להוראה ולעודד דרכי חשיבה ביקורתית. עליו לנתח מצבי הוראה שונים תוך עידוד ופיתוח שיח רפלקטיבי. עליו לקדם את התנהלות והתנהגות הסטודנטים לביצוע נאות של משימות ההוראה הנדרשות, ולקדם תהליך צמיחה אישית והתפתחות מקצועית. בכדי להצליח נדרש המדריך הפדגוגי להעניק לסטודנטים שלו כלים פרקטיים להתמודדות עם תכנים מקצועיים, עם תחושות ורגשות אישיים. הוא פועל להשגת מטרותיו באמצעות שיעורים תיאורטיים כיתתיים, בשיחות אישיות וקבוצתיות, ובביקור בבתי הספר שבהם מתנסים הסטודנטים המתכשרים בהוראה (פיירסטיין, 2015; פלביאן ותוסייה-כהן, 2009).

המדריך הפדגוגי בחינוך גופני ממלא תפקיד בתחום דיסציפלינארי ייחודי ונדרש, בין השאר: להציג תיאוריות בהוראת החינוך הגופני ואת קשרן לפרקטיקה, לפתח חשיבה תכנונית רלוונטית לענפי הספורט ולתנועה, לפתח חשיבה יצירתית בשלב התכנון ובמציאת פתרונות הולמים לחינוך הגופני בעת ההוראה, להקנות מיומנויות הוראה ייחודיות המתאימות להוראת החינוך הגופני, ולפתח חשיבה ביקורתית שתלמד את הסטודנטים מה כדאי להם לשמר ומה כדאי להם לשפר בתהליך ההכשרה להוראת החינוך הגופני (הררי והררי, 2015).

תהליך ההכשרה להוראת החינוך הגופני כולל הכשרה לכל כיתות בית הספר. על כן המדריך הפדגוגי נדרש לעשות את המוטל עליו בהתאמה לגילאים השונים, כלומר הדרכתו צריכה להיות מותאמת ורלוונטית לתוכניות הלימודים השונות של כל קבוצות הגיל: כיתות א'-ב', ג'-ו', ז'-ט' וי'-י"ב. על מנת לממש את תפקידו זה עורך המדריך הפדגוגי בחינוך הגופני ימים מרוכזים, המהווים תשתית לתוכן הידע רב-התחומים בחינוך הגופני. הוא עורך סדנאות, צופה בסטודנטים בשעה שהם מלמדים שיעורי חינוך גופני בבתי הספר, נותן להם משוב מייד בסיום השיעורים ומקיים איתם דיאלוג במטרה לעורר פתיחות בשיח המקצועי. המדריך הפדגוגי נדרש לתאם את התהליכים עם המורה המאמן (שובל ואחרים, 2023).

המורה המאמן בחינוך הגופני

מורה מאמן הוא מורה בעל ותק העוסק בפעילות חונכות מובנית, שמתמקדת בלימוד של נושאים ובעיות מתחום ההוראה בבית הספר. הוא ממלא תפקיד חשוב בתהליך ההכשרה להוראה. ביום ההתנסות בהוראה מגיעים מספר סטודנטים המתכשרים להוראה לבית הספר שבו מלמד המורה המאמן. מפעם לפעם מלמד המורה המאמן שיעורי הדגמה והסטודנטים צופים, כדי ללמוד את דרכי ניהול הכיתה המקובלים בבית הספר בכלל ובכיתה בפרט, וכן כדי להעשיר את ידיעותיהם של הסטודנטים המתנסים בבית הספר. בעת שהסטודנטים מלמדים צופה המורה המאמן בשיעורים ונותן משוב, כל זאת לצד קיום שיח מקצועי. הוא מקיים שיחות אישיות ושיחות קבוצתיות (מכללת אורנים, 2013).

המורה המאמן נבחר בדרך כלל על ידי המדריך הפדגוגי בחינוך הגופני, באישור הפיקוח על החינוך הגופני והנהלת בית הספר. המורה המאמן הנבחר מלמד חינוך גופני במסגרת החינוך הפורמלי, מכיתה א' ועד י"ב. הוא יפעל להשגת מטרותיו ככל מורה מאמן וכפי שתואר לעיל, אך תוך שימת דגש על התחום הדיסציפלינארי, הוראת החינוך הגופני. המורה המאמן לחינוך גופני ידגים שיעורים בהוראת משחקי תנועה וענפי ספורט מגוונים, וינסה לשלב את הסטודנטים בחיי בית הספר בעזרת מיזמים, דוגמת הפסקות פעילות, ימי ספורט בית ספריים, יציאה לאירועי ספורט יישוביים וארציים והכנת מופעי תנועה בטקסים. המורה מתוקף חוזר מנכ"ל, הדן בהבטחת שלום התלמידים ובטיחותם בשיעורי החינוך הגופני במערכת החינוך, המאמן לחינוך גופני חייב להיות נוכח בעת תהליך ההוראה של הסטודנטים ולצפות בהם. כחלק מתפקידו, ובמטרה לשקף לסטודנטים את התהליך שהתרחש, הוא יכתוב משוב על תהליך התנסותם תוך כדי הצפייה בשיעור או לאחריה, ויקיים איתם שיחת משוב אישית או קבוצתית. הוא יהיה בקשר עם המדריך הפדגוגי לחינוך גופני, בהיותם שותפים לתהליך ההכשרה להוראה של הסטודנטים. זאת, כדי לשקף את תהליך ההכשרה שהתרחש ובמטרה לקדם את הסטודנטים בתהליך ההכשרה עד לסיומו (שובל ואחרים, 2023).

המשוב ככלי להכשרת סטודנט המתכשר להוראה

מתוך כלל תפקידיו של המורה המאמן לחינוך הגופני מתמקד המאמר במתן משוב. בתיאוריות פדגוגיות העוסקות בהוראה-למידה מוגדר המשוב כהעברת מידע, המספק הערכה בנוגע לפעולות, אירועים ותהליכים. המשוב הוא אמצעי של מורים, באשר הם, ומטרתו לכוון את התלמידים ולהשפיע על התנהגותם ועל למידתם. הממצאים מראים כי תלמידים בסביבות למידה שבהן היה משוב הגיעו להישגים גבוהים יותר מאשר תלמידים בסביבות ללא משוב (Cai et al., 2023). המשוב נחשב טוב יותר אם הוא מצליח לקדם למידה טובה ולהעמיק את ההבנה של התכנים הנלמדים. למידה טובה מערבת את התלמיד בתהליך והתוצר שלה הוא הבנה. כלומר, תלמידים שלומדים היטב הם מעורבים בתהליך, לומדים מתוך עניין, מייחסים ללמידה ערך ומבינים את התוכן הנלמד תוך כדי התהליך או בסופו. משוב הוא טוב אם הוא גורם להגברת ההנעה לפעולה ולהעברה מההקשר שבו התרחשה הלמידה להקשרים אחרים (בוזו-שוורץ והרפז, 2013).

המידע שהמורה המאמן בחינוך הגופני נדרש להעביר באמצעות המשוב הוא על אופן התנהלותו של הסטודנט ביום ההוראה בבית הספר, על שליטתו של הסטודנט בתוכן הידע

הרלוונטי לחינוך הגופני, על הצגת תוכן הידע באופן הדרגתי ובהתאמה לתלמידים, על שימוש במיומנויות ההוראה הייחודיות לחינוך הגופני, על ניהול הכיתה, ארגון הלומדים, ארגון הציוד, ועל אופן ההתמודדות של הסטודנט עם בעיות משמעת הרלוונטיות לשיעורי החינוך הגופני. כל זאת ועוד, בראש ובראשונה נדרש המורה המאמן להעביר מידע שמטרתו לשמור על בטיחותם של התלמידים בשיעורי החינוך הגופני (הררי והררי, 2015; שובל ואחרים, 2023).

למשובים של מורים המאמנים יש צורות שונות, סמויות וגלויות. משוב סמוי יכול להתבטא בשפת הגוף של המורה, בתנועה ובמבט, ואילו משוב גלוי מתבטא לרוב בשיחה או בכתיבה (בוזו-שוורץ והרפז, 2013). המשוב יכול להימסר פנים אל פנים ויכול להימסר באמצעים טכנולוגיים (חטיבה, 2016).

משוב באמצעים טכנולוגיים

בהתקבל החלטה על משוב באמצעים טכנולוגיים ניתן לקבוע גם את רמת השילוב של הטכנולוגיה. הטכנולוגיה בהכשרה להוראה באקדמיה יכולה להיות מיושמת בארבע רמות: החלפה, העצמה, עיבוד והגדרה מחדש. ברמת ההחלפה משמשת הטכנולוגיה ככלי המחליף פעילות מסוימת באופן ישיר, ללא שינוי בתפקוד. כלומר, השימוש בטכנולוגיה מביא לאותה תוצאה המתקבלת ללא טכנולוגיה. ברמת ההעצמה משמשת הטכנולוגיה ככלי מחליף, אשר גם משפר את הפעילות. הגישה של טכנולוגיה מעצימה היא מועילה כי היא מנצלת תכונות ייחודיות שהטכנולוגיה מאפשרת. ברמת העיבוד מאפשרת הטכנולוגיה עיצוב מחדש של המשימה, והשפעת הטכנולוגיה מתבטאת בשינוי של האופי והמהות. ברמת ההגדרה מחדש השימוש בטכנולוגיה הוא חדשני, ומאפשר יצירה של משימות וביצועים חדשים באופן שלא התאפשר בעבר או שטרם חשבו עליו (Sudha Nair & Choo-Chuan, 2021).

משוב מקוון ומשוב מצולם

אחת מן הדרכים לשימוש באמצעים טכנולוגיים בתהליך ההכשרה להוראה היא מתן משוב דיגיטלי, דהיינו משוב מקוון. למען הסרת הספק, הכוונה היא שהמורה המאמן ממלא טופס, ואין הכוונה שהמחשב נותן ניקוד על ביצוע (Gikandi et al., 2011). מן המחקרים עולות נקודות חוזקה ונקודות חולשה של המשוב המקוון. בין נקודות החוזקה ניתן לציין את מיידיות המשוב, את ההתאמה לשימוש רבים ואת המעורבות הגדולה (Hatziapostolou & Paraskakis, 2010). בין נקודות החולשה ניתן לציין את הגבלת שיעור השתתפות הסטודנטים במשוב (Lipnevich & Smith, 2009; Rodriguez- Gomez, 2011).

ואנס (Vans, 2013) קבע כי בתהליכי הלמידה בהשכלה הגבוהה יש חשיבות רבה למתן משוב ממקורות מרובים. המקור יכול להיות אדם נוסף והוא יכול להיות אמצעי נוסף. המדריך הפדגוגי יכול להחליט על שילובו של הסטודנט במתן משוב לעמיתיו, ובכך להרחיב את מעגל נותני המשוב. המשוב יכול להתבצע באמצעי טכנולוגי נוסף למשוב המקוון, דוגמת צילום. חטיבה (2106) הזכירה את השימוש בטלפון החכם כאחת מהטכנולוגיות שמומלץ לשלב בתהליכי ההוראה באקדמיה. הטלפון החכם יכול לשלב יכולות טכנולוגיות מתקדמות, ואחת מהן היא האפשרות להשתמש במצלמה משוכללת. בתהליך הצילום מתעדים הסטודנטים את ההתמחות המעשית בשדה ואחר כך נפגשים עם המורים המאמנים, עם המדריכים הפדגוגיים ועם עמיתיהם

לקורס, ודנים במיומנויות ההוראה הייחודיות, באירועי הלמידה ובאינטראקציות בבתי הספר. מתן משוב המסתמך על תהליך של צילום וביקורת מגוונת ומושכלת עשויים לתרום לשיפור ההוראה (La Paro et al., 2012).

בעת צילום תהליכי הוראה-למידה בבתי הספר בישראל קיימת חובה לשמור על פרטיותו של התלמיד. חובה זו מבוססת על הזכות לכבוד ולפרטיות, המעוגנת בחוק יסוד כבוד האדם וחירותו. הזכות לפרטיות הילד מעוגנת באמנה הבינלאומית לזכויות הילד, שעליה חתמה מדינת ישראל בשנת 1990 ושאושררה בשנת 1991. בשנת 2000 נכתב חוק זכויות התלמיד. החוק מגדיר מהי פגיעה בפרטיות, ובין השאר נקבע כי פגיעה שכזו היא גם צילום אדם כשהוא ברשות היחיד וגם פרסום תצלומו של אדם ברבים בנסיבות שבהן עלול הפרסום להשפילו או לבזותו. לכן, על כל העוסקים בחינוך: מפקחים, מנהלי בית ספר, גננות ומורים, מוטלת החובה שלא לפגוע בזכות זו בתוך המוסד החינוכי ומחוצה לו. חובה על המוסד החינוכי לקבל באמצעות מכתב חתום את הסכמת ההורה או אפוטרופוס, והתלמיד לפרסום פרטיו (הכנסת, אין תאריך).

מאמר זה דן בהכשרה להוראה בחינוך הגופני, ומכיוון שברור כי המדריכות הפדגוגיות והמורים המאמנים עוסקים בחינוך הגופני, יעשה בהמשך שימוש במונחים: מדריכות פדגוגיות ומורים מאמנים. יתואר הצורך המיידי בתקופת חרבות ברזל בהכנסת שימוש בכלים טכנולוגיים, דוגמת המשוב המקוון והצילום בטלפון החכם, כחלק מתהליך הכשרה להוראת החינוך הגופני בבתי הספר היסודיים. כמו כן יוצגו המשמעויות של הכנסת המשוב המקוון והצילום להכשרה.

מתיאוריה למעשה - תהליך ההכשרה והשימוש במשוב המקוון

שנת הלימודים תשפ"ד החלה במכללת סמינר הקיבוצים באיחור ביחס למועד שפורסם מלכתחילה. היא החלה ב־3 בדצמבר, וזאת בהתאם להודעה שיצאה באותם הימים מהגורמים הרשמיים. בשנה זו למדו במסלול ההסבה להוראת החינוך הגופני 64 סטודנטים מהציבור היהודי ו־34 סטודנטים מהציבור הערבי. כלל הסטודנטים נחלקו לשתי כיתות. בכיתה אחת שובצו 6 סטודנטים מהציבור היהודי ו־14 סטודנטים מהציבור הערבי ובכיתה הנוספת שובצו 20 סטודנטים מהציבור הערבי. לכל כיתה שובצה מדריכה פדגוגית ותיקה.

טרם פתיחת שנת הלימודים קוימה שיחה בין המדריכות הפדגוגיות לבין מספר מורים מאמנים ותיקים שנבחרו לעבוד בשנה זו ושאיתם עבדו בשנים שחלפו. מורים מאמנים רבים ביקשו שלא לשלוח סטודנטים להתנסות בהוראה בשנה זו נוכח המצב הביטחוני והקשיים הניהוליים, הארגוניים, הרגשיים והחברתיים, שצצו בעקבות מלחמת חרבות ברזל. המדריכות הפדגוגיות מצאו את עצמן עם נתוני פתיחה שונים מן העבר. נכון לאותה העת, הן הצטרכו למצוא מענה להתנסות בהוראה עבור 40 סטודנטים בשבעה בתי ספר שהסכימו לקלוט את הסטודנטים. חמישה בתי ספר בגוש דן; מתוכם ארבעה מהמגזר היהודי (בהרצליה, בתל אביב, בגבעתיים ובראשון לציון) ואחד מהמגזר הערבי (ביפו), ועוד שני בתי ספר מהמגזר הערבי (בבקעה אל גרביה ובאום אל פחם).

חלוקת המורים המאמנים שהוחלט לשתף איתם פעולה הייתה: 2 בבית ספר בתל אביב, 1 בראשון לציון, 1 בהרצליה, 1 בגבעתיים, 1 ביפו, 1 בבקעה אל גרביה ו־1 באום אל פחם. סך הכול 8 מורים מאמנים. מתוכם מורים שעבדו איתם בעבר ושני מורים מאמנים חדשים. מערכת

השעות שהתקבלה מהמורים המאמנים קבעה עובדה. לא ניתן היה לשלוח מספר סטודנטים שווה לכל בית ספר. 23 נשלחו להתנסות בבתי ספר ערביים ו־17 נשלחו להתנסות בבתי ספר יהודיים. התמונה החלה להתבהר עבור המדריכות הפדגוגיות ואיתה התבהרו הקשיים: פיזור גיאוגרפי של בתי הספר שבהם מתנסים הסטודנטים, חלוקה דמוגרפית, חלוקה לא אחידה של מספר הסטודנטים בין בתי הספר ומערכת שעות משתנה בתוך בתי הספר. בשיחה שזימנו המדריכות הפדגוגיות עם ראש המחלקה ודיקן הפקולטה הוחלט כי ההגעה לימים מרוכזים במכללה תתבצע בהתאם להנחיות המוסד האקדמי, ההגעה לבתי הספר בגוש דן תתבצע על פי הנחיות בית הספר, ולא תתאפשר בשלב זה של השנה הגעה של המדריכות הפדגוגיות ליישובים מרוחקים מאוד במגזר הערבי. זאת לאור ההנחיות המתעדכנות והמשתנות חדשות לבקרים על הצורך לשהות בקרבת מקומות מוגנים ופחות בדרכים, ולנוכח המצב הביטחוני הרגיש שטרם היה כדוגמתו. הוחלט כי כל יום התנסות בבתי הספר יהיה בבחינת רווח. היה ברור כי העובדה שהמדריכות הפדגוגיות לא תצלחנה בשלב זה להגיע כמדי שנה לבתי הספר לצפייה, למתן משוב ולקיום שיח עם הסטודנטים והמורים המאמנים, מחייבת מציאת פתרון מקצועי לשנה זו. פתרון שינסה לתת מענה לקשיים שעלו או לפחות לחלקם.

המדריכות הפדגוגיות זימנו לפגישה את עמיתיהם המורים המאמנים. הן שיקפו את קשיי השעה, שיתפו אותם בהחלטות ושאלו לדעתם. המורים המאמנים מבתי הספר הערביים תמכו בהחלטה שהמדריכות הפדגוגיות לא צריכות להגיע בשלב זה של השנה לחלק מבתי הספר בשל המצב הביטחוני המשפיע על המדינה ככלל ועל מערכת החינוך בפרט. הם דיברו בפתיחות, ציינו את הרגישות העולה מתוך המצב לכל הנוגעים בדבר והיו נכונים להתגייס לכל בקשה. לכולם היה ברור שנדרשת עבודה משותפת ושמירה על קשר מקצועי רציף.

בשלב זה החליטו המדריכות הפדגוגיות להיערך מחדש כדי לתת מענה תכנוני לצפייה, לשיחת המשוב ולמתן המשוב בכתב בבתי הספר שלא תוכלנה להגיע אליהם. לשם הרחבת מעגל ההתייעצות חברו לשתי המדריכות הפדגוגיות של ההסבה, למדריכה פדגוגית נוספת משנה א' להכשרה להוראת החינוך הגופני במסלול סטודנטים סדירים, ולראש החוג. ביחד הוחלט להכניס שימוש בעזרים טכנולוגיים. התקבלה החלטה ליצור תבנית של משוב מקוון. משוב שלא בוצע בעבר. מטרות המשוב המקוון, כפי שנתפסו על ידי המדריכות הפדגוגיות בחינוך הגופני באותה העת, היו לוודא שתתקיים צפייה בשיעור שמלמד הסטודנט, שהסטודנט יקבל תגובה מקצועית, שיתקיים תהליך של מתן משוב רציף לאורך הסמסטר ושהתגובה תשוקף למדריך הפדגוגי. היה ברור לכולם כי התבנית שתיקבע צריכה לכלול את הרכיבים החשובים בעיני המדריכות הפדגוגיות, כדי לתת מענה רחב ככל הניתן לצורכי הסטודנטים והמדריכות הפדגוגיות, וכי עליה להיות פשוטה למילוי ולשליחה.

לשם יצירת הטופס המקוון הוחלט להשתמש ב־Google forms, המאפשר לאסוף מידע מהמשתמשים באמצעות שאלון. הנתונים הנאספים מקושרים באופן אוטומטי לגיליון אלקטרוני, כמו אקסל, ולאחר מכן אפשר לערוך ניתוחים מגוונים של הנתונים. השאלון שחובר כלל רכיבי התנהגות והתנהלות של הסטודנט, דוגמת הגעה בזמן, הופעה אישית והצגת תכנון מערך למורה המאמן לפני השיעור. ערכים אלו סומנו בכן/לא. השאלון כלל גם רכיבים שתפקידים היה להעיד על מידת השליטה במיומנויות ההוראה, דוגמת עמדת מורה, שימוש בקול מותאם, שילוב

הדגמות, שילוב הסברים, תנועה של המורה במרחב. ערכים אלו סומנו במדרג: חלש/בינוני/טוב/טוב מאוד. בסיום כלל השאלון גם רכיב שהעיד על קיום שיחת משוב עם המורה המאמן ואופן קבלת תוכן המשוב על ידי הסטודנט. רכיב זה סומן אף הוא במדרג: חלש/בינוני/טוב/טוב מאוד. בתחתית דף השאלון נשאר מקום לכתיבת הארות והערות במלל חופשי.

תבנית השאלון הועלתה לאתר, והמדריכות הפדגוגיות נפגשו שוב עם המורים המאמנים. בשיחה נתבקשו המורים המאמנים להתייחס להארות ולהערות, וכמובן שניתנה האפשרות לשאול שאלות. הוחלט כי לנוכח מערכת השעות הבית ספרית ומספר הסטודנטים המתנסים בהוראה בכל בית ספר, המורים המאמנים יתנו משוב לכל סטודנט לכל הפחות פעם בשבועיים, כמובן תוך ניסיון ליותר פעמים. נקבע שהמשוב יכלול שיחה עם הסטודנט ושליחה של המשוב המקוון למדריכות הפדגוגיות, זאת מוקדם ככל האפשר ובכל מקרה באותו השבוע שבו בוצע. הוחלט לשמור על קשר רציף עם המורים המאמנים באמצעות הטלפון והזום. כל שתואר לעיל ועוד בוצע טרם פתיחת שנת הלימודים במכללה.

עם תחילת השנה הוחלט על קיומם של שני ימים מרוכזים במכללה. באחד הימים הופעלה התרעת "צבע אדום", המחייבת לפעול על פי הנחיות מצילות חיים לשעת חירום (פיקוד העורף, אין תאריך), ותהליך ההתנסות הופסק. המדריכות הפדגוגיות לא הצליחו לבצע תהליך מלא של הוראת עמיתים כמדי שנה, לא ניתן משוב ראשוני על ההוראה פנים אל פנים לכלל הסטודנטים, כפי שנעשה בשנים קודמות.

בהמשך שובצו הסטודנטים להתנסות בימי ההוראה בבתי הספר והחלה ההתנסות בהוראה. בשני ימי ההוראה הראשונים בבתי הספר ניסו המורים המאמנים לחינוך גופני למלא את המשוב המקוון. צצו בעיות, הן תוקנו והועלתה תבנית שאלון מעודכנת, שליוותה את תהליך ההכשרה להוראה בימי ההתנסות בבתי הספר. השימוש במשוב המקוון הובא לידיעת הסטודנטים בכדי לשמור על שקיפות מלאה, וכמו כן נתבקשו הסטודנטים לכתוב או להקליט את שיחת המשוב עם המורה המאמן.

בנוסף למשוב המקוון רצו המדריכות הפדגוגיות לשלב אמצעי טכנולוגי נוסף, והוא צילום חלקי שיעור קצרים באמצעות הטלפון החכם. הן קיוו להרחיב את מעגל נותני המשוב בעת ההתנסות ביום ההוראה והאמינו שניתן יהיה להכשיר את הסטודנטים לבצע משוב עמיתים באמצעות הצילום בטלפון בזמן קצר יחסית. אחת המדריכות החלה להכשיר ולתרגל את הסטודנטים בנושא הצילום באמצעות הטלפון החכם. היה ידוע למדריכות הפדגוגיות כי לשם צילום שיעורי החינוך הגופני באמצעות הטלפון החכם עליהן לפעול במסגרת החוק לשמירת זכויות הילדים המשתתפים בשעורי החינוך הגופני, ושעליהן לקבל אישור רשמי ממנהלי בית הספר. נעשתה פנייה למנהלי בתי הספר ולמורים המאמנים, אך עד מהרה נתקבלו תשובות שדרשו באופן שאינו משתמע לשתי פנים לא לצלם תלמידים ביום ההוראה בתקופת מלחמת חרבות ברזל.

במהלך הסמסטר, בין התאריכים 8/1/24 - 24/12/23 חלה חופשת החורף הרשמית בבתי הספר הערביים (משרד החינוך, 2023). נוצר מצב שסטודנטים מהציבור הערבי שהתנסו בבתי ספר במגזר הערבי היו בחופשה בזמן שסטודנטים מהציבור הערבי והיהודי שהתנסו בבתי ספר במגזר היהודי הגיעו כהרגלם להתנסות ביום ההוראה.

המדריכות הפדגוגיות הגיעו במהלך הסמסטר לצפייה בבתי הספר בגוש דן ולא נסעו לבתי הספר בבקעה אל גרביה ובאום אל פחם. נשמר הקשר הרציף עם המורים המאמנים בכל בתי הספר שבהם התנסו הסטודנטים להכשרה להוראה בחינוך גופני במסלול ההסבה האקדמית. המדריכות הפדגוגיות ערכו מדי שבוע רישום של קבלת המשוב המקוון. נרשם שם הסטודנט והתאריך. כך נאספו נתונים על אודות כמות ותדירות. באותה עת החלו המדריכות הפדגוגיות לצפות בתכני המשוב המקוון.

בתום סמסטר א', כאשר הסטודנטים יצאו לחופשת סמסטר, הסתיים מילוי המשוב המקוון על ידי המורים המאמנים. המדריכות הפדגוגיות ביצעו הערכה מעצבת על קורס "דרכי הוראה" וקורס "התנסות בהוראה", וזו נשלחה לסטודנטים, והן קיימו שיחה עם המורים המאמנים. שני בעלי תפקידים אלו נתבקשו למלא שאלון עמדות ביחס למשוב המקוון ככלי להערכה של סטודנטים המתכשרים להוראת החינוך הגופני במסלול הסבה אקדמאית. השאלון היה אנונימי ועוצב כשאלון מובנה בחלקו; היו בו שאלות מוגדרות אך ניתנה בו גם האפשרות להוסיף נקודות עניין ומחשבה באופן חופשי. זאת בכדי לנסות לקבל עוד מידע על תהליך ההכשרה להוראה, לגלות צדדים חדשים בתהליך ולהעצים את המשתתפים (שקדי, 2003).

השאלות שהופנו למורים המאמנים היו: (1) האם מתן משוב לסטודנט על ידי המורה המאמן הוא כלי חיוני בעיניך בתהליך ההתנסות בהוראה? כן/לא - מדוע? (2) נתבקשת לתת לכל סטודנט משוב פעם בשבועיים (לפחות), האם לדעתך מינון זה נכון מבחינה מקצועית ותואם את המציאות שלך ושל הסטודנט? נמק/י. (3) מתי מולא המשוב הדיגיטלי על ידך? (4) מה עמדתך ביחס למתן המשוב הדיגיטלי (למשל: נגישות המילוי, האם העלה/הוריד את תדירות מתן המשוב על ידך? האם הכיל תכנים שנתפסו על ידך כחשובים? האם היית מוסיף תכנים אחרים? האם היה חשוב לשלב מלל חופשי בסוף השאלון? יתרונות וחסרונות ביחס לכתיבת משוב מלא במלל חופשי, וכל דבר אחר. (5) כיצד הועברו על ידך תכני המשוב הדיגיטלי לסטודנטים. (6) האם הייתה משמעות למשוב הדיגיטלי בסמסטר זה בתקופת חרבות ברזל? פרט/י. (7) אחר - ניתן לרשום באופן חופשי כל עניין ונקודת מבט ביחס לשאלון הדיגיטלי.

בשאלון שהופנה למדריכות הפדגוגיות הושמטה שאלה 3 בהיותה לא רלוונטית אליהן. כל שאר השאלות היו זהות.

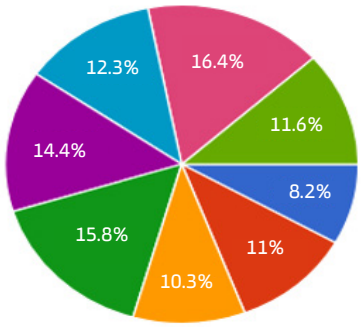
ממצאי התהליך

בפרק זה יוצגו ממצאים המתייחסים למילוי המשוב המקוון על ידי המורים המאמנים ולמעקב המדריכות הפדגוגיות על כך; להתנהלות והתנהגות הסטודנטים ביום ההוראה; למידת השליטה של הסטודנטים במיומנויות ההוראה הייחודיות להוראת החינוך הגופני; לקיום שיחה בין המורה המאמן לסטודנט בעניין המשוב; לצילום באמצעות הטלפון החכם; לשאלון העמדות למורים המאמנים ולשאלון העמדות למדריכות הפדגוגיות.

המשוב המקוון והמעקב אחריו

הנתונים שהתקבלו מהמשוב המקוון, שמולא ברצף על ידי המורים המאמנים בין התאריכים 12/1/24-25/12/23 תוך כדי מלחמת חרבות ברזל (למעט חופשת החורף בבתי הספר הערביים), סיפקו מידע על כלל הסטודנטים וכן נתונים על כל סטודנט בנפרד. נמצא שהתקבלו 146 משובים מקוונים משתי הכיתות של המדריכות הפדגוגיות. 64 משובים למדפ"ית ר', שהם 43.8% מכלל המשובים, ו־82 משובים למד"פית נ', שהם 56.2% מכלל המשובים.

התפלגות באחוזים של מתן משובים מקוונים על ידי כל אחד ואחת מתוך שמונת המורים המאמנים נעה בטווח 8.2%-16.4% (איור 1).



איור 1:

המורה המאמן לחינוך גופני וכמות המשובים המקוונים שמילא ביחס לכלל המשובים שהתקבלו (כל צבע מסמל מורה מאמן)

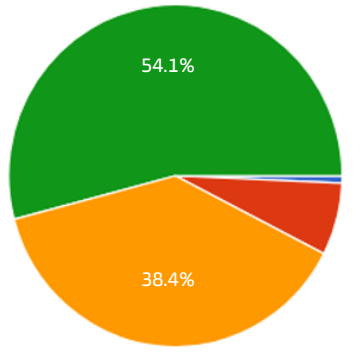
המדריכות הפדגוגיות החלו לבצע מדי שבוע רישום של קבלת המשוב המקוון. נרשם שם הסטודנט והתאריך. נמצא שהסטודנטים קיבלו 3-5 משובים מקוונים. באותה עת המדריכות הפדגוגיות החלו לצפות בתכני המשוב המקוון שהתקבלו עבור כל סטודנט בנפרד. על סטודנט מ', למשל, ניתן היה ללמוד מיום ההתנסות בהוראה שחל בתאריך 29/1/24 שהוא הגיע בזמן, בהופעה ראויה והציג את המערך לפני תחילת יום ההוראה. מידת הפתיחות וההקשבה שגילה בשיחת המשוב הוגדרה טובה. ההערכה שקיבל על מידת השליטה במיומנויות ההוראה הייתה כדלקמן: בשליטה בתכנון הספציפי להוראת שיעור החינוך הגופני - טוב, עמדת מורה - טוב, הצגת חוקים נהלים ואכיפתם - בינוני, שימוש בסימנים מוסכמים - בינוני, הסברים קצרים ומדויקים - טוב, שימוש יעיל בקול ובתנועה - טוב, שימוש בהדגמות יעילות - טוב. הערכת ניהול

זמן יעיל של השיעור והמעברים: ארגון הציוד וארגון הלומדים - בינוני, מתן משובים ללומדים - בינוני, גמישות ויכולת אלתור - בינוני, התמודדות עם קשיים בלתי צפויים - בינוני, התלהבות ויצירת אווירה חינוכית מקדמת למידה - טוב.

למדרג שצוין לעיל צורפו לעיתים גם הארות והערות מילוליות. לסטודנט מ' נכתב בין השאר: "אני מציע שתקבע 2-3 חוקים עם סימנים מוסכמים, שאותם תציג בתחילת השיעור ותשמור עליהם במהלך השיעור, ואם תצליח גם להקפיד עליהם יש סיכוי שהמעברים יהיו מהירים ואז ייתכן שיעלו פחות קשיים משמעתיים. זה יכול לשפר את ההרגשה שלך להספיק יותר ממה שתכננת במערך שלך. אני חייב לציין שלמרות הקשיים שעלו שמרת על מצב רוח טוב מול התלמידים".

התנהלות והתנהגות הסטודנטים

באשר להתנהלות הסטודנטים נמצא ש99.3% מכלל הסטודנטים בשתי כיתות ההדרכה הפדגוגית הגיעו בזמן ליום ההוראה, 100% הציגו הופעה אישית ההולמת סטודנט המתכשר להוראת החינוך הגופני ו־99.3% הראו למורה המאמן את תכנון המערך לפני תחילת יום ההוראה. באשר להתנהגות הסטודנטים בעת שיחת המשוב, נמצא שמדרג ההערכה נע בין "חלש" ל"טוב מאוד" לפי החלוקה הבאה: 54.1% קיבלו את ההערכה "טוב מאוד", 38.4% קיבלו "טוב", 6.8% קיבלו "בינוני" ו־0.7% קיבל "חלש" (איור 2).



איור 2:

התפלגות ציוני ההערכה באחוזים של רכיב ההתנהגות: פתיחות והקשבה של הסטודנט בעת קבלת המשוב

מידת השליטה במיומנויות ההוראה הייחודיות להוראת החינוך הגופני

מיומנויות ההוראה כוללות מספר רכיבים שהממצאים לגביהן התקבלו בנפרד. להלן הפירוט:

1. במיומנות ההוראה המתייחסת לשליטה בתכנון הספציפי להוראת שיעור החינוך הגופני, 6.9% קיבלו הערכה של טוב מאוד, 63% קיבלו הערכה של טוב, 26.7% קיבלו הערכה של בינוני ו־3.4% קיבלו הערכה של חלש.
2. במיומנות ההוראה המתייחסת לעמדת המורה, 15.1% קיבלו הערכה של טוב מאוד, 65.1% קיבלו הערכה של טוב, 17.1% קיבלו הערכה של בינוני ו־2.7% קיבלו הערכה של חלש.

3. במיומנות ההוראה המתייחסת להצגת חוקים, נהלים ואכיפתם, 13% קיבלו הערכה של טוב מאוד, 60.3% קיבלו הערכה של טוב, 22.6% קיבלו הערכה של בינוני ו־4.1% קיבלו הערכה של חלש.
4. במיומנות ההוראה המתייחסת לשימוש בסימנים מוסכמים, 9.6% קיבלו הערכה של טוב מאוד, 47.9% קיבלו הערכה של טוב, 37% קיבלו הערכה של בינוני ו־5.5% קיבלו הערכה של חלש.
5. במיומנות ההוראה המתייחסת למתן הסברים קצרים ומדויקים, 5.5% קיבלו הערכה של טוב מאוד, 55.5% קיבלו הערכה של טוב, 37% קיבלו הערכה של בינוני ו־2% קיבלו הערכה של חלש.
6. במיומנות ההוראה המתייחסת לשימוש יעיל בקול ובתנועה, 8.9% קיבלו הערכה של טוב מאוד, 61.6% קיבלו הערכה של טוב, 26% קיבלו הערכה של בינוני ו־3.5% קיבלו הערכה של חלש.
7. במיומנות ההוראה המתייחסת לשילוב הדגמות יעילות, 7.5% קיבלו הערכה של טוב מאוד, 58.2% קיבלו הערכה של טוב, 29.5% קיבלו הערכה של בינוני ו־4.8% קיבלו הערכה של חלש.
8. במיומנות ההוראה המתייחסת לניהול זמן יעיל של השיעור והמעברים, שהם למעשה ארגון הציוד וארגון הלומדים, 5.5% קיבלו הערכה של טוב מאוד, 53.4% קיבלו הערכה של טוב, 34.9% קיבלו הערכה של בינוני ו־6.2% קיבלו הערכה של חלש.
9. במיומנות ההוראה המתייחסת למתן משובים לתלמידים, 16.4% קיבלו הערכה של טוב מאוד, 45.9% קיבלו הערכה של טוב, 32.9% קיבלו הערכה של בינוני ו־4.8% קיבלו הערכה של חלש.
10. במיומנות ההוראה המתייחסת לגמישות ויכולת אלתור, 8.2% קיבלו הערכה של טוב מאוד, 50% קיבלו הערכה של טוב, 38.4% קיבלו הערכה של בינוני ו־3.4% קיבלו הערכה של חלש.
11. במיומנות ההוראה המתייחסת לגילוי התלהבות ויצירת אווירה חינוכית מקדמת למידה, 15.1% קיבלו הערכה של טוב מאוד, 56.8% קיבלו הערכה של טוב, 24.7% קיבלו הערכה של בינוני ו־3.4% קיבלו הערכה של חלש.

קיום שיחה בין המורה המאמן לסטודנט בעניין המשוב

על פי הנתונים שנאספו נמצא שהתקיימו שיחות משוב בכל יום התנסות בהוראה, כחלק מהזמן שהסטודנטים היו בבית הספר. משמע שהיו אלו שיחות פנים אל פנים ולא אונליין. דווח על 146 שיחות במהלך הסמסטר. 92.5% מכלל הסטודנטים הוערכו על פתיחות והקשבה בעת שיחת המשוב במדרג שבין טוב מאוד לטוב.

שאלון עמדות של המורים המאמנים לחינוך גופני ביחס למשוב המקוון שניתן לסטודנטים המתכשרים להוראה

כפי שצוין, המורים המאמנים מילאו את השאלון הפתוח שנשלח אף הוא באמצעות Google forms. במענה על השאלה "האם מתן משוב לסטודנט על ידי המורה המאמן הוא כלי חיוני בעיניך בתהליך ההתנסות בהוראה? כן/לא - מדוע"? התקבלו תשובות דוגמת הבאות, פ' ענה: "כן, מתן המשוב הוא בזמן אמת"; א"י כתב: "ברור, הניסיון של מורה מאמן יכול לחסוך בעיות לסטודנט"; א"ח השיב: "כן, משום שדרך המשוב ניתן לתקן טעויות או לתת דגשים חשובים שהסטודנט אמור לשפר. אנחנו רואים בצפייה דברים שהסטודנט לא מרגיש או רואה בשיעור, ולכן המשוב אחרי השיעור חשוב מאוד בהתקדמות של הסטודנט". מכלל התשובות של המורים המאמנים נמצא שהם רואים במתן משוב כלי חיוני ומשמעותי בתהליך ההכשרה להוראה בעת התנסותו של הסטודנט בבית הספר.

על השאלה "האם לדעתך המינון של משוב פעם בשבועיים (לפחות) הוא נכון מבחינה מקצועית ותואם את המציאות שלך ושל הסטודנט? נמק/י", א"ח ענה: "עדיף פעם בשבוע. חשוב שיהיה מעקב צמוד"; א"י כתב: "אני אישית מנסה בכל שבוע לתת לכל הסטודנטים משובים, אבל כל שבועיים הינו מינון נכון מכיוון שככה הסטודנט יוכל לתקן לשפר שבוע אחרי. ומשום ששני סטודנטים מלמדים באותה שעה אפשר כך להתרכז בצפייה אחרי סטודנט אחד"; פ"א השיב: "בעיקרון כן, אבל אני חושב שמשוב צריך לתת מתי שמורה מאמן מוצא לנכון". מכלל התשובות של המורים המאמנים נמצא שמשוב הניתן פעם בשבועיים הוא נכון עבורם ועבור הסטודנטים, אם כי חלקם היו מעדיפים לתת יותר משובים.

השאלה השלישית שאלה את המורים המאמנים: "מתי מולא המשוב הדיגיטלי על ידך?" התשובות שהתקבלו היו מגוונות: "במהלך יום ההוראה"; "בדרך כלל בסוף השיעור"; "במהלך השיעור"; "במהלך השבוע". מכלל התשובות של המורים המאמנים נמצא שמועד מילוי המשוב המקוון היה שונה מאוד. אחדים מילאו אותו בשלבים שונים תוך כדי יום ההוראה או מייד בסיומו, ואחרים מילאו אותו לאחר יום ההוראה.

תגובות מגוונות התקבלו גם במענה לשאלה "מה עמדתך ביחס למתן המשוב הדיגיטלי?" ל"א ענתה: "משוב מצוין ועניני, לי היה חסר פירוט בכתיבה חופשית"; א"ב כתב: "הייתי מוסיף ליד כל קריטריון או שאלה אפשרות להערה קטנה, ואם יש אפשרות לשמור או משהו כזה בטלפון"; ח"ס השיב: "מצוין". מכלל התשובות של המורים המאמנים נמצא שהמשוב נתפס על ידיהם כמצוין, מקצתם הציעו אפשרויות לשיפורו.

על השאלה "כיצד הועברו על ידך תכני המשוב הדיגיטלי לסטודנטים"? ענו המורים המאמנים כך: ח"ס: "במשוב מילולי מול הסטודנט"; ת"מ ענתה: "כתבתי הערות אצלי במהלך השיעור ומילאתי את המשוב המקוון, ובסוף כל שיעור דיברתי עם הסטודנט. שאלתי איך הוא הרגיש בשיעור, דיברתי איתו על החוזקות שלו ונתתי דגשים לדברים שאפשר לשפר"; א"ת כתב: "בסוף יום הוראה ובהפסקות הייתה שיחה, שבה ניתן המשוב לסטודנט תוך התייחסות לפרמטרים שבמשוב הדיגיטלי". מכלל התשובות של המורים המאמנים נמצא שהדרך להעברת תכני המשוב המקוון הייתה תמיד באמצעות שיחה פנים אל פנים. צוין שהשיחה הייתה בין המורה המאמן לסטודנט, כלומר המסר הועבר באופן אישי.

כשנשאלו האם הייתה משמעות למשוב הדיגיטלי בסמסטר זה בתקופת "חרבות ברזל?" ענו המורים למשל, א"י: "בעיניי לא משנה התקופה, זה פשוט יותר נוח" וא"ח: "לא היה ביקור בסמסטר הזה, בגלל זה המשוב הדיגיטלי היה חיוני, על מנת שהמדריכה הפדגוגית תוכל לעקוב אחרי התקדמות הסטודנטים". מכלל התשובות של המורים המאמנים נמצא שמקצתם שמחו לעבוד עם המשוב הדיגיטלי ולא ראו השפעה מיוחדת להכנסתו בתקופת המלחמה, ואחרים אכן ראו במשוב המקוון פתרון מקצועי נכון לתקופה שבה המדריכות הפדגוגיות לא הגיעו בשל הנחיות המוסד האקדמי.

לבסוף, כמה מורים מאמנים בחרו להרחיב ולהתייחס לסעיף שבו ניתנה להם האפשרות לכתוב כל שהם מוצאים לנכון. כך נכתב בין השאר, על ידי ת"מ: "נוחות ונגישות - משוב דיגיטלי אינו דורש מפגש פיזי או זמן משותף. המשוב נכתב, ובשיחה כל אחד יכול לתת משוב בזמן ובמקום הנוחים לו. משוב דיגיטלי ידידותי יותר לסביבה מאשר משוב פיזי, ובנוסף מאפשר שילוב כלים אינטראקטיביים וויזואליים שיכולים לייעל ולשפר את חווית המשתמש". כך גם כתב, למשל, א"י: "משוב קצר ענייני וקליט". פ"א כתב: "היה לי קל לעמוד בדרישות ובציפיות של המדריכות הפדגוגיות ממני". א"ב: "אני חושב שהסטודנטים קיבלו ממני השנה יותר משובים כתובים, וההרגשה שלי היא שזה היה יעיל יותר". ח"ס: "המשוב המקוון לא הכביד עליי לצד העבודה השוטפת שלי". מכלל התשובות של המורים המאמנים שבחרו להוסיף מלל חופשי נמצא שהנוחות והנגישות היו חשובות להם ולא העמיסו עליהם, שהשימוש בטכנולוגיה הקל עליהם ושיפר את חווית המורה המאמן בעת מילוי המשוב, ושהיה חשוב להם להצליח לעמוד בצפיות של נציגות האקדמיה.

עד כאן נרשמו ממצאי המענה של המורים המאמנים על שאלון העמדות ביחס למשוב המקוון לסטודנטים המתכשרים להוראה.

ממצאי שאלון עמדות של המדריכות הפדגוגיות ביחס למשוב המקוון שניתן לסטודנטים המתכשרים להוראה

שתי המדריכות הפדגוגיות של מסלול החינוך הגופני להסבת אקדמאים מילאו אף הן שאלון. במענה על השאלה "האם המשוב שנותן המורה המאמן לסטודנט הוא כלי חיוני בעיניך בתהליך ההתנסות בהוראה?" נ' כתבה: "הסטודנט, כמו גם כל מורה וכל מי שעוסק במקצוע פרקטי, זקוק לתרגול, זקוק לביצוע רפלקציה וזקוק להתייחסות חיצונית על מנת להשתפר ולהתייעל. משוב ממורה מאמן מאפשר שימת לב לפרטים שהסטודנט לא נתן עליהם את הדעת, וכן לדברים שאינו יודע כיצד עליו להתייחס אליהם. ר' כתבה כי: "כל משוב באשר הוא, בין אם ניתן מהמורה המאמן ובין אם מדמות אחרת, הוא כלי חיוני מאוד בהיותו אמצעי מכוון להשפעה על אישיותם ועל קידום למידתם של מקבלי המשוב. משוב ממורה מאמן הניתן בתהליך ההתנסות יכול לקדם את הסטודנט צעד צעד לקראת הפיכתו למורה בעצמו, וזאת אם ניתן ברצף, בהקשר ובצורה המעודדת הקשבה ולמידה". מתשובותיהן של המדריכות הפדגוגיות ניתן לזהות כי בראייתן לשילוב המשוב ככלי להכשרה להוראה יש חשיבות מקצועית מדרגה ראשונה. הן מפרטות משמעויות דוגמת תהליכיות ורציפות כמו גם משמעות ייחודית של התבוננות חיצונית. על השאלה: "המורים המאמנים הונחו לתת לכל סטודנט משוב פעם בשבועיים (לפחות), האם

לדעתך מינון זה נכון מבחינה מקצועית ותואם את המציאות שלך ושל הסטודנט?" נ' כתבה: "בהחלט מינון מוצלח. זה מאפשר לי לראות שינוי ושיפור הדרגתי וכן להבחין בקשיים אצל אלו שלא מתקיימת אצלם מגמת שיפור, ולהתייחס לשני המצבים הללו. זה מאפשר לי להבחין בהתאמה או באי התאמה בין רמת כתיבת ותכנון המערכים לבין ההוראה בפועל, ולהתייחס לכך בשיעורי דרכי הוראה. זה גם מאפשר לי לשים דגשים בשיעורי דרכי הוראה, שבהם אני מלווה את ההוראה בפועל, על אותן נקודות העולות מכמה משובים ומבתי ספר שונים". ר' כתבה: "המינון נראה לנו נכון בכלל, ובמיוחד בתקופה זו של המלחמה. בעבר חלק מהמורים נתנו משוב על כל שיעור וחלק נתן משוב כתוב לעיתים רחוקות. מתוך ההבנה שאנחנו רוצות לגייס אותם לתהליך ולא להכביד הוחלט על פעם בשבועיים לכל סטודנט. ההחלטה נראתה לי נכונה. גם אני לא הייתי מצליחה להתייחס לכל המשובים של כל הסטודנטים לו נכתבו מדי שבוע, והפיזור יצר לי אפשרות נוחה יותר להגיע לסטודנטים שעליהם קראתי את המשוב ונתתי הנחייה למורה המאמן". מתשובותיהן של המדריכות הפדגוגיות ניתן לזהות את הקשר שהן עושות בין עבודת המורה המאמן והדרישות ממנו, דוגמת כתיבת משוב ובטווח זמנים מסוים, לבין עבודתן כמדריכות פדגוגיות. אלה וגם אלה נתפסים על ידי המדריכות הפדגוגיות כמשתפי פעולה בהכשרתו של הסטודנט המתכשר להוראת החינוך הגופני. לכן חשוב היה לשתי המדפ"יות שמשימת מתן המשוב תתאים באופן ריאלי ללוחות הזמנים של המורה המאמן וללוח הזמנים שלהן.

ביחס לשאלה "מה עמדתך ביחס למתן המשוב הדיגיטלי?" נ' ענתה: נכון לעכשיו אני חווה יחס חיובי למילוי המשובים מצד המורים המאמנים. הם ממוקדים יותר, נגישים להם ונגישים לי. התוכן מדויק וממוקד לדרישות המופיעות בסילבוס שלנו, מה שמאפשר שקיפות מול הסטודנטים ועבודה יותר יעילה במתן הערכות לאורך השנה ובסופה. התוכן יכול להשתנות בקלות עם ההתקדמות של ההוראה במכללה, שכן העניין הינו טכני וקל לתפעול. המלל החופשי במשוב הוא חשוב ביותר במקרים ספציפיים. המורים המאמנים ממלאים את החלק הזה באופן מקצועי כשהם חשים כי חשוב שאקבל אינפורמציה נוספת לשאלות הקבועות. עד שהתחלנו להשתמש בכלי זה הייתי מטלפנת פעם בשבועיים בערך למורים המאמנים שלא הייתי בבית הספר שלהם באותם שבועיים, על מנת להתעדכן לגבי הסטודנטים הרלוונטיים. כעת הקשר נגיש יותר, פשוט יותר, וכשיש משהו מיוחד אני יוצרת קשר במדיה אחרת. כמובן שהשתמשנו בכל מיני דרכים של מתן משובים לסטודנטים לאורך השנים, אך אף אחת מהן לא הייתה כה מדויקת ויעילה. ר' ענתה: "בשנים שעברו חשבנו שמשוב המועבר באמצעות כלי טכני יבוצע גם באופן טכני, למה הכוונה? יהיה קל למלא אותו אבל זה עלול לקחת לכיוון השני, של מילוי מהיר. כמו שלמדנו דברים חדשים בעת הקורונה, כך למדתי גם עכשיו. האילוץ להכניס כלי למשוב שיחליף את ההגעה שלנו המדפ"יות לבתי הספר הביא איתו את ההחלטה להשתמש במשוב מקוון. במבט לאחור, לאחר שהסתיים הסמסטר, בתקופה שכזו המשוב המקוון נתן מענה נפלא. מנקודת מבט על המורים המאמנים, הם מילאו כנדרש מבחינת הזמן והתוכן. הם הרחיבו במלל חופשי כשהיה חשוב להם. יכולנו לראות שהתקיימה שיחת משוב, מה שהיה לנו חשוב מאוד לדעת בנוסף לעצם מילוי השאלון. מנקודת מבטנו יכולנו ללמוד על התהליך האישי והכללי. יכולנו לדעת על מה רצוי לתת דגשים בקורס דרכי הוראה, המלווה את יום ההתנסות. יכולנו להעצים סטודנטים בתהליך, יכולנו לדייק מה כדאי לשפר. יכולנו לשמור על תהליך רציף באמצעות קשר רציף עם המורים המאמנים. זה לא היה כך בשנים עברו".

על השאלה "כיצד הועברו על ידך תכני המשוב הדיגיטלי לסטודנטים?" נ' רשמה: "חשפתי את הסטודנטים לתוכן זה בהדרגה בימים מרוכזים במהלך ההוראה שלי, במהלך הוראת עמיתים, בצפייה בשיעורים, במתן משובים בעל פה ומשובים דיגיטליים האחד לשני, ובדיונים בשיעורי דרכי הוראה. התוכן מוכר להם היטב מהצעד הראשון של ההתנסות בהוראה". ר' ענתה באופן דומה. "המשוב הדיגיטלי הועבר לידיעת הסטודנטים ביום ההוראה המרוכז בתחילת השנה, היה תזכור לגביו כשהגיעו בפעם הראשונה לבית הספר שבו הם מתנסים. אחר כך הוצג המשוב המקוון בשיעור דרכי הוראה והוא עלה מפעם לפעם בשיעורים ובמפגשים". מתשובותיהן של המדריכות הפדגוגיות נראה שנעשה תהליך של למידה. הן החליטו על הכנסת המשוב המקוון אך הסטודנטים ידעו על קיומו. הסטודנטים לא היו שותפים לחיבורו אלא ידעו על מה הם נמדדים ומתוך כך יכלו לשאול ולהשתפר תוך כדי התהליך.

במענה על השאלה: "האם הייתה משמעות למשוב הדיגיטלי בסמסטר זה בתקופת חרבות ברזל", נ' ענתה: "ללא ספק. בשל המצב לא יכולתי להגיע לשלושה בתי ספר, ולכן המשוב הדיגיטלי הינו הכרחי. הכלי, כפי שציינתי קודם, מאפשר תמונת מצב מדויקת, עקבית ונגישה עבורי על כל סטודנט וסטודנט". ר' ענתה: "המלחמה טרפה חלק מהקלפים שהיו מוכרים לנו בתהליך ההכשרה להוראה. חוסר היכולת להגיע פיזית לחלק מבתי הספר דרש שינוי מהותי. אין ספק שהשימוש במשוב המקוון ככלי להערכה של הסטודנטים, ככלי מעצב, הייתה חשובה יותר מתמיד. בדיעבד אנחנו יכולות לראות שהמידע שקיבלנו באמצעותו היה רב, ענייני ומקצועי". תשובות אלה של המדריכות הפדגוגיות חיזקו את ביצוען של ההנחיות, שהוצאו על ידי המוסדות האקדמיים מיד עם תחילתה של המלחמה. המדריכות לא יכלו להגיע לכלל בתי הספר שבהן התנסו הסטודנטים ומתוך כך נעשתה התאמה. ההתאמה הייתה במגמה לייעל ולשפר את התהליך בתנאים שנוצרו ולהעצים את הסטודנט.

נ' הוסיפה בסעיף אחר: "תודות לשותפתי הנבונה שהגתה את הרעיון והובילה את השימוש בו ותודות לפתיחות של כל הנוגעים בדבר, חוויתי השנה עבודה מקצועית עוד יותר מבשנים קודמות". ר' כתבה: המחשבה על הכנסת המשוב המקוון יצרה עבודת צוות לא רק בין המדפי"ות בשכבה אלא פתחה גם אפיק עבודה עם אנשי צוות נוספים, שהשביח את התהליך ויצר אווירה של שיתוף". מעניין לראות ששתי המדריכות הפדגוגיות בחרו להרחיב על אודות האפשרות לקיים תהליך של שיתוף פעולה עם עמיתים נוספים לצוות המורחב בהכשרה להוראה. ייתכן שהעומס של התקופה והרצון להצליח הגדיל מאוד את הרצון שלהן בחוויה שיתופית מקצועית ורגשית.

עד כאן נרשמו ממצאי המענה של שתי המדריכות הפדגוגיות על שאלון העמדות לגבי המשוב המקוון שניתן לסטודנטים המתכשרים להוראה.

דיון ומסקנות

ההתנסות בהוראת החינוך הגופני בבתי הספר התקיימה בין התאריכים 12/1/24-1/1/24, ומועד תחילתה היה בבחינת אילוץ. המשוב המקוון הוכנס בעקבות החלטות מערכת החינוך, ובפרט מערכת ההשכלה הגבוהה בתקופת מלחמת חרבות ברזל (הכנסת, 2023ב), לאור ההבנה של המדריכות הפדגוגיות להוראת החינוך הגופני כי המשוב הוא חיוני ומשמעותי וכי נדרשת התאמה לקראת תהליך ההתנסות של הסטודנטים המתכשרים להוראה זו (Williams, 2013). למעשה, ההתאמה באה לידי ביטוי בכך שבוצעה החלפה בין משוב כתוב בכתב יד לבין משוב מקוון, הנשען על טכנולוגיה (Gikandi et al., 2011). השימוש במשוב המקוון חיזק את דבריה של חטיבה (2016) ודבריהם של סודהה נאיר וצ'ו צ'ואן (Sudha Nair & Choo-Chuan, 2021) בכך שבפועל השימוש בטכנולוגיה נעשה ברמת העצמה והכלי המחליף שיפר את הפעילות, כפי שיפורט בהמשך.

תחילה עלו קשיים טכניים בשימוש במשוב המקוון. הקשיים שעלו מצד המורים המאמנים היו במילוי השאלון, בשליחתו ובווידוא הגעתו לידי המדריכות הפדגוגיות. הקשיים חיזקו את דבריהם של ליפנוויץ' וסמית' (Lipnevich & Smith, 2009) ואת דבריהם של רודריגז-גומז (Rodriguez-Gomez, 2011), ועל אלה ניתנו מענים מיידיים באמצעות זום ושיחות אישיות. בסופו של הסמסטר עמד המספר הכולל של המשובים שהתקבלו מהמורים המאמנים על 146, שהוא מספר גבוה יותר מבשנים עברו. המדריכות הפדגוגיות העידו כי המורים המאמנים המעיטו בעבר לשלוח משובים כתובים ואילו השימוש במשוב המקוון העלה מאוד את מספר המשובים שמולאו ונשלחו. ממצא זה מחזק את דבריהם של האציאפוסטולו ופאראסקקיס (Hatziapostolou & Paraskakis, 2010). בשיחות שנעשו בעבר, לפני תחילת שנה זו, בין המורים המאמנים למדריכות הפדגוגיות העידו המורים כי הכתיבה קשה להם ומעמיסה על יום עבודתם בבית הספר, הגדוש ממילא. הם ציינו כי תמיד ניתן משוב בעל פה אך רובם המעיטו בשליחת משובים כתובים, הגם שידעו שזהו חלק מתפקידם בתהליך הכשרתם של הסטודנטים להוראה (בוזו-שוורץ והרפז, 2013; מכללת אורנים, 2013; שובל ואחרים, 2013; Gikandi, et al., 2011).

כמות המשובים הכללית שהתקבלה מהמורים המאמנים אצל שתי המדריכות הפדגוגיות הייתה שונה. ר' קיבלה 43.8% מכלל המשובים ואילו נ' קיבלה 56.2%. אחד ההסברים האפשריים לפער זה יכול להיות קשור לעובדה שבכיתתה של ר' יש סטודנטים רק מהציבור הערבי, שרובם מתנסים בבתי ספר במגזר הערבי ומקצתם בבתי ספר במגזר היהודי. מספר הסטודנטים מהציבור הערבי המתנסים בבתי ספר במגזר הערבי גבוה יותר מאלו שבכיתתה של נ'. בחופשת החורף במגזר הערבי (משרד החינוך, 2023) לא ניתנו משובים במשך שבועיים, ודבר כנראה השפיע על מספרם של המשובים שהתקבלו בכיתתה של ר'.

שיעור המשובים המקוונים ששלח כל אחד מהמורים המאמנים מסך כל המשובים נע בטווח 8.2%-16.4%. ההסבר לפערים אלה יכול להיות שכל אחד מהמורים אימן מספר סטודנטים שונה, והחלוקה מתארת רק כמה אחוזים מסך המשובים הכולל מילא המורה ואינה מתייחסת למספר הסטודנטים שאימן. בנוסף, חופשת החורף השפיעה גם כאן, בכך שצמצמה את מספר המשובים הכולל אצל המורים המאמנים המשתייכים לציבור הערבי.

בהתייחס להתנהלות ולהתנהגות הסטודנטים ניתן ללמוד כי באשר להגעה בזמן, הופעה והצגת מערכי שיעור טרם תחילת יום ההוראה - הסטודנטים התנהלו והתנהגו למופת. בשנים עברו עלה קושי בעניין הצגת המערך בתחילת יום ההתנסות בהוראה. הקושי התבטא בכך שהמורים המאמנים הבינו אומנם שזו אחריותם לבדוק את תכנון המערך (מכללת אורנים, 2013, בוזו-שוורץ והרפז, 2013, שובל ואחרים) אך מקצתם חשו לא בנוח לדרוש זאת, וסברו שלא נכון להלחיץ את הסטודנטים לפני תחילת ההוראה. אף על פי שהמדריכות הפדגוגיות הבהירו שאין הכוונה שהתכנון ייבדק ויעבור שינויים אלא רק לוודא שאכן נעשה תהליך של תכנון, מקצת המאמנים לא ביצעו את הבקשה. אומנם הופנתה דרישה לסטודנטים לשאת באחריות ולהציג את המערך המתוכנן לפני תחילת יום ההוראה, אך היה קשה מאוד לאכוף זאת. הוספת רכיב הצגת המערך למשוב המקוון ושיתוף הסטודנטים בתוכן השאלון המקוון שיפרה לאין שיעור, ועד למקסימום האפשרי, את הצגת התכנון של הסטודנטים והסירה את המשא מכתפי המורים המאמנים. הסטודנטים השתתפו באופן מלא בתהליך ושיפרו את התוצר, ממש כפי שקבעו בוזו-שוורץ והרפז (2013).

רכיב הפתיחות וההקשבה בעת קבלת המשוב קשור אף הוא להתנהלות והתנהגות הסטודנטים בעת שיחת המשוב. טרם ההתייחסות לרכיב זה מנקודת מבטם של הסטודנטים, ניתן לומר כי עצם התיעוד מעיד על קיומה של השיחה. שיחה זו חיונית והכרחית בתהליך ההכשרה להוראה והיא אחת מחובותיו של המורה המאמן (שובל ואחרים, 2013). קוימו 146 שיחות משוב במהלך הסמסטר. אי אפשר ללמוד האם השיחות שניהלו המורים המאמנים היו אישיות או קבוצתיות (פיירסטיין, 2015; פלביאן ותוסייה-כהן, 2009; שובל ואחרים, 2023). 135 סטודנטים היו פתוחים לקיומה של השיחה והקשיבו, זאת במדרג שנע בין "טוב" ל"טוב מאוד" והרוב במדרג של "טוב מאוד". הדבר יכול להעיד על בגרות ומוכנות אישית מצד הסטודנטים, ועל הכנה מקצועית שקיבלו הסטודנטים מהמדריכות הפדגוגיות בהדגישן את חשיבות קבלת המשוב מתוך ניסיון להבין מה כדאי לשמר ומה כדאי לשפר. ייתכן כי הדרך שבה ביצעו המורים המאמנים את שיחת המשוב היא זו שאפשרה את הפתיחות וההקשבה אצל הסטודנטים, וייתכן אף כי עצם שיתוף הסטודנטים בתכולת המשוב המקוון הוא זה שהשפיע על מידת הקשבתם ופתיחותם. מהנתונים שעלו לא ניתן ללמוד באופן ישיר ומפורש אם הסטודנטים היו שותפים פעילים בשיחה והאם הפכה לדיאלוג, ולכן לא ניתן לקבוע בפירוש שהייתה למידה טובה (בוזו-שוורץ והרפז, 2013; הרפז, 2019). אפשר לשער שאם קיימת התייחסות לפתיחות של הסטודנטים אזי האופן שבו היא זוהתה הוא לא רק בשפת הגוף אלא תוך כדי השתתפות פעילה ומענה מילולי של הסטודנט.

מיומנויות ההוראה הייחודיות להוראת החינוך הגופני (הררי והררי, 2015; שובל ואחרים, 2023) נבדקו אף הן. בכל מיומנויות ההוראה שנבדקו ההערכה של רוב הסטודנטים הייתה בין דרגת "בינוני" ל"טוב מאוד". בכל מיומנויות ההוראה דרגת ההערכה הדומיננטית הייתה "טוב". המשמעות היא שבשלב זה של השנה לרוב הסטודנטים שולטים במיומנויות ההוראה ברמת "עובר" ומעלה. ברכיב עמדת המורה קיבלו 80.2% מכלל הסטודנטים הערכה שבין "טוב מאוד" ל"טוב". זו הערכה גבוהה. שלושת הממצאים האלה יכולים להעיד על כך שהסטודנטים הגיעו עם ניסיון בהדרכה או בהוראה ועל כן הם שלטו במידה מסוימת במיומנויות ההוראה. ייתכן כי השיחה על מיומנויות ההוראה במסגרת שיעור "דרכי הוראה", המלווה את תהליך ההתנסות

בהוראה בבתי הספר, והתרגול שנעשה מפעם לפעם, השפיע אף הוא על התוצאה. ניכר שהייתה למידה טובה מתוך המעורבות של הסטודנט בתהליך וההבנה בתוצר (בוזו-שוורץ והרפז, 2013).

בכלל מיומנויות ההוראה שנבדקו נמצא שמספר הסטודנטים שקיבלו הערכה של "חלש" נע בטווח 1-8. ראשית, ניתן להסביר תופעה זו בהימצאותם הקבועה של סטודנטים מתקשים בכיתה. שנית, מדובר בסמסטר א', שהתהליך רק החל בו, והסמסטר הספציפי היה מקוצר מאוד בשל האיחור בפתיחת שנת הלימודים האקדמית (הכנסת, 2023ב). מתוך תיאור התהליך ידוע כי הסטודנטים הגיעו לבתי הספר כשבועיים לאחר פתיחת שנת הלימודים וכי ביום הראשון להגעתם לבתי הספר צפו ולא לימדו.

במיומנות ההוראה "הסברים קצרים ומדויקים" מספר הסטודנטים שקיבלו הערכה בין "טוב מאוד" ל"טוב" לא היה הגדול ביותר, אך מיעוט הסטודנטים שקיבלו הערכה בדרגת "חלש" מעיד אולי על שליטה של רוב גדול של הסטודנטים ברמה סבירה ומעלה. ניתן להסביר ממצא זה בעובדה שהצורך בשליטה במתן הסברים קצרים ומדויקים קיים בכל הדרכה, באשר היא. אפשר לשייך את רמת שליטתם ברכיב זה לניסיון קודם במתן שירות או הדרכה, בין אם היא התרחשה בעולם החינוך גופני ובין אם בעולם המסחר, תנועות הנוער, הצבא וכדומה.

במיומנות ההוראה של ניהול זמן יעיל של השיעור והמעברים, שמתייחסת למעשה לארגון הציוד וארגון הלומדים, נמצא מספר הסטודנטים המתקשים הגבוה ביותר. מיומנות זו ייחודית להוראת החינוך הגופני בשל מגוון ענפי הספורט, מגוון משחקי התנועה, מגוון הפעילויות הגופניות והציוד. לארגון התלמידים במרחב נדרשת במיומנות זו רמת שליטה טובה ומעלה, אחרת זמן השיעור לא מנוצל היטב לטובת פעילות בתנועה (הררי והררי, 2015). ניתן להסביר ממצא זה בכך שחלק לא קטן מהסטודנטים מגיע אומנם עם ניסיון באימון, ובמיוחד אימון משחקי כדור שהוא שונה מהוראה בבית הספר, אך הסטודנטים לא מבצעים התאמה. כחלק מניסיונם באימון קיימת בהם הנטייה לתרגל בקבוצות גדולות ובאמצעות ציוד מצומצם יחסית לגודל הקבוצה. הסטודנטים מעדיפים, למשל, להעמיד את התלמידים בטורים ארוכים ולפעול עם כדור אחד. הם פועלים כך גם מתוך הרצון להרגיש תחושה של שליטה בתלמידים. יש סטודנטים שמחליטים לגוון את התרגול באמצעות הכנסה והוצאה של ציוד, מצב שלוקח זמן ודורש ארגון מהיר ויעיל של הציוד ושל התלמידים בהתאמה. בדוגמאות שתוארו נוצר בפועל זמן המתנה גדול של התלמידים ביחס לזמן התרגול שלהם. כדי לשפר את השליטה במיומנות הוראה חשובה ומורכבת זו נדרש זמן ותרגול מעשי. זמן הדרוש לסטודנטים לרצות לשנות הרגלים ולגלות פתיחות לכך. כפי שנאמר לעיל, מדובר בסמסטר א' שהתהליך רק החל בו, והסמסטר הספציפי הזה היה מקוצר מאוד בשל האיחור בפתיחת שנת הלימודים האקדמית (הכנסת, 2023 ב). על כן ייתכן שדווקא מיומנות ההוראה של ניהול זמן יעיל בשיעור ובמעברים נמצאה חלשה אצל מספר סטודנטים גדול יחסית בהשוואה לשאר מיומנויות ההוראה.

חשוב מאוד לציין כי בנושאי התנהלות והתנהגות הסטודנטים ומידת שליטתם במיומנויות ההוראה כוללים הממצאים את הסטודנטים משתי כיתות ההדרכה. אומנם התוצאות היו כלליות אך בנוסף למילוי המשוב המקוון נעשה גם תהליך אישי של רישום שבועי, שבו צוין שם הסטודנט והתאריך ובאמצעותו ניתן היה לראות מי מהסטודנטים קיבל משוב מקוון, באיזו כמות ובאיזו תדירות. נעשה אף מעקב אחר התהליך האישי של כל סטודנט, ובאמצעותו התקבלה תמונה

של מה כדאי לשמר ומה כדאי לשפר אצל אותו הסטודנט. התמונה הורכבה אט אט. המדריכות הפדגוגיות לא הצליחו לעבור על כל תכני המשובים המקוונים מדי שבוע, אך הן כן הצליחו לדייק את המורים המאמנים לפני יום ההתנסות בהוראה הבא. למשל, מי מהסטודנטים הן מבקשות שיקבל משוב כי טרם קיבל מספיק משובים. לעיתים הן יכלו להוסיף על מה כדאי לשים את הדגש ביום הוראה זה. לאורך כל הסמסטר נשמר קשר מקצועי ורציף בין המורים המאמנים למדריכות הפדגוגיות. הרישום של המדריכות הפדגוגיות והמעקב, כמו גם הדיאלוג עם המורים המאמנים, אִפשֵר לשמור על יסודות איתנים בתהליך הליווי וההערכה של ההכשרה להוראת החינוך הגופני (הררי והררי, 2015; מכללת אורנים, 2013; שובל ואחרים, 2023; Cai et al., 2023). אמצעי נוסף שבאמצעותו רצו המדריכות הפדגוגיות לאסוף מידע על ההוראה ולשקף אותו לסטודנטים היה הצילום בטלפון חכם. בפועל הובלט בפני המדריכות הפדגוגיות הפער בין הרצוי למצוי בתקופת ההכשרה להוראה, הייחודית לשנה זו. בעבר נעזרו המדריכות הפדגוגיות באמצעי טכנולוגי זה כחלק מתהליך ההכשרה להוראת החינוך הגופני בבתי הספר, וזאת מתוך ידיעת האפשרויות שהכלי מעמיד לרשותן, לרשות המורים המאמנים ולרשות הסטודנטים (חטיבה, 2016; La Paro, et al., 2012). בעבר הכניסו המדריכות הפדגוגיות את הצילום באמצעות הטלפון החכם לתוך בתי הספר ופעלו על פי חוק זכויות התלמיד (הכנסת, אין תאריך). בדיון על אודות ההכשרה להוראה בעת מלחמת חרבות ברזל (הכנסת, 2023) ברור היה למדריכות הפדגוגיות שיפעלו גם בשנה זו להכנסת הצילום באמצעות הטלפון החכם ככלי להרחבת קבלת המידע על תהליך ההתנסות בהוראה. הפעם, כפועל יוצא מהמצב הביטחוני שהעלה את סף הרגישות של ההורים והילדים, אסרו מנהלי בתי הספר לצלם את התלמידים במהלך יום ההתנסות בהוראה.

מתוך האיסור לשלב צילום בטלפון החכם ככלי נוסף שעל פיו ניתן יהיה לקיים שיחת משוב, נגזר שהמורה המאמן יהיה היחיד שיוכל לתת משוב לסטודנטים מהציבור הערבי שהתנסו בבתי הספר במגזר הערבי, היות שהמדריכות הפדגוגיות לא הגיעו אליהם במהלך הסמסטר. בבתי הספר במגזר היהודי בגוש דן ניתנו משובים לסטודנטים שלימדו בציבור הערבי והיהודי, הן על ידי המורים המאמנים והן על ידי המדריכות הפדגוגיות. מצב זה יצר חוסר שוויוניות בתהליך ההוראה-למידה וצמצם משמעותית את יכולת הכנסת הטכנולוגיה ואת תרומתה לתהליך זה (חטיבה, 2016; La Paro et al., 2012.). בשל המתואר לעיל, למעשה לא מומשה המלצתו של ואנס (Vans, 2013) בדבר מתן משוב לסטודנטים ממקורות רבים.

כדי לנסות להבין צדדים נוספים של המשוב המקוון צורף שאלון עמדות שמילאו המורים המאמנים ושאלון עמדות שמילאו המדריכות הפדגוגיות. בשלב זה לא נעשה ניתוח של תוכן השאלון באמצעות זיהוי וחלוקה לתמות (שקדי, 2003). יחד עם זאת, ניתן היה ללמוד מתוך התשובות מספר נקודות חשובות. מתוך שאלון העמדות עלה כי המורים המאמנים וגם המדריכות הפדגוגיות הבינו את חשיבות המשוב על סוגיו וראו בו כלי חיוני וחשוב ביותר לתהליך הכשרת הסטודנט. בכך חיזקו את עמדת קאי ועמיתיו (Cai, et al., 2023). המורים המאמנים דיווחו כי הם צפו בשיעורים ועל בסיס זה נעשה המשוב המקוון. בדרך זו הם מילאו את הנדרש בחוזר מנכ"ל הדן בהבטחת שלום התלמידים ובטיחותם בשיעורי החינוך הגופני במערכת החינוך (משרד החינוך, 2019). דווח כי המשוב היה גלוי והוא נעשה בשיחה ובכתיבה. למעשה הייתה התייחסות

לסוגים ולצורות של משוב. השיחה הייתה בין המורה המאמן לסטודנט ואילו הכתיבה נעשתה באמצעות המשוב המקוון. היו מורים מאמנים שביקשו להרחיב את הכתיבה בתבנית המשוב המקוון. הם ביקשו להוסיף מקום למלל חופשי בכדי להבהיר ולהסביר את מהות ההערכה ליד כל סעיף, ולשפר את תהליך הלמידה וההבנה של הסטודנט. זאת בנוסף לאפשרות שניתנה בתחתית התבנית. המשוב המקוון זכה להתייחסות גם בשיעור "דרכי הוראה", שיעור עיוני אשר משולבות בו סדנאות. השיעור מועבר על ידי המדריכות הפדגוגיות. אלה דיווחו בשאלון העמדות כי באמצעות המידע שהגיע על כל והפרט הן יכלו לדייק את הוראתן ואת תהליך הלמידה של הסטודנטים. הן יכלו לערב את הסטודנטים בתהליך הלמידה בכדי שהללו יבינו בתוצר המצופה ובכך ניסו להפוך את הלמידה לטובה יותר (בוזו-שוורץ והרפז, 2013).

את המשוב המקוון שילבו המדריכות הפדגוגיות כדי לתת מענה מקצועי מותאם לתקופה, כפי שתוארה (הכנסת, 2023א; הכנסת, 2023ב). בעניין המשמעות של הכנסת השימוש במשוב המקוון בתקופת מלחמת חרבות ברזל, התקבלו באמצעות שאלון העמדות תשובות שונות. רוב המורים המאמנים ושתי המדריכות הפדגוגיות ראו בהכנסת המשוב המקוון מענה ייחודי לתקופה. היו כאלה שטענו שהייחודיות של המשוב המקוון ויתרונותיו אינם קשורים לתקופה.

בהחלטה לשלב טכנולוגיה באקדמיה חיזקו המדריכות הפדגוגיות את דבריה של חטיבה (2016). הן שאפו לייעל, לשפר ולנסות להעצים. גם המורים המאמנים וגם המדריכות הפדגוגיות התייחסו בתשובותיהן לייעול, שהתבטא בכמות המשובים שנשלחו ובתחושת העצמה בתהליכי הלמידה שיכלו לספק לסטודנטים. חלק מהמורים המאמנים ציינו שם חוו תחושת העצמה בכך שעמדו בציפיות המדריכות הפדגוגיות. רמת הטכנולוגיה שנבחרה והישגיה חיזקו את אמירתם של סודהה נאיר וצ'ו צ'ואן (Sudha Nair & Choo-Chuan, 2021). גם המורים המאמנים וגם המדריכות הפדגוגיות ציינו נקודות חוזקה, דוגמת נוחות המשוב המקוון, מיידיות המשוב המקוון והתאמתו לשימוש על ידי רבים, שציינו גם הציאפוסטולו ופאראסקקיס (Hatziapostolou & Paraskakis, 2010).

סיכום

השימוש בטכנולוגיה כחלק מתהליך הכשרת סטודנטים להוראת החינוך הגופני נעשה כבר בעבר. השימוש הייחודי במתן משוב מקוון התקיים בשנה זו מתוך כורח המציאות, שבה המדריכות הפדגוגיות לא יכלו להגיע לצפייה בכל בתי הספר שבהם התנסו הסטודנטים. בהיות הסטודנטים במסלול להסבת אקדמאים, שבו ההכשרה להוראה בבתי הספר היסודיים נעשית במסלול מהיר, ובהתחשב בתקופת מלחמת "חרבות ברזל" וההנחיות שצצו חדשות לבקרים, נדרשה התאמה. נדרש למצוא מענה שיעביר למדריכות הפדגוגיות תמונת מצב של הסטודנטים במהלך ההתנסות ביום ההוראה. אחת הדרכים להתאמה הייתה ההחלטה לשלב משוב מקוון. המשוב המקוון הביא עמו בשורה מקצועית, שהיטיבה עם המדריכות הפדגוגיות ועם המורים המאמנים. לדעת אלה היא היטיבה גם עם הסטודנטים. האם כך הוא גם מנקודת מבטם של הסטודנטים? הדבר לא נבדק. מה שידוע הוא שמשיחות שקיימו המדריכות הפדגוגיות עם הסטודנטים בסיום הסמסטר היו שטענו שנקודות שנכתבו במשוב המקוון לא נאמרו להם, וכן שהם העדיפו להקשיב לשיחה ושרובם לא רשמו את תוכנה.

מתוך כל שתואר במאמר זה מומלץ להעמיק את הידע על אודות המשוב המקוון ככלי להערכה בשגרה ובתקופת חרבות ברזל בפרט. בימים שבהם נכתב מאמר זה, שתיעד את תהליך, המלחמה עדיין מתרחשת. מומלץ להמשיך להשתמש במשוב מקוון ולבדוק את משמעויותיו גם בהמשך. מומלץ ללמוד מתוך המשובים שניתנו באופן פרטני לסטודנטים. מומלץ לבצע ניתוח תוכן לתשובות המורים המאמנים והמדריכות הפדגוגיות. מומלץ לחפש פתרון טכנולוגי להעברת המשוב המקוון ישירות גם אל הסטודנט. כך בנוסף לשיחה המתרחשת בעל פה יוכל הסטודנט לצפות במה שנכתב עליו בעת מעשה. ייתכן שניתן יהיה להשליך ממידע שנאסף על הכשרה להוראה של סטודנטים לחינוך גופני במסלול הסבת אקדמאים על ההכשרה להוראה בכלל. הרחבת איסוף המידע באמצעות כלים מגוונים וניתוח כמותי ואיכותני יכולה להשביח את תהליכי ההוראה-למידה באקדמיה.

רשימת מקורות

בוזו-שוורץ, מ' והרפז, י' (2013). משוב שוטף מקדם למידה טובה. **הד החינוך, פ"ז**, 112-115.

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

הכנסת (29 אוקטובר, 2023א). **פעילות מערכת החינוך במלחמת "חרבות ברזל"- תמונת מצב**. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/4efcca59-e373-ee11-8162-005056aa4246/2_4efcca59-e373-ee11-8162-005056aa4246_11_20266.pdf

הכנסת(14נובמבר,2023ב).**מערכתההשכלהההגבוההבתקופתמלחמה**.https://main.knesset.gov.il/activity/info/research/pages/incident.aspx?rid=7785&businesstype=1

הכנסת (חסר תאריך). **מאגר החקיקה הלאומי: חוק זכויות התלמיד**. https://main.knesset.gov.il/activity/legislation/laws/pages/lawprimary.aspx?t=lawlaws&st=lawlaws&lawitemid=2000636

הרפז, י' (2019). **פרט אחד קטן: מטרת החינוך - מאמרים מועד ב.** ספריית פועלים.

חטיבה, נ' (2016). למה ואיך לשלב טכנולוגיות בנות-זמננו בהוראה באקדמיה? **הוראה באקדמיה, 6**, 7-10.

מכללת אורנים (2013). **ערכה למורה המאמן.** https://www.oranim.ac.il/sites/heb/SiteCollectionImages/documents/education-faculty/docs-2014/%D7%A2%D7%A8%D7%9B%D7%94_%D7%9C%D7%9E%D7%95%D7%A8%D7%94_%D7%9E%D7%90%D7%9E%D7%9F_%D7%AA%D7%A9%D7%A2%D7%93_%D7%A9%D7%A0%D7%94_%D7%91.pdf

מכללת סמינר הקיבוצים (חסר תאריך). **הסבת אקדמאים לחינוך גופני ותנועה (א'-י"ב')**. https://www.smkb.ac.il/academic-programs/retraining-programs/sciences-faculty/physical-edu/about/

משרד החינוך (1 ביוני, 2023). **מאגר חוזרי מנכ"ל - לוח החופשות והחגים בבתי הספר הערביים בשנת הלימודים התשפ"ד במוסדות החינוך הרשמיים.** https://apps.education.gov.il/mankal/Hodaa.aspx?siduri=292

משרד החינוך (6 מאי, 2019). **מאגר חוזרי מנכ"ל - הבטחת שלום התלמידים ובטיחותם בשיעורי החינוך הגופני במערכת החינוך.** https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=247.

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

פיקוד העורף (אין תאריך). **ירי רקטות וטילים: הנחיות מצילות חיים.** https://www.oref.org.il/12761-he/pakar.aspx

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

שובל, א', אולמן-דרום, ר', בורשטיין, ר' ועוזיאל-קרל, ס' (2023). **לקסיקון מונחים בחינוך הגופני.** משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, הפיקוח על החינוך הגופני.

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

Cai, Z., Gui, Y., Mao, P., Wang, Z., Hao, X., Fan, X., & Tai, R. H. (2023). The effect of feedback on academic achievement in technology-rich learning environments (TREs): A meta-analytic review. *Educational Research Review, 39*. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100521

Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education, 57*(4), 2333–2351.

Hatziapostolou, T., & Paraskakis, I. (2010). Enhancing the impact of formative feedback on student learning through an online feedback system. *Electronic Journal of e-learning, 8,* 111–122.

La Paro, M., Maynard, C., Thomason, A., & Scott-Little, C. (2012). Developing teachers' classroom interactions: A description of a video review process for early childhood education students. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 33*(3), 224–238.

Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009). "I really need feedback to learn": Students' perspectives on the effectiveness of differential feedback messages. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21,* 347–367.

Rodriguez-Gomez, G. (2011). Between reality and desire: Active participation of students in assessment in the digital age. *PP in EARLI, Exeter.*

Sudha Nair, R. & Choo-Chuan, T. (2021). Integrating technology that uses modified SAMR model as a pedagogical framework in evaluating learning performance of undergraduates. *The Educational Review USA, 5*(10), 373–384.

Vans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research, 83*(1), 70–120.

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

דרכי הערכה להתנסות בהוראת החינוך הגופני: מודל חדשני של שיתופיות, יצירתיות וביקורתיות בהוראה

אלון הירש

תקציר

במערכת החינוך מייחסים חשיבות רבה לאיכות ההנחיה של סטודנטים להוראה. לאור ההתקדמות הטכנולוגית המהירה והתמורות בתפיסה הפדגוגית הפך המשוב לכלי חשוב לביקורת ולהערכת הסטודנט בתהליך ההתנסות וההכשרה. כיום מתבססת הכתיבה של תוכן פדגוגי על מקורות מקוונים זמינים, וחיפוש רעיונות להוראה אינו מהווה עוד משימה מורכבת. הסטודנט בעידן הנוכחי יכול לקבל בקלות תוכן מקצועי ואף הדרכה מבינה מלאכותית (AI), וכתוצאה מכך מערכי השיעור, שנבדקים על ידי המדריך הפדגוגי והמורה המאמן, אינם תמיד פרי עטו של הסטודנט. במציאות המשתנה נדרשת חשיבה מחודשת על תהליך ההכשרה של המורה לחינוך גופני ושינוי המשקלים היחסיים במשולש מורה מאמן-סטודנט-מדריך פדגוגי (מד"פ). יש לאמץ דרכי הערכה חדשניות, מבוססות על כלים טכנולוגיים זמינים, המתאימים לעידן הנוכחי. באמצעות הבינה המלאכותית שנכנסה לחיינו ניתן לקבל מדדים איכותניים וניתוח אקדמי מפורט.

מטרת המאמר להציג מודל דידקטי המבוסס על הערכה עצמית (פנימית) והערכה חיצונית (של המורה המאמן והמדריך הפדגוגי) בתהליך התנסותו של הסטודנט לחינוך הגופני, בשילוב אמצעים טכנולוגיים חדשניים. הסקירה מציגה מסלול פדגוגי בחינוך הגופני מתאים לרוח הזמן, הכולל יצירתיות, ביקורתיות ושיתוף של הסטודנט. בתהליך זה משולבים כלים טכנולוגיים בכתיבה ובהערכה עצמית. להמחשת מהות התהליך מוצגות דוגמאות מעשיות מתחום ההדרכה הפדגוגית. המודל המוצע עשוי לשמש בסיס למחקרים עתידיים בתחום הכשרת מורים לחינוך גופני.

מילות מפתח: **כלים דיגיטליים, התנסות בהוראה, הערכה פנימית, הערכה חיצונית, הדרכה פדגוגית-דידקטית**

מבוא

במערכת החינוך מייחסים חשיבות רבה לאיכות הנחיית סטודנטים להוראה. ההדרכה הפדגוגית היא תהליך שבו מדריך פדגוגי מלווה ומנחה סטודנט להוראה, מסייע לו לפתח את כישורי ההוראה, להכיר את עולם ההוראה ולרכוש ניסיון מעשי (Ozbaş & Mukhatayeva, 2018). ההדרכה הפדגוגית היא חלק מהותי בהכשרת הסטודנטים להוראה, ומסייעת להם להפוך למורים מיומנים יותר. המדריך הפדגוגי מספק לסטודנט המתנסה משוב על עבודתו, מסייע לו בתכנון שיעורים ומעניק תמיכה רגשית ומעשית. כמו כן, הוא מסייע לסטודנט להתמודד עם אתגרי ההוראה, כגון ניהול כיתה ויצירת קשר עם תלמידים (אולמן-דרום ורובין, 2023).

על פי התפיסה המסורתית המדריך הפדגוגי צופה בסטודנט פנים אל פנים, ובשיתוף המורה המאמן מועברת הערכה חיצונית (משוב) לסטודנט המתנסה. למורה המאמן תפקיד חשוב בעיצוב מיומנויות ההוראה של הסטודנט וחשיפתו לעולם החינוך המעשי. לעומת זאת, המודל החדש המוצג במאמר זה מציע גישה שונה: ההדרכה הפדגוגית מבוססת על תהליך תלת-צדדי בין המדריך הפדגוגי, המורה המאמן והסטודנט, ומתקיים דו-שיח פדגוגי מקוון תוך שימוש באמצעים דיגיטליים.

בעידן הנוכחי כמות המידע הזמין בפלטפורמות דיגיטליות היא עצומה, וגדלה בהתמדה. קצב התפתחות הטכנולוגיה משנה את התרבות ותפיסתה (שחף, 2017). כיום, מוסדות להשכלה גבוהה מאמצים טכנולוגיות למגוון שימושים, ובכללם שילוב בינה מלאכותית (Talaat, 2021). טכנולוגיות אלו מאפשרות גישה למידע זמין ותורמות לקידום ופיתוח רעיונות אקדמיים מגוונים בקרב מרצים וסטודנטים, כגון יצירת מצגות וכתיבת מחקרים ומאמרים (Ustun & Guler, 2022). השאלה המתבקשת היא האם ניתן ליישם גישות טכנולוגיות אלו גם בתהליך ההתנסות והערכה של הוראת החינוך הגופני. מאמר זה מציג מודל פדגוגי חדשני, הכולל תהליך אלטרנטיבי בכתיבת מערכי שיעור, הערכה עצמית והערכה חיצונית, תוך שימוש באמצעים דיגיטליים. המודל מתמקד בלמידה שיתופית, בביקורתיות ובדרכי הערכה פנימית וחיצונית, ומציג כלים המשתפים ומרכזים את נתוני העשייה של הסטודנט, המורה-המאמן והמד"פ.

רקע תיאורטי

הסטודנט לחינוך נתפס לעיתים קרובות כצרכן פסיבי בתהליכי הערכה ומשוב, והמדריך הפדגוגי והמורה המאמן מובילים את תהליך ההערכה והמשוב המעצב והמסכם (Perera et al., 2014). עם זאת, בשנים האחרונות מתרחש מעבר הדרגתי לשותפות פדגוגית, המשפיעה על מעמדם של הסטודנטים והופכת אותם למשתתפים פעילים בחוויית הלמידה, ונוצר שינוי במשקלים היחסיים באינטראקציות שבמשולש מורה מאמן-סטודנט-מדריך פדגוגי (קוזמינסקי, 2018).

דייל ואלפנה (Dayal & Alpana, 2020) טוענים כי יש לשנות את הדרך המסורתית להוראה פדגוגית ולאמץ תפיסה רעיונית חדשה, המתאימה לעידן הנוכחי. הם מציגים את הלמידה השיתופית כלמידה פעילה של הסטודנט בתהליך רכישת הידע. כדי להבין את התהליך השיתופי-ביקורתי יש להתחיל ברפלקציה האישית. פדרוסה דה חסוס ועמיתיו (Pedrosa-de-Jesus, 2017) תיארו את השלבים בכתיבת הערכה אישית של הסטודנט, וטענו כי מיומנות זו כוללת פיתוח יכולת לשאול שאלות ביקורתיות ולהשיב עליהן. לטענתם, מיומנויות אלו מחזקות את היכולת לסנן מידע רב שקיים ברשתות דיגיטליות, ומפתחות חשיבה ביקורתית ויכולת ניתוח מקורות מידע זמינים. גישה זו תורמת להעשרת הסטודנט להוראה.



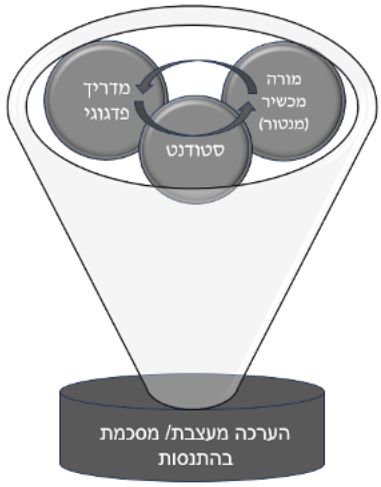
איור 1:
תהליך כתיבה של משוב אקדמי להערכה עצמית

בהערכת היכולת ההוראתית יש להתייחס למיומנויות ספציפיות המאפיינות תחום זה, ולהעריך תוצרים על פי דרכי הערכה מתאימות. המשוב משפיע כהיזון חוזר על התפקוד והתוצרים, ובעקבות זאת הסטודנט מאמץ אסטרטגיות למידה והוראה איכותיות.

להבנת הרכיבים החשובים בתהליך הפדגוגי נדרשת היכרות עם המושגים הבאים:

1. **למידה עצמאית:** מכלול של מיומנויות וכישורים המאפשרים תהליכי למידה מתמשכים, המאופיינים ביכולת הנעה עצמית, הצבת יעדי למידה וחשיבה ביקורתית ויצירתית תוך הפגנת אוריינות מקצועית במגוון תחומים הדרושה להתמצאות בנושא הלימוד (מט"ח, 2022).
2. **למידה שיתופית:** מבוססת על גישה חברתית-תרבותית. על פי תפיסה זו אינטראקציה דיאלוגית היא גורם מכריע בפיתוח ידע ביחידים ובקבוצות. מנקודת מבט חברתית-תרבותית למידה מתרחשת כתוצר של קהילות תרגול חברתיות, שבהן אנשים שונים עוסקים במגוון תהליכים ליצירת משמעות. למידה שיתופית היא תהליך חברתי וקולקטיבי, שבו מתורגלות מיומנויות רפלקטיביות של הקשבה והכלה (Amhag & Jakobsson, 2009).
3. **למידה ביקורתית:** מאגדת מיומנויות אנליטיות, מיומנויות הערכה ופתרון בעיות, ופיתוח יכולות מסדר חשיבה גבוה. לפי סטאסן ועמיתיו (Stassen, 2011) משמעת אקדמית יכולה לעצב חשיבה ביקורתית ולסמן אותה כאסטרטגיית הוראה מועדפת.

המודל החדש המוצג במאמר זה משלב למידה עצמאית, שיתופית וביקורתית לאורך כל תהליך ההתנסות בהוראת החינוך הגופני. גישה זו עשויה לחולל שינוי מהותי בתפיסת ההתנסות הפדגוגית בקרב סטודנטים לחינוך גופני.



איור 2:
מודל התהליך הפדגוגי

המודל החדש של תהליך ההתנסות וההערכה כולל שלושה שותפים לדיאלוג הפדגוגי: המדריך הפדגוגי, המורה המאמן והסטודנט להוראה. ביניהם מתקיימת אינטראקציה רב-כיוונית במהלך השלבים השונים בתהליך הלמידה וההוראה.

תפקידו של המורה המאמן במודל החדש

למורה המאמן השפעה מכרעת על עיצוב המורה לעתיד בהקניית ידע מקצועי, מתודי ודידקטי, המהווים בסיס חשוב בדרכו להיות מורה (Greve et al., 2020). על פי האדסון (Hudson, 2013), למורים המכשירים חמישה תפקידים עיקריים:

1. תמיכה אישית: להיות קשוב לצורכי הסטודנט ולקשייו, ולסייע בבניית ביטחונו האישי מול תלמידים.
2. עמידה בדרישות המערכת האקדמית: להיות מקצועי בהנחיה.
3. ידע פדגוגי: לחלוק פרקטיקות יעילות ושימושיות עם הסטודנט, ולהציג דרכים מקוונות למציאת תוכן מקצועי.
4. מודל לחיקוי: לשמש דוגמה אישית לסטודנט המתנסה.
5. משוב מקצועי: לתת משוב לסטודנט בכתב ובעל פה לאורך כל תקופת ההכשרה (Phang et al., 2020).

בעבר המורה המאמן הסתמך בעיקר על ניסיונו המקצועי בהעברת שיעורים, ואילו כיום מצופה ממנו להיות בעל השכלה רחבה וידע תיאורטי-מקצועי. יצירת תקשורת טובה מהווה בסיס לשיתוף פעולה פורה ומקדם (Blaszk, 2019). ככל שיתקיים קשר חיובי בין המורה-המאמן למדריך הפדגוגי מהמוסד האקדמי, כך תגבר המוטיבציה והמחויבות לתת מענה מקצועי בליווי הפדגוגי. חשוב שהמורה המאמן יחוש הערכה מצד המוסד האקדמי על תרומתו לתהליך. תגמול כספי עשוי אף הוא לסייע. עם זאת, לעיתים קיימת היענות נמוכה מצד מורים מאמנים להירתם לתהליך הפדגוגי. יש חשש מפגיעה מקצועית בכיתות שבהן מתנסה הסטודנט, וזמן ומאמץ רב מושקעים בליווי אישי, בהמלצות מקצועיות ובתמיכה רגשית בסטודנט. עובדות אלה מקשות על גיוס מורים מאמנים לליווי פדגוגי (Uusimaki, 2013).

תפקידו של המדריך הפדגוגי מטעם המוסד האקדמי

תמיכה אקדמית איכותית מצד המדריך הפדגוגי מאפשרת לסטודנט המתנסה לפתח יכולת דידקטית ופדגוגית מקצועית ומדויקת. מדריך פדגוגי שמציג גישות אקדמיות המערבות חשיבה מסדר גבוה מסייע לסטודנט להבין את משמעות התהליך ולנתח אותו. הנחיה מעשית נכונה, המבוססת על הצגת מקורות מידע מקוונים כולל שימוש בבינה מלאכותית או אמצעים דיגיטליים אחרים, מקדמת את יכולתו המקצועית של הסטודנט (Greve et al., 2020).

בתהליך ההכנה הדידקטית על המדריך הפדגוגי להציג תרחישים עקרוניים אפשריים על מנת לעצב את מיומנויות ההוראה הנדרשות (Sevimli-Celik, 2021). למידה מניסיון היא תנאי מקדים להטמעת מיומנויות הוראה חיוניות. לשם כך פותח מודל חמשת השלבים של סווימלי-צ'ליק (Sevimli-Celik), הכולל סימולציה של תרחישים רלוונטיים המתרחשים בשטח

ההוראה. חמשת שלבי המודל: (א) הצגת תרחיש; (ב) ניתוח התרחיש; (ג) הדגשת היבטים חשובים בתרחיש; (ד) גיבוש תגובה מתאימה; (ה) התנסות באמצעות התגובה הנבחרת. בדרך זו המדריך הפדגוגי מאפשר לסטודנט להתמודד באופן אקטיבי עם אירועים המתרחשים בשטח מבלי לחוש איום בסביבת התלמידים בשיעור (Sevimli-Celik, 2021).

מהתיאוריה אל המעשה

הסימולציה מאפשרת ללומד לחוות תרחישים מהשטח ולנתחם באמצעות מודלים תיאורטיים קיימים (Plaskura, 2019). השטח מגלם בתוכו סיפורי מקרה שעימם נדרש המורה להתמודד. גם בעבר הרחוק הציג הפדגוג בפני תלמידו תרחישים וסיפורי מקרה. במיתולוגיה היוונית, למשל, מתואר אפלטון כמלומד אנושי חכם וצנוע, אשר לימד את רזי החיים תוך הליכה עם תלמידו בטבע (Ziad Hamdan, 2020). ההוראה התנהלה באמצעות שיח, שבו המורה סיפק תשובות לשאלות התלמיד הסקרן. המידע היה בידי המורה, והתלמיד הרחיב את ידיעותיו באמצעות שאילת שאלות וקבלת תשובות. גישה זו, שבה המורה הוא "המרכז", ליוותה את ההוראה והלמידה במשך שנים רבות. התהליך הפדגוגי של ההדרכה וההתנסות התבסס על גישה זו (Powell, 1992).

הגישה המסורתית בהתנסות פדגוגית נמצאת בשימוש אקדמי מזה שנים רבות

שם השלב	השותף בתהליך	האמצעי	התוכן הפדגוגי	מטרות
כתיבת מערך שיעור	הסטודנט	עותק כתוב בכתב יד	מבוסס על הנחיות המדריך הפדגוגי מציג שלבים בהעברת השיעור	להסביר את שלבי השיעור השונים
הערכה חיצונית על אופן העברת השיעור	מדריך פדגוגי, מורה מאמן.	טופס ייעודי לכתבית הערות בכתב יד	מציג שלבים בעברת השיעור	להתדיין על נושאים החשובים שנצפו בשיעור
סיכום יום ההוראה	הסטודנט המתנסה	טופס מודפס	ממולא על ידי הסטודנט המתנסה וכולל חתימת המורה המאמן	תיאור יומי של ההתנסות
הערכה מעצבת במחצית השנה	הסטודנט המתנסה, המדריך הפדגוגי	שיחה בעל-פה	הערכה עצמית וחיצונית - רפלקציה משותפת	הצגת התנהלות הסטודנט על ידי המדריך הפדגוגי
הערכה מסכמת בסיום השנה	הסטודנט המתנסה	מילוי טופס ייעודי	הערכה עצמית סובייקטיבית של הסטודנט לפי משתני המחוון	תיעוד אינפורמטיבי אודות תפקודו של הסטודנט
הערכה מסכמת בסיום השנה	המורה המאמן	מילוי טופס ייעודי	הערכה חיצונית של המורה המאמן לפי משתני מחוון	תיעוד אינפורמטיבי אודות תפקודו של הסטודנט

- הערכה חיצונית ניתנת על ידי המדריך הפדגוגי בעת ביקורו בבית הספר וצפייתו בסטודנט

לוח 1:

פירוט שלבי ההערכה בהתנסות הפדגוגית בחינוך גופני לפי המודל המסורתי

חשיבה ביקורתית ושיתופית מוכיחה את יעילותה במוסדות שונים להשכלה גבוהה. במחקר שנערך בעיר סאו פאולו נמצא כי למידה שיתופית, אשר נבחרה כאסטרטגיית המחקר, הצליחה להשיג את יעדי הלמידה ועוררה מוטיבציה גבוהה להשתתף בתהליך הלמידה (Casanova, 2022). ממצאים אלו מעידים על הפוטנציאל של שילוב חשיבה ביקורתית עם תהליכים שיתופיים כדרך לשיפור רמת המעורבות וההישגים של סטודנטים בתחומים שונים.

מודל שלושה-עשר שלבי ההערכה בהתנסות הפדגוגית בחינוך גופני

שלב	שם השלב	השותף בתהליך	האמצעי	התוכן הפדגוגי	מטרות
1	כתיבת מערך שיעור	הסטודנט	פלטפורמת פדלט השיתופית	מבוסס על הנחיות המדריך הפדגוגי בשיתוף המורה המאמן	להסביר לפי מחוון פדגוגי את שלבי השיעור השונים
	רפלקציית עמיתים	העמיתים להתנסות, המדריך הפדגוגי, המורה המכשיר	פלטפורמת פדלט השיתופית	הערה לשימור, הערה לשיפור	לייצר שיח ביקורתי-שיתופי ומתן רעיונות יצירתיים
2	הערכה חיצונית על אופן העברת השיעור	מדריך פדגוגי מורה מכשיר	אפליקציית "תזכיר" בטלפון החכם	הצגת שלוש נקודות לשימור ושלוש נקודות לשיפור	להתדיין באופן ממוקד על הנושאים החשובים בשיעור
3	הערכה רפלקטיבית (משוב אישי)	הסטודנט המתנסה	פלטפורמת Qualtrics לפי סעיפי מחוון	מילוי טופס מקוון בנושא מהלך השיעור, לפי תפיסתו הסובייקטיבית. חתימה פיזית בתחתית הטופס	ללמוד להעריך לפי סעיפי מחוון פדגוגי את התהליך הלימודי האישי
4	הערכה רפלקטיבית (משוב חיצוני)	הסטודנט הצופה	פלטפורמת Qualtrics לפי סעיפי מחוון	מילוי טופס מקוון בנושא מהלך שיעור העמית, לפי תפיסתו הסובייקטיבית. חתימה פיזית בתחתית הטופס	לכתוב לפי סעיפי מחוון פדגוגי את העמידה בתהליך ובהגשמת מטרות השיעור
5	הערכה מעצבת (בסיום יום התנסות)	הסטודנט המתנסה	פלטפורמת Qualtrics	הערכה עצמית של יום ההתנסות לפי תפיסתו הסובייקטיבית. חתימה פיזית בתחתית הטופס	לפתח תהליך מסדר חשיבה גבוה
6	הערכה מעצבת (בסיום יום התנסות)	המורה המכשיר	פלטפורמת Qualtrics	הערכה חיצונית התנהלות הסטודנט ביום ההתנסות, לפי תפיסתו הסובייקטיבית. חתימה פיזית בתחתית הטופס	תיעוד כתוב ואינפורמטיבי
7	תגובה רפלקטיבית על יום ההתנסות	המדריך הפדגוגי	מודל	הערכה חיצונית של התפקוד ומילוי המשימות ביום ההתנסות	שיקוף פדגוגי ודידקטי של יום ההתנסות
8	הערכה מעצבת במחצית השנה	הסטודנט המתנסה	פלטפורמת Qualtrics	הערכה עצמית על התנהלותו עד כה, לפי תפיסתו הסובייקטיבית	תרגול בהערכה עצמית
9	הערכה מעצבת במחצית השנה	המורה המכשיר	פלטפורמת Qualtrics	הערכה חיצונית על התנהלותו של הסטודנט עד כה, לפי תפיסתו הסובייקטיבית	תיעוד אינפורמטיבי של תפקודו של הסטודנט
10	הערכה מעצבת במחצית השנה	הסטודנט המתנסה, המדריך הפדגוגי	פלטפורמת Qualtrics	הצגת הנתונים שהתקבלו במפגש פנים מול פנים/מקוון	שיקוף הערכות, הסקת מסקנות ולקחים לעתיד
11	הערכה מסכמת בסיום השנה	הסטודנט המתנסה, המורה המכשיר, המדריך הפדגוגי	פלטפורמת Qualtrics	הערכה עצמית על התנהלות הסטודנט עד כה, לפי תפיסתו הסובייקטיבית	שיקוף הערכות המורה המכשיר מול הסטודנט
12	הערכה מסכמת בסיום השנה	המורה המכשיר	פלטפורמת Qualtrics	הערכה חיצונית על התנהלותו של הסטודנט במהלך כל השנה, לפי תפיסתו הסובייקטיבית	תיעוד אינפורמטיבי של תפקודו של הסטודנט
13	הערכה מסכמת בסיום השנה	הסטודנט המתנסה, המדריך הפדגוגי	פלטפורמת Qualtrics	הצגת הנתונים שהתקבלו במפגש פנים מול פנים/מקוון	שיקוף הערכות, הסקת מסקנות ולקחים מעשיים לקראת שנת הסטאז'

• הערכה חיצונית על ידי המדריך הפדגוגי תתקיים בעת ציפיתו בסטודנט ביום ביקורו בבית הספר.

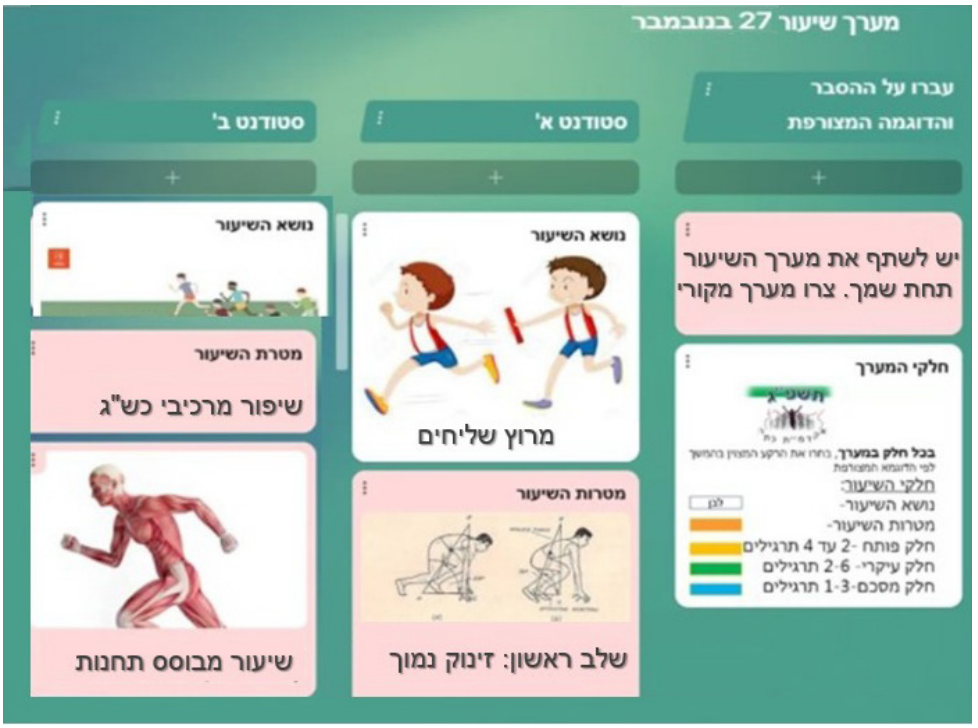
לוח 2:
פירוט שלבי מודל שלושה עשר השלבים בהתנסות והערכה (2023)

שלב 1: תהליך כתיבת מערך שיעור ושיתופו לסטודנטים בהתנסות:
הסטודנטים הלומדים בקורס דידקטיקה ויישומי הוראה נדרשים להציג מערך שיעור על פי הנחיות מפורטות. לצורך כתיבת המערך הם רשאים להיעזר במקורות דיגיטליים ובכלי בינה מלאכותית (כגון: ChatGPT, Google Gemini, Claude ועוד). המדריך הפדגוגי מעלה פלטפורמה שיתופית באמצעות אפליקציית פדלט, המוטמעת במערכת המודל האקדמית של הקורס. מדי שבוע מעלה המדריך הפדגוגי טופס שיתופי חדש שבו הסטודנט מציג את מערך השיעור שלו. הסטודנט נעזר בכלים שלמד בשיעור "יישומי הוראה" וכותב את מערך השיעור על פיהם. בטופס ישנן הנחיות. תחת העמודה המציינת את שמו כותב הסטודנט את מערך השיעור, והתוצר הפדגוגי (המערך) משותף עם כל הסטודנטים והמורים המאמנים. כל משתתפי התהליך (סטודנט, מורה-מאמן ומד"פ) יכולים לצפות, לבקר, להאיר ולהעיר באתר.[1]

יתרונות:

- ניתן להיעזר ברעיונות להעברת שיעור, בתנאי שהסטודנט מציג מערך מקורי על לוח הפדלט השיתופי.
- נוצרת מחויבות לכתיבת מערך, כי עמודה ריקה יוצרת "תווית שלילית" לסטודנט שנמנע מכתיבה.
- פישוט פעולת מסירת המטלה. המערך מוצג בפני המדריך הפדגוגי והמורה המאמן ללא צורך במשלוח פיזי.
- מערך שיתופי יוצר מוטיבציה חיצונית לסטודנט לכתיבת תוכן איכותי.
- הסטודנט לומד את רכיבי מערך השיעור ולכן נדרש לכתוב תוכן תכליתי וקל ליישום.
- המדריך הפדגוגי מעלה את הערותיו עד 48 שעות לפני ההתנסות ומאפשר תיקונים.
- המורה המאמן צופה במערך השיעור ומוסיף הערות לפי הצורך.
- רפלקציית עמית סטודנט. הסטודנט מציין שתי הערות בתחתית המערך שכתב חברו.

[1] יצירת מערך שיתופי, אוחזר מתוך: https://telhaicollege.padlet.org/AlonH/11-12-12-https-forms-gle-bomn7kxug8vmsv8g8-jg5oaly4oylhtjoz



איור 3:
"האכסנייה המקוונת" למערכי השיעור. בכותרת מצוין תאריך המשימה ומתחתיו הנחיות נוספות, לפיהן ניתן לקחת רעיונות מאחרים בתנאי שהסטודנט מעלה מערך מקורי משלו. בנוסף עליו לכתוב שתי הערות מקצועיות בעמודת עמית.

שלב 2: הערכה חיצונית על אופן העברת שיעור

במסגרת תהליך ההערכה החיצונית הסטודנט המתנסה מעביר שיעור בנוכחות המדריך הפדגוגי והמורה המאמן. הערכת השיעור מתבצעת באמצעות טופס מקוון, הנגיש דרך מכשירים ניידים. המדריך הפדגוגי והמורה המאמן, כל אחד בנפרד, נדרשים לציין שלוש נקודות לשימור ושלוש נקודות לשיפור, שהן לדעתם החשובות ביותר בביצועי הסטודנט. חשוב כי ההערות תנוסחנה באופן אישי ובונה, במטרה לעודד פתיחות מצד הסטודנט לקבלת משוב. הציון הסופי יוזן לטופס רק לאחר שהמדריך הפדגוגי והמורה המאמן יבססו את הערכתם על המחוון המפורט, אשר יוצג בהמשך המסמך.[2]

[2] טופס הערכה חיצונית על אופן העברת השיעור, אוחזר מתוך: https://telhai.qualtrics.com/jfe/preview/previewId/7a12a390-1a11-405a-9ead-957160041456/SV_cGbC98vFje0nDQW?Q_CHL=preview&Q_SurveyVersionID=current

שלב 3: הערכה פנימית (משוב אישי)
מייד עם סיום השיעור (לפני קבלת המשוב מהמדריך הפדגוגי, המורה המאמן והעמיתים) ממלא הסטודנט המתנסה שאלון Qualtrics. השאלון מבוסס על הערכתו האישית של הסטודנט. הטופס כולל מחוון. להלן מבנה השאלון:

1. פרטים אישיים
2. נושא השיעור
3. מטרות השיעור
4. הקדמה: "השאלון מתייחס ל־10 מדדים בהעברת יחידת שיעור, המבוססים על דגשים פדגוגיים מעשיים שנלמדו בשנה החולפת. מטרת השאלון לעודד רפלקציה מקצועית על ביצועיכם בשיעור ולחזק את היכולת לביקורת עצמית בונה."
5-14. היגדים להערכה עצמית (בסולם ליקרט של חמש דרגות, מ־1 "בהחלט לא מסכים" עד 5 "מסכים במידה רבה מאוד"):
   - ניהול זמן יעיל בשיעור
   - מבנה שיעור פדגוגי נכון (חלק מכין, עיקרי ומסכם)
   - יצירת היענות ומוטיבציה בקרב התלמידים
   - הצגה ברורה של מטרות השיעור
   - מתן הנחיות ברורות בכל שלבי השיעור
   - שילוב נורמות וערכים בתוכן השיעור
   - עידוד מעורבות תלמידים בתהליך הלמידה
   - התמודדות יעילה עם סוגיות משמעת
   - הפגנת בקיאות בחומר הנלמד
   - השגת מטרות השיעור
15. הערכה רגשית כללית של חווית ההוראה (באמצעות בחירת אימוג'י מייצג)
16. שדה פתוח לכתיבה חופשית (אופציונלי)
17. חתימה אלקטרונית לאישור מילוי השאלון [3]

להלן מספר דוגמאות לשאלות במחוון:

- "חילקתי את זמן השיעור באופן יעיל" (1 - בהחלט לא מסכים, 2 - במידה רבה לא מסכים, 3 - לא כל כך מסכים, 4 - מסכים, 5 - מסכים במידה רבה מאוד).
- "השיעור שלי היה בנוי לפי הדרישות הפדגוגיות: חלק מכין, חלק עיקרי, חלק מסכם" (1 - בהחלט לא מסכים, 2 - במידה רבה לא מסכים, 3 - לא כל כך מסכים, 4 - מסכים, 5 - מסכים במידה רבה מאוד).
- "יצרתי היענות ומוטיבציה במהלך השיעור" (1 - בהחלט לא מסכים, 2 - במידה רבה לא מסכים, 3 - לא כל כך מסכים, 4 - מסכים, 5 - מסכים במידה רבה מאוד).

[3] הערכה מעצבת (משוב פנימי), אוחזר מתוך:
https://telhai.qualtrics.com/jfe/preview/previewId/f413dfd6-09b9-4f36-a5ae-ed80257432c9/SV_3wPhEh7vQvyXuo6?Q_CHL=preview&Q_SurveyVersionID=current

שלב 4: הערכה רפלקטיבית חיצונית (משוב חיצוני)
הסטודנט, הצופה בעמיתו המתנסה, כותב את הערכתו החיצונית באמצעות פלטפורמת Qualtrics, לפי סעיפי המחוון שהוצגו לעיל. בסיום כתיבת ההערכה עליו לחתום באופן פיזי על הטופס.

שלב 5: הערכה מעצבת (בסיום יום התנסות)
בסיום יום ההתנסות ממלא הסטודנט המתנסה הערכה עצמית על התנהלותו ותפקודו המקצועי באותו יום התנסות באמצעות טופס Qualtrics. לביצוע משימה זו עומדות לרשותו 24 שעות. בסיום כתיבת ההערכה עליו לחתום באופן פיזי על הטופס.

סעיפי המחוון כוללים, בין היתר:

- תיאור הפעילויות שבוצעו במהלך היום
- דירוג תחושות הסטודנט מהיום שעבר
- ציון נקודות לשימור ולשיפור מהיום שעבר

שלב 6: הערכה חיצונית שמעריך המורה המאמן
בסיום יום ההתנסות מעריך המורה המאמן את התנהלותו ותפקודו המקצועי של הסטודנט, על פי תפיסתו הסובייקטיבית. ההערכה מבוצעת באמצעות טופס Qualtrics קצר ותכליתי, במטרה לעודד שיתוף פעולה מלא מצד המורה המאמן. בסיום כתיבת ההערכה עליו לחתום באופן פיזי על הטופס. [4]

שלב 7: רפלקציה על יום ההתנסות
הסטודנט מבצע את משימות ההתנסות, הכוללות: העלאת מערך שיעור לפלטפורמה השיתופית (פדלט), התייחסות מקצועית למערך שיעור של עמית ומילוי דו"ח התנסות יומי. המדריך הפדגוגי יוצר דו-שיח אישי בפלטפורמת מודל, ונותן הערכה קצרה ותמציתית המזמינה את הסטודנט להגיב. [5]

שלבים 8 ו־9: הערכה מעצבת על תפקוד במחצית הראשונה של השנה
באמצעות פלטפורמת Qualtrics מדרג המורה המאמן על פי תפיסתו את ביצועי הסטודנט בכל המדדים במחצית הראשונה של השנה. הסטודנט המתנסה ממלא גם הוא הערכה אישית לפי אותם מדדים.
ההערכה המעצבת כוללת שלושה מדדים עיקריים:
1. תפיסת תפקיד - הזדהות עם תפקיד ההוראה והחינוך
2. תכנון ההוראה וארגונה
3. הקשר והמחויבות למערכת בית הספר המכשיר
לכל מדד מספר היגדים, שהמעריך מתבקש לדרג בסולם 1-5 (מ"כלל לא מסכים" עד "מסכים מאוד"). בסיום הערכת כל מדד מתבקש המעריך להסביר את בחירותיו. [6]

[4] טופס למורה המאמן בסיום יום ההתנסות, אוחזר מתוך: https://telhai.qualtrics.com/jfe/form/SV_9uw8s6skGNY1ShE.

[5] דיאלוג מקוון בנושא מילוי משימת יום ההתנסות בפלטפורמת מודל, אוחזר מתוך: https://drive.google.com/file/d/1A649kitg4bPNqJG1BBzFLzk2P27HRqQR/view.

[6] הערה מעצבת ומסכמת, תמולא על ידי הסטודנט והמורה המאמן, אוחזר מתוך: https://drive.google.com/file/d/1tFFeLIWSLeGg5lXmHQfDdTIAKqCEUgN5/view.

שלב 10: הערכה מעצבת על תפקוד במחצית הראשונה של השנה
המדריך הפדגוגי מציג בשקיפות מלאה את הערכות המורה המאמן והסטודנט המתנסה, על פי המדדים בטופס ה-Qualtrics, שהועברו לפורמט אקסל. תחילה מוצגת הערכת הסטודנט, הכוללת הערות וציון מספרי, ומתחתיה מופיעה הערכת המורה המאמן והציון. הדיון לאחר הצגת ההערכות הוא חשוב ביותר וכולל גם את הערותיו של המד"פ, המופיעות על גבי הטופס. הרב-שיח מסייע במציאת פתרונות לקשיים שהועלו בנוגע ליכולותיו והתמודדותו של הסטודנט המתנסה עם אתגרי ההוראה.[7]

שלבים 11 ו־12: הערכה מסכמת של תפקוד הסטודנט בסיום תהליך ההתנסות
בסיום השנה, המורה המאמן והסטודנט ממלאים דו"ח הערכה מסכם (Qualtrics) לפי אותם מדדים שהוצגו בדו"ח ההערכה המעצבת המוזכר בשלבים 8-9.

שלב 13: הערכה מסכמת, דו-שיח בין המדריך הפדגוגי והסטודנט המתנסה
התהליך המסכם בין הסטודנט המתנסה והמדריך הפדגוגי מבוסס על מודל דו-שיח, זהה לזה שנערך במחצית השנה עם הצגת תוצאות ההערכה המעצבת. המדריך הפדגוגי מציג את הערכת הסטודנט ואת הציון המספרי שנתן לעצמו, לצד הערכת המורה המאמן עם הערותיו וציונו. בנוסף משווה המדריך הפדגוגי בין הנתונים מההערכה המסכמת לאלו שהתקבלו בהערכה המעצבת באמצעות הבינה המלאכותית לפי מדדים שנקבעו מראש.[8]

תהליך זה משמעותי ביותר ומציג בשקיפות מלאה את התהליך המקצועי שעבר הסטודנט המתנסה יחד עם המורה המאמן והמד"פ. בתהליך נעשה שימוש מקצועי בבינה המלאכותית, המרכזת בדרך איכותנית את הממצאים.

ציון סופי בהתנסות
הציון המסכם של תהליך ההתנסות מוצג בתחילת השנה בסילבוס הקורס לפי החלוקה הבאה:
- שיעורי מבחן/צפייה של המדריך הפדגוגי (צפייה=10%) - 40%
- הערכת יכולת ההוראה על ידי המורה המאמן - 30%
- הערכת המדריך הפדגוגי על הגשת דוחות ומערכי שיעור (מערך + דו"ח = 1%) - 30%.

[7] הערכה חיצונית (מורה מאמן) ופנימית (סטודנט מתנסה), אוחזר מתוך: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1br4dpUK6fLcw_bn8wcc5sy4POMXwAlM0MuSerUjYyGM/edit?gid=1966723695#gid=1966723695.

[8] תיאור תרומת הבינה המלאכותית לניתוח ממצאים פדגוגיים, אוחזר מתוך: https://youtu.be/ERsL_Jru71c?si=JWEptwRgkgVGRj-o

סיכום

תהליך ההכשרה שעובר הסטודנט בשיתוף המדריך הפדגוגי והמורה המאמן כולל הצלחות ואתגרים. בסיומו מעריך הסטודנט את יכולתו הפדגוגית תוך שימוש בהערכה עצמית מסכמת. אם עבר הסטודנט במהלך השנה תהליך למידה מועיל ומקדם סביר להניח כי ההערכה החיצונית המסכמת (הטופס שמילא המורה המאמן) תהיה דומה להערכה הפנימית המסכמת שלו (הטופס שמילא הסטודנט המתנסה). בתהליך ההערכה המסכם מסתמך המדריך הפדגוגי על העדויות שנאספו במהלך השנה, ובכך מפחית את הסבירות לאי-הסכמות בנוגע להערכה או לציון שמקבל הסטודנט בסוף הדרך הפדגוגית.

על תהליך ההדרכה הפדגוגי להשתנות ולהתאים את עצמו לרוח התקופה. השינוי יתרחש במדיניות המוסד האקדמי (אולמן-דרום וסדן, 2020) ובשיתוף פעולה של המדריך הפדגוגי, אשר יתאים עצמו למציאות המשתנה ויאמץ גישות הוראה המבוססות על למידה עצמאית, שיתופית וביקורתית של הסטודנט, משולבת באמצעים דיגיטליים. חשוב שהסטודנט המתנסה, המיועד להיות מורה ומחנך, ייקח אחריות, יהיה יצירתי ופתוח לחוויית ההוראה כדי שיגיע לבית הספר עם גישה חינוכית מתאימה למציאות של היום (Amhag & Jakobsson, 2009).

רשימת מקורות

אולמן-דרום, ר' וסדן, נ. (2020). תהליך הוראה-למידה משמעותי בהכשרת מורים לחינוך גופני במכללת סמינר הקיבוצים. **רוח הספורט, 7,** 15-24.

אולמן דרום, ר' ורובין, י' (2023). מה כבר יש לחדש? הכשרה פדגוגית למנחים חדשים להוראת החינוך הגופני בבית הספר היסודי. **רוח הספורט, 9,** 1-17.

מט"ח (2022). **אסטרטגיות למידה ומטא קוגניציה.** הקמפוס הווירטואלי לעובדי הוראה. https://teachercourse2023.education.gov.il/course/view.php?id=185

קוזמינסקי, ל' (2018). שותפות סטודנטים באקדמיה. **לקסי-קיי, 10,** 19-21.

שחף, מ' (2017). דרכי הוראה לחוללות שינוי באמצעות טכנולוגיה ובחינת התאמתם לשיעורי חינוך גופני. **רוח הספורט, 3,** 39-53.

Amhag, L., & Jakobsson, A. (2009). Collaborative learning as a collective competence when students use the potential of meaning in asynchronous dialogues. *Computers & Education, 52*(3), 656–667. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.11.012

Blaszk, M. (2019). Between didactics, the mentor and the pupils: Trainee reflections concerning their teaching practices. *Neofilolog, 45*(1), 9–25.

Casanova, M., & de Andrade, M. F. R. (2022). Group work as a learning strategy in higher education. *Global Journal of Human Social Science, 22*(5), 1–10.

Dayal, H. C., & Alpana, R. (2020). Secondary pre-service teachers' reflections on their micro-teaching: Feedback and self-evaluation. *Waikato Journal of Education, 25*(1), 73–83.

Greve, S., Weber, K. E., Brandes, B., & Maier, J. (2020). Development of pre-service teachers' teaching performance in physical education during a long-term internship: Analysis of classroom videos using the Classroom Assessment Scoring System K 3. *German Journal of Exercise and Sport Research, 50*(3), 343–353. https://doi.org/10.1007/s12662-020-00651-0

Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'Growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education, 39*(5), 771–783.

Ozbaş, M., & Mukhatayeva, D. (2018). Views of pre-service teachers related to the development of pedagogical formation training and design competences. *Universal Journal of Educational Research, 6*(6), 1207–1215.

Pedrosa-de-Jesus, H., Guerra, C., & Watts, M. (2017). University teachers' self-reflection on their academic growth. *Professional Development in Education, 43*(3), 454–473. https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1194877

Perera, L., Nguyen, H., & Watty, K. (2014). Formative feedback through summative tutorial-based assessments: The relationship to student performance. *Accounting Education, 23*(5), 424–442.

Phang, B. L., Sani, B. B., & Azmin, N. A. B. M. (2020). Investigating mentor teachers' roles in mentoring pre-service teachers' teaching practicum: A Malaysian study. *English Language Teaching, 13*(11). https://doi.org/10.5539/elt.v13n11p1

Plaskura, P. (2019). Educational analogy dedicated for didactical process simulation. *International conference on information and communication technologies in education, research, and industrial applications.*
Powell, R. R. (1992). The influence of prior experiences on pedagogical constructs of traditional and nontraditional preservice teachers. *Teaching and Teacher Education, 8*(3), 225–238.
Sevimli-Celik, S. (2021). Moving between theory and practice: Preparing early childhood pre-service teachers for teaching physical education. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 42*(3), 281–298. https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1735588
Stassen, M. L. A., Herrington, A., & Henderson, L. (2011). Defining critical thinking in higher education: Determining assessment fit. *To Improve the Academy, 30*(1), 126–141. https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.2011.tb00653.x
Talaat, M. (2021). Activating the use of artificial intelligence techniques in higher education. *مجلة الجمعية المصرية لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات, 25(25), 5–12. https://doi.org/10.21608/jstc.2021.191422
Ustun, A. B., & Guler, T. (2022). Pre-service teachers' opinions on learning, designing, utilizing Web 2.0 tools in education. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice, 4*(2), 83–97. https://doi.org/10.47157/jietp.1113530
Uusimaki, L. (2013). Empowering pre-service teacher supervisors' perspectives: A relational-cultural approach towards mentoring. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(7). https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n7.1
Ziad, H. (2020). Learning trend methodologies from BC Greek sophists to 2000s' blended open-source schooling: A comparative analytic study. *Journal of Education, Teaching and Social Studies, 2*(3). https://doi.org/10.22158/jetss.v2n3p1

הילכו שניים יחדיו? השפעת מערכת היחסים הזוגית של ספורטאים מקצועיים על ביצועיהם הספורטיביים, והחוויה של בת זוגם

אסף בלאט, שני קורנפלד ונועה שוקרון

תקציר

מעטפת התמיכה הראשונית של ספורטאים מיוחסת להורים ולמאמנים. בהתאמה, המודלים התיאורטיים בספרות מתייחסים לעשור הראשון והשני בחייו של הספורטאי. הקשר הבינאישי המשמעותי בעשורים הבאים לחייו של הספורטאי הינו מערכת יחסים זוגית. בספרות המקצועית ישנה מחלוקת באשר לקשר בין יחסים זוגיים לביצועים ספורטיביים. בעבר ההנחה הרווחת בעולם הספורט המקצועי הייתה שיחסים זוגיים עלולים לפגוע בקריירה של הספורטאי משום שהם עלולים להסיח את דעתו מהאימונים והתחרויות (Drummond, 2002; Fuller, 2010). לאחרונה מחקר העלה סברה שאין קשר בין יחסים זוגיים לביצועים של הספורטאים (Gavin, 2022), ומחקר אחר שנערך הראה כי יחסים זוגיים עשויים לתרום לביצועים הספורטיביים של הספורטאים המקצועיים (Jowett & Cramer, 2009). המחקר הנוכחי נועד לרדת לעומקה של המחלוקת הקיימת ולבחון את האופן שבו יחסים זוגיים עשויים להשפיע על החוויה ועל הביצועים הספורטיביים של ספורטאים מקצועיים בישראל. המחקר כלל ראיונות עומק חצי מובנים, שנערכו עם שמונה ספורטאים מקצועיים ממגוון ענפי ספורט. לכל המשתתפים מערכת יחסים זוגית ארוכת טווח. מניתוח הנתונים עלו שתי תמות עיקריות: (1) תרומת בת הזוג לרווחת הספורטאי; (2) הדרישות המקצועיות של הספורט מהספורטאים והשפעתן על בנות זוגם. הממצאים מצביעים על כך שיחסים זוגיים תומכים עשויים לתרום לרווחת הספורטאי באמצעות תמיכה רגשית ומעשית, אך הם כרוכים בוויתור מצד בנות הזוג. בנוסף, הדרישות המקצועיות של הספורט גורמות להפרדה מסוימת בין הספורט לזוגיות בתקופה של תחרויות, ו"היעלמות" ונסיגה של בת הזוג של הספורטאי למען הצלחתו. חקירה זו ממחישה את החשיבות של ניהול מערכת יחסים זוגית בריאה ואיכותית בעולם הספורט התחרותי, הן לשם מיטוב ההצלחה במסלול הספורטיבי הן עבור הרווחה הנפשית של בן ובת הזוג.

מילות מפתח: **זוגיות, אורח חיים מקצועני, תמיכה חברתית, השפעות מערכות יחסים על ספורטאים, ביצועים בספורט**

מבוא

ספורט מקצועי וקשרים בינאישיים

בעשורים האחרונים נערכו מחקרים שמטרתם הייתה לבחון תהליכים התפתחותיים, פסיכולוגיים וחברתיים של ספורטאים, שהגיעו לביצועי שיא (Côté & Abernethy, 2012). במחקרים נמצא כי לקשרים משפחתיים איכותיים יש תפקיד מכריע בהצלחתם של הספורטאים היות שהם מקור תמיכה חיוני, המספק מעטפת הוליסטית, מעודדת ומתחשבת. מעטפת התמיכה הראשונית של ספורטאים מיוחסת למשפחה, ובפרט להורים. בהתאמה, המודלים התיאורטיים המתייחסים לעשור הראשון והשני בחייו של הספורטאי מתמקדים באופי המעורבות ההורית.

המודל ההתפתחותי של השתתפות בספורט (Developmental model of Sport Participation: Côté, 1999) מציע רצף התפתחות בעל שלושה שלבים בדרך להשגת מומחיות

בענף ספורט כלשהו, ומתייחס לשוני בתפקוד ההורה בכל שלב. השלב הראשוני בהתפתחות הספורטאי נקרא "שנות הדגימה", ומיוחס לגיל 6-12. בשנות הדגימה מתנסה הספורטאי הצעיר במגוון ענפי ספורט במסגרות פורמליות ובלתי פורמליות. בשלב זה ההורים הם האחראים הבלעדיים על חשיפת ילדיהם לספורט, על העיסוק וההתעניינות בו. למעשה ההורים מספקים לילדיהם הזדמנויות לחוות הנאה מספורט, ומאפשרים להם לזהות את הענפים המועדפים עליהם לקראת סיום שלב התפתחותי זה.

השלב השני בהתפתחות נקרא "שנות ההתמחות", והוא מתרחש בגיל 13-15. בשלב זה זונח הספורטאי הצעיר את העיסוק ברוב ענפי הספורט שבהם עסק ומתמקד בענף ספורט אחד, או לכל היותר בשניים. בשנות ההתמחות חלים שינויים בפן המעשי והרגשי גם אצל הורי הספורטאי המתבגר. בתקופה זו הם מפתחים עניין רב יותר בענף הספורט שבו עוסק ילדם, מביעים מחויבות כלכלית גדולה יותר ומשקיעים זמן רב בעיסוק בספורט. השקעה זו מתבטאת בהכנה של אוכל מותאם לספורט, ניהול קשר עם בית ספר בנוגע ליציאה לאימונים ותחרויות, הקפדה על השלמת חובות אקדמיים ועוד. בפן הרגשי ההורים משמשים אוזן קשבת, מייעצים כאשר עולות דילמות ספורטיביות ואישיות, וכן פועלים לשילוב אנשי מקצוע נוספים במעטפת המקצועית של בנם, כגון פסיכולוגים של ספורט לשם תחזוק בריאות נפשית מיטבית עם התקדמות ההתמחות בספורט (Côté et al., 2020).

השלב האחרון במודל נקרא "שנות ההשקעה", והוא מתרחש לרוב מגיל 16 ומעלה. המטרה העיקרית בשלב זה היא להתבלט כספורטאי עילית, המציג יכולות גבוהות ביותר והישגים מרשימים בענף ספציפי אחד. בשל ההתמקדות והעלייה הניכרת בשעות האימונים כמעט שלא נותר לספורטאי המתבגר זמן פנוי לפעילויות שאינן קשורות לעיסוקו בספורט. בשלב זה הדינמיקה המשפחתית משתנה, מעורבות ההורים לרוב עוד רבה אך הם הופכים ממנהיגים לתומכים, שכן הספורטאי נמצא רוב הזמן במסגרת הספורטיבית. לטענת החוקר בשלב זה חלוקת המשאבים הביתית הופכת ללא שוויונית על חשבון הילדים האחרים במשפחה, ויש להתייחס גם לבני משפחה אלה. ייתכן שאחים לספורטאי יחושו כלפיו תסכול וקנאה עקב ההשקעה הכלכלית והרגשית של ההורים בו (Côté, 1999).

"תמיכה הורית" מוגדרת כהתנהגויות של הורים הנתפסות על-ידי ילדיהם כמקדמות את ההשתתפות והביצועים שלהם בספורט. לעומת זאת "לחץ הורי" מאופיין כהתנהגויות של הורים הנתפסות על-ידי ילדיהם כמבטאות ציפיות לא הגיוניות להצלחה. על בסיס זה סיווגו מחקרים את המעורבות ההורית בספורט לשלוש רמות על פני רצף: מעורבות חסר, מעורבות מתונה ומעורבות יתר (Hellstedt, 1987). מעורבות חסר מתייחסת להיעדר השקעה רגשית, כלכלית או פונקציונאלית מצד ההורים, הבאה לידי ביטוי באי הופעה למשחקים, השקעה מינימלית בלוגיסטיקה הנדרשת לשם הצלחת הספורטאי, עניין מועט בקשר עם המאמן והיעדר סיוע והכוונה בהגשמת מטרות הספורטאי. הסיווג הבא על הרצף, מעורבות מתונה, מתבטאת בהכוונה יציבה של ההורה ועם זאת מאפשרת לספורטאי עצמו להיות מעורב בהחלטות לגבי הקריירה הספורטיבית. הורים מסוג זה מעוניינים במשוב מהמאמן לגבי ההתפתחות המקצועית של ילדיהם, תומכים כלכלית בפעילות מבלי להגזים, ואין הם מתערבים בהחלטות מקצועיות של צוות האימון (Wolfenden & Holt, 2005).

בשנים האחרונות גובר העיסוק המחקרי בהורים המעורבים יתר על המידה. הורים כאלה מגיעים בדרך כלל לאימונים, משקיעים כספים רבים ומוגזמים בפעילות הספורטיבית של ילדיהם, ואף עלולים לצעוק בקרבת המאמן והורים אחרים. מכיוון שהשקעתם הרגשית בפעילות היא כה רבה הם מכווני ניצחון, ומבטאים תחושת אי שביעות רצון ואף כעס כאשר ילדם אינו מגיע למטרות ההישגיות (Stefansen et al., 2018). תופעה זו חוצה תרבויות ומעמדות כלכליים; בשנות השבעים והשמונים מעורבות יתר הייתה מיוחסת למעמדות סוציו-אקונומיים נמוכים, ואילו היום היא נפוצה גם בקרב מעמד הביניים ואינה בלעדית רק לאבות, כמו בעבר. מעורבות זו יוצרת פוטנציאל לקונפליקט רגשי בין ההורה, שחולם על הצלחת צאצאיו בספורט, לבין ילדיו, שרוצים בסך הכול ליהנות מפעילות ספורטיבית מתונה.

קשר בינאישי משמעותי בספורט המקצועני הוא מערכת היחסים בין המאמן לספורטאי. בשנות ההשקעה של הספורטאי, קרי גיל 16 ומעלה, השפעת המאמנים והעמיתים גדלה בהדרגה ואילו ההשפעה ההורית פוחתת (Keegan et al., 2010). מטבע הדברים תפקיד המאמנים הוא ללמד ולטפח את כישורי הספורט, אך בשנים האחרונות דווקא ההיבט הפסיכולוגי באימון קיבל סיקור נרחב. העוסקים בספורט המקצועני מבלים את רוב שעות היממה בחברת מאמניהם, ולכן לגורם הפסיכולוגי ביחסים אלה יש חשיבות מכרעת בתחום הביצועי והרגשי בקרב הספורטאים.

יחסי גומלין אלה מורכבים משלושה מאפיינים עיקריים: (א) קרבה, המיוחסת לתחושת קרבה רגשית, כבוד הדדי אמון והערכה; (ב) מחויבות, המשקפת את הכוונה לשמור על מערכת יחסים ארוכת טווח; (ג) הדדיות, המייצגת את מגוון שיתופי הפעולה בין המאמן לספורטאי. הקשר הבינאישי מאמן-ספורטאי אינו מהווה תוספת מיוחדת לאימונים, אלא הוא הבסיס לתהליך האימון. לאחרונה נמצא שמערכת יחסים לא מיטבית בין הצדדים קשורה לסימנים שליליים בבריאות הנפשית של הספורטאי, כגון דיכאון, שחיקה ורצון לפרישה. בפרט רכיב הקרבה הינו המנבא השלילי המובהק ביותר מבין שלושת המאפיינים (Simons & Bird, 2023).

ספורטאים רבים מספרים כי התגובה של מאמנם יכולה להשפיע לחיוב או לשלילה על תפיסת סיטואציה מסוימת כאיום או כאתגר. מאמנים, המקרינים ביטחון וכישורי מנהיגות ונותנים חיזוקים חיוביים על השקעה ומאמץ, יוצרים עבור הספורטאי סביבה אידיאלית ללמוד מטעויות, להתמודד עם מכשולים או כישלונות ולפתח בכך חוסן מנטלי בספורט ובחייו האישיים (Simons & Bird, 2023). מאמנים הם דמות מפתח בפילוסופיית החיים של הספורטאי. קשר בינאישי זה מקרין על עיצוב אישיות הספורטאי, על בחירות בקריירת הספורט וגם על קשרי חיים נוספים.

השפעת הקשר הזוגי על הספורטאי המקצועי

משחר ההיסטוריה קיימת אצל בני האדם נטייה טבעית להתחבר לאחרים ולקיים עמם קשרים בינאישיים ברמות קרבה משתנות (Gilovich & Keltner, 2015). זוגיות מתבססת רבות על קשר בינאישי בעל אופי אינטימי בין שני אנשים. גידנס (Giddens, 1993) הטמיע את המושג "זוגיות טהורה". לטענתו, בעידן החדש של החברה המערבית זוגיות מתקיימת מתוך רצון חופשי והחלטה עצמאית של שני היחידים, הבוחרים להתחייב על סמך תחושותיהם ורצונותיהם האישיים. זאת בניגוד לנוהג בעבר, שתועד לרוב כהתחייבות מתוך שיקולים כלכליים, היררכיים או משפחתיים. כלומר, גידנס טוען כי בימינו הבחירה בבן זוג נסמכת על אהבה רומנטית ואינטימיות רגשית.

מן הספרות המקצועית עולה כי לקשרים זוגיים ישנה השפעה חזקה על הבריאות הפיזית והנפשית. למשל, נמצא שאנשים נוטים להרגיש כי בן זוגם הינו האדם הקרוב אליהם ביותר ומקור התמיכה העיקרי בחייהם (Lieberman, 1982), ובזאת הוא תורם להתמודדותם עם משברים וגורמי דחק (Cutrona, 1996). בהתאמה, מחקרים אחרים מראים שקשרים זוגיים מעלים את רמות האושר וכן תורמים לבריאות טובה ולאריכות ימים (Waldinger & Schulz, 2023). הסבר אפשרי לממצאים אלה הינו שנוכחות ומגע של בן זוג גורמים להפרשת הורמונים התורמים לוויסות מערכות הגוף וקשורים לתחושות חיוביות (Aleksidze, 2019).

עם זאת, זוגיות עלולה להיות קרקע פורייה לעומס, מתח וכאב נפשי (Gilovich & Keltner, 2015). תחושות אלה מתקיימות בעיקר כאשר יש ציפיות שלא נענו או דפוסי תקשורת שונים בין בני הזוג, הנמנים עם הגורמים לקונפליקטים, להעלבות ולהחרפה ביחסים (Gottman, 2018). מחקרים מצביעים על כך שמאפיינים אלה ביחסים הזוגיים עלולים להשפיע לרעה על הבריאות הפיזית והנפשית, והשפעתם אף גדולה יותר מהשפעת התנהגויות חיוביות בזוגיות (Newsom et al., 2003).

מרבית האנשים מתנסים ביחסים רומנטיים זוגיים החל מהעשור השלישי לחייהם על פי רצונם האישי, וכך גם ספורטאים מקצועיים. מאמנים ואנשי מקצוע בתחום הספורט המקצועי אינם תמימי דעים בנוגע להשפעת הקשר הזוגי על הקריירה של הספורטאי. יש המאמינים כי קשרים זוגיים עלולים להסיח את דעתו של הספורטאי מהאימונים והתחרויות. כלומר, במקום להקדיש את מיטב זמנו לאימונים ולהתכוננות אופטימלית לתחרויות עלול הספורטאי להעדיף להקדיש את זמנו לבת זוגתו, מה שעלול להסיט את הספורטאי מההתמקדות בספורט ולפגוע בביצועיו המקצועיים (Drummond, 2002; Fuller, 2010).

עם זאת, תיאוריית ההרחבה והבנייה של הרגשות החיוביים (The broaden-and-build theory of positive emotions) מעמידה במבחן את הטענה שנרמזה לעיל באשר להשפעה השלילית של חיי הזוגיות על הספורטאים. על פי התיאוריה, חוויות חיוביות ממקדות את האדם וחושפות אותו לרפרטואר רחב של מחשבות ופעולות חיוביות חדשות, נדבך שמגביר את סיכויי ההישרדות בהקשר שבו הוא מצוי, ממקסם את הרווחה הנפשית ומייעל את דפוסי החשיבה (Fredericksson, 1992). בהתאם לכך, צמד החוקרים ג'ווט וקרמר (Jowett & Cramer, 2009) סברו כי זוגיות עשויה לעורר בספורטאים רגשות חיוביים חזקים, ואלה יעזרו להם לשמור על מוטיבציה גבוהה לאורך זמן וכן לפתח את הגמישות המחשבתית. מחקרם, אשר נערך בהשתתפות 87 ספורטאים מקצועיים מענפי ספורט מגוונים, כמו כדורגל, כדורסל, חץ וקשת ואומנויות לחימה, מצא שספורטאים שהיו במערכת יחסים רומנטית הפגינו ביצועים ספורטיביים טובים יותר מאשר ספורטאים שלא היו במערכת יחסים. כמו כן, הספורטאים שהיו במערכת יחסים רומנטית דיווחו על תחושות רווחה גבוהות יותר. חרף זאת, מחקר חדש (Gavin, 2022), שנערך בקרב 123 ספורטאים העוסקים בענפי ספורט קבוצתיים, לא מצא הבדלים ברמת הביצועים בין ספורטאים המצויים במערכת יחסים רומנטית לבין ספורטאים שלא מצויים במערכת יחסים. לטענת החוקר סיבה אפשרית לחוסר ההתאמה בין ממצאי המחקר הקודם לממצאי מחקרו שלו הינה שייתכן כי חלק מהספורטאים במחקר שלו מצויים במערכת יחסים רומנטית אשר אינה יציבה ובריאה, והדבר מזיק לביצועיהם הספורטיביים.

לאור הנאמר לעיל ולמיטב ידיעתנו קיימת ספרות מועטה יחסית בנושא השפעת הזוגיות על הספורטאי המקצועי, ובפרט בקרב ספורטאים מהתרבות הישראלית. כאמור, בספרות המקצועית קיימת מחלוקת לגבי השפעת הקשר הזוגי על הספורטאי ולכן ישנו צורך במחקר הנוכחי, אשר בחן את השפעת הקשר הזוגי בסביבת הספורטאי. בהתאם לכך מטרת המחקר הינה לבחון כיצד הקשר הזוגי משפיע על הביצועים הספורטיביים של הספורטאי המקצועי ועל בת זוגו. לאור הסתירה בין המאמרים שצוינו לעיל התמקד המחקר הנוכחי בשתי שאלות מחקר:

1. כיצד הקשר הזוגי משפיע על ההישגים הספורטיביים של הספורטאי המקצועי?
2. כיצד השאיפה להישגים בספורט משפיעה על החוויה של בת הזוג של הספורטאי?

שיטה

משתתפים

בהתאם לטקסונומיה של המכון האמריקאי לבריאות הלב, הוגדר במחקר הנוכחי כי ספורטאי מקצועי הוא אדם אשר מתאמן באופן מאורגן יותר מחמישה אימונים בשבוע, ומתחרה לפחות פעמיים בשנה בתחרויות רשמיות (McKinney et al., 2019). הקריטריון המאפיין קשר רומנטי ארוך-טווח אינו אחיד בספרות המחקרית, והוא מוגדר כזוגיות שנמשכת בין מספר חודשים לשנה ויותר. בהתאם, במחקר הנוכחי קריטריון הבחירה דגם ספורטאים המנהלים קשר זוגי מחייב לאורך תקופת זמן של שנה וחצי לפחות. בכדי לגייס את הנבדקים פנו החוקרים לחברים ולמכרים, ולבסוף הצליחו למצוא שמונה נבדקים אשר ענו על הקריטריונים של המחקר והביעו נכונות לקיים ריאיון בהתנדבות לאור בקשת החוקרים. כלל הנבדקים הם דוברי עברית ותושבי ישראל, גיל הנבדקים בטווח 21-32 שנים (M=26.5, SD=4.4), וכשלושה מהם נשואים לבנות זוגן. ענפי הספורט שנכללו במחקר הינם: כדורגל, בודיבילדינג (Bodybuilding), קרוספיט (CrossFit), כדוריד, ג'ודו (Judo) ונינג'ה (Ninja).

לוח 1:
הנתונים הדמוגרפיים של כלל הנבדקים

נבדק בשם בדוי	גיל	סוג הספורט	מספר אימונים בשבוע	מספר תחרויות בשנה	שנות זוגיות
נאור	31	בודיבילדינג	6	2	4
עידו	28	קרוספיט	8	2	11
אלון	22	כדוריד	7	25	1.5
רותם	26	כדוריד	6	25	10
סהר	30	נינג'ה	6	13	8
עמרי	21	ג'ודו	8	6	3
לביא	22	ג'ודו	14	6	4
דני	32	כדורגל	5	37	11

לוח 2:
ממוצע, סטיית תקן והטווח של הנתונים הדמוגרפיים הכמותיים

	ממוצע	סטיית תקן	מינימום	מקסימום
גיל	26.5	4.41	21	32
מספר אימונים בשבוע	7.38	2.92	5	14
מספר תחרויות בשנה	12.6	11.5	2	37
שנות זוגיות	6.93	4.02	1.5	11

כלים

כלי המחקר היה ריאיון פנומנולוגי חצי מובנה (ראה נספח א'), שפותח על ידי חוקרות 2 ו־3 בהתאם לסקירת הספרות ותחת בקרה של חוקר 1. הריאיון כלל 18 שאלות, אשר התחלקו לארבעת החלקים הבאים:

- ביצועים בספורט - שש שאלות המתייחסות לחוויית הספורט של הספורטאי ולביצועיו המקצועיים, למשל: "מהם הלחצים בספורט שבו אתה עוסק?"
- הקשר הזוגי - שלוש שאלות המתייחסות לקשר הזוגי של הספורטאי, למשל: "האם אתה מרגיש שמערכת היחסים שלך יציבה ובטוחה? אם כן, למה?"
- הקשר הזוגי והחוויה הספורטיבית - שש שאלות אשר נועדו לבחון את הקשר בין הזוגיות לבין החוויה הספורטיבית, למשל: "עד כמה הבת זוג שלך מתעניינת בקריירה שלך?"
- הקשר זוגי והביצועים הספורטיביים - שלוש שאלות אשר נועדו לבחון את הקשר בין הזוגיות לבין ביצועיו הספורטיביים של הספורטאי, למשל: "באיזה אופן לדעתך משפיעה מערכת היחסים שלך על הביצועים שלך בזמן אימון? האם תוכל לתת דוגמאות ספציפיות למקרים שבהם הרגשת שהשפעה זו הייתה חיובית או שלילית?"

בנוסף, לפני ביצוע הריאיון התבקש כל נבדק לענות על שאלון דמוגרפי, ואומתה התאמת הנבדק לקריטריונים להשתתפות במחקר. כמו כן, לפי הצורך שונו שאלות הריאיון בהתאם להתפתחות הריאיון. כלל הראיונות נערכו והוקלטו בפלטפורמת ה-Zoom.

הליך

המחקר התנהל במספר שלבים. ראשית, חומרי המחקר אושרו על ידי ועדת האתיקה של החוג לפסיכולוגיה, המכללה למנהל. שנית, התבצעה פנייה לשמונת הספורטאים שהסכימו להתראיין למחקר דרך פלטפורמת הוואטסאפ (WhatsApp) או פלטפורמת הפייסבוק (Facebook). בהמשך נקבע עמם ריאיון אישי, אשר התנהל בפלטפורמת הזום (Zoom). בתחילת הריאיון התבקש כל נבדק למלא טופס הסכמה מדעת להשתתפות בניסוי, ואחרי כן הוצג בפניו השאלון הדמוגרפי. נאמר לכל נבדק כי הריאיון יוקלט לצורכי תיעוד, וכי באפשרותו להפסיק את הריאיון בכל שלב. יתרה מכך, הובטח לכל נבדק שהמידע האישי שלו יישמר בסודיות קפדנית וייעשה בו שימוש אך ורק למטרות המחקר. לאחר מכן התקיים הריאיון. צוות המחקר הקפיד לשמור

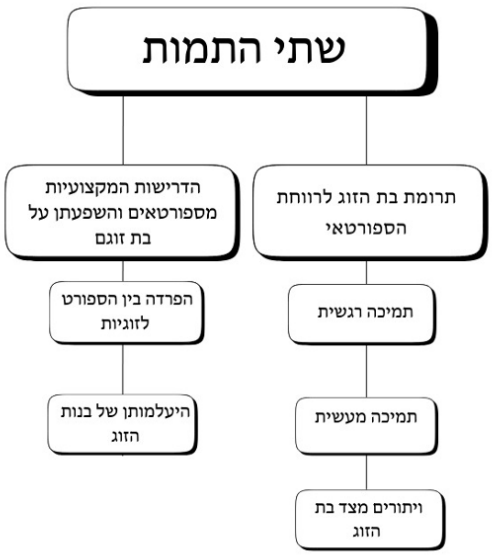
על תנאים זהים אצל כל הנבדקים. כל הראיונות בוצעו במקום שקט ונוח, אשר הבטיח שיחה איכותית ונעימה ללא הסחות דעת והפרעות מיותרות. כל ריאיון ארך 60 דקות. כל הראיונות תומללו על ידי חוקרות 2 ו־3, כל חוקרת תמללה ארבעה ראיונות. לאחר מכן ניתחו החוקרות את הנתונים. לבסוף הוחלפו שמות הנבדקים בשמות בדויים על מנת להבטיח את חיסיון הנבדקים.

ניתוח נתונים

ניתוח הנתונים במחקר התבצע באמצעות ניתוח תוכן תמטי בחמישה שלבים, המבוסס על ניתוח תמות במחקרו של שקדי (2003). בשלב הראשון תמללו החוקרים את כל הראיונות המוקלטים באופן מלא. בשלב השני נקראו התמלולים על מנת להכיר ולהבין טוב יותר את החומר שעלה מהראיונות. בשלב השלישי זוהו יחידות משמעות אינטואיטיביות על סמך תוכן הראיונות. בשלב הרביעי החוקרים עברו על הראיונות ובחרו ציטוטים שממחישים את יחידות המשמעות. בשלב החמישי דייקו החוקרים את יחידות המשמעות לכדי דפוסים, ולבסוף חשפו את התמות שעלו מהראיונות. ראוי לציין שלאור המוסכמות של ניתוח מחקר איכותני צוות המחקר חשש מהטיה בעקבות פירוש שגוי של דברי המרואיינים בהתאם לתפיסת עולמם של החוקרים. כדי להתמודד עם מגבלה זו נשלחה לכל מרואיין גרסה מתומללת של הריאיון שלו לצורך אימות התוכן הכתוב. צוות החוקרים סבר כי תהליך זה יכול להגביר את האמינות של הנתונים האיכותניים ולהפחית את הסיכוי להטיית תוצאות המחקר.

ממצאים

איור 1:
הצגה של התמות העיקריות וחלוקה לדפוסים



תרומת בת הזוג לרווחת הספורטאי

כלל הנבדקים סיפרו כי התמיכה וההכלה שמספקת בת זוגם בשלבי האימונים, התחרויות והתאוששות, משפיעות מאוד על הצלחתם כספורטאים. הנבדקים אמרו שבת זוגם מעודדת אותם, מתעניינת בהצלחותיהם ומעלה את המוטיבציה להמשיך ולהתמיד באימונים, ושהדבר מסייע להם להצטיין ולשמור על גישה חיובית כלפי הקריירה המקצועית. במילים של עמרי:

> מאוד חשוב לה לראות אותי מצליח בג'ודו. מאוד מעניין אותה הג'ודו. היא מסתכלת בסרטונים, רואה טלוויזיה, מכירה אנשים מהעולם. היא נותנת לי הרבה מוטיבציה ועוזרת לי להישאר בעניינים. מערכת היחסים באופן כללי משפיעה עליי בקריירה, היא מדברת [איתי] ותומכת בי, כל הדבר שהיא נותנת זה להשאיר אותי בפנים ובעניינים.

הספורטאים סיפרו כי נוכחותה של בת הזוג מעוררת בהם רצון להרשים ולהגיע להישגים גבוהים, והדבר מגביר את ריכוזם ומוביל לביצועים אופטימליים, כפי שסיפר אלון:

> אם היא באה למשחק אני אומר למאמן 'חברה שלי באה, תן לי לשחק קצת יותר, שתראה אותי משחק כי היא באה מהצפון וזה'. ברור שאני תמיד רוצה לשחק ותמיד רוצה לתרום, אבל כן, כשהיא באה יש לי יותר מוטיבציה לשחק ולהרשים.

בנוסף ציינו הספורטאים כי התמיכה שבת הזוג מספקת מיטיבה עם התאוששותם לאחר התחרות. הנבדקים אמרו כי בת זוגם מכילה, מבינה ומנחמת אותם, תכונות שמסייעות להם להפיג את המתח הגופני והנפשי שהם חווים אחרי התחרות. כפי שעמרי תיאר: "הפסד - מחבקת, תומכת ואומרת 'לא נורא ממשיכים הלאה'. ניצחון - יוצאים, חוגגים, מבלים. יש עם מי לחגוג ויש מי שתתמוך [...] היו לי פציעות והיא עזרה לי להתאושש מהר".

הנבדקים סיפרו כי מלבד התמיכה הרגשית הם זוכים גם לסיוע מעשי מצידה של בת זוגם, אשר מאפשר להם להתנהל בצורה מיטבית בשלב התחרויות ובעיקר בשלב ההתאוששות. הם סיפרו שבת הזוג מכינה להם אוכל מזין ומייצרת עבורם סביבה נוחה להתאוששות, ושהדבר עוזר לגופם להחלים אחרי התחרות ומאיץ את תהליך ההתאוששות. במילים של עידו:

> היא [בת הזוג] מזכירה לי לפני התחרות לקחת בגדים, מגבת, וגם מגיעה איתי לתחרות [...] זה משפיע על רמת המוכנות המנטלית והפיזית שלי לפני התחרות, וזה גם משפיע לאחר התחרות; ההתאוששות שלי טובה יותר, אם זה מבחינת האוכל, המעטפת [...] ההתאוששות שלי טובה יותר. נגיד, זה שאני צריך לסגור את כל החלונות אחרי שאני אוכל ואז רק ללכת לישון, היא מאוד מכבדת את זה והיא עושה את זה איתי ובשבילי, גם בלי שאבקש, גם על עניין האוכל.

גם תגובתו של סהר דומה: "אחרי תחרויות ודברים חשובים היא משקיעה בי ומכינה לי דברים שאני אוהב לאכול, כל מיני דברים כאלה נחמדים בשבילי. זה נחמד".

הנבדקים סיפרו שאורח חייהם הספורטיבי והקפדני אילץ את בת זוגם לאמץ התנהגויות מקדמות בריאות, ושהדבר מסייע להם לדבוק באורח החיים הקפדני. כלומר, הספורטאים ציינו כי נוצרה ביניהם מעין מחויבות הדדית לנהל אורח חיים בריא וספורטיבי, שמסייעת להם למלא אחר הדרישות המקצועיות של הענף שבו הם עוסקים. כפי שנאור תיאר:

> היא שינתה תזונה והתחילה לצרוך מאכלים אחרים, שאצלנו בתחום זה אחד הדברים הכי חשובים. במהלך ההכנה לתחרויות אם היא הייתה קונה לעצמה שוקולד או משהו היא הייתה שמה את הדברים במקרר בחוץ, ואם הייתי קם בלילה היא הייתה מזהירה אותי לא לאכול.

גם סהר סיפר דבר דומה:

> אנחנו חיים באורח חיים מאוד בריא. אנחנו אוכלים מאוד בריא. אנחנו מבשלים בעיקר בבית. היא תמיד מבשלת לנו, אפילו כשהיא מגיעה מאוחר הביתה. אם אוכלים בחוץ אז לא אוכלים מטוגן, גם מקפידים על שעות שינה.

מרבית הנבדקים סיפרו כי תקופת ההכנה לתחרויות כרוכה בהתמודדות עם "מצבי קיצון", כלומר מצבים קשים מבחינה פיזית ומנטלית. הנבדקים סיפרו כי בתקופה זו הם מתמודדים עם לוח זמנים תובעני מאוד, הבא לידי ביטוי בנפח אימונים גדול יותר, שעות שינה הפוכות וארוכות יותר ומשטר תזונה קפדני אף יותר. הנבדקים סיפרו כי מצבי קיצון אלה מאלצים את בת זוגם להסתגלות ולוויתורים על מנת לא להפריע להצלחתם בתחרות. הספורטאים סיפרו שהם מרגישים כי בת זוגם מוותרת למענם מתוך בחירה חופשית ורצון טוב חרף העובדה שמדובר בתקופה מאתגרת, ושהדבר מסב להם נחת ושקט נפשי ובכך מאפשר להם להתמקד בחוויה התחרותית ובשיפור הביצועים. כפי שרותם תיאר:

> היא תמיד דואגת לי לפני משחקים [...] היא מבינה את זה [...] היא מבינה שאני הולך לישון הרבה יותר מוקדם בחמישי, היא יוצאת לבד עם חברות או שהיא עם הילדה [...] היא מרצה, ככה אני מסתכל על זה בפועל. מבחינה מקצועית חשוב לה שאני אתפתח [...] כל בת זוג נורמלית הייתה שמחה שאגיע יותר מוקדם הביתה, היא לעומת זאת דוחפת אותי להצלחה שלי בקבוצה ולא מציקה לי יותר מדי על הדברים הללו, מאחר שאני קפטן עם אחריות [...] מצד שני אני יודע בתוך תוכי שזה לא באמת נכון, היא לא באמת רוצה את זה, אני יודע שהיא מעדיפה את הזמן שלנו יחד, היא פשוט לא רוצה לפגוע בתחום הספורט שלי ואני קורא לזה מרצה.

לסיכום, ציטוטים אלה ממחישים כי המערכת הזוגית היא מקור לתמיכה מהותית עבור הספורטאים, והדבר מאפשר להם להתמודד עם אתגרים פיזיים ונפשיים שניצבים בפניהם ובכך להגיע לביצועים אופטימליים באימונים, בתחרויות ובשלב ההתאוששות. מתוך הראיונות שנערכו עם הספורטאים עולה כי בנות זוגם נתפסות כדמויות מטפלות, המספקות תמיכה רב-גונית ברמה הנפשית והפיזית. תפקיד זה, המסתמן כדומה לתפקיד אימהי, משקף את המסגרת המסורתית המוקצית לנשים. נוצר מצב שבו הנשים מוותרות ויתורים גדולים, ובכך ניכרת נסיגה פסיבית לצל הספורטאים.

הדרישות המקצועיות של הספורט והשפעתן על בנות הזוג של הספורטאים

מרבית הנבדקים סיפרו כי הם נדרשים להקדיש מזמנם לאימונים אינטנסיביים ולתחרויות, ושהדבר מחייב אותם להתנתק מהיבטים אחרים בחייהם האישיים, כולל מהקשר הזוגי. כמו כן אחדים תיארו חוויה של התכנסות פנימית. הספורטאים תיארו כי הם חוסמים מחשבות ורגשות שאינם תואמים את המטרות המקצועיות שהציבו לעצמם, אסטרטגיה שבסופו של דבר נועדה לסייע להם לשפר את ביצועיהם. כפי שסהר תיאר:

> אני עושה מדיטציה, נשימות, דמיון מודרך של המסלול, אני מכין את המיינד [...] אני עושה הכי טוב שאני יכול עכשיו [באימונים ובתחרויות], אני מתנתק ונמצא בעולם משלי [...] היא [בת הזוג] לא משפיעה עליי בכלל, גם אם רבנו או התפייסנו. באימון או בתחרות אני לבד ואני לא מושפע מסביבה חיצונית.

נאור אמר:

> בסוף כל ריב יכול להשפיע עליך אם אתה בוחר לתת לו מקום. אני חזק מנטלית וברגע שאני נכנס למכון אני באווירה שאין רע, למרות שתמיד יש. אז עדיין אני דופק אימון כמו שצריך ואפילו מנסה לתעל רגעים פחות טובים לאנרגיה של האימון, וזה גם מצליח ברוב הפעמים. יש פעמים שהריב יוצר לי מחשבות אבל ברגע שאני בוחר להתרכז באימון אז אני שם. ככה גם בדברים חיוביים של הבת זוג שלי, ברור שבסוף אנרגיה טובה מצידה משפיעה עליי לטובה, אבל בסוף אני במיינדסט שלי. לפעמים זה גם אגואיסטי, שלא תטעי.

בנוסף ציינו הנבדקים כי בת זוגם מתחשבת מאוד בקריירה שלהם ו"מתמזגת" עם הדרישות המקצועיות, תוך ויתור על צרכיה וצמצום לחצים הקשורים לזוגיות. על ידי כך היא מאפשרת להם להתרכז ולהתמקד במטרות המקצועיות. כפי שסיפר עמרי:

> לפני תחרויות יש כלל, שלא משנה מה - היא לא רבה איתי. זה כלל. לפני אימונים אם אנחנו רבים זה כן משפיע עליי וגורם לי להיות פחות טוב. יש בעצם השפעה, זה נכנס לי למחשבות וקשה לשלוט על זה. אז יש מין כלל כזה, שלא משנה מה קורה - לפני תחרויות זה בצד.

נבדק נוסף, לביא, אמר: "אי אפשר לשכב ואי אפשר לעשות כלום [מבחינה מינית] כי טסטוסטרון הוא חשוב למען האימונים והביצועים. היא גם מבינה שאני לא זמין לשכב יום לפני או לא לענות לה בזמן אימונים".
במילים של דני:

> ברגע שהיא ידעה לאן היא נכנסת בזוגיות, כאשר הגדרנו יחסים רציניים, היא ידעה טוב מאוד עם מי היא מתחתנת. היא קיבלה את זה [את הספורט] כמו [את] מה ששלי הוא שלה [...] זה לא מובן מאליו כי לא כל אחד מצליח לוותר על עצמו בשביל האחר.

לסיכום, ציטוטים אלה ממחישים כי דרישות הספורט המקצועי מאלצות את הספורטאים להתמקד ולהתנתק מהיבטים אחרים בחייהם ולהקדיש את זמנם למטרות האלה כדי להגיע לביצועים אופטימליים. יחד עם זאת התהליך גובה מחיר מבנות זוגם, אשר נדרשות להתאים את עצמן לדרישות ולעיתים להדחיק את הצרכים והרצונות האישיים שלהן. למעשה בנות הזוג מתוארות לעיתים כמי ש"נעלמות" בתוך עולם הספורט או מספקות מענה לצרכים של הספורטאים, באמצעות שמירה על שקט וצמצום לחצים הקשורים לזוגיות. המיקוד של הספורטאים תורם להצלחותיהם אך הוא מעורר שאלות לגבי האיזון הנדרש בין חייהם המקצועיים לחיים האישיים במערכת היחסים.

דיון

בספרות המחקרית יש מגוון רחב של מחקרים אשר בחנו את השפעת התהליכים המשפחתיים על התפתחותם של ספורטאים מקצועיים, אך המחקרים נוטים להתמקד בהשפעות ההורים על ילדיהם (Côté & Abernethy, 2012). בשנים המוקדמות, שנות הדגימה (גיל 6-12), ההורים הם המקור העיקרי לתמיכה והכוונה, והם אחראים לחשוף את ילדיהם למגוון ענפי ספורט ולהנחותם. בשלב ההתמחות (גיל 13-15) ההורים תומכים מבחינה רגשית וכלכלית, ומפתחים מחויבות רבה יותר לספורט הנבחר של ילדיהם (Côté et al., 2020). לבסוף, בשלב ההשקעה, המתחיל לרוב בגיל 16, תפקיד המאמנים נעשה דומיננטי יותר וההשפעה ההורית מתמעטת (Keegan et al., 2010). מערכת היחסים של הספורטאים עם המאמנים נעשית קריטית בשלב זה, והשפעתם על הביצועים והחוויות של הספורטאים היא מכרעת. המעבר משלב ההתמחות לשלב ההשקעה מספק תובנות חשובות לגבי האינטראקציות בין תמיכה ללחץ בספורט, ומדגיש את הצורך בהמשך חקירה של קשרים אלה בהקשרים שונים (Simons & Bird., 2023). מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את השפעת היחסים הזוגיים על הביצועים הספורטיביים של ספורטאים מקצועיים ועל הווייתה של בת הזוג בסביבה זו. במחקר התקיימו ראיונות אישיים עם שמונה ספורטאים מקצועיים המנהלים זוגיות ארוכה, כלומר משך שנה וחצי לפחות. הנחקרים ענו על מספר רב של שאלות בנושא המחקר. ממצאי המחקר אורגנו לפי תמות, והתקבלה חלוקה לשתי התמות הבאות:

א. תרומת בת הזוג לרווחת הספורטאי

ממצאי המחקר מראים שהמערכת הזוגית היא מקור תמיכה עבור הספורטאים. הספורטאים זוכים לקבל מבנות זוגם מעטפת שלמה של תמיכה וליווי, אשר עוזרת להם להתמודד עם האתגרים הנפשיים והפיזיים הכרוכים בעיסוק בספורט המקצועי. נמצא שהמעטפת שיוצרת בת הזוג תורמת למוטיבציה של הספורטאים להתמיד ולהצטיין באימונים ובתחרויות ומסייעת להם להפיג את המתח הגופני והנפשי אחרי התחרויות, ובכך משפרת את התמודדותם עם העומס הפיזי הנדרש בספורט. הממצאים מראים כי בת הזוג אף מציעה סיוע פרקטי אחרי התחרויות, שממטב את תהליך ההתאוששות. בנוסף דיווחו הספורטאים כי אורח חייהם הקפדני אילץ את בנות הזוג לאמץ התנהגויות מקדמות בריאות, ובזאת הן מסייעות להם לעמוד בדרישות המקצועיות.

ממצאים אלו תואמים את הספרות המקצועית, המצביעה על כך שבן זוג עשוי לשמש מקור חשוב לתמיכה (Lieberman, 1982) ולתרום להתמודדות עם משברים וגורמי דחק (Gilovich

& Keltner, 2015). מממצאי המחקרים הקודמים עולה כי בן זוג תומך עשוי להיות מעין חיץ מול משברים וגורמי לחץ, ולהוות מגן מפני ההשלכות השליליות שלהם על הבריאות הפיזית והנפשית. ממצאים אלה מתאימים לתיאוריית ההרחבה והבנייה של הרגשות החיוביים, אשר טוענת כי יחסים בינאישיים מיטביים מרחיבים את המאגר הרגשי ואת יכולות ההתמודדות של היחיד (Frederickson, 1992).

הספרות מצביעה על כך שתמיכה זוגית עשויה לתרום להצלחה בתחום המקצועי. למשל, נמצא במחקר שבן זוג תומך עשוי לתפקד כמנטור ולהנחות כיצד להתגבר על אתגרים במקום העבודה. תמיכה זו עוזרת לאמץ השקפה חיובית באשר לאפשרות להתגבר על המכשולים ולזכות בהצלחה מקצועית (Ocampo et al., 2018). יתר על כן, נמצא שבן הזוג עשוי להציע משאבים פרקטיים, כגון: מגורים נקיים, ארוחות ולינה, אשר מקלים על ההתמודדות עם המטלות הרבות הכרוכות בכינון חיים ספורטיביים.

בהתאם לממצאים שהוצגו, הספרות המקצועית מראה כי התמיכה שמספקות בנות הזוג לספורטאים כרוכה בוויתורים משמעותיים מצידן. ויתורים אלו עלולים להוביל את בנות הזוג למצב של נסיגה, שבו הן מעניקות עדיפות לצורכי הספורטאים על פני צורכיהן האישיים (Ortiz, 2002). מצב זה מעורר שאלות לגבי הדינמיקה המורכבת במערכת היחסים הזוגית. ניכר כי התמיכה וההקרבה של בנות הזוג תורמות להצלחת הספורטאים אך יש לבחון את ההשפעות הפוטנציאליות על רווחתן האישית. למשל, במחקר של אורטיז (Ortiz, 2002) נמצא כי התמיכה והוויתורים מצד בנות הזוג עשויים להפעיל עליהן לחץ גדול ולגרום לתחושות של בידוד וניכור.

בסיכומו של דבר נדרשות הנשים להתמודד עם לחץ מקצועי, שנובע מהקריירות התובעניות של בעליהן, עם אחריות משפחתית בניהול הבית והילדים ועם ציפיות חברתיות לתמוך מבלי להזניח את זהותן ושאיפותיהן האישיות. תהליך זה אינו נוגע רק לדינמיקה זוגית; הוא עשוי לשקף תבניות תרבותיות עמוקות יותר, המניחות כי נשים צריכות להקריב את צורכיהן האישיים למען הצלחת בן זוגם. לכן יש להקדיש תשומת לב להשלכות הרגשיות והנפשיות שעלולות להתפתח בקרב הנשים מתוך גישה זו. כמו כן עולה השאלה האם המערכת הזוגית אכן משרתת את טובת שני הצדדים.

ב. הדרישות המקצועיות של הספורט והשפעתן על בנות זוגם של הספורטאים

ממצאי המחקר מראים כי העבודה שהספורטאי נדרש להשקיע בקריירה שלו היא קשה ורבה. הספורט המקצועי כרוך באימוץ אורח חיים אינטנסיבי ונטול הסחות דעת. מהממצאים עולה שלא מדובר רק בהקפדה על תפריט תזונתי ושגרת אימונים אלא הרבה מעבר לכך. ספורטאי מקצועי מנהל אורח חיים שונה לחלוטין מאנשים אחרים בני גילו, הוא מתקשה ליצור איזון בין הספורט לחייו הבינאישיים ויש לכך מחיר רגשי וחברתי. הספורטאים דיווחו כי ההתמקדות הבלעדית בספורט תורמת אומנם לביצועיהם המקצועיים אך גובה מחיר מבת הזוג, אשר לעיתים קרובות מצמצמת את עצמה ו"מעלימה" לחצים הקשורים לזוגיות כדי לא לפגוע בקריירה של בן זוגה.

ממצאי המחקר תואמים את הספרות המקצועית, אשר מדגישה כי ספורטאים מקצועיים משקיעים את עיקר זמנם ומרצם בקריירה הספורטיבית שלהם וששההתמקדות הבלעדית בספורט באה על חשבון רכיבים אחרים בחייהם האישיים (Murphy et al., 1996). במחקרים הקיימים בתחום נמצא כי התמקדות זו קשורה בקשר חיובי לביצועים ספורטיביים (Horton & Mack, 2000) אך ייתכן שהיא גובה מחיר רגשי, דוגמת הפרדה בין הספורט לזוגיות.

מחקר בקרב 238 עובדים הראה שגורמי לחץ זמניים בעבודה, ולאו דווקא עומס בעבודה, היו מקושרים באופן שלילי למשאבי ויסות-עצמי, ואלו בתורם העלו את הסבירות לתחושת ריחוק ולתגובות של ביקורת הרסנית בתוך הקשר הזוגי (Unger et al., 2017). בהתאמה, עולה הסבירות שהספורטאי יתכנס בתוך עצמו בתקופת ההכנה לתחרות, ושכפועל יוצא מכך יחווה מחסור זמני במשאבי ויסות עצמי במערכת היחסים הזוגית. במצב זה נוצרת תחושה של הפרדה בינו לבת זוגו.

כפי שצוין קודם לכן, ממצאי המחקר תואמים את הספרות המקצועית אשר מראה כי התחשבות יתרה מצד הנשים תורמת אומנם להצלחה של בני זוגם בקריירה אך כוללת ויתורים גדולים העלולים לפגוע בצורכיהן האישיים (Ortiz, 2002). אי לזאת, כדאי לבחון כיצד ניתן ליצור איזון בין הספורט לבין חיי הזוגיות למען רווחתו הנפשית של הספורטאי ולמען רווחתה של בת הזוג, אשר לפי ממצאינו עולה כי היא "נעלמת" מבחינה רומנטית, רגשית ופיזית, בעיקר בתקופת התחרויות.

מגבלות ומחקר המשך

המחקר הנוכחי הניב תוצאות חשובות אך קיימות בו מספר מגבלות, שמפחיתות את הכללתן ויכולות להשפיע על התוקף החיצוני של הממצאים. ראשית, המחקר נערך על מדגם מצומצם של נבדקים (N=8), שכולם גברים ישראלים הטרוסקסואלים, נתון שעשוי להעיד על הטיה תרבותית של הממצאים. החברה הישראלית נוטה להתאפיין בגישה זוגית מסורתית יותר בהשוואה לחברות מערביות אחרות, וייתכן שהדבר השפיע על האופן שבו תפסו הנבדקים את מערכת היחסים עם בנות הזוג. למעשה חברה זו משקפת מגמה שבה נשים נתפסות כדמויות תומכות ומטפלות יותר מאשר גברים (רוט-כהן וצימנד-שיינר, 2019). לפיכך נמליץ כי מחקרים עתידיים יכללו מדגם רחב יותר של נבדקים, ויבחנו האם מתקבלים ממצאים דומים בתרבויות בעלות אופי ליברלי ובקרב אוכלוסיות עם העדפות מיניות שונות. בנוסף נציע כי מחקרים עתידיים יבחנו את חוויותיהן של ספורטאיות מקצועיות הנמצאות במערכת יחסים זוגית, על מנת לבדוק האם מתקבלים רעיונות דומים לאלו שנמצאו במחקר הנוכחי.

כמו כן, ייתכן כי במחקר יש מספר גורמים אשר עשויים להטות את תוצאות המחקר. ראשית, המחקר התבסס על ראיונות עומק חצי-מובנים בלבד, קרי דיווח עצמי של הנבדקים, ועל כן ממצאי המחקר עלולים להיות מושפעים מאי דיוקים בזיכרון הנבדקים או מחוסר נכונות לחלוק מידע אישי עם המראיינות. שנית, הספורטאים לא נשאלו האם הם נמצאים בטיפול פסיכולוגי או בייעוץ זוגי, דבר שעשוי להוות משתנה מתערב. ייתכן שהספורטאים ובנות זוגן עברו אי אלו תהליכים נפשיים המקלים על תחושת הדחק ועל הקרבה הרגשית בתוך מערכת היחסים הזוגית, ויש לבחון במחקרי המשך משתנה מתערב מסוג זה שעלול להשפיע על דפוס התוצאות.

תדירות התחרויות היא לדעתנו מגבלה נוספת במחקר. במדגם יש שני ספורטאים מתחום הכדוריד, שבו מתקיימות תחרויות בתדירות גבוהה של כ־25 משחקים רשמיים בשנה, ולעומתם ספורטאים במדגם מענפי הבודיבילדינג והקרוספיט שהעידו כי בענפים אלו מתקיימות רק כשתי תחרויות מרכזיות בשנה. במובן מסוים אצל שחקני הכדוריד ובנות זוגן יש התרגלות למצב של תחרות, ואילו אצל ספורטאי הבודיבילדינג והקרוספיט תחרות היא אירוע נדיר יחסית ולכן נדרש שינוי מנטלי קיצוני יותר מצד בן ובת הזוג. שונות זו בתדירות התחרויות עלולה גם היא להשפיע על דפוס תוצאות המחקר.

לסיכום, נמליץ להרחיב את מחקרנו בעתיד באמצעות מחקר מעורב, הכולל שילוב שיטות כמותיות ואיכותניות, בחינת השפעת משתנים מתערבים נוספים וכן בדיקת השפעה של תוכניות התערבות, הכוללות טכניקות טיפול אישיות או זוגיות. רבדים אלו יאפשרו שימוש בכלים מגוונים לקבלת תמונה רחבה יותר של הקשרים הנחקרים.

סיכום ומסקנות

מחקר זה יוצר למעשה תמונה ראשונית של תפיסת הזוגיות בספורט הישראלי. ממצאי המחקר מצביעים על כך שלמערכת יחסים זוגית עשויה להיות תרומה חיובית על החוויה והביצועים הספורטיביים של ספורטאים מקצועיים. במחקר נמצא שיחסים זוגיים הכוללים ליווי ותמיכה מעשית ורגשית, מוטיבציה הדדית לאימוץ הרגלים בריאים וסיוע בתהליכי התאוששות מתחרויות תורמים להצלחת הספורטאי.

חרף הממצאים המראים כי הזוגיות מסייעת לספורטאי, ניכר כי בת זוגו חווה קונפליקט. הספורטאים הגברים העידו כי בנות זוגן מתחשבות בהם, מוותרות לפרקים ואף "נעלמות" מסביבת הספורטאי בתקופה של תחרויות. נשות הספורטאים מצטיירות כתומכות בספורטאי ללא סייג. עם זאת בתקופת התחרויות הזוגיות מתערערת, ודפוס האהבה הרומנטי של הזוגות נעשה טכני בזמן זה לשם הצלחת הספורטאי. הדרישות המקצועניות של הספורט בשנים האחרונות העלו את המודעות לדאגה לבריאות הנפשית של ספורטאים; אנו גורסים שיחסים זוגיים הרמוניים ומספקים הם חלק מהותי בבריאות הנפשית, ויש להתייחס להיבט זה ולעקוב אחר הספורטאי גם לטובת האנשים בסביבתו הקרובה ביותר.

בהתבסס על ממצאי מחקר זה וממצאי עבר נראה כי קיימת אצל בני האדם נטייה טבעית מולדת לחפש ולייצר מערכות יחסים זוגיות, ולכן לא ניתן למנוע מספורטאים מקצועיים להימצא בזוגיות. בהתאם לכך על המאמנים והצוותים המקצועיים לעודד את הספורטאי לקיים זוגיות בריאה, תומכת, שיוויוניות, שגם מבינה את החשיבות של צורכי בת הזוג. אפשרות מעניינת הינה לשלב יועץ זוגי בתוכנית האימונים הכללית של הספורטאים, אשר ינחה כיצד לבנות יחסים זוגיים הכוללים הבנה ותמיכה הדדית, שכן יחסים כאלה עשויים לתרום לביצועים ספורטיביים אופטימליים ולרווחה הפיזית והנפשית של בן ובת הזוג.

רשימת מקורות

רוט-כהן, א' וצימנד-שיינר, ד' (2019). לא דיברנו עוד על אהבה: מודל לניתוח מערכות יחסים זוגיות בפרסומות בטלוויזיה בישראל. **סוגיות חברתיות בישראל, 27**, 205-231.

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

Aleksidze, N. G. (2019). The quantitative distribution of the hormones of love and neurotransmitters at psycho emotional stresses. *Journal of Neurology, Psychiatry and Brain Research,* 3, 1–7.

Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *The Sport Psychologist, 13*(4), 395–417.

Côté, J., & Abernethy, B. (2012). A developmental approach to sport expertise. *The Oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 435–447). Oxford University Press.

Côté, J., Allan, V., Turnnidge, J., & Erickson, K. (2020). Early sport specialization and sampling. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 578–594). John Wiley & Sons, Inc.

Cutrona, C. E. (1996). *Social support in couples: Marriage as a resource in times of stress.* Sage Publications.

Drummond, M. J. (2002). Sport and images of masculinity: The meaning of relationships in the life course of "elite" male athletes. *The Journal of Men's Studies, 10*(2), 129–141.

Frederickson, K. B. (1992). *The relationship of spatial ability and encoding ability to Kodaly hand signs and singing performance* Arizona State University ProQuest dissertations & theses.

Fuller, L. K. (Ed.). (2010). Sexual sports rhetoric: *Global and universal contexts* (Vol. 1). Peter Lang.

Gavin, R. (2022). *Factors that effect sports performance: Sleep, mood, having a pre-match routine and romantic relationships* (Doctoral dissertation, Dublin, National College of Ireland).

Giddens, A. (1993). Modernity, history, democracy. *Theory and Society, 22*(2), 289–292.

Gilovich, T., & Keltner, D. (2015). *Social Psychology* (4th Edition). WW Norton & Company.

Gottman, J. (2018). The seven principles for making marriage work. Hachette UK.

Hellstedt, J. C. (1987). The coach/parent/athlete relationship. *The Sport Psychologist, 1*(2), 151–160.

Horton, R. S., & Mack, D. E. (2000). Athletic identity in marathon runners: Functional focus or dysfunctional commitment? *Journal of sport Behavior, 23*(2), 101–119.

Jowett, S., & Cramer, D. (2009). The role of romantic relationships on athletes' performance and well-being. *Journal of Clinical Sport Psychology, 3*(1), 58–72.

Keegan, R., Spray, C., Harwood, C., & Lavallee, D. (2010). The motivational atmosphere in youth sport: Coach, parent, and peer influences on motivation in specializing sport participants. *Journal of applied sport psychology, 22*(1), 87–105.
Lieberman, D. (1982). Seasonality and phenology in a dry tropical forest in Ghana. *The Journal of Ecology, 70*, 791–806.
McKinney, J., Velghe, J., Fee, J., Isserow, S., & Drezner, J. A. (2019). Defining athletes and exercisers. *The American journal of cardiology, 123*(3), 532–535.
Murphy, G. M., Petitpas, A. J., & Brewer, B. W. (1996). Identity foreclosure, athletic identity, and career maturity in intercollegiate athletes. *The sport psychologist, 10*(3), 239–246.
Newsom, J. T., Nishishiba, M., Morgan, D. L., & Rook, K. S. (2003). The relative importance of three domains of positive and negative social exchanges: A longitudinal model with comparable measures. *Psychology and aging, 18*(4), 746–754.
Ocampo, A. C. G., Restubog, S. L. D., Liwag, M. E., Wang, L., & Petelczyc, C. (2018). My spouse is my strength: Interactive effects of perceived organizational and spousal support in predicting career adaptability and career outcomes. *Journal of Vocational Behavior, 108,* 165–177.
Ortiz, S. M. (2002). Constructing dependency in coping with stressful occupational events: At what cost for wives of professional athletes? *Sociology of Sport Online – SOSOL, 5*(2).
Simons, E. E., & Bird, M. D. (2023). Coach-athlete relationship, social support, and sport-related psychological well-being in National Collegiate Athletic Association Division I student-athletes. *Journal for the Study of Sports and Athletes in Education, 17*(3), 191–210.
Stefansen, K., Smette, I., & Strandbu, Å. (2018). Understanding the increase in parents' involvement in organized youth sports. *Sport, Education and Society, 23*(2), 162–172.
Unger, D., Sonnentag, S., Niessen, C., & Kuonath, A. (2017). Love won't tear us apart but work might: How job stressors relate to constructive and destructive reactions to one's romantic partner's negative behavior. *International Journal of Stress Management, 24*(S1), 74–97.
Waldinger, R., & Schulz, M. (2023). *The good life: Lessons from the world's longest scientific study of happiness.* Simon and Schuster.
Wolfenden, L. E., & Holt, N. L. (2005). Talent development in elite junior tennis: Perceptions of players, parents, and coaches. *Journal of applied sport psychology, 17*(2), 108–126.

The Effect of Romantic Relationships of Professional Athletes on their Performance and the Experience of Their Spouse

Asaf Blatt, Shani Korenfeld, Noa Shukrun

Athletes' early support structures are generally shaped by parents and coaches, leading theoretical models in the literature to focus on the first and second decades of an athlete's life. The significant interpersonal relationships in the subsequent decades of an athlete's life is generally the relationships with a spouse. In professional literature, there is a debate regarding romantic relationships and athletic performance. In the past, the prevailing assumption in the world of professional sports was that romantic relationships might harm an athlete's career because they could distract from training and competitions (Drummond, 2002; Fuller, 2010). Recently, a study suggested that there is no connection between romantic relationships and athletes' performance (Gavin, 2022), and another study in the field showed that romantic relationships might contribute to the experience and performance of professional athletes (Jowett & Cramer, 2009) .This study seeks to explore the ongoing debate by examining how romantic relationships may impact the experiences and performance of professional athletes, with a specific focus on those in Israel. The research included semi-structured in-depth interviews conducted with eight professional athletes from various sports domains, all of whom are in long-term romantic relationships. The data analysis revealed two central themes: (1) the partner's contribution to the athlete's well-being, and (2) the professional demands on athletes and their impact on their partners. The findings indicate that supportive romantic relationships can contribute to the athlete's well-being through emotional and practical support, but often involve a sacrifice by the partners. Additionally, the professional demands of sports create some separation between the sport and the relationships during competition periods, and there is a tendency for the athlete's partner to retreat and withdraw for the sake of the athlete's success. This research highlights the importance of managing a romantic relationships in a healthy and quality manner in the competitive sports world, both for optimizing success in the athletic career and for the mental well-being of both partners.

Keywords: ***romantic relationships, professional lifestyle, social support, relationship impacts on athletes, sports performance***

Assessment Methods for Teaching Internship in Physical Education: An Innovative Model of Collaboration, Creativity, and Critical Thinking in Teaching Physical Education

Alon Hirsh

In the education system, great importance is placed on the quality of student-teacher mentoring. In light of the rapid technological advancements and changes in pedagogical perception, feedback has become a significant tool for critiquing and evaluating students during their internship and training. Today, writing pedagogical content is based on available online resources, and searching for teaching ideas is no longer complex. Modern-day students can easily access professional content and even receive artificial intelligence (AI) guidance. As a result, lesson plans submitted for review by the pedagogical instructor and mentor teacher are not always the student's original work. In this evolving reality, there is a need to rethink the teacher training process for physical education and adjust the relative importance placed on the interactions within the "mentor teacher-student-pedagogical instructor" triangle. Innovative assessment methods using available technological tools suited to the present era must be adopted. In these times, when artificial intelligence has entered our lives, it is possible to obtain qualitative metrics along with detailed academic analysis. This article aims to present an innovative didactic model based on self-assessment (internal) and external assessment (by the mentor teacher and pedagogical instructor) during the internship process of physical education students, combined with cutting-edge technological tools. The review outlines a pedagogical approach to physical education aligned with contemporary trends, incorporating creativity, critical thinking, and collaboration on the part of the student. This process integrates technological tools for writing and self-assessment. Practical examples from the field of pedagogical instruction are provided to illustrate the nature of the process. The proposed model may be a foundation for future physical education teacher training research.

Keywords: ***Digital Tools, Teaching Internship, Internal Assessment, External Assessment, Pedagogical-Didactic Guidance***

Online Feedback as a Significant Tool for Assessing Students in Physical Education Teacher Training During the "Iron Swords" war

Roni Ullman Darom

The "Iron Swords" war began on the morning of Saturday, Simchat Torah, October 7, 2023, with a widespread surprise attack by Hamas and other terrorist organizations on Israel. In the following days, the Ministry of Education announced restrictions related to educational activities due to the war. These restrictions changed periodically, including a gradual return to activity through online learning. Subsequently, educational-pedagogical activities were required to take place in three ways: face to face learning, hybrid learning, and online learning. This, according to the guidelines and restrictions of the Home Front Command. University leaders postponed the start of the academic year from October 22 to November, and later, to December. Similar announcements were made by the Council of Public College Presidents and the Forum of Presidents of Academic Colleges for Education. In light of the security situation following the outbreak of the "Iron Swords" war, teaching frameworks in colleges were called upon to make adjustments and changes. Different training models began to develop based on the needs and conditions in the field. The purpose of this article is to present how pedagogical adaptation was implemented during wartime, in the program to retrain academics to teach physical education. This training, under non-routine conditions, maintained professional communication between the pedagogical advisor and the teacher trainer, ensuring optimal preparation of student teachers. The article focuses on feedback as a tool used by teachers to improve the teaching-learning process, guide the students and influence their behavior and learning.

Keywords: ***"Iron Swords" war, teaching-learning process, physical education teaching training, Professional development programs: retrain academics to teach physical education, online feedback***

The Passion for the Beautiful Game

Amir Ben Porat

It is common knowledge that football is a passion of the people: every weekend thousands of games take place all over the globe, millions of people from different nations, ethnicity, gender and ages watch them. Indeed, the passion for football only increases. Football is watched in the stadiums and most importantly, by means of the T.V screen that makes it possible to be associated with the game from every corner of the world. It is possible to suggest that the passion for this game begins with and is intensified by the relations of the fan to “his” club. Also, it is possible to suggest that football responds to certain needs of the fan: football is a game of emotions. Football is a carnival and a festival of endless passions. These passions are related to other aspects such as ethnicity, class, gender and other factors. However, the passion for football is based on relative autonomy. The bottom line is that, based on the various studies of fans’ behaviors, football is the answer to people’s 'quest for excitement.

Keywords: ***football; fans; passion; emotions***

The use of Judo Programs as a tool for the integration process of youth from the former Soviet Union in Israel

Ofer Muchtar

This paper explores the role of judo programs as a tool for the integration of youth from the former Soviet Union in Israel. The study examines how participation in judo programs can facilitate social inclusion, foster a sense of belonging, and provide a platform for bridging cultural gaps. The paper uses in- depth qualitive interviews with 35 participants and coaches and highlights how sports contribute not only to physical and psychological well-being but also to the broader process of acculturation and how participation in judo promotes positive behavioral changes by teaching responsibility, self-control and respect for authority. The paper suggests that the programs can serve as an effective instrument for integration, offering youth a means of connecting with Israeli society. The findings contribute to the understanding of sports as a tool for social change, emphasizing the importance of sports in addressing the needs of immigrant populations and promoting their successful integration into society.

Keywords***: judo, in formal education, anomie, youth, sports***

Sports Memes and the stigmatization of football players

Or Levental

This study examines the role of sports memes in stigmatizing and stereotyping football players, focusing on the dynamics of digital fan culture in Israel. Through an analysis of approximately 218 memes from three Hebrew Facebook pages, the research identifies three central themes: amplifying and glorifying isolated events, focusing on physical characteristics and external appearance, and emphasizing professional-athletic failures. These themes illustrate how memes simplify complex events, perpetuate criticism of physical appearance, and critique failures, thus contributing to negative stereotypes. However, the findings also highlight the deep self-deprecating humor rooted in Israeli culture, allowing fans to cope with the sporting reality through laughter and making light of situations. The results indicate a significant influence of meme culture on public perception and the ethical implications of these digital interactions. The study contributes to a broader understanding of online sports fan behavior, participatory culture, and the role of social media in shaping public discourse. Moreover, the research illuminates the unique tendency of Israeli sports fans to embrace and promote the idea of "mediocrity" as a positive characteristic, reflecting self-criticism and a sober acceptance of the local sporting reality. This phenomenon demonstrates fans' ability to turn perceived weaknesses into strengths, using humor as a coping mechanism and as a means of creating a unique group identity.

Keywords: ***sport, fans, internet, memes, online culture***

The Spirit of Sport

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

Volume 11, 2025

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

Editor: U. Carmi, Prof.

תל-חי המכללה האקדמית
הוצאה גלילית

The Spirit of Sport

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

Volume 11, 2025