

בְּתוֹנָה

כתב-עת למדעי החינוך הגופני והספורט



תשע"ט • 2018

כרך יא • חוברת 4

המכללה האקדמית בוינגייט בע"מ (חל"צ)



בתנועה

כתב-העת יוצא לאור פעמיים בשנה במועדים :

◀ חשון-כסלו (נובמבר)

◀ אייר-סיון (מאי)

ISSN 6391-0792

www.wincol.ac.il/bitnua/

© כתובת המערכת : המכללה האקדמית בוינגייט, מכון וינגייט 4290200

טלפון : 09-8639374

פקסימיליה : 09-8639377

רכזת מערכת : אילנה אוסטרובסקי
דואר אלקטרוני : ostrovski2000@yahoo.com

עריכה לשונית : עברית – יהודית ידלין

אלינור טילמן

אנגלית – דינה אולסוונג

עורך האתר : ירין דבש

עיצוב : שלי שלום

מחיר לחוברת מודפסת : ₪ 40

מנוי לשנה לחוברת מודפסת : ₪ 70

בתנועה

כתב-עת למדעי החינוך הגופני והספורט

העורך: פרופ' ישעיהו הוצלר

המערכת: פרופ' משה איילון

ד"ר סיגל אילת אדר

ד"ר סיגל בן זקן

פרופ' דוד בן סירא

פרופ' אמיר בן פורת

פרופ' מיקי בר אלי

פרופ' אורי גולדבורט

ד"ר אילת דונסקי

ד"ר אנטוניו דלו-יאקונו

פרופ' ישעיהו הוצלר

ד"ר גל זיו

פרופ' סימה זך

פרופ' יובל חלד

ד"ר ריקי טסלר

פרופ' תמר יעקב

פרופ' דובי לופי

פרופ' דריו ליברמן

פרופ' רוני לידור

פרופ' מתי מינץ

פרופ' יצחק מלצר

פרופ' יואב מקל

פרופ' דני נמט

פרופ' יעל נץ

פרופ' עופר עזר

ד"ר עינת קודש

פרופ' אריה רוטשטיין

תשע"ט • 2018

כרך יא • חוברת 4

המכללה האקדמית בוינגייט בע"מ (חל"צ)



המשתתפים בחוברת

ד"ר אודי כרמי	– מכללת אוהלו בקצרין
נבות מילוא	– המכללה האקדמית בוינגייט
	– מכללת ספיר
ד"ר אמיליה פלורינה גרוסו	– אוניברסיטת בבס בוליא, קלוז' נפוקה
מיכאלה מילוא	– מכללת קיי
ד"ר אסנת רוט-כהן	– אוניברסיטת אריאל
פרופ' אילן תמיר	– אוניברסיטת אריאל
ד"ר אסף לב	– המרכז הבינתחומי הרצליה
	– המכללה האקדמית בוינגייט
ד"ר יאיר גלילי	– המרכז הבינתחומי הרצליה
ד"ר מירי שחף	– מכללת גבעת ושינגטון
פרופ' רוני לידור	– המכללה האקדמית בוינגייט
פרופ' סימה זך	– המכללה האקדמית בוינגייט
ד"ר מרית שטרומר	– המכללה האקדמית בוינגייט
הילה בק	– אוניברסיטת אריאל
ד"ר ריקי טסלר	– אוניברסיטת אריאל
פרופ' דניאל מורן	– אוניברסיטת אריאל
ד"ר טטיאנה קולובוב	– אוניברסיטת בר אילן
פרופ' יוסי הראל פיש	– אוניברסיטת בר אילן

תוכן העניינים

אודי כרמי.....	381
השפעתה המיידית של ריצה מתמשכת ומתישה על גובה הניתור	
נבות מילוא, אמיליה פלורינה גרוסו, מיכאלה מילוא.....	397
ספורט, הימורים ופרסומות: "מלא טוטו – מלא כסף" ומלא סטראוטיפים	
אסנת רוט-כהן ואילן תמיר.....	421
"כמטבע שעובר לסוחר": שלהי קריירה והליך הפרישה בקרב שחקני כדורסל	
מקצוענים בישראל	
אסף לב ויאיר גלילי.....	441
ההשפעה של אסטרטגיית למידה ודרכי למידה על רכישה של מיומנויות מוטוריות	
סגורות בקרב תלמידים עם לקויות למידה – מחקר ראשוני	
מירי שחף ורוני לידור.....	465
תוכנית הכשרה להוראה אקדמיה-כיתה: יתרונות וקשיים על פי תפיסתם של	
סטודנטים להוראת החינוך הגופני	
סימה זך ומרית שטרומר.....	487
מודל רב-רמות להבנת הגורמים המנבאים התנהגויות בריאות: הרגלי פעילות	
גופנית ותזונה בריאה בקרב תלמידים בישראל	
הילה בק, ריקי טסלר, דניאל מורן, טטיאנה קולובוב, יוסי הראל פיש.....	510
IV.....	
תקצירים באנגלית	

"ילדי קופה" – ההיבט המוסרי

אודי כרמי

מכללת אוהלו בקצרין

תקציר

קידום ספורטאים הישגיים כרוך בעלות גבוהה. מועדוני ספורט השואפים לקדם ספורטאים אלה מתקשים לעשות זאת ללא תמיכה ממקור חיצוני. מקור חיצוני כזה הוא מספר רב של צעירים המשלמים דמי חבר ומסבסדים בכספם את הכישורניים. צעירים אלה מהווים בסיס לפירמידה שבקודקודה ניצבים הכישורניים ביותר. בצעירים אלה אין מושקעת עבודה רבה. הם יריבי אימון עבור הספורטאים הכישורניים, ובעיקר משמשים מה שמכונה "ילדי קופה". תופעה זו קיימת כמעט בכל מועדוני הספורט, עד כי קשה לתאר את קיומם ואת התפתחותם ללא מספר רב של פעילים. מאמר זה מבקש לבחון את ההיבט המוסרי של טיפוח ספורטאים כישורניים באמצעות "שימוש" ב"ילדי קופה". את הדיון בהיבט המוסרי של התופעה נבחן בעזרת הגישה התועלתנית של ג'ון סטיוארט מיל ובעזרת הציווי המוחלט של עמנואל קאנט.

תאריכים: "ילדי קופה" (cash cows), תועלתנות (Utilitarianism), הציווי המוחלט (הציווי הקטגורי – Kategorischer Imperativ).

קידום ספורטאים הישגיים כרוך בעלות גבוהה. מועדוני ספורט השואפים לקדם ספורטאים אלה מתקשים לעשות זאת ללא תמיכה ממקור חיצוני. לכן הם נזקקים למספר רב של צעירים המשלמים דמי חבר ומסבסדים בכספם את הכישורניים. בצעירים אלה אין מושקעת עבודה רבה משום שמאמנים אינם ששים להשקיע מאמצים במי שהם אינם צופים להם עתיד גדול. עם זאת הם זקוקים למספר גדול של ספורטאים, שישמשו יריבי אימון עבור הספורטאים הכישורניים, ובעיקר שיהיו מקור הכנסה. צעירים אלה מכונים בזירגון העממי: "ילדי קופה" (באנגלית: cash cows (יהלום, הארץ, 2.12.2001). כ-50% מצעירים אלה ינשרו מפעילות ספורט עד הגעתם לגיל 14. מעטים מהם ישובו לפעילות (Woods, 2011). מרבית האחרים יפרשו בגיל צעיר בשל פציעות או בשל יחס לא ראוי ממאמנים (Stewart, 2013; Stewart and Taylor, 2000). פחות מ-1% יהפכו במהלך הקריירה שלהם ל"כוכבי ספורט".

(Lumpkin, Kay Stoll, Beller, 1999). נשירת ספורטאים מקטינה את תקציב המועדון. הדרך היחידה של מועדון ספורט להתמודד עם ההוצאות הגדולות היא ליצור פירמידה, שבבסיסה צעירים המממנים את הכישרוניים שבפסגתה (Stewart, 2015). תופעה זו קיימת כמעט בכל מועדוני הספורט, עד כי קשה לתאר את קיומם ואת התפתחותם ללא "ילדי קופה".

מחקרים מעטים יחסית עסקו בהיבטים שונים של תופעה זו, כמו למשל יחסי הורים-ילדים (Coacley, 2010; Dunn, Dorsch, King, Rothlisberger 2016), יחסי מאמן-הורים (Stewart & Shroyer, 2015) והפן הכלכלי (Leifer, 2013) והפן המקצועי (Hannigman, 2016). מאמר זה מבקש לבחון את ההיבט המוסרי של טיפוח ספורטאים כישרוניים באמצעות גיוס "ילדי קופה". לפני שנפנה לדיון, ננסה להבין אם קיימת שאלה מוסרית בגיוס צעירים למועדוני ספורט ובגביית כספים לסבסוד ספורטאים כישרוניים.

השאלה המוסרית עולה כאשר אנו שואלים את עצמנו "מה עלינו לעשות?" אנו מנסים להצדיק את פעולתנו באמצעות שיפוט מוסרי גם במקרים שלאחר מעשה. "מה היה עלינו לעשות?" או "האם פעלנו נכון?" הסוגיה שלפנינו מעלה שאלה בדבר היחס השונה שמקבלים "ילדי הקופה" לעומת ספורטאים הישגיים. אלה ואלה משלמים אותם מיסים (דמי חברות במועדון ספורט). הספורטאים ההישגיים הם מיעוט בקרב חברי מועדון אך זוכים למרב המשאבים. כאשר אנו שואלים ראשי מועדונים או מאמנים "מה עלינו לעשות?" (או כשאנו שואלים את עצמנו מהי המדיניות הראויה), אנו מתכוונים למעשה לשאול: "האם הנהגת שיטת הפירמידה, שלפיה הרוב מסבסד את המיעוט, היא מדיניות מוסרית?"

את הדיון בהיבט המוסרי של התופעה אבחן בעזרת הגישה התועלתנית של ג'ון סטיוארט מיל (1806–1873) ובעזרת הציווי המוחלט של עמנואל קאנט (1724–1804). כל אחד משני הוגים אלה מגדיר את המעשה המוסרי הגדרה שונה מזו של חברו. תחילה אציג בקצרה את גישתם למוסר. בהמשך אציג את סוגיית "ילדי הקופה" מנקודת מבטם. לסיום אציע את הגישה המכונה "אתיקה מצבית" כחלופה מעשית לסוגיה שלפנינו.

תועלתנות לעומת הציווי המוחלט

תועלתנות

ג'ון סטיוארט מיל (1806–1873) היה פילוסוף אנגלי ואחד מההוגים המשפיעים ביותר במאה התשע-עשרה. מיל ראה עצמו תלמידו של ג'רמי בנתי'האם (1748–1832), פילוסוף אנגלי ורפורמטור חברתי, הידוע כהוגה תורת התועלתנות (Utilitarianism) המודרנית. בנתי'האם טען שההנאה היא תכלית עליונה ועיקרון מנחה בכל תחומי החיים. ההנאה, לדבריו, חייבת להיות הנאת הכלל, "מרב האושר למרב בני האדם" (וינריב, 1980 : 28). מיל, שהושפע מבנתי'האם, פיתח את תורת התועלתנות בתחום הפילוסופיה של המוסר. תורה זו מבוססת על עיקרון אחד: עקרון האושר הגדול

יותר. עיקרון זה קובע אילו מעשים ראוי לעשותם. המעשה, על פי מיל, נבחן לפי תוצאתו ולפי המידה שבה שהוא מקדם את השגתה של מטרה מסוימת. מיל זיהה את המטרה העליונה כאושר וכהיעדר כאב. לדעתו, רק לאושר יש ערך משלו, ואילו לשאר הדברים יש ערך אינסטרומנטלי. ערכו המוסרי של מעשה עומד ביחס ישר לתרומתו לאושרה של האנושות. לדבריו, כל מעשה נדון על פי תרומתו לאושר הכללי ולא דווקא על פי מידת האושר שהוא מסב לעושהו. מיל לא התכוון כי העושה מעשה יתעלם לחלוטין מטובתו האישית. מעשים אלטרואיסטיים קיצוניים הם מחובתם של אנשים שמידת השפעתם מקיפה את החברה כולה. רוב המעשים הטובים מכוונים כלפי אנשים פרטיים הנוגעים למעשה (מיל, תשל"ב: 45).

יישום תורתו של מיל מעלה שאלות קשות. תורת התועלתנות מבוססת על העיקרון שעל פיו, "מן הראוי להרבות את התועלת הכללית" (וינריב, 1980: 1). ערכו המוסרי של כל מעשה עומד ביחס ישר למידת התועלת של תוצאתו. כדי לקבוע את מידת התועלת של כלל בני האדם נזדקק לשיטת חישוב כלשהי. מורו של מיל, ג'רמי בנתי'האם, הציע שבעה משתנים המחשבים את כמות ההנאה המופקת מתוצאה של מעשה: עוצמה, משך, ודאות, קרבה בזמן, פוריות (תרומת ההנאה להפקת הנאות נוספות), טוהרה (הנאה טהורה או כרוכה בכאב) והיקף (מספר הנהנים) (וינריב, 1980: 30). גם בהנחה שמשתנים אלה מצליחים "למדוד" את כמות האושר המופקת ממעשה, עולה השאלה: כיצד נגדיר תוצאה של מעשה? האם וכיצד נמדוד תועלת הנגרמת לכמה אנשים, כשכל אחד מהם תופס את ההנאה ואת האושר אחרת מהאחר? ועוד, מדברי מיל משתמע שעל כל אדם המתכוון לעשות מעשה, לערוך תחילה מאזן הנאות וכאבים בקרב בני אדם הקשורים למעשה. בחישוב תוצאות המעשה יש להביא בחשבון את כל תוצאות הלוואי שלו. תגובת הסביבה, ביקורת כלפיו, מידת תרומתו בטווח הקצר והארוך וכד'. בחישוב כמות האושר הכללי התועלתנות מתעלמת משיקולים כחלוקה הוגנת או צודקת של האושר (אלא אם כן החלוקה הלא שוויונית משפיעה על הכמות הכוללת שלו).¹ הניסיון לפתור את השאלות הללו בעזרתם של סולמות העדפות כדי להגיע למאזן כולל של אושר הוא בעייתי ביותר והדיון בו חורג ממסגרת המאמר.

גרסת התועלתנות של בנתי'האם ושל מיל דנה בתועלת של המעשה, של האקט הבודד. לכן היא מכונה "תועלתנות אקט" (Act-Utilitarianism). במאה העשרים הוצעה גרסה חדשה של תורת התועלתנות. על פיה, ערכו המוסרי של מעשה נקבע על פי התאמתו לכלל. הכלל נבחן על פי תרומתו לאושר כללי. גרסה זו מכונה "תועלתנות כלל" (Rule-Utilitarianism). גרסה זו מונעת חוסר אמון ואנרכייה כללית משום שהיא מתייחסת למאזן האושר בטווח הארוך ומונעת עיוותים שתועלתנות האקט עלולה לגרום. על פי גרסה זו, כל מי שמתכוון לעשות מעשה חייב לשאול את עצמו: "מה עתיד לקרות אם כולם ינהגו כמוני?" אם התשובה תהיה שהדבר יועיל, מדובר

¹ לדעת מיל, קיים הבדל איכותי בין הנאות. רוחניות עולות בערך על הגשמיות. מי שמוסמך לקבוע איזו מהן עדיפה הם בעלי הניסיון בשתיחה (ג'ון סטיוארט מיל, התועלתנות, מאגנס, ירושלים תשל"ב, עמ' 16).

במעשה מוסרי. אם התשובה תהיה שהדבר מזיק, מדובר במעשה לא מוסרי ואל לי לעשותו. המשותף לגרסאות השונות של תורת התועלתנות הוא ניתוק בין המניע למעשה לבין השיפוט המוסרי שלו. כולן טוענות כי התוצאה היא שקובעת את מוסריותו של המעשה. עמנואל קאנט מציע גישה שונה להגדרת המעשה המוסרי.

הציווי המוחלט

עמנואל קאנט (1724–1804) נחשב לפילוסוף החשוב ביותר במאות האחרונות. קאנט נולד, למד ופעל בעיר קניגסברג שבפרוסיה המזרחית, ובמהלך הקריירה האקדמית שלו כיהן כרקטור האוניברסיטה בעיר. חידושו הגדול של עמנואל קאנט היה התפקיד והמעמד שייחס לתבונה האנושית. עד קאנט ייחסו הוגי דעות לשכל האנושי תפקיד סביל. הכרה של העולם החיצון תוארה כקבלת מידע מהחוץ. לעומתם, קאנט טען שההכרה אינה אקט סביל אלא פעיל. ההכרה יוצרת את העולם באמצעות החושים הקולטים חוויות מן העולם ובאמצעות מושגי יסוד שקאנט כינה אותם "קטגוריות". כלומר, לא ניתן להכיר את העולם "כפי שהוא". האדם מכיר את העולם בעזרת מושגים שתבונתו ממציאה.

הגישה הפילוסופית של עמנואל קאנט למוסר שונה מהגישה התועלתנית. התועלתנות, כפי שצינתי, עניינה בתוצאה של מעשים. לעומת זאת קאנט טוען שתוצאות מעשים אינה רלוונטית להערכת מעשה. כל מעשה מוסרי יש לו ערך מוחלט בתוך עצמו. זאת ועוד, הוא יוצר בעצמו את הערך הזה באמצעות התבונה (יובל, 1986: 156). תורת המוסר של קאנט מתבססת על שלושה מושגי יסוד: הרצון הטוב, החובה והחוק. מעשה נחשב מוסרי רק אם רצונו של העושה אותו הוא טוב. כך פתח את הפרק הראשון של ספרו "הנחת יסוד למטאפיסיקה של המידות": "לא יצויר דבר בעולם, ואף לא מחוץ לעולם, שיוכל להיחשב לטוב בלא הגבלה, אלא הרצון הטוב בלבד" (קאנט, תשנ"ח: 18). קאנט מבחין בין הרצון הטוב לבין תוצאותיו. הרצון הטוב נידון בפני עצמו. תוצאות של פעולות הרצון אינן משפיעות על ערכו. ערכו המוסרי אינו נקבע על פי תוצאותיו אלא על פי הרצון הטוב עצמו. הרצון הוא מוסרי רק כשהוא מציית לחוק מוסרי. ערך מוסרי של מעשה נובע מהכרת החובה לעשותו.² החובה בלבד משמשת גורם מכריע בעשיית מעשה הנחשב מוסרי. מושג החובה אינו שאוב מהניסיון. לכן החוק המוסרי הוא אפריורי, כלומר אינו נובע מתוך התבוננות בעובדות (ברגמן, תשס"ג: 88–89).

האדם מושפע מיצרים סובייקטיביים. לכן החוק המוסרי מופיע כצו (Imperativ) שאדם חייב לציית לו. צווים מותנים (היפותטיים, בגרמנית: Hypothetischer Imperativ) מצווים על האדם פעולה כאמצעי להשגת מטרה כלשהי. ניתן להימנע מקיום הצו אם אנו מוותרים על המטרה שעליה הוא מצווה. לעומת זאת צווים מוחלטים (קטגוריים, בגרמנית: Kategorischer Imperativ) מצווים על האדם ציווי מוחלט, משום שאינם משמשים אמצעי להשגת מטרה כלשהי. אין להם זיקה למטרה מסוימת אלא לחוקיות פעולות בכלל. במילים אחרות, חובה

² בגרמנית – Achtung

מוסרית מקורה בחובה הכללית (אגסי, 1993 : 290). לכן ניסח קאנט את הצו הקטגורי כך: "עשה מעשיך רק על פי אותו הכלל המעשי אשר, בקבלך אותו, תוכל לרצות גם כן כי יהיה לחוק כללי" (קאנט, תשנ"ח : 78). לכלל זה, המנוסח בכלליות, שלושה נוסחים ספציפיים יותר:

א. "עשה מעשיך כאילו יהיה הכלל המעשי של פעולתך, על ידי רצונך, לחוק טבע כללי" (שם : 79). גרסה זו מביעה שאיפה, שכשם שחוקי הטבע שולטים בעולם, כך ישלוט גם הצו הקטגורי בעולם. כלומר, שייעשה לחוק טבע.

ב. "עשה פעולתך כך שהאנושות, הן שבך הן שבכל איש אחר, תשמש לך לעולם גם תכלית ולעולם לא אמצעי בלבד" (שם : 95). ציינתי לעיל שלצו המותנה מתאימה מטרה מותנית. לעומתו, לצו הקטגורי מתאימה מטרה מוחלטת. האדם הוא מטרה לעצמו, ולכן אין להשתמש בו כאמצעי להשגת דבר מה אחר.

ג. "על דבר רצונו של כל יצור בעל-תבונה כרצון המחוקק חוקים כלליים" (שם : 100). נוסח זה מדגיש את האוטונומיות של החוק ואת אי-התלות שלו במושא מעשהו. ציות אדם לחוק זה נעשה מתוך חופש ולא מתוך שעבוד לדברים שאדם מנסה להשיג. רק הרצון המוסרי יכול להיחשב רצון חופשי. כל מעשה לא מוסרי נובע מתוך שעבוד. על כן רק האדם המוסרי הוא בן חורין (ברגמן, תשס"ג : 94).

יש הבדל גדול בין גישתו של מיל לבין זו של קאנט להגדרת המעשה המוסרי. הפילוסופיה של מיל תובעת מהאדם להתאים את רצונו לטוב המוסרי העליון. כלומר, לתוצאה הטובה ביותר מבין כל החלופות האפשריות, לעומת זאת קאנט טען שהרצון האנושי קובע מהו הטוב המוסרי ושואף אליו, ללא תנאי. כלומר, ללא תלות בתוצאת המעשה. להלן ננסה לבחון את תופעת "ילדי הקופה" באמצעות שתי הגישות המנוגדות הללו.

"ילדי קופה" על פי גישת התועלתנות

כדי לקבוע אם גיוס "ילדי קופה" הוא מעשה מוסרי, יהיה עליי למדוד את כמות האושר המופקת מכספם. ראשית, אנסה לציין את מספר האנשים העשויים ליהנות מקיומם של "ילדי קופה" וכן את מי מהאנשים העלולים להיפגע מתופעה זו. מיל טען שיש למדוד את האושר בקרב "הקרובים למעשה" (מיל, תשל"ב : 45). "הקרובים למעשה", שניתן להעלותם על הדעת, הם הספורטאים הכישרוניים וראשי הקבוצה הנהנים מכספם של "ילדי הקופה". אליהם יש לצרף את בני משפחותיהם ואולי אף את קרוביהם ומכריהם. היות שמרבית חברי המועדון משתייכים לקטגוריה של "ילדי קופה", יש להניח שחווית הקיפוח ("הכאב" או "מניעת ההנאה", על פי מיל) של הרבים תעלה על חווית הסיפוק ("הנאה והיעדר כאב", לדבריו) של המעטים. "מאזן ההנאות והכאבים" מצביע לכאורה על כך שמניעת ההנאה גוברת על כמות האושר. משמע, גיוס "ילדי קופה" אינו מעשה מוסרי. אולם אם נחזור לדבריו של מיל נמצא שיש מעשים הנוגעים לכלל כולו ולא דווקא לאנשים הנוגעים בדבר בלבד (שם).

לא בכדי מטופח הספורט התחרותי על ידי מדינות רבות. השפעתו חורגת בהרבה מהתחום הצר של מועדון הספורט. לכן, דווקא מטיפוח ספורט תחרותי – המתקיים הודות לקיומם של "ילדי קופה" נצפה שיגדיל במידה ניכרת את מעגל האנשים המפיקים ממנו תועלת. מחקרים שונים מעידים שהישג יוצא דופן של ספורטאי מעלה את המורל ואת הגאווה הלאומית ובו בזמן מביא לשכחה של מצוקות החיים (בן פורת, 2003, : 49–52, בן פורת, 2009 : 145–184). מעגל הנהנים מתרחב אם נביא בחשבון את צופי הטלוויזיה. חוקרי התקשורת סוזאן בירל וגיון לוי ציינו ארבעה תפקידים שאמצעי התקשורת מספקים לצרכני הספורט: מידע, ריגוש או עוררות (arousal), פיתוח יחסים חברתיים בתוך כדי צריכת ספורט דרך אמצעי התקשורת, בריחה מטרדות היום-יום ושקיעה בעולם חלופי (Birrel, 1979: 5–19). מסדרת מחקרים שביצעו וולטר גנץ ולורנס ונר עלה שהנאה וריגוש היו מן המניעים החזקים לצפייה בספורט תחרותי בטלוויזיה (Wenner, 1989; Wenner & Gantz, 1991; Gantz & Wenner, 1998). הספורט מספק לקהל הצופים כל מה שהוא אוהב: מתח, הפתעות, דינמיות, ריגושים ואסתטיקה. למעשה, הספורט מספק את המכנה המשותף הרחב ביותר של הכפר הגלובלי (ויינגרטן, 2003 : 42–49). אמצעי התקשורת מגבירים את עניין הציבור בספורט התחרותי, והציבור ממלא את האצטדיונים וצורך את המוצרים הנלווים (Zhang & Smith, 1997: 10–15).

בשל ההיקף הגדול של הנהנים מספורט תחרותי והמפיקים ממנו תועלת פסיכולוגית, כלכלית וחברתית נדמה שיש לאמץ את דבריו של מיל: "רק האנשים שהשפעת מעשיהם מקפת את החברה כולה צריכים להתחשב תמיד בנושא גדול כל כך" (מיל, תשל"ב: 46). כלומר, יש להתעלם מהטובה האישית ומטובת הקרובים לעושה המעשה למען החברה כולה. לכן אף על פי ש"ילדי קופה" הם רוב בקרב "הקרובים למעשה", שרשרת הסיבות מובילה אותנו לחשוב שמאזן האושר נוטה לכיוון הציבור הרחב. בהתחשב בכך ניתן לקבוע לכאורה שגיוס "ילדי קופה" הוא מעשה מוסרי. אולם הספקות באשר לעמדה זו הולכים וגדלים ככל שנבחן היבטים נוספים של הספורט, למשל טיפוח ערכים.

הגינות בספורט היא ערך המוגדר כפעולה הכוללת: גישה נאותה לפעולה, אדיבות, יושר, אבירות, כבוד והערכה ליריב. הגדרה זו מבטאה את העיקרון האולימפי, שעל פיו לא הניצחון חשוב אלא ההשתתפות (Ruskin, & Laemmer, 2001). לעומת זאת בספורט התחרותי הניצחון הוא חזות הכול. חוקרים רבים מייחסים לספורט התחרותי מגרעות רבות שאינן מתיישבות עם הערכים האולימפיים. לדוגמה: שיפוט ערכי נמוך (Reall, Bailey, & Stoll, 1998), לגיטימציה להפרת כללים (טנן, 1999), הקהת רגשות חברתיים בחברה דמוקרטית (Swanger, 1999), הונאה ואלימות (Hyland, 1990). החוקרת ברגמן-דרו תהתה מדוע ערכים וספורט תחרותי מוזכרים באותה נשימה (Bergman-Drew, 1999: 117–127). נדמה שמספר ה"לא-מאושרים" מהספורט התחרותי גדול, משום שבצד התרומה הגדולה שלו להגדלת האושר בעולם יש לו מגרעות רבות, המפחיתות במידה ניכרת את ההנאה והאושר הכללי.

לספורט היבטים נוספים. ניתן להעלות שאלות נוספות בדבר ההשלכות של העיסוק בו. הסוציולוגיה של הספורט עוסקת רבות בתרומת הספורט ל"פיתוח האופי", להישגים לימודיים (בעיקר בקרב בנות על פי שחף, כץ ושוכל, 2015) ואף להישגים בתחום התעסוקה. תאוריות אלה מייחסות להשתתפות בספורט תחרותי בגיל צעיר דרך לרכישת הון אנושי וחברתי, שבאמצעותם יכול הצעיר לשפר את כישוריו, את הישגיו ואת מעמדו החברתי. במחקרים נמצא שהשתתפות בנבחרות ייצוגיות של בית הספר תורמת לעלייה בהישגים הלימודיים, בשאיפות להמשך לימודים ולשיפור תכונות שונות, כמו דימוי עצמי ומיקוד שליטה (Vealy, 2001; Broh, 2002; Fejgin, 1994; Marsh, 1993). פעילות גופנית מיטיבה גם עם צעירים בעלי לקויות שונות, כאוטיזם (גיל וילוז, 2018; Scharoun, 2014). לא רק צעירים יכולים להפיק תועלת מהעיסוק בספורט. פעילות גופנית בקרב נשים בגיל המעבר מקדמת רמה גבוהה של הון אנושי גם מחוץ למסגרת הפעילות (ארביב-אלישיב וגדיש, 2018). אחרים ציינו את התפקיד האינטגרטיבי של העיסוק בספורט, בעיקר בקרב מהגרים וקבוצות המצויות בשולי החברה (כרמי, 2013).

הסוגיה יכולה להסתבך אם אנסה למדוד את התועלת שניתן להפיק מהספורט בטווח קצר וכן בטווח ארוך. תהליך ההכשרה של ספורטאי מתחילת הקריירה שלו עד שהוא מגיע לשיאו כבוגר נמשך בדרך כלל בין 9 ל-12 שנים. ברוב ענפי הספורט הגיל המיטבי למימוש הפוטנציאל של הספורטאי הוא 18 עד 20 ויותר. שנים רבות יחלפו עד שספורטאי כישרוני ישיג הישג המצדיק את סבסודו באמצעות "ילדי קופה". הניסיון לקצר את משך הזמן הזה מורכב. כאשר מגיע צעיר למועדון ספורט, אין לדעת אם יפתח כספורטאי תחרותי או יימנה עם "ילדי הקופה". הניסיונות הרבים לאתר ספורטאים כישרוניים בגיל מוקדם – נכשלו. הכישרון בספורט קשור במגוון משתנים, חלקם נובעים מנטייה מולדת, וחלקם – מהשפעות סביבתיות. לפיכך אין כיום הסכמה בין חוקרים בתחום בדבר תאוריה ומתודולוגיה של איתור, בחירה ואימון של בעלי כישרון בספורט (מרכז המחקר והמידע של הכנסת, 12 במאי 2009).

אם אבקש לסבך את הדיון עוד יותר אשאל: לאיזה שפל יצנח מדד האושר כשספורטאי מבטיח ייכשל? כידוע, אין הספורטאים קוצרים תמיד הישגים מצוינים. לעיתים הם נכשלים, וכגודל הציפייה גודל האכזבה. נוכל להתפלפל עוד ועוד, אולם בשל המורכבות שבעריכת מדד אושר, נדמה שנקלענו למבוי סתום. משנתו של מיל אינה מצליחה לקבוע אם גיוס של כספי "ילדי קופה" ושימוש בהם לצורך קיום ספורט תחרותי הוא מעשה מוסרי. ייתכן שהמשנה הקאנטיאנית תסייע בפתרון השאלה.

"ילדי קופה" על פי המוסר הקאנטיאני

המוסר הקאנטיאני מבוסס על חוקים הנובעים ממקור אפריורי, כלומר ממושג התבונה. בקביעת עמדה זו מתרחקת תורת המוסר של קאנט מניסיון לבסס את

המוסר על עובדות אמפיריות בלבד. פעולה מוסרית היא פעולה הנעשית לשם החוק. היא נעשית למען הגשמת הציווי המוסרי. כשמקבלי ההחלטות במועדון הספורט יבקשו לשקול את סוגיית "ילדי הקופה" על פי משנתו של קאנט, לא יעמדו לנגד עיניהם היתרונות והחסרונות של העיסוק בספורט בכלל ובספורט תחרותי בפרט. אלה אינם רלוונטיים לנושא הדיון, משום שהם מתמקדים בתוצאת העיסוק בספורט. החלטותיהם צריכות להתקבל ללא קשר למידת כישרונם של באי המועדון ולסיכוייהם להעפיל לצמרת הספורט.

כזכור, השאלה הספציפית שנשאלת במאמר היא זו: האם גיוס "ילדי קופה" הוא מעשה מוסרי? הבה נכנה את "ילד הקופה" "קורבן". נניח שמאמן חפץ לעשות פעולה שיש לה קורבן. שיקול הדעת שאמור להנחות אותו, כבעל תבונה, הוא זה: אילו כל אחד אחר היה עושה מעשה כפי שאני עומד לעשות, קיימת אפשרות שמישהו יעשה את אותו דבר לי ואני אהיה קורבנו. אם איני חפץ להיות קורבן (או מי שמסבסד בכספי ספורטאים כישרוניים) אל לי לעשות את אותו מעשה. שיקול הדעת פשוט ליישום: אני, המחליט בעניינם של אחרים, יכול להיות ה"אחרים" בעצמי. הכרעות הן הפיכות (רורסיביליות).

גרסת "האדם כתכלית" של הציווי המוחלט עשויה לחדד את הסוגיה שמאמר זה מעלה לדיון. גרסה זו טוענת שאין לראות בזולת אמצעי אלא תכלית. כלומר, ניצול אדם אחד כדי לקדם אדם אחר אינו מוסרי, ומכאן נכון הדבר גם לשימוש בכספי לא-כישורניים לקידום של כישורניים. מטרת הגיוס של "ילדי קופה" היא קבלת כסף לסבסוד הספורטאים הכישורניים. הצעיר המגיע למועדון הספורט ואינו נמנה עם הספורטאים שבהם המועדון משקיע את משאביו, אינו בבחינת תכלית אלא מכשיר לקידום של אחרים. אם כן, נדמה ששימוש בקטגוריה של "ילדי קופה" אינו מעשה מוסרי. כפי שצינו, הספורט ההישגי, ברובו הגדול, מושתת על כספם של "ילדי קופה". בטרם נכתים את הספורט ההישגי בחוסר מוסריות, ננסה להבין אם הפער בין התאוריה למציאות ניתן לגישור.

בחי היום-יום אנו משמשים אמצעים זה לזה כמעט בכל תחום. השרברב משמש אמצעי לפתיחת צינור, הרופא הוא אמצעי לריפוי, המלצר הוא אמצעי להגשת מזון, ואנו, כל אחד בתחום התמחותו, משמשים אמצעים לאחרים. כיוצא בזה בתחום הספורט. המאמן הוא אמצעי לקידום הספורטאי, המעסה מסייע להרפיה ולשיקום איבריו של הספורטאי, עיתונאי הספורט מספק את סקרנותו של האוהד, ועסקן הספורט פועל לרווחת הספורטאי. לכאורה, תורת המוסר של קאנט מתעלמת ממציאות חיינו. קאנט מבחין בין שני מצבים ומבטא זאת בגרסת "האדם כתכלית". הציווי המוסרי אוסר על היותו של האדם אך ורק אמצעי. אולם הוא אינו אוסר על היותו של האדם אמצעי, נוסף על היותו תכלית. אם נשוב לנושא המאמר, הרי שאם "ספורטאי קופה" מפיך תועלת כלשהי מהעיסוק בספורט, נוסף על היותו אמצעי לסבסוד ספורטאים כישורניים, הרי שאינו נחשב אמצעי בלבד. לפיכך אין פגם מוסרי בגיוסם של "ספורטאי קופה".

תורת המוסר של קאנט מעלה קשיים מעשיים נוספים. נניח שאנו מקבלים את הציווי המוחלט כבסיס לכל מעשינו. המציאות מעידה על מקרים שהם בכל תחום יוצאי דופן. ללא אנשים ברוכי כישרונות בתחומי המדע, הרפואה, האמנות וכד' לא הייתה החברה האנושית מתפתחת. רוב החברות סבורות כי יש לסבסד את הכישרוניים במיוחד (כמו שיש לסבסד בעלי צרכים מיוחדים). גישה זו אינה, בהכרח, נוגדת את רעיון הציווי המוחלט. לדוגמה: כדי שספורטאי כישרוני העתיד להיות אלוף אולימפי יוכל לממש את כישרונו, הוא זקוק למשאבים רבים, ליריבי אימון, למאמן צמוד, למעטפת רפואית (תזונה, רופא, פיזיותרפיסט ופסיכולוג) וכד'. הכלל המוסרי קובע כי שימוש בכספי הזולת לצורך מימוש עצמי הוא הפרה של הציווי המוחלט. לכן ראוי לנסח חוק המותאם למציאות. לדוגמה: "כל בעל כישרון יוצא דופן יהיה זכאי לכספם של 'ילדי קופה'". חוק זה אינו פוגע ברעיון של הציווי המוחלט, הרואה באדם תכלית ולא אמצעי, שהרי מדובר ביוצאי דופן בלבד. השאלה שנשאלת היא מתי הוצאת המקרה הפרטי מן הכלל היא לגיטימית ומתי איננה. סוגיה זו נתונה לוויכוח. לכל אדם תכונה ייחודית משלו, והוא ניחן בכישרון ספציפי שאין למצוא כדוגמתו באחרים. חקיקת חוקים כמספר בני האדם אינו רעיון תבוני, שכן לא נוכל לרצות שחוק מעשי אחד יהיה לחוק המחייב את הכלל. נמצא אפוא שהציווי של קאנט אינו אוסר את עשייתו של שום מעשה.

אציין קושי נוסף ביישום תורתו של קאנט ב"ילד הקופה". כל מקרה משויך לקבוצה מסוימת של מעשים שבעניינם ניתן לחוקק חוקים. אולם מקרים פרטיים ניתנים לתיאור ולפרשנות בהיבטים שונים. לדוגמה, ניתן לתאר את גיוס "ילדי קופה" כמתן אפשרות לצעירים לעסוק בספורט אף על פי שלא בורכו בכישרון. ללא גיוסם למועדון לא היו עוסקים כלל בספורט. האם הדרתם ממועדון ספורט היא מעשה מוסרי?! מובן שניתן להשיב על שאלה זו כך: תיאור היתרונות שעשויים להפיק "ילדי קופה" מעיסוק בספורט אינו רלוונטי לשאלה המוסרית שלפנינו. השימוש בכספי הצעירים לסבסוד ספורטאים כישרוניים הוא התיאור הרלוונטי. על כך נקשה: על פי איזה קריטריון נקבע איזה תיאור רלוונטי ואיזה לא? היות שהציווי המוחלט כשלעצמו אינו יכול להכריע באשר לתיאור הנכון, יוצא שלא די בהכללה הגלומה בציווי המוחלט כדי להנחות אותנו. לכל אחד דעה שאינה תלויה בציווי המוחלט ולכן מייתרת אותו בסוגיה הנדונה.

נדמה שהקושי הגדול ביותר ליישום הציווי הכללי במציאות הוא בבחירה בין שתי חלופות. לעיתים אנו נמצאים בקונפליקט של בחירה בין שתי חובות, ואין אנו מסוגלים לבקש שיהפכו לחוק כללי, משום ששתיהן ראויות במידה שווה מבחינה מוסרית. נניח שהיינו מבקשים שהמשפטים א ו-ב להלן יהפכו לחוק כללי: א. תמיד יש להשקיע במידה שווה בכל הצעירים בין שהם כישרוניים ובין שלא. ב. תמיד יש לנקוט את כל האמצעים כדי לקדם ספורטאים כישרוניים. פתרון אפשרי לקונפליקט הוא ניסוח חוק כללי הכולל סייג בתוכו. לדוגמה: תמיד יש להשקיע במידה שווה בכל הצעירים, אלא אם מתגלה כישרון יוצא דופן הזקוק להשקעה מיוחדת. לפתרון זה חולשה גדולה. קיומו של סייג פותח פתח לניסוח סייגים נוספים, המותאמים לכל

מקרה ומקרה, ובכך מערערים את תוקפו של הציווי המוחלט. נדמה אפוא שגם הציווי הכללי אינו מצליח להכריע בסוגיה שהעלינו במאמר. בניסיון להיחלץ מהמבוי הסתום ננסה לבחון את הגישה המכונה "אתיקה מצבית".

אתיקה מצבית

בשנות החמישים והשישים של המאה העשרים הציע ג'וזף פלטר (Francis Fletcher, 1905-1991) את הגישה המכונה "אתיקה מצבית" (situational ethics) כפתרון לדילמות אתיות. פלטר היה חוקר בולט בתחום האתיקה ומראשוני ענף הביואתיקה. במחקרו עסק בנושאים שנויים במחלוקת ציבורית, כגון המתת חסד, הפלות ושיבוט (לדוגמה: Fletcher, 1974; Fletcher, 1966; Fletcher, 1954). גישתו של פלטר לסוגיות אתיות הייתה שונה מאלה שהיו מקובלות. לטענתו, בני אדם רבים כופים על המציאות כללים אתיים במקום להפך (Fletcher, 1967). לעומת זאת האתיקה המצבית שוללת מרשמים המתעלמים ממצאות נתונה. לכן כינה את גישתו: "מצבית", "קונטקסטואלית", "נסיבתית" או "מציאותית". כינויים אלה מעידים על היותה של הגישה "מבוססת-מקרה" (case-based).

האתיקה המצבית אינה שוללת קיומם של כללי אתיקה, אלא שהיא אינה מחויבת להחילם החלה עקיבה ואחידה על כל מקרה ומקרה. השאלה שיש לשאול בעניינן של שאלות אתיות אינה "מה מצווה הכלל המוסרי", אלא "למי עשוי הפתרון לעזור ובאילו נסיבות". מעשה ערכי, על פי פלטר, אינו "טוב מטבעו", אלא הוא מעשה המחולל שינוי לטובה ביחס לאדם ספציפי במקרה מסוים. פלטר כינה את העיקרון שעליו מושתתת גישתו: "יחסיות עקרונית" (principled relativism) (Fletcher, 1966). עקרון היחסיות מהותי כשמדובר ביחסי אנוש מורכבים ומשתנים. כאשר הדוגל באתיקה המצבית נדרש להכריע בסוגיות אתיות, הוא נזקק לעקרונות שינחו אותו בקבלת ההחלטה הנכונה. עקרונות אלה, בניגוד לגישות אחרות, הם כלליים ולא מחייבים. ניתן להתעלם מהם ואף להפר אותם, על פי המצב הנתון. נסיבות, לדעת פלטר, מתוות כללים חדשים לנוכח מציאות משתנה. בקצרה, גישתו של פלטר היא יחסית, אמפירית (מבוססת על מציאות ונסיבותיה), גמישה ומשתנה (Fletcher, 1967).

אם אשוב לענייננו, הרי שגישה זו עשויה לחלץ אותנו מהניסיון הלא מוצלח לקבוע עמדה אחידה בדבר התופעה המכונה "ילדי קופה". כאמור לעיל, מיל גרס ש"מאזן ההנאות והכאבים" מהווה אמת מידה למוסריותו של מעשה. ההיבטים הרבים שכרוכים בעריכת מאזן כזה מקשים על מתן מענה הולם לשאלה שלפנינו. גם הציווי המוחלט של קאנט לא פתר את שאלת המוסריות של התופעה הקרויה "ילדי קופה". שני קשיים עיקריים מנעו זאת: לכל תופעה היבטים רבים. הציווי המוחלט כשלעצמו אינו יכול להכריע באשר להיבט הרלוונטי. לכן אין די בהכללה הגלומה בציווי המוחלט. הקושי הגדול ביותר ביישום הציווי הכללי קיים כשמדובר בבחירה בין שתי חובות מוסריות המצויות בקונפליקט.

אימוץ גישת האתיקה המצבית בסוגיית "ילדי הקופה" עשוי להעניק לנו נקודת התבוננות המנותקת מתבניות מופשטות. היחס לתופעת "ילדי קופה" לא יחייב נקיטת עמדה א-פריורי וודאי שלא מכלילה, כפי שעמנואל קאנט גורס. האתיקה המצבית דוגלת בבחירה אישית של התיאור הרלוונטי. לכן הקושי שעמד בפנינו בבחירת הקריטריון לתיאור הרלוונטי אינו קיים עוד. מספר התשובות לשאלה שעלתה במבוא: "האם הנהגת שיטת הפירמידה, שלפיה הרוב מסבסד את המיעוט, היא מדיניות מוסרית?" יכול להיות כמספר המשיבים. סבסוד ספורטאים מוכשרים באמצעות כספי המוכשרים-פחות אינו הופך את המעשה למוסרי או ללא מוסרי. על כל מאמץ או הורה המודע לתופעת "ילדי הקופה" להחליט עבור עצמו ועבור ילדיו מה ראוי ומה לא ראוי לעשותו. עבור אדם אחד, ערכו של העיסוק בספורט עולה על כל שיקול אחר, ולכן העובדה שכספו מנוצל לקידום ספורטאים אחרים נחשב מוסרי. אדם אחר יכול לטעון כי מימון פעילות ספורט של אחרים בכספו אינה מוסרית, ולכן יימנע מפעילות זו.

סיכום

לעיסוק בספורט היבטים רבים. רבים סבורים כי באמצעות הספורט ניתן להגשים ערכים רבים, החורגים מהפעילות הגופנית. במאמר זה דנתי בהיבט המוסרי של התופעה המכונה "ילדי קופה". גיוס צעירים למועדון ספורט נועד ליצור עתודה של ספורטאים, המשלמים דמי חבר ומסבסדים בכספם ספורטאים כישרוניים. רוב הצעירים המגיעים למועדוני ספורט פורשים אחרי זמן קצר יחסית. מתי מעט יפתחו קריירה הישגית. השאלה שעלתה לדיון היא אם שימוש בכספי רוב החברים במועדון לקידום המיעוט הוא מעשה מוסרי. לשם הדיון נעזרתי בשתי תורות מוסר שונות: התועלתנות, שמייצגה הוא ג'ון סטיוארט מיל, והציווי המוחלט של עמנואל קאנט. מיל טען שהמעשה נבחן לפי תוצאתו ולפי המידה שבה שהוא מקדם השגתה של המטרה העליונה – האושר והיעדר הכאב עבור רוב האנשים. לכן כדי לקבוע אם גיוס "ילדי קופה" הוא מעשה מוסרי, היה עלינו למנות את בני האדם העתידיים להיות מאושרים מקיומם של "ילדי קופה" ולמנות את הסובלים מתופעה זו. לכאורה נדמה שמספרם של "ילדי הקופה" עולה על מספר הנהנים ממשאבי המועדון ומוכיח שגיוס "ילדי קופה" אינו מעשה מוסרי.

אולם בזכות הישגי המצטיינים גדל מעגל הנהנים מהספורט והמפיקים ממנו תועלת. ציינו במאמר שמחקרים שונים מראים שלהישגים בספורט יש השפעה על תחומים שונים ורבים. ציינו גם מחקרים הטוענים שדווקא לספורט התחרותי מגרעות רבות – מה שמקטין את מספר המאושרים ומגדיל את מספר הלא מאושרים. התסבוכת הייתה גדלה עוד יותר לו ניסינו לערוך "מדד אושר" של כל העוסקים בספורט והקשורים אליו בדרך כלשהי בטווח הקצר ובטווח הארוך. אלא שאלה וקוץ בה. שנים רבות חולפות עד שספורטאי כישרוני משיג הישג המצדיק את סבסודו

באמצעות "ילדי קופה". לעיתים ספורטאי זה כושל. כיצד עלינו לחשב עליות ומורדות בקריירה של ספורטאי?

המשנה הקאנטיאנית לא הקלה עלינו במציאת תשובה לשאלה אם גיוס "ילדי קופה" ושימוש בכסף הוא מעשה מוסרי. קאנט טען שהשיקולים הנוגעים ליתרונות ולחסרונות של העיסוק בספורט אינם רלוונטיים. השאלות שעל מקבלי ההחלטות במועדון לשאול את עצמם אינן קשורות לאושר או להיעדר אושר, שהם תוצאות של מעשים. פעולה מוסרית היא פעולה הנעשית לשם החוק. היא נעשית למען הגשמת הציווי המוסרי, המנוסח כחוק כללי. לכן על ראשי המועדון לשאול עצמם אם הם עצמם היו מוכנים להיות "ילדי קופה". תשובה חיובית משמעה: המעשה מוסרי. גרסת "האדם כתכלית" של הציווי המוחלט קובעת שאין להתייחס לאדם כאמצעי בלבד אלא כתכלית. ציינו כמה קשיים הנוגעים ליישום משנתו של קאנט במציאות. אנו בבחינת אמצעים זה לזה כמעט בכל תחום בחיים. האם בשל כך מדובר במעשים לא מוסריים?

תהיתי אם קיום סייג לחוק מערער על קיומו. סברנו שריבוי סייגים עלול לפתוח פתח לריבוי חוקים הנוגעים למקרים פרטיים ולכן עלולים לערער את התבונה שבבסיס הציווי המוחלט. קושי נוסף שנתקלנו בו היה בתיאור של מעשים מכמה נקודות מבט. ניתן לתאר את גיוס "ילדי קופה" בדרכים שונות, ונתקשה לדעת איזה תיאור הוא רלוונטי למעשה המוסרי ואיזה אינו כזה. נדמה שהקושי הגדול ביותר ליישום הציווי הכללי הוא בבחירה בין שתי חלופות. הציווי הכללי אינו מסייע לנו להכריע בין חובות מוסריות המתנגשות ביניהן.

מתברר ששתי התורות, התועלתנות והציווי המוחלט, התקשו לקבוע בבירור אם גיוס "ילדי קופה" לצורך מימון ספורט הישגי הוא מעשה מוסרי. ניסיתי להיחלץ מהניסיון הלא מוצלח לקבוע עמדה מוסרית כלפי התופעה המכונה "ילדי קופה" באמצעות הגישה המכונה "אתיקה מצבית".

משום שהאתיקה המצבית דוגלת בבחירה אישית של התיאור הרלוונטי, הפכה השאלה המוסרית לסוגיה סובייקטיבית. פעולה מוסרית, על פי האתיקה המצבית, אינה פעולה הנעשית לשם מימושו של החוק אלא לשם מימוש בחירתו האישית של האדם במציאות נתונה.

רשימת המקורות

- אגסי, י' (1993). *תולדות הפילוסופיה החדשה*. תל אביב: רמות.
- ארביב-אלישיב, ר', גדיש, ט' (2018), פעילות גופנית כ"הון אנושי" בקרב נשים בגיל המעבר, *רוח הספורט*, 4, עמ' 47-68.
- בן פורת, א' (2003). *כדורגל ולאומיות*. תל אביב: רסלינג.
- בן פורת, א' (2009). לכבד את ההמונים: לאומיות ואתניות בספורט. בתוך י' גלילי, ר' לידור וא'
- בן פורת (עורכים), *במגרש המשחקים* (עמ' 145 - 184). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- ברגמן, ש"ה (תשס"ג). *הפילוסופיה של עמנואל קאנט*. ירושלים: מאגנס.
- גיל, א', ילז, ל' (2018), המודעות לחשיבותה של הפעילות הגופנית הכללית וחשיבותה של הפעילות הגופנית לשיפור שווי משקל בקרב צעירים עם אוטיזם בתפקוד גבוה, *רוח הספורט*, 4, עמ' 69-82.
- ויינגרטן, ג' (2003). משולש מנצח: ספורט, טלוויזיה וכסף. פנים, 25, עמ' 42-49.
- וייסבלאי, א. (2009). *איתור ספורטאים מצטיינים בגיל צעיר וטיפולם – סקירה משווה*. מרכז המחקר והמידע של הכנסת, נדלה מ-
<https://www.knesset.gov.il/mmm/data/>
- וינריב, א' (1980). *בעיות בפילוסופיה של המוסר*, יח' 3-4. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- טנן, ח' (1999). *רציונליות ומוסר*. תל אביב: צ'ריקובר.
- יהלום, נ. (מראיין) & קאופמן, ל. (מרואיין), (2001, 2 לדצמבר). *בכל זאת הגענו למרות הכל*, הארץ.
- יובל, י' (1986). *קאנט וחידוש המטאפיזיקה*. ירושלים: מוסד ביאליק.
- כרמי, א' (2013). *ספורט בהגירה*. תל אביב: רסלינג.
- מיל, ג'. ס' (תשל"ב). *התועלתיות*. ירושלים: מאגנס.
- קאנט, ע' (תשנ"ח). *הנחת יסוד למטאפיזיקה של המידות*. ירושלים: מאגנס.

שחף, מ', כץ, י' ושובל, א' (2015), ספורט, הישגים לימודיים ומגדר – האמנם שילוש מנצח? *רוח הספורט*, 1, עמ' 79-98.

Bergman-Drew, S. (1999). Moral reasoning in sport: Implications for physical education. *Sport, Education and Society*, 2, 117-127.

Birrel, S., & Loy, J. W. (1979). Modern sport: Hot and cool. *International Review of Sport Sociology*, 14, 5-19.

Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits? *Sociology of Education*, 75, 69-95.

Coacley, J. (2010). The "logic" of specialization: Using children for adult purposes. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81, 16-25.

Dunn, R., Dorsch, T., Rothlisberger, K., & King, M. (2016). The impact of family financial investment on perceived parent pressure and child enjoyment and commitment in organized youth sport. *Family Relations*, 65, 287-299.

Fejgin, N. (1994). Participation in high school competitive sport: A subversion of school mission or contribution to academic goals? *Sociology of Sport Journal*, 11, 211-230.

Fletcher, J. F. (1954). *Morals and medicine*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Fletcher, J.F. (1966). *Situation Ethics: The New Morality*. Philadelphia, PA: Westminster Press.

Fletcher, J. F. (1974). *The Ethics of genetic control: Ending reproductive roulette*. New York, NY: Doubleday.

Fletcher, J. F. (1967). *Moral responsibility*. London: Westminster Press.

Gantz, W., & Wenner, L. (1991). Men, women and sports: Audience experiences and effects. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 35, 233-243.

- Hannigman, D. (2016, July 7). America at large: Youth soccer are mostly about making the cash cows. *The Irish Times*. Retrieved from <https://www.irishtimes.com/>
- Hyland, D. A. (1990). *Philosophy of Sport*, St. Paul: Paragon house.
- Leifer, I. (2013). *The right move*. Bloomington, IN: Authorhouse.
- Lumpkin, A., Stoll, K. S., & Beller, J. M. (1999). *Sport ethics*, Boston, MA: McGraw-Hill.
- Marsh, H. W. (1993). The effects of participation in sport during the last two years of high school. *Sociology of Sport Journal*, 10, 28-43.
- Reall, M. J., Baileyey, J. J., & Stoll, S. K. (1998). Moral reasoning "on hold" during a competitive game. *Journal of Business Ethics*, 11, 1205-1210.
- Ruskin, H., & Laemmer, M. (Eds). (2001). *Fair play: Violence in sport and society*. Jerusalem: Hebrew University.
- Scharoun, S., Reinders, N., Bryden, P., & Flecher, P. (2014). Dance movement therapy as an intervention for children with autism spectrum disorders. *American Journal of Dance Therapy*, 36, 209-228.
- Stewart, C. (2013). The negative behaviors of coaches: 'Don't be this coach!' *The Physical Educator*, 70, 1-14;
- Stewart, C., & Shroyer, J. (2015). Sport specialization: A coach's role in being honest with parents. *Strategies*, 28, 10-17.
- Stewart, C., & Taylor, J. (2000). Why female athletes quit: Implications for coach education. *The Physical Educator*, 57, 170-177.
- Swanger, D. (1991). Physical education, aesthetic education and the necessities of democracy. *Art Education*, 2, 46-50.
- Vealy, R. S. (2001). Understanding and enhancing self-confidence in athletes. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janceelle

- (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 550-565). New York, NY: Wiley & Sons.
- Wenner. L., Gantz, W. (1989). The audience experience with sports on television. In L. Wenner (Ed.), *Media sports and & society* (pp. 241-269). Newbury Park: Sage.
- Wenner. L., Gantz, W. (1998). Watching sport on television: Audiences, experiences, gender, fanship and marriage. In L. Wenner (Ed.), *MediaSport* (pp. 233-251. Newbury Park, CA: Sage.
- Woods, R. (2011). *Social issues in sport* (2nd ed.). Champlain, IL: Human Kinetics.
- Zhang, J., & Smith, A. (1997). Impact of broadcasting on attendance of pro basketball games. *Sport Management Quarterly*, 1, 10-15.

השפעתה המיידית של ריצה מתמשכת ומתישה על גובה הניתור

נבות מילוא^{1,2}, אמיליה פלורינה גרוסו³, מיכאלה מילוא⁴

¹ המכללה האקדמית בוינגייט

² מכללת ספיר

³ אוניברסיטת בבס בוליא, קלוז' נפוקה

⁴ מכללת קיי

תקציר

מטרת הסקירה היא לרכז את הידוע עד כה על תופעה שבה ריצה מתמשכת ומתישה, או קרובה למתישה, אם ברצף ואם במקטעים, והנמשכת בין עשרים לארבעים דקות, מביאה למיצוי מיטבי של יכולת הניתור לגובה, אשר מתבצע בסדרת ניתורים, כשתי דקות מסיומה של הריצה. זאת, לעומת ניתור לגובה המתבצע לאחר חימום שגרתי. בדרך מקרה ומתוך כוונה לבחון הפקת כוח ברגליים בקרב רצים למרחקים ארוכים נמצא שניתור אנכי לאחר ריצה מתמשכת ומתישה היה גבוה מניתור לאחר חימום המוגדר שגרתי (Vuorimaa, Virlander, Kurkilahti, Vasankari & Häkkinen, 2006). מחקר זה היווה פתח לסדרה של מחקרים שנעשו בעיקר בקרב אתלטי סבולת, חלקם מאשרים את התופעה וחלקם לא. מן הסקירה עולה המידע הזה: 1. הסיבות לתופעה אינן חד-משמעיות. יש הטוענים שהריצה המתישה משפרת את השימוש באנרגייה האלסטית האצורה בסיבי השריר. יש הטוענים לקשר לתופעת ה-Post-Activation Potentiation (PAP), ויש הטוענים לאסטרטגיית פיצוי שונה ולא ידועה של הפעלה או גיוס יחידות מוטוריות לצורך פעולת הניתור לגובה; 2. במקורב, ריצה כמעט מתישה ברמה של כ-85% מצריכת החמצן המרבית (צח"מ), שנמשכה כעשרים דקות, הביאה לשיפור הגדול ביותר בגובה הניתור, אך מידע זה מתבסס על ניסויים מעטים מדי; 3. נמצא כי זמן ההפסקה המיטבי בין סוף הריצה לניתורים הוא כשתי דקות. לאחר זמן הפסקה ארוך יותר נמצאה ירידה בגובה הניתור; 4. יש נבחנים

שהגיבו בשיפור, ויש נבחנים שלא. הסיבה לכך איננה ברורה דייה. ייתכן שיש קשר בין תגובת שיפור שמקורה ב-Stretch-Shortening Cycle (SSC) ליכולת אירובית טובה יותר.

תאריכים: חימום, ניתור לגובה, ריצה מתמשכת ומתישה, Stretch-Shortening Cycle, Post-Activation Potentiation, Counter-Movement Jumps.

היכולת לנתר גבוהה היא תכונה חשובה ומבוקשת בענפי ספורט שבהם הדבר מהווה יתרון על פני היריב. גובה הניתור נקבע על פי כמה גורמים המשתלבים אלה באלה (Baker, 1996): (1) היכולת להפיק כוח רב יותר, אשר מותנה בריבוי היחידות המוטוריות מסוג Fast Twitch a (FTa) ו-Fast Twitch b (FTb) (המהירות והסופר-מהירות, בהתאמה) (Xenofondos et al., 2010); (2) ההשפעה העצבית, המתאפיינת ביכולת לגייס יחידות מוטוריות רבות יותר מסוג FTb בפרק זמן קצר יותר ויותר, המתבטאת בכוח מתפרץ מוגבר (Hodgson, Docherty & Ziv & Lidor, 2010; Robbins, 2005); (3) המנגנון המתבסס על מחזור המתיחה וההתקצרות של השריר – Stretch-Shortening Cycle (SSC) המשלב גם ניצול אנרגייה אלסטית³.

החשיבה ההגיונית מניחה שמיד לאחר ריצה מתמשכת ומתישה, הנמשכת כעשרים דקות, ועד כחמש דקות לאחריה תיפגם הפקה איכותית של כוח בשרירים הפשוטים של הרגלים (Millet & Lepers, 2004), ויכולת הניתור לגובה תפחת יחסית למיצוי יכולת זו לאחר חימום שגרתי המותאם לקפיצות. יתרה מזו, ספורטאים בענפי ספורט הדורשים יכולת ניתור גבוהה (הקופצים לסוגיהם באתלטיקה, שחקני כדורעף וכדורסל) ובענפים הדורשים רמת כוח מתפרץ גבוהה נמנעים מלבצע ריצות רצף ארוכות כחלק מתוכנית האימונים שלהם, משום שהדבר עלול לנגוד את הפקת הכוח המתפרץ ברגליהם, ומכאן גם את ביצועיהם. בענפי ספורט שכאלה החימום היעיל ביותר המוצע לצורך מיצוי יכולת הניתור הוא ניתור עם תוספת משקל או סקוטים בעומסי התנגדות של כ-80% מ-RM1 (Needham, Morse & Degens, 2009).

³ Stretch-Shortening Cycle (SSC) הוא שילוב של שני מנגנונים: האחד, מנגנון שניתן לדמותו לקפיץ בפעולות כניתור לגובה (Roberts & Azizi, 2011). הוא כולל את השלב (1) האקסצנטרי בכפיפת המפרקים ואשר בו נאגרת האנרגייה האלסטית בשרירים ובאזור החיבור גיד-שריר, אשר מוביל לשלב (2) מעבר איזומטרי, אשר מוביל לשלב (3) הקונצנטרי ופשיטת המפרקים בעצמה מתפרצת. לאנרגייה האלסטית ב-SSC מצטרף המנגנון השני: רפלקס המתיחה, שתחילתו בשלב האקסצנטרי במתיחת כישורי השריר (Muscle Spindles), וגופי גולג'י (Golgi Tendon Organs), המצויים בגידים, אשר נותנים את האות העצבי להפעלתה של קשת רפלקס המפעילה גיוס וכיווץ מוגבר של יחידות מוטוריות מהירות (FTb) שישפיעו לטובה על הפקת כוח מוגברת בחלקו השני של השלב הקונצנטרי. SSC הוא הסיבה לכך שניתור CMJ, המתבסס על שקיעה לפני הניתור, יהיה גבוה מ-SJ, שבו מבוטל השלב האקסצנטרי (Turner & Jeffreys, 2010; Komi, 1984; Nicol, Avela & Komi, 2006).

ואולם, במבדקי שטח אקראיים לא זו בלבד שספורטאים שביצעו ריצה מתמשכת ומתישה של כעשרים דקות ומיד לאחריה ניתורים לגובה הצליחו לבצע ניתורים איכותיים, חלקם אף הצליחו לבצע ניתורים גבוהים מאלה שבוצעו לאחר חימום מקובל. יתרה מזאת, חלק לא מבוטל מהקופצים שהתנסו בביצוע שכזה דיווחו שהניתור בוצע כאילו ללא מאמץ ובתחושה של ריחוף. במקרים מסוימים, שבהם הזדמנה השוואה בין ניתורים לגובה לאחר חימום מקובל לבין ניתורים לגובה לאחר ריצה מתישה שנמשכה כ-15 עד 25 דקות, נצפו הבדלים בגובה הניתור לטובת אלו שלאחר הריצה המתישה. ההנחה המתבקשת היא שהחימום שבוצע לפני הקפיצות היה לא ממצה, ולכן היו הניתורים נמוכים מאלו שלאחר הריצה.

אף על פי כן בדרך מקרה ומתוך כוונה לבחון הפקת כוח ברגליים בקרב רצים למרחקים ארוכים, כשאחד המדדים הוא גובה ניתור אנכי, נמצא במחקרם של וורימה ועמיתיו (Vuorimaa, Virlander, Kurkilahti, Vasankari & Häkkinen, 2006), שהניתור לאחר ריצה מתמשכת ומתישה היה גבוה מהניתור שבוצע לאחר חימום המוגדר שגרתי. מחקר זה היווה פתח לסדרה של מחקרים שחלקם אישרו את התופעה וחלקם לא. מטרת הסקירה היא לרכז את הידוע עד כה על התופעה ולבדוק אם ניתן להסיק מכנה משותף בין ביצועי הריצות המתישות שלאחריהן נצפה שיפור בגובה הניתור. וגם כיצד מסבירים החוקרים את הסיבה לקיומה של התופעה. באיזה אופן ובאיזו עצימות של ריצה יתרחש השיפור האקוטי (לטווח קצר) המרבי בגובה הניתור, מהו זמן ההפוגה הנכון בין סוף הריצה לביצוע הניתור לצורך מיצוי המרבי, וכיצד קורה שיש נבדקים המגיבים בשיפור הניתור ויש כאלו שלא, ומה ניתן ללמוד מכך בנוגע לסיבה האפשרית לתופעה.

המחקרים שיובאו בהמשך בחנו בעיקר אתלטי סבולת (למעט שני מחקרים שבחנו שחקני כדורגל צעירים), ולא נמצא בספרות מחקר הבוחן השפעת ריצה מתמשכת ומתישה על גובה ניתור של ספורטאים הנדרשים ליכולת ניתור גבוהה כחלק מתפקודם הייעודי, כמו קופצים לגובה או שחקני כדורעף, כדורסל וכדוריד. יש בסקירה זו כדי להעלות שאלות הנוגעות לדרכי חימום והכנה אפשריות לספורטאים שכאלה, לאימון ואולי אף לתחרות.

גילוי התופעה התאפשר משום שהחוקרים השתמשו במדידת גובה ניתור מסיבת היותו דרך פשוטה ובת מדידה של הפקת כוח בשרירים הפושטים של הרגליים (Vuorimaa et al., 2006). שלושה מבדקי ניתור בוצעו במחקרים: ניתור (SJ) Squat, המתבצע מהמקום מזווית של כ-90° בברכיים, ללא שלב השקיעה בניתור; ניתור Counter-Movement (CMJ), שהוא ניתור רגיל לגובה מהמקום, בעזרת ידיים אשר נשארות אוחזות במותניים, או בדרך כלל בלא עזרתן, והוא כולל את שלב כפיפת הברכיים לפני הניתור; ניתור Drop (DJ) אשר קדמה לו קפיצה/נפילה מגובה של 40 ס"מ בדרך כלל. שילוב של בלימה ובהמשכה ניתור. ניתורי ה-CMJ וניתורי ה-DJ מתבססים, מלבד על הפקת הכוח בשריר, גם על רפלקס המתיחה שהוא תחילת פעולתו של ה-SSC. לעומתם, ניתורי ה-SJ מאפשרים לנטרל כמעט במלואו את מחזור ה-SSC ולמדוד בעיקר את הכוח המופק בניתור (Bosco, Viitasalo, Komi, 1984).

ניתורי ה-SJ אינם יכולים לנטרל את מחזור ה-SSC לחלוטין, משום שגם במאמץ ובהתכווצות שריר בשלב הקונצנטרי, ללא השלב האקסצנטרי, מתחיל במתיחה של הרכיבים האלסטטיים בשריר. לפיכך גם אם אין שינוי כולל באורך של מנגנון השריר – גיד הכולל, עדיין חל שחרור אנרגייה אלסטית בתחילתו של השלב הקונצנטרי (Komi, 2011; Rack & Westbury, 1974). במחקרים שלהלן נמדד בעיקר ניתור CMJ.

השפעתה המיידית החיובית של ריצה מתמשכת ומתישה על גובה הניתור

וורימה ועמיתיו (Vuorimaa et al., 2006) היו הראשונים לאבחן את התופעה. הם חקרו שינויים מידיים בפעולת השרירים פושטי הרגליים וביצועי הכוח שלהם לאחר תרגולי ריצה שונים. מכיוון שניתור לגובה מהמקום מבטא היטב, לטענתם, הפקת כוח בשרירי הרגליים, הם ערכו לכל אחד מ-24 רצי עילית למרחקים ארוכים מדידות של CMJ לפני שלושת הפרוטוקולים האלה ואחריהם: (1) ריצת רצף על מסילה בשיפוע (עליה) של 1° . מהירות התחלתית של 10 קמ"ש בשלב הראשון, כאשר מהירות הריצה עולה בקמ"ש אחד בכל שלב. כל שלב במבדק ארך שתי דקות. הריצה הופסקה כאשר הנבדק הגיע לתשישות; (2) 40 דקות ריצת טמפו על מסילה. שתי דקות ריצה ושתי דקות מנוחה. במנוחה היה ניתן ללכת ליד המסילה. מהירות הריצה הותאמה ל-80% VO₂ max; (3) 40 דקות ריצה באותה מתכונת כמו פרוטוקול 2 כאשר מהירות הריצה הותאמה ל-100% VO₂ max.

סדר הביצוע של כל מבדק כלל: (1) חימום סטנדרטי של לפני תחרות הכולל 20 דקות ריצה קלה, לאחריה שלושה ספרינטים של 100 מטר ב-80% מהמהירות המרבית, עם הפסקת התאוששות של שתי דקות בין ספרינט לספרינט. לאחר מכן 10 דקות של מתיחות סטטיות של השרירים העיקריים השותפים בניתור ועוד חמש דקות של ריצה קלה; (2) מיד בתום החימום בוצע מבדק הניתור האנכי המוקדם באמצעות שלושה ניתורי CMJ. נתוני הניתורים נאספו באמצעות פלטת כוח (Bosco, Luhtanen & Komi, 1983) (על פי דיוק של $s+0.001$; Psion Ergojump, XP, MA.GI.CA, רומא שבאיטליה), במאמץ מרבי ובהפרש של חמש שניות בין הקפיצות. הקפיצה הגבוהה ביותר הובאה בחשבון. לא צוין איזו קפיצה מבין השלוש הייתה הגבוהה ביותר; (3) ביצוע אחד משלושת הפרוטוקולים של הריצה (רצף, טמפו 80% וטמפו 100%); (4) מיד לאחר כל פרוטוקול ביצוע המבדק המאוחר הזהה למבדק המוקדם ולצורך השוואה.

במפתיע נמצא שיפור מובהק מידי בכל שלושת ה-CMJ: פרוטוקול 1: 2.7 ס"מ; פרוטוקול 2: 4.2 ס"מ; פרוטוקול 3: 3.2 ס"מ ($P < 0.001$). החוקרים הסיקו כי לאחר תרגול ריצה אינטנסיבי אסטרטגיית התיאום העצבית-שרירית שונה מזו הפועלת לאחר חימום שגרתי, מנטרלת אובדן כוח ואף משפרת הפקת כוח המתבצעת

בניתור לגובה. כל זאת נוסף על שיפור פעולת הרכיבים האלסטיים בשרירים ובגידים, המשמשים קפיץ (SSC) (Bosco et al., 1982) ואשר פועל טוב יותר לאחר ריצה מתישה או כמעט מתישה, כפי שמציעים וורימה ועמיתיו (2006).

שיפור מעניין בגובה הניתור במבדק המאוחר, אם כי לא מובהק סטטיסטית, נמדד בידי חוארז ועמיתיו (Juarez, Lopez de Subijana, Mallo & Navarro, 2011) בקרב שחקני כדורגל צעירים מהליגה הראשונה בספרד. ביצוע סדר המבדק היה דומה למבדקים הקודמים: (1) חימום של 15 דקות הכולל ריצה קלה של חמש דקות, שתי מערכות של מתיחות בנות שמונה שניות כל אחת, לקבוצות שרירים עיקריות משרירי הרגליים (לא צוין אם סטטיים או דינמיים), ושמונה CMJ תת-מרבניים; (2) מייד בסוף החימום בוצע מבדק מוקדם של שלושה ניתורי CMJ מרבניים (ידיים נשמרות על המותניים) בהפרש של 15 שניות ביניהם (מדידת הניתורים בוצעה באמצעות פלטת כוח (Hz 250, Dinascan, IBV, Valencia, Spain). הניתור הגבוה ביותר הובא בחשבון, לא צוין איזה מבין השלושה היה הגבוה ביותר; (3) מיד אחר כך בוצעה ריצת 20 דקות על מסילה נעה במהירות שבה הדופק נשאר קבוע על ערך של 80% מהדופק המרבי ולא עד להתשה (Gorostiaga et al., 2004); (4) ביצוע מיידי של מבדק ניתורים הזהה למבדק הניתורים המוקדם. בהשוואת ממוצע גובה הניתורים האישיים הגבוהים ביותר אשר הובאו בחשבון מתוך שלושה ניסיונות לכל שחקן כדורגל, התקבל שיפור של 4% (41 ס"מ במבדק המוקדם ו-43 ס"מ במבדק המאוחר). גם במבדק המוקדם וגם במבדק המאוחר לא דווח איזה ניתור מבין השלושה היה הגבוה ביותר.

כדי לבדוק שימור כוח לאורך משחק כדורסל שלם, בחנו קורטיס ועמיתיו (Cortis et al., 2011) ביצועי כמה מדדים לפני משחק כדורסל על כל הפסקותיו ואחרי 40 דקות של המשחק בקרב עשרה שחקני כדורסל צעירים ששיחקו כל זמן המשחק. המדדים שנבחנו: לחיצת יד, ספרינט של עשרה מטרים, תיאום בין ידיים ורגליים וניתורי CMJ. סדר הביצוע של כל המבדק כלל: (1) 10 דקות חימום כדורסל שגרתיות 40%-60% מדופק מרבי. לא צוין אם בוצעו תרגילי מתיחות; (2) ביצוע ראשוני של כל המדדים כמבחן מוקדם ועל פי סדר אקראי. ניתנו שני ניסיונות לכל פרמטר, והובאה בחשבון התוצאה הטובה יותר. גובה הניתורים נמדד באמצעות אופטוג'אמפ (Microgate, Bolzano, Italy); (3) משחק כדורסל מלא; (4) ביצוע נוסף של כל המדדים כמבחן מאוחר. בלחיצת היד, הספרינט והקואורדינציה נצפתה ירידה ביכולת. רק השוואת ניתורי CMJ הראו יציבות ואף שיפור, אם כי לא מובהק: 35.2 ס"מ במבחן המוקדם ו-35.7 ס"מ במבחן המאוחר.

במחקר של בולוסה ועמיתיו (Boullosa et al., 2011) שנערך בקרב 22 רצים למרחקים ארוכים ותריתאטלטים ברמות יכולת שונות, מציינים החוקרים שכמחצית מהנבדקים לא הגיבו לריצה בשיפור (Potentiation) של גובה הניתור אלא בעייפות

402 בתנועה, כרך יא חוברת 4, תשע"ט – 2018

(Fatigue), לעומת שאר הנבדקים שהגיבו לריצה בשיפור ניכר (PAP): 29.5 ס"מ במבדק המוקדם לעומת 31.2 ס"מ במבדק המאוחר. במחקר זה הוסיפו החוקרים למדידת הניתורים ולאחריה בסדר המבדק גם ריצת ספרינט של 20 מטר. כאן לא נראה שינוי בתוצאה בין המבדק המוקדם למאוחר שזוהי עובדה מעניינת משום הציפייה לעייפות וירידה במהירות לאחר ריצה מתמשכת ומתגברת עד לתשישות (Nummela et al., 2008).

בהתבסס על חלק מהמחקרים שהוזכרו (Vuorimaa et al., 2006; Boullosa et al., 2011; García-Pinillos, & Tuimil, 2009; Boullosa et al., 2011; Soto-Hermoso & Latorre-Román, 2015) לבחון אם עוצמת הניתור (כמדד להפקת כוח ברגליים) תקבר אקוטית (לטווח קצר) גם בתוך כדי אימון הפוגות נרחב (EIT) וגם אחריו, ואם גם כאן יתקיים אפקט ה-PAP שיביא לידי ביטוי שיפור גובה הניתור. 30 רצים למרחקים ארוכים מדרג משני ביצעו את המבדק לפי הסדר הזה: (1) חימום: 5–10 דקות ריצה בקצב נוח, 10 דקות של תרגילים כלליים הכוללים דילוגים גבוהים, קפיצות שונות וריצות מתגברות קצרות. לא צוין אם בוצעו מתיחות בשלבי החימום; (2) מבדק מוקדם, ניתורי CMJ (ידיים על המותניים) במרווח של 15 שניות בין ניתור לניתור. גובה הניתור נמדד באמצעות FreePower Jump Sensorize (FreePower, Sensorize srl, Rome, Italy). ממוצע הניתורים מובא בחשבון (לא צוין איזה מהניתורים היה הגבוה ביותר); (3) ביצוע EIT שכלל ארבעה מקבצים של שלוש ריצות 400 מטר (על מסלול 400 מטר) כל אחד. מהירות הריצה הייתה 85%–100% VO2 Max (בין 60 ל-90 שניות לריצת 400 בודדת), דקה הפסקה בין הריצות בתוך המקבץ ושלוש דקות הפסקה בין המקבצים. שתי דקות מסיומו של כל מקבץ נמדדו שלושה CMJ כמו במבדק המוקדם; (4) מבדק מאוחר אשר בוצע כמדידת CMJ אחרונה, לאחר מקבץ הריצות הרביעי.

החוקרים חילקו את סיכום התוצאות לשתי קבוצות. האחת (מגיבים), זו של הרצים שרצו את מקבצי 2, 3, 4, מאשר מהר מבמקבץ 1. והשנייה (לא מגיבים) של אלו שזמנם הואט בין מקבץ 1 למקבצי 2, 3, 4. מתברר שבקרב אלו שרצו מהר יותר חלה עלייה מובהקת בגובה הניתור ($P < 0.001$): מבדק מוקדם 36 ס"מ, מבדק מאוחר 1 (לאחר מקבץ #1) – 39 ס"מ, מבדק מאוחר 2 (לאחר מקבץ #2) – 40 ס"מ, מבדק מאוחר 3 (לאחר מקבץ #3) – 40 ס"מ, מבדק מאוחר 4 (לאחר מקבץ #4) – 41 ס"מ. לעומתם, בקרב אלו שזמנם הואט לא נצפתה עלייה בגובה הניתור, והדבר מעלה את השאלה אם צח"מ גבוהה עשויה להיות גורם המאפשר פעולתם של מנגנונים הגורמים לשיפור בגובה הניתור לאחר ריצה מתישה, בקרב רצים למרחקים ארוכים שאחד מהם הוא אפקט ה-PAP.

משום שאפקט ה-PAP אינו מיוחס בדרך כלל לתגובה שלאחר ריצה מתמשכת ומתישה ביקשו גרסיה וחב' (García-Pinillos, Molina-Molina & Latorre-Román, 2016) לבחון מחדש אם PAP הוא הגורם להיווצרות שיפור בגובה הניתור. הפעם נבחנו הבדלים בגובה ניתורי CMJ בין מבדק מוקדם למאוחר, כאשר פרוטוקול הריצה המתישה הוא Léger Test (Léger, Mercier, Gadoury & Leger, 2016).

(Lambert, 1988) המתבצע בתוך כדי ריצת הלך חזור במקטע של 20 מטר כאשר כל דקה יש להגביר את מהירות הריצה עד למצב של התשה (בדומה ל-Yo-Yo Test) (Bangsbo, Iaia & Krstrup, 2008). גובה הניתור נמדד באמצעות FreePower Jump Sensorize (FreePower, Sensorize srl, Rome, Italy).

גם כאן נחלקו התוצאות לשתי קבוצות: מגיבים אלו שניתורם עלה ($P < 0.001$) במבדק המאוחר – 3 ס"מ בממוצע, ולא מגיבים אלו שניתורם ירד במבדק המאוחר – 1.4 ס"מ בממוצע. ההנחה הייתה שאפקט ה-PAP יביא להבדל קינמטי בין קבוצת ה"מגיבים" לקבוצת ה"לא מגיבים", אשר יבוא לידי ביטוי בפרמטרים האלה: אורך השלבים האקסצנטריים – קונצנטרים בשקיעה ולפני הניתוק מהקרקע וזוויות מפרקי קרסוליים, ברכיים ואגן בשיא השקיעה. משום ההבדל הקטן שעלה במחקר החוקרים מסיקים שיש לבחון הסבר אחר לתופעה ומציעים שבעקבות עייפות מתקיימת "אסטרטגיית" פיצוי היוצרת תבנית שונה של תיאום תוך-שרירי וגיוס יחידות מוטוריות. כפי הנראה אסטרטגיה זו מאפשרת לספורטאי להפיק ניתור גבוה יותר (Garcia et al., 2016).

השפעתו המיידית השלילית של מאמץ ארוך ומתיש על גובה הניתור

למרות הנאמר לעיל, אוליבר ועמיתיו (Oliver, Armstrong & Williams, 2008) הראו דווקא תוצאות של ירידה בגובה הניתור בין Pretest ל-Posttest, בביצועים שונים של קפיצות של עשרה שחקני כדורגל צעירים (גיל 16 בממוצע). הקפיצות נמדדו לפני ריצה על מסילה לא ממונעת, במקטעים המדמים את אופי ההספק האירובי כפי שבא לידי ביטוי במשחק כדורגל ולאחר 42 דקות של הריצה. לאחר חימום של חמש דקות ריצה קלה על המסילה בשילוב שני ספרינטים קצרצרים בני ארבע שניות (לא צוין אם בוצעו מתיחות) נמדדו שלושה סוגי קפיצות: SJ, DJ, CMJ. בכל הקפיצות אחזו הידיים במותניים, ולכל סוג קפיצה ניתנו שלושה ניסיונות. לאחר ביצוע פרוטוקול ריצת המקטעים נמדדו שוב אותן קפיצות. התוצאות הראו ב-CMJ ירידה של 3.0 ס"מ, ב-DJ ירידה של 2.3 ס"מ, ב-SJ ירידה של 1.4 ס"מ בין המבדק המוקדם למאוחר.

האם התופעה יכולה לחזור על עצמה במאמץ מתמשך מסוג שונה, למשל רכיבה על אופניים? מקינטייר ועמיתיו (McIntyre, Mawston & Cairns, 2012) בחנו עשרה רוכבים חובבים אשר ביצעו את המבדק על פי הסדר הזה: לאחר חימום של 10 דקות רכיבה בקצב נוח נמדדו כמבדק מוקדם קפיצות DJ. הטובה שבהן הובאה בחשבון. לאחר מכן רכבו 20 דקות בקצב שהביא אותם לידי התשה ואז ביצעו מיידית ניתורי DJ כמבדק מאוחר מס' 1. 15 דקות מסוף הרכיבה ביצעו שוב ניתורי DJ כמבדק מאוחר מס' 2, ו-30 דקות מסוף הרכיבה ביצעו מבדק מאוחר מס' 3. למרות הדמיון לפרוטוקולים הקודמים שבוצעו בריצה נצפו במחקר זה עייפות וירידה ביכולת הניתור לאחר רכיבת אופניים: 31.2 ס"מ במבדק המוקדם, 28.7 ס"מ במבדק

מאוחר מס' 1 ושיפור קל ביותר במבדקים המאוחרים 2, 3, שהיו נמוכים מהמבדק המוקדם לפני הרכיבה.

גם תוצאות המחקרים הבאים הציגו ירידה בגובה הניתור: לפרז ועמיתיו (Lepers, Pousson, Maffiuletti, Martin & Van Hoecke, 2000) של 10% בגובה ניתורי CMJ לאחר שעתיים של ריצה בקצב של 75% VO2 Max. ניקול ועמיתיו (Nicol, Komi & Marconnet, 1991) דיווחו על ירידה בניתורי DJ לאחר ריצת מרתון. צ'מברס ועמיתיו (Chambers, Noakes, Lambert & Lambert, 1998) מדדו ירידה בגובה ניתורי SJ בקרב רצים בני 46 (+/- 7) לאחר ריצה של 90 ק"מ.

ממוצע מעניין הושג במרחק ריצה מעט קצר יותר של תחרות ריצת חצי מרתון הררי, שבו הושגה רק ירידה קלה בגובה CMJ במבדק מאוחר מס' 1, שבוצע כחמש דקות לאחר הריצה: 25.5 ס"מ לעומת 26.6 ס"מ במבדק המוקדם (שבוצע לאחר חימום אישי של 15–20 דקות). אולם בניגוד לציפייה לתהליכי התאוששות, כחמש דקות אחר כך בוצע מבדק מאוחר מס' 2 והראה ירידה גדולה אף יותר בגובה הניתור: 24.5 ס"מ (Elissavet, Ioannis, Gregory, Konstantinos, 2016).

לוח 1. סיכום המחקרים העוסקים בהשפעת מאמץ מתמשך, מתיש או קרוב למתיש, על גובה הניתור

מבחן מאמץ מס' 2, 3 Post-test 2, 3	מבחן מאמץ 1' Post-test 1	אופי המאמץ המתמשך (מתיש או קרוב למתיש)	מבחן מוקדם Pre- test	אופן ביצוע מתחילת כחלק מחימום לפני Pre-test	נבחנים	מחברים
זמן התאוששות	זמן התאוששות	CMI ס"מ	CMI ס"מ	רצי עילית למרחקים ארוכים	Vuorimaa et al. (2006)	
מיידי	***34.9	כ-35 דקות, ריצת רצף עד התשה	32.2	של 10 ד' מתחלות סטטיות		
מיידי	***35.1	40 דקות, ריצת טמפו, 80% צה"מ	30.9	לשרירים הפגועים של הרגלים. ללא ציון משך הזמן של כל מערכת מתחלות		
מיידי	***34.5	40 דקות, ריצת טמפו, 100% צה"מ	31.3	ציון משך הזמן של כל מערכת מתחלות		
שבע דקות	**31.2	שתי דקות	**33.0	מבחן מונטראל עד UNITT להתשה	לא צוין אם ביצעו מתחלות	רצים מאומנים למרחקים ארוכים
					29.1	Boullousa & Tuimil (2009)

שתי דקות	30.6*	מבחן מוניטוראל TMT עד לחשה	29.5	לא צוין אם בוצעו מתיחות	אתלטי סבלות	Boullousa et al. (2011)
	31.2 (רק מגיבים)**		29.6 (רק מגיבים)			
מייד	43.0	20 ריצות, 80% דקות, צחימ	41.0	8X2 ש. לקבוצות שורקים עיקריות משוריקי הרגלים בספרד	שחקני כדורגל, לגת נערים מחוז הראשון בספרד	Juarez et al. (2011)
מייד	35.7	משחק כדורסל מלא	35.2	לא צוין אם בוצעו מתיחות	שחקני כדורסל צעירים	Cortis et al. (2011)
15 דקות	28.7 (D)	רכיבת אופניים מתגברת של 20 דקות, עד לחשה	31.2 (D)	לא צוין אם בוצעו מתיחות	רובי אופניים מתחילים וחובבים	McIntyre et al. (2012)
30 דקות	דומה למבחן מאוחר	דומה למבחן מאוחר				

מס' 1 ונמוך מחמבת המוקדם					
	שתי דקות	(1)	מבחן הפגות נרתי	38.63	לא צוין אם בוצעו מתיחות
	שתי דקות	***41.03	4X3X400 מטר		רצים למרחקים ארוכים
	שתי דקות	***39.94			מדרג משני, נתיני המגיבים בלבד
	שתי דקות	(3)			
	שתי דקות	***40.86			
	שתי דקות	(4)			
	שתי דקות	***39.45			
	מייך	ירידה בגובה הנתיך	42 ריצות דקות במקסימלית שניים, לא עד חמישה	לא נרשם	לא צוין אם בוצעו מתיחות
		3.0 CM ס"מ			עשרה שחקני כדורגל צעירים
		2.3 DJ ס"מ			
		1.4 SJ ס"מ			

Oliver et al.
(2008)

Garcia et al.
(2015)

מיד	ריצת מרתון	28.6 (נ)	לא צוין אם ביצעו מתחילת רצים מנוסים למרוקנים אחרים	תשעה רצים מנוסים למרוקנים אחרים	Nicol et al. (1991)
23.7 (נ)	ריצת חצי- מרתון	26.6	לא צוין אם ביצעו מתחילת חצי- מרתון	27 מרתון	Rousanoglou et al. (2016)
24.5	כ-5 דקות לאחר סיום הריצה	25.5	כ-5 דקות לאחר סיום הריצה	כ-10 דקות לאחר סיום הריצה	
מייך	מייך	38.8	Léger Test (מגיבים) - (דומה ל- Yo-Yo Test)	35.8 (מגיבים) 38 (לא מגיבים)	Garcia et al. (2016)

המובחרות הסטטיסטיות במרוקנים שבהם נמצא שיפור: $P < 0.05$, $P < 0.01$, $P < 0.001$

דיון

על פי הממצאים שסיפקו החוקרים ועל פי ההשערות הנוגעות לגורמים לתופעה, אי אפשר להסיק שהריצה המתמשכת, המתישה או הכמעט מתישה היא הגורם הישיר לשיפור המיידית והאקוטי (לטווח קצר) בגובה הניתור. החוקרים מציינים שהמאמץ וההתשה אכן פוגעים ביכולות ביצוע/תפקוד שונות, אך מעוררים מנגנונים שעליית השפעתם מביאה לשיפור בגובה הניתור. עדות ליכולתה של ההתשה להשפיע לטובת שיפור ובה בעת לפגוע ביכולת ניתן למצוא בקרב נבדקים שהגיבו בשיפור לעומת נבדקים שערכו את אותו הטסט, אך הגיבו בירידה ביכולת הניתור לגובה (Boullosa et al., 2011; Garcia et al., 2015; Garcia et al., 2016). לפיכך, יש להניח, לא נמצאה במחקרים המלצה לשקול שימוש בתופעה כבחימום לפעילות המתאפיינת בזריזות רבה ובכוח מתפרץ רב.

המבדקים כולם לא בוצעו על מנת לבחון דרכים לשיפור ניתור. מבדקי הניתור, בדרך כלל CMJ, נערכו כדרך פשוטה ויעילה לבדוק הפקה ושימור כוח בקרב קבוצות אוכלוסייה של ספורטאים שיכולת ניתור לגובה איננה אחת ממטרותיהם, וגם אם נבדקו שחקני כדורסל (Cortis et al., 2011), המחקר לא נעשה על מנת להסיק מסקנות הנוגעות לשיפור הניתור, אלא כמו במחקרים האחרים, לבחון יכולת של שימור הפקת הכוח. במבדק הראשון (Vuorimaa et al., 2006) לא הייתה כלל כוונה למצוא שיפור בגובה הניתור, והממצא היה מפתיע. לא נמצאו מבדקים שנערכו בקרב ספורטאים המעוניינים במציאת דרכים לשיפור ניתור (שחקני כדורעף או קופצים לגובה), כפי הנראה משום שריצה מתמשכת, או ריצה מתמשכת במקטעים, איננה מקובלת כמרכיב באימוני כושר ייעודיים לאותם ספורטאים.

הסיבות האפשריות להתרחשותה של התופעה

בוסקו ועמיתיו (Bosco et al., 1986) מצאו עלייה באנרגייה האלסטית העצורה ברכיבים האלסטיים בשרירים ובגידים (שיפור ב-SSC) בעת ההגעה לעייפות השריר לאחר פעילות התנגדות (משקולות) חזקה הנמשכת כמה שניות, אבל בתוך כדי ירידה בכוח המתפרץ. החוקרים ממקדים וטוענים שהעייפות שבסופה של פעילות מתישה מאפשרת לסיבי השריר המהירים לצבור אנרגייה אלסטית רבה מזו שצוברים סיבי השריר האיטיים. כל זה במהלך פעולה שיש בה מתיחה והתכווצות של השריר בטווח תנועה גדול כאשר מתיחת השריר (התארכות השריר בשלב האקסצנטרי) מתבצעת באיטיות, בדומה לניתור לגובה המבוצע בתוך כדי שקיעה ב-CMJ.

מכאן ניתן להסיק שלאחר מאמץ מתיש, בניתור מנחתה (DJ) או באימון פליאומטרי (Bauer, Thayer, & Baras, 1990), שבהם התארכות השריר בשלב האקסצנטרי מתבצעת במהירות, תופעה זו לא תתרחש, ואכן במחקרים שהוצגו ושנמדד בהם גובה הניתור ב-DJ, לא נמצא שיפור. אולם היות שנמצאו מעט מדי מחקרים כאלה, שאחד מהם בוצע ברכיבת אופניים (McIntyre et al., 2012) והשאר בריצות ארוכות מאוד (Oliver et al., 2008), שאלה זו ראויה לבחינה נוספת, לא

משום שהשפעת "אפקט הקפיץ" שב-SSC איננה נכונה, אלא משום שאולי מדובר בשילוב של כמה סיבות שאחת מהן היא אפקט ה-PAP, כפי שמסבירים זאת בולוסה ועמיתיו (Boullosa et al., 2011), אשר הגיעו למסקנה שתובנה זו נכונה גם למצב שלאחר התשת שרירי הרגליים באמצעות ריצה מתמשכת.

יש לציין כי בהיעדר הסבר ברור ליצירת שיפור בגובה הניתור לאחר ריצה מתמשכת ומתישה מצאו החוקרים (Boullosa et al., 2011) את ה-PAP כהסבר המתאים ביותר להיווצרות השיפור בגובה הניתור, הסבר שעד כה נמצא נכון לפעילות קצרה מאוד של התנגדות, כדוגמת ביצוע סקוויס בהתנגדות שתאפשר 3–5 RM כגירוי להיווצרות PAP ושיפור אקוטי (לטווח קצר) בניתור (Batista et al., 2007). זאת, למרות הטענה של טילין ובישופ (Tillin & Bishop, 2009) שפעילות בעצימות נמוכה, כדוגמת ריצה, היא מחוץ למגוון האפשרויות העשויות להביא לאפקט PAP. גם גרסיה וחב' (Garcia et al., 2016) מטילים ספק ב-PAP כהסבר לתופעה וגורסים כי יש לבחון אם לאחר ריצה מתמשכת, מתישה או קרובה למתישה חלה אסטרטגיית פיצוי נוספת, היוצרת תבנית שונה של תיאום תוך-שרירי וגיוס יחידות מוטוריות, אשר מביאה לניתור גבוה יותר.

מהו סוג הריצה המתאים ביותר למיצוי מיטבי של התופעה?

במחקר הראשון (Vuorimaa et al., 2006) היה המבדק שהראה את השיפור הרב ביותר בגובה הניתור לאחר ריצת טמפו ב-80% VO₂ max, אולם בהבדל לא רב מריצת הטמפו ב-100% VO₂ max ומריצת הרצף המתגברת עד להתשה. במבדק ה-80% VO₂ max נצפו גם ההבדלים הגדולים ביותר בין המבדק המוקדם למאוחר לעומת שאר המחקרים שבהם נצפה שיפור בניתור במבדק המאוחר. קיימת אפשרות שהדבר נבע גם מירידה מסוימת בגובה הניתור במבדק המוקדם בשל עריכת מתיחות סטטיות במשך כעשר דקות בסמוך לביצוע המבדק.

יש לציין כי משך זמן והאופן שבו מתבצעות המתיחות (סטטיות או דינמיות) עשויים להשפיע על גובה הניתור לרעה או לטובה או לא להשפיע כלל. מתיחות סטטיות ארוכות לשרירים הפושטים של הרגליים, הנמשכות יותר מ-30 שניות למערכה ומתבצעות בסמיכות לפעילות מתפרצת כמו ניתור לגובה, מחלישות את עוצמת הכוח שהשריר יכול לייצר ואת אפקט ה-SSC. לעומתן מתיחות סטטיות, שמשכן שניות בודדות או מתיחות דינמיות, השפעתן על גובה הניתור נעה בין ניטרלית למסייעת (Behm, Button & Butt, 2001; Young & Behm, 2003; Sim, Dawson, & Behm, 2009; Wallman, & Young 2009; Wilson et al., 2010; Robbins & Scheuermann, 2008). אולם במחקרם של וורימה וחב' (Vuorimaa et al., 2006) לא צוין כמה זמן נמשכה כל מערכת מתיחות.

רק בעוד מחקר אחד (Juarez et al., 2011) צוין ביצוע מתיחות כחלק מהחימום לפני המבדק המוקדם, אך היו אלה מערכות מתיחות בנות שמונה שניות כל אחת, דבר שכאמור אין בו כדי להשפיע לשלילה על מיצוי יכולת הניתור לגובה. בשאר המחקרים לא צוין אם בוצעו מתיחות כחלק מתהליך החימום, ובחלקם הודגש

דווקא חימום דינמי (Garcia et al., 2015; Garcia et al., 2016), שכלל סדרות דילוגים גבוהים, סדרת ניתורים וכמה ספרינטים מתגברים ונמצא יעיל ביותר למיצוי יכולת הניתור לגובה (Pearce, Kidgell, Zois & Carlson, 2009), ובכל זאת נמצא שיפור בגובה הניתור בקרב חלק מהנבדקים במבדק המאוחר (ראה תת-פרק "נבדקים מגיבים ולא מגיבים"). מלבד זאת, אי אפשר על פי המחקרים לקבוע בוודאות מה עדיף – אם התשה מרבית או רק קרובה לכך; אם ריצת רצף או ריצת מקטעים. הממצאים תומכים בקיומה של התופעה בטווח שבין 80% ל-100% $VO_2 \max$ בין שזו ריצת רצף או ריצת מקטעים. טווח המאמץ מאפשר, במחקרים עתידיים, לא "ללחוץ" את הנבחנים ו"לסחוט" מעצמם את המרב בעת ביצוע הריצה. ניתן להסיק מכך ששימוש בריצת מקטעים ההולכת ומתגברת עד התשה או קרובה להתשה כדוגמת מבחן ה-יו-יו (Bangsbo et al., 2008), ייתן פתרון ראוי לפרוטוקול של ריצה מתישה גם בקרב נבחנים ספורטאים שאינם אתלטי סבולת.

בנוגע לזמן הנדרש לפרוטוקול הריצה המתישה. מהמחקרים עולה שלאחר ריצות שזמנן נע בין כ-10 דקות (Garcia et al., 2015) לכ-40 דקות (Vuorimaa et al., 2006) ניתן להפיק תגובת שיפור אקוטית (לטווח קצר) בגובה הניתור אם כאשר זה מתבצע מיד או כשתי דקות לאחר הריצה. אולם ייתכן שלקבוצות אוכלוסייה שאינן רצים מאומנים למרחקים ארוכים, 40 דקות יהיה זמן ארוך מדי (Cortis et al., 2008; Oliver et al., 2011). בחלק מהמחקרים ובפרוטוקולים ששילבו כ-20 דקות של ריצה מתישה (Juarez et al., 2011; Boullousa & Tuimil, 2009; Boullousa et al., 2011) נמצא שיפור אקוטי בגובה הניתור. על פי זאת ניתן להניח, בנוגע למחקרים עתידיים, שריצה מתישה או כמעט מתישה שמשכה כפרק זמן זה, עשויה להיות יעילה ליצירת שיפור אקוטי בגובה הניתור. אולם בגלל מיעוט המחקרים שעסקו בסוגיה נותרה זו פתוחה וראויה לבחינה נוספת.

מה בדבר סוגים נוספים של מאמצים מתמשכים לשרירי הרגליים, והאם גם הם יכולים להשפיע על יצירת שיפור אקוטי בגובה הניתור? אוליבר ועמיתיו (Oliver et al., 2008) ומקינטייר ועמיתיו (McIntyre et al., 2012) מצאו שריצה של במקטעים המדמים 42 דקות של משחק כדורגל על מסילה לא ממונעת ורכיבת אופניים מתישה של 20 דקות, בהתאמה, אינן יוצרות אפקט שיפור אקוטי בגובה הניתור. משום שריצה בתוך כדי דחיפה לאחור על מסילה לא ממונעת ורכיבת אופניים מעמיסות ואף מתישות את יכולת הפקת הכוח בשרירי הרגליים, ייתכן שלא עייפות השרירים היא המובילה לשיפור האקוטי לאחר הריצה. דבר זה עשוי לחזק את ההנחה כי הגורם העיקרי בשיפור האקוטי הוא שיפור במנגנון ה-SSC, ובעיקר בשיפור האנרגייה האלסטית. אולם ברכיבת האופניים ייתכן גם שבמעבר המידי מהתבנית התנועתית של הרכיבה לתבנית התנועתית של הניתור מתעורר קושי בהתאמה לתבנית התנועתית הבאה, כשם שמתעורר קושי בהתאמה לריצה מיד לאחר הרכיבה בטריאתלון (Millet & Vleck, 2000).

מהו פרק הזמן המיטבי בין סיום הריצה לתחילת הניתורים המאוחרים (post-tests) למיצוי הגובה המרבי של הניתור?

בלוח 1 צוין שפרק הזמן בין סיום הריצה לתחילת הניתורים המאוחרים שבהם הושג הניתור הגבוה מזה שהושג לאחר חימום שגרתי נע בין – מייד (Vuorimaa et al., 2006; Juarez et al., 2011 Cortis et al., 2011; Oliver et al., 2008; Garcia et al., 2016) לשתי דקות (Boullosa & Tuimil, 2009; Boullosa et al., 2015; Garcia et al., 2011), שגם הן קצרות ואינן מותירות זמן להתאוששות. גם כאן מחקרם של בולוסה וטיומיל (Boullosa & Tuimil, 2009) מדגים את יעילותה של המיידיות בביצוע הניתורים לאחר פרוטוקול הריצה לאור ההשוואה, בין שהניתורים מתבצעים שתי דקות לאחר סיומה – 33.0 ס"מ – ובין שהם מתבצעים חמש דקות מאוחר יותר. ירידה של כמעט שני ס"מ – 31.2 ס"מ – שהוא תופעה מעניינת בשל הציפייה להתאוששות מנגנון ה-SSC לאחר מאמץ הריצה המתמשך (Komi, 2000).

לעומת זאת אם מייחסים את התופעה לאפקט ה-PAP, הרי שעל פי בישוב (Bishop, 2003), "חלון ההזדמנויות" להשגת אפקט ה-PAP הוא בין 5 דקות ל-15–20 דקות מסופה של הריצה. הסתירה המסוימת בין ממצאי המחקר הזה לקבלת אפקט PAP מצטרפת להנחתם של גרסיה ועמיתיו (Garcia et al., 2016), המסיקים שיש לבחון הסבר אחר לתופעה ומציעים שבעקבות עייפות חלה "אסטרטגיית" פיצוי היוצרת תבנית שונה של תיאום תוך-שרירי וגיוס יחידות מוטוריות אשר מאפשרות לספורטאי להפיק ניתור גבוה יותר.

נבדקים מגיבים ולא מגיבים

בשלושת המחקרים (Garcia et al., 2015; Garcia et al., 2011; Boullosa et al., 2016) צוין שחלק מהמשתתפים לא הגיבו לפרוטוקול הריצה בשיפור הניתור. בשניים הראשונים, בהתאמה, תוצאות המבדק המוקדם והמבדק המאוחר היו שוות, ובשלישי נצפתה ירידה בגובה הניתור בקרב הלא מגיבים. בשלושת המחקרים המשתתפים באו ממגוון יכולות אירוביות, ובמחקר השני (Garcia et al., 2015), שבו נבחנה התגובה לאימון הפוגות נרחב (EIT), נמצא קשר בין חוסר ההגבה לתוצאות חלשות יותר בתוצאות הריצה ב-EIT. ממצא זה יש בו כדי להעלות השערה כי יש קשר בין יכולת אירובית טובה לניתור גבוה יותר במבדק המאוחר, אך ייתכן שהשינוי בדפוס התנועה הנובע מאותה התשה מתיש גם את אפקט ה"קפיץ" שבמערכת השריר-גיד או הבקרה העצבית (כישורי השריר וגופי גולג'י), שהם מנגנון ה-SSC, והם העשויים להיות הסיבה להיעדר גירוי לשיפור המידי בגובה הניתור.

חיזוק לכך שעייפות מנגנון ה-SSC היא היוצרת את ההבדל בין המגיבים ללא מגיבים ניתן לקבל מקומי (Komi, 2000), המציין שעייפות מתונה של מנגנון SSC יכולה להביא לתגובת שיפור לעומת עייפות מרבית של המנגנון, אשר מביאה לשינוי בדפוס התנועה. ניתן להניח שהנבדקים בעלי היכולת האירובית הגבוהה במחקרם של

גרסיה וחב' (Garcia et al., 2015) חוו עייפות מתונה בלבד ושיפור במנגנון ה-SSC, שהביא לשיפור האקוטי (לטווח קצר) ביכולת הניתור.

סיכום

נוסף על הסברה שהריצה המתישה או הקרובה למתישה מגבירה את אפקט ה-SSC או את אפקט ה-PAP, שאיננו מקובל על דעת כל החוקרים כהסבר לתופעת העלייה המיידית בגובה הניתור לאחר הריצה, יש לבחון הסבר נוסף הנובע מההשערה של גרסיה ועמיתיו (García et al., 2016), שבעקבות התשישות חלה אסטרטגיית פיצוי הקשורה לגיוס יחידות מוטוריות בשריר: הריצה המדוברת מתישה בשרירי הרגליים את היחידות המוטוריות האיטיות (ST) Slow-Twitch ואף את היחידות המהירות מסוג Fast Twitch a (FTa), החלשות מבין המהירות, אשר פעילות גם בריצה המתישה, מה שמותיר את היחידות המהירות במיוחד (FTb) Fast Twitch b לפעול באין מפריע, עד להתאוששותן של ST ו-FTa. ייתכן שהדבר מסביר את הירידה ביכולת בין המבדק המאוחר 1 (33.0 ס"מ) שבוצע שתי דקות מסופה של הריצה, לבין המבדק המאוחר 2 (31.2 ס"מ) שבוצע חמש דקות אחר כך במחקרם של בולוסה ועמיתיו (Boullosa et al., 2009). הסבר זה טרם נבדק.

נראה שיש בסיס מחקרי לעדויותיהם של ספורטאים מענפים הדורשים יכולת ניתור גבוהה, שחוו שיפור רגעי בגובה הניתור לאחר ריצה או מאמץ דומה, ארוך ומתיש. אולם רוב הממצאים המחקריים לא הושגו ממבדקים שבוצעו באוכלוסייה זו אלא באוכלוסיית ספורטאי סבולת שכמעט הפוכה לה בדרישות הכוח והאנרגיה. נוסף על כך יש ספק בדבר הצלחת מבדק שכזה בקרב ספורטאי ניתור, משום שאלו בדרך כלל אינם ניחנים ביכולת אירובית טובה, והם מותאמים לה פחות ועלולים להימצא "לא מגיבים" ולא משפרים בשל עייפות. למרות זאת ראוי לבחון אם שילוב של מאמץ דומה לריצה מתמשכת ומתישה או קרובה למתישה ונמשך בין 15 ל-20 דקות, ומייד לאחריו אימון לשיפור הניתור יכול להביא הן לשיפור היכולת האירובית והן לשיפור כרוני (מתמשך) של יכולת הניתור לגובה.

רשימת המקורות

- Aagaard, P. (2003). Training-induced changes in neural function. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 31, 61-67.
- Aagaard, P., Simonsen, E. B., Andersen, J. L., Magnusson, P., & Dyhre-Poulsen, P. (2002). Neural adaptations to resistance training: Evoked V-wave and H-reflex responses. *Journal of Applied Physiology*, 92, 2309-2318.
- Baker, D. (1996). Improving vertical jump performance through general, special, and specific strength training: A brief review. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 10, 131-136.
- Bangsbo, J, Iaia, FM, & Krstrup, P. (2008). The Yo-Yo intermittent recovery test: A useful tool for evaluation of physical performance in intermittent sports. *Sports Medicine*, 38, 37-51.
- Batista, M. A., Ugrinowitsch, C., Roschel, H., Lotufo, R., Ricard, M. D., & Tricoli, V. A. (2007). Intermittent exercise as a conditioning activity to induce postactivation potentiation. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 21, 837-840.
- Bauer, T., Thayer, R. E., & Baras, G. (1990). Comparison of training modalities for power development in the lower extremity. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 4, 115-121.
- Behm, D. G., Button, D. C., & Butt, J. C. (2001). Factors affecting force loss with prolonged stretching. *Canadian Journal of Applied Physiology*, 26, 262-272.
- Berthoin, S., Baquet, G., Rabita, J., & Blondel, N. (1999). Validity of the Universite de Montreal Track Test to assess the velocity associated with peak oxygen uptake for adolescents. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 39, 107.
- Bishop, D. (2003). Performance changes following active warm-up and how to structure the 574 warm- up. *Sports Medicine*, 33, 575.

- Bomfim Lima, J., Marin, D., Barquilha, G., Da Silva, L., Puggina, E., Pithon-Curi, T., & Hirabara, S. (2011). Acute effects of drop jump potentiation protocol on sprint and countermovement vertical jump performance. *Human Movement, 12*, 324-330.
- Bosco, C., Atterri, F., Fekete, G., Apor, P., & Rusko, H. (1986). The effect of fatigue on store and re-use of elastic energy in slow and fast types of human skeletal muscle. *Acta Physiologica, 128*, 109-117.
- Bosco, C., Luhtanen, P., & Komi, P. V. (1983). A simple method for measurement of mechanical power in jumping. *European Journal of Applied Physiology and Occupational Physiology, 50*, 273-282.
- Bosco, C., Viitasalo, J. T., Komi, P. V., & Luhtanen, P. (1982). Combined effect of elastic energy and myoelectrical potentiation during stretch-shortening cycle exercise. *Acta Physiologica, 114*, 557-565.
- Boullosa, D. A., & Tuimil, J. L. (2009). Postactivation potentiation in distance runners after two different field running protocols. *The Journal of Strength & Conditioning Research, 23*, 1560-1565.
- Boullosa, D. A., Tuimil, J. L., Alegre, L. M., Iglesias, E., & Lusquinos, F. (2011). Concurrent fatigue and potentiation in endurance athletes. *International Journal of Sports Physiology and Performance, 6*, 82-93.
- Chambers, C., Noakes, T. D., Lambert, E. V., & Lambert, M. I. (1998). Time course of recovery of vertical jump height and heart rate versus running speed after a 90-km foot race. *Journal of Sports Sciences, 16*, 645-651.
- Cortis, C., Tessitore, A., Lupo, C., Pesce, C., Fossile, E., Figura, F., & Capranica, L. (2011). Inter-limb coordination, strength, jump, and sprint performances following a youth men's basketball game. *The Journal of Strength & Conditioning Research, 25*, 135-142.
- Enoka R. M. (2002) *Neuromechanics of human movement* (3rd ed). Champaign, IL Human Kinetics.

- Rousanoglou, E. N., Noutsos, K., Pappas, A., Bogdanis, G., Vagenas, G., Bayios, I. A., & Boudolos, K. D. (2016). Alterations of vertical jump mechanics after a half-marathon mountain running race. *Journal of sports science & medicine*, 15(2), 277-286.
- García-Pinillos, F., Molina-Molina, A., & Latorre-Román, P. Á. (2016). Impact of an incremental running test on jumping kinematics in endurance runners: can jumping kinematic explain the post-activation potentiation phenomenon? *Sports Biomechanics*, 15, 103-115.
- García-Pinillos, F., Soto-Hermoso, V. M., & Latorre-Román, P. A. (2015). Acute effects of extended interval training on countermovement jump and handgrip strength performance in endurance athletes: postactivation potentiation. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 29, 11-21.
- Gorostiaga, E. M., Izquierdo, M., Ruesta, M., Iribarren, J., Gonzalez-Badillo, J. J., & Ibanez, J. (2004). Strength training effects on physical performance and serum hormones in young soccer players. *European Journal of Applied Physiology*, 91, 698-707.
- Hodgson, M., Docherty, D., & Robbins, D. (2005). Post-activation potentiation. *Sports Medicine*, 35, 585-595.
- Hodgson, M., Docherty, D., & Robbins, D. (2005). Post-activation potentiation: underlying physiology and implications for motor performance. *Sports Medicine*, 35, 585-595.
- Juarez, D., Lopez de Subijana, C., Mallo, J., & Navarro, E. (2011). Acute effects of endurance exercise on jumping and kicking performance in top-class young soccer players. *European Journal of Sport Science*, 11, 191-196.
- Komi, P. V. (1984). Physiological and biomechanical correlates of muscle function: effects of muscle structure and stretch-shortening cycle on force and speed. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 12, 81-122.

- Komi, P. V. (2000). Stretch-shortening cycle: a powerful model to study normal and fatigued muscle. *Journal of Biomechanics*, 33(10), 1197-1206.
- Komi, P. V. (Ed.). (2011). *The encyclopaedia of sports medicine, neuromuscular aspects of sports performance* (Vol. 17). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Leger L, Boucher R. (1980). An indirect continuous running multistage field test: the Université de Montreal track test. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 5, 77 -84.
- Leger, L. A., Mercier, D., Gadoury, C., & Lambert, J. (1988). The multistage 20 metre shuttle run test for aerobic fitness. *Journal of Sports Sciences*, 6, 93-101.
- Lepers, R., Pousson, M. L., Maffiuletti, N. A., Martin, A., & Van Hoecke, J. (2000). The effects of a prolonged running exercise on strength characteristics. *International Journal of Sports Medicine*, 21, 275-280.
- McIntyre, J. P., Mawston, G. A., & Cairns, S. P. (2012). Changes of whole-body power, muscle function, and jump performance with prolonged cycling to exhaustion. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 7, 332-339.
- Millet, G. P., & Vleck, V. E. (2000). Physiological and biomechanical adaptations to the cycle to run transition in Olympic triathlon: review and practical recommendations for training. *British Journal of Sports Medicine*, 34, 384-390.
- Millet, G. Y., & Lepers, R. (2004). Alterations of neuromuscular function after prolonged running, cycling and skiing exercises. *Sports Medicine*, 34, 105-116.
- Needham, R. A., Morse, C. I., & Degens, H. (2009). The acute effect of different warm-up protocols on anaerobic performance in elite youth soccer players. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 23, 2614-2620.

- Nicol, C., Avela, J., & Komi, P. V. (2006). The stretch-shortening cycle. *Sports Medicine*, 36, 977-999.
- Nicol, C., Komi, P. V., & Marconnet, P. (1991). Fatigue effects of marathon running on neuromuscular performance. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 1, 10-17.
- Nummela, A. T., Heath, K. A., Paavolainen, L. M., Lambert, M. I., Gibson, A. S. C., Rusko, H. K., & Noakes, T. D. (2008). Fatigue during a 5-km running time trial. *International Journal of Sports Medicine*, 29, 738-745.
- Oliver, J., Armstrong, N., & Williams, C. (2008). Changes in jump performance and muscle activity following soccer-specific exercise. *Journal of Sports Sciences*, 26, 141-148.
- Pearce, A. J., Kidgell, D. J., Zois, J., & Carlson, J. S. (2009). Effects of secondary warm up following stretching. *European Journal of Applied Physiology*, 105, 175-183.
- Rack, P. M., & Westbury, D. R. (1974). The short range stiffness of active mammalian muscle and its effect on mechanical properties. *The Journal of Physiology*, 240, 331-350.
- Robbins, J. W., & Scheuermann, B. W. (2008). Varying amounts of acute static stretching and its effect on vertical jump performance. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 22, 781-786.
- Roberts, T. J., & Azizi, E. (2011). Flexible mechanisms: the diverse roles of biological springs in vertebrate movement. *Journal of Experimental Biology*, 214, 353-361.
- Rousanoglou, E. N., Bayios, I. A., Bogdanis, G. C., & Boudolos, K. (2016). Alterations of vertical jump mechanics after a half-marathon mountain running race. *Journal of Sports Science and Medicine*, 15, 277-286.
- Sim, A. Y., Dawson, B. T., Guelfi, K. J., Wallman, K. E., & Young, W. B. (2009). Effects of static stretching in warm-up on repeated sprint

- performance. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 23, 2155-2162.
- Tillin, N. A., & Bishop, D. (2009). Factors modulating post-activation potentiation and its effect on performance of subsequent explosive activities. *Sports Medicine*, 39, 147-166.
- Turner, A. N., & Jeffreys, I. (2010). The stretch-shortening cycle: Proposed mechanisms and methods for enhancement. *Strength & Conditioning Journal*, 32, 87-99.
- Vuorimaa, T., Virlander, R., Kurkilahti, P., Vasankari, T., & Häkkinen, K. (2006). Acute changes in muscle activation and leg extension performance after different running exercises in elite long-distance runners. *European Journal of Applied Physiology*, 96, 282-291.
- Wilson, J. M., Duncan, N. M., Marin, P. J., Brown, L. E., Loenneke, J. P., Wilson, S. M., ... Ugrinowitsch, C. (2013). Meta-analysis of postactivation potentiation and power: effects of conditioning activity, volume, gender, rest periods, and training status. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 27, 854-859.
- Wilson, J. M., Hornbuckle, L. M., Kim, J. S., Ugrinowitsch, C., Lee, S. R., Zourdos, M. C., ... Palton, L. B. (2010). Effects of static stretching on energy cost and running endurance performance. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 24, 2274-2279.
- Xenofondos, A., Laparidis, K., Kyranoudis, A., Galazoulas, C., Bassa, E., & Kotzamanidis, C. (2010). Post-activation potentiation: Factors affecting it and the effect on performance. *Journal of Physical Education & Sport/Citius Altius Fortius*, 28.
- Young, W. B., & Behm, D. G. (2003). Effects of running, static stretching and practice jumps on explosive force production and jumping performance. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 43, 21.
- Ziv, G., & Lidor, R. (2010). Vertical jump in female and male volleyball players: a review of observational and experimental studies. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20, 556-567.

ספורט, הימורים ופרסומות: "מלא טוטו – מלא כסף" ומלא סטראוטיפים

אסנת רוט-כהן ואילן תמיר

אוניברסיטת אריאל

תקציר

מחקר זה עוסק בניתוח המסר הפרסומי של תופעת הימורי הספורט בישראל, שראשיתה בשנת 1951 ושמצא 1967 מוסדרת חוקית על ידי המדינה. במסגרת המאמר מוצג רקע כללי על מסרים פרסומיים, על תהליך ההתפתחות של תופעת הימורי הספורט בישראל ועל הקשר ההדוק שביניהם. באמצעות המחקר הנוכחי מבקשים המחברים להתמקד לראשונה בשיח התקשורתי של הימורי הספורט בישראל ולבחון את ממדי התוכן והנראות בפרסומות להימורי ספורט. במחקר נבחנו סוגי המסרים הפרסומיים ודרכי ההבעה הקריאטיביות בפרסומות ובעיקר המשמעות החברתיות הרחבות העולות מן המסר הפרסומי. מניתוח הפרסומות עולה שבכל הנוגע לעולם הספורט בישראל, מבני המשמעות בפרסומות פועלים כמראה המשקפת את הנעשה בספורט ובחברה בישראל ומייצגים את נוכחותן של חלק מהתופעות הבולטות בו: דומיננטיות גברית, שפה והשפעה מיליטריסטית בולטת אינדיבידואליזם והשפעות גלובליות. במידה רבה יאפשר הניתוח הנוכחי הבנה עמוקה של המקום והתפיסות החברתיות הרווחות בנוגע למוסד הספורטיבי כפי שהוא משתקף בפרסומות.

תאריכים: ספורט בישראל, הימורי ספורט, מסר פרסומי, קריאטיב, החברה בישראל

תופעת הימורי הספורט בישראל היא ותיקה. ראשיתה בשנת 1951. בשנה זו פרסם השבועון "ספורט ישראל" טופס ובו 12 משחקי כדורגל. קוראי העיתון התבקשו לשלוח את ניחושיהם עד ליום חמישי בשבוע, וביום ראשון פורסמו הניחושים הנכונים ושמות הזוכים (פורת ולרר, 1988). בשנים שלאחר מכן הוסדר מפעל הימורי הספורט בישראל ("המועצה להסדר הימורים – טוטו") וזכה לפופולריות רבה בקרב הציבור בכלל ובקרב אוהדי הספורט בפרט. את שנת 2015, לשם המחשה, סיים הטוטו ברווח שיא של כ-555 מיליון ש"ח. אחד ההסברים לגידול השיטתי ברווחי

הטוטו טמון בהשקעה ההולכת וגוברת של המועצה בקמפיינים פרסומיים המשלבים ערוצי פרסום מגוונים ואסטרטגיות תקשורתיות שונות.

מסר פרסומי

הפרסום הוא העברת מסרים אל קהל יעד לצורך השגת מטרות שיווקיות באמצעי תקשורת המונים בתשלום ובזהות ידועה (O'guinn, Allen & Semenik, 2006). בלך ובלך (Belch & Belch, 2009) מוסיפים שהפרסום פועל כתקשורת שכנועית בניסיון למכור לא רק מוצר או שירות אלא גם רעיון, ארגון או בן אדם. הפרסומת היא יחידת המסר המועבר מהמועין לנמען (קהל המטרה הפרסומי הנבחר) ויכולה להופיע במגוון ערוצי התקשורת דוגמת סרטון טלוויזיה, תשדיר רדיו, מודעה בעיתון, בכלי הדיגיטל השונים (למשל עיתונים דיגיטליים, רשתות חברתיות) וכדומה (Arnes, 2006). כדי שפרסומת תתפוס את תשומת ליבו של הצרכן בזירת המדיה העמוסה והדינמית, על המסר השכנועי להיות מועבר באופן יצירתי באמצעות שימוש במילים, בתמונות ובצלילים. אופן העברת המסר לצרכן הוא הממד הטקטי בפרסומת, והוא עוסק בהיבט העיצובי-צורני, למשל: גודל הפרסומת; בולטות הטקסט לעומת הוויזואל; שילוב דימויים, סמלים וסימנים; משלב לשוני ועוד.

ניתן לחלק את סוגי המסר הפרסומי לשניים: רציונלי-פונקציונלי ורגשי (Arens, 2006; Belch & Belch, 2009; Kelley & Jugenheimer, 2006). הראשון כולל ההתייחסות למרכיבי המותג המפורסם, תיאור שלו, ציון מחיר ולעיתים אף תמונות של המותג ושל אריזתו (Leiss, Kline & Jhally, 2005), ואילו השני מתמקד ביצירת מערכת אסוציאטיבית שמטרתה לחבר את רכישת המותג עם מימוש צרכים פסיכולוגיים, חברתיים וסמליים של הצרכן (Petty & Cacioppo, 1986). מסר פרסומי אפקטיבי נשען על ערכים משותפים, על סמלים וסימנים בעלי משמעות לקהלים נבחרים בחברה (Marchand, 1985; Ducoffe, 1996; First & Avraham, 2009; Hetsroni, 2012).

הימורי ספורט

תופעת ההימורים זכתה להתייחסות מחקרית מקיפה, ובין השאר ביקשו חוקרים לעמוד על המשמעות של ההימור עבור האנשים (McMillen, 1996). חלק מההסברים התמקדו במוטיבציה של המהמר לעמוד מול המערכת ולהתגבר עליה, אחרים דנו בחוויית קבלת ההחלטות שמניעה את המהמר, ויש שעסקו בסיכונים של המהמר כביטוי לתכונות אופי שונות (Levy & Galily, 2009). חוקרים בעלי אוריינטציה מרקסיסטית הדגישו את תפקידם של ההימורים כפרקטיקה אסקפיסטית בשימור הסדר החברתי ונטרול יצרנים מהפכניים (Nibert, 2000). נוסף על המשתנים הכלכליים, הפסיכולוגיים, החברתיים והחוקיים, שרלוונטיים

להימורים באשר הם, להימורי הספורט ניתן להוסיף רובד חשוב נוסף. האהדה העצומה שלה זוכה הספורט ברחבי העולם ותחושת המומחיות של אוהדיו יוצרות אשליה של שליטה בתוצאה (Aleksandrovski, 2012). אוהדי ספורט מרגישים כי שלא כבהימורי מספרים קלאסיים, בהימורי הספורט יש להם ידע שיוכל להפוך את הניחוש מהימור מוחלט לחיזוי מושכל. לא בכדי התפתחו הימורי הספורט בד בבד עם התפתחות הספורט עצמו והפכו מאז לענף כלכלי פורח במיוחד. הספורט, מצידו, מספק מוצר פופולרי שמושך מהמרים, ומנגד, ההימורים מגבירים את המתח ואת ההתרגשות מהמשחקים, ובכך מרחיבים עוד את הפופולריות של הספורט (Forrest, 2012). עם זאת היחסים בין הספורט להימורים מעלים לא אחת גם חששות מהתערבות ומניפולציות אפשריות של גורמים בעייתיים שיכולים לפגוע בספורט ובהימור עצמו (Blackshaw, 2012).

גם בישראל התפתחו הימורי הספורט סמוך להקמת המדינה. בשלב המוקדם, כשלוש שנים לאחר הקמת המדינה (1951), היה ניתן להמר על משחקי כדורגל באמצעות משלוח ניחשים למערכות העיתונים שהפעילו את ההימורים. גופים רבים זיהו את הפוטנציאל המסחרי של הימורי הספורט, אבל רק בשנת 1957, לאחר כמה שנות חבלי לידה, קם מפעל "טוטו כדורגל" שפורסם בעיתון יומי מוביל מדי שבוע. באותה עת קמה למיזם תחרות מצד ארגון מתחרה בשם "ספורטוטו ישראל", שאותו ניהלו מרכזי הספורט בארץ. בסופו של דבר התאחדו הגופים וזכו להבעת אמון מצד קהל המהמרים, ובשנת 1963 נרשמו כרבע מיליון מהמרים מדי שבוע. ב-1967 נחקק החוק להסדר ההימורים בספורט, שקבע כי "המועצה להסדר ההימורים בספורט" – 'הטוטו' (שהורכבה מגופים שהפעילו את 'ספורטוטו ישראל') תהיה הסמכות הבלעדית להפעלת הימורים בישראל (Levy & Galily, 2009). מאז ועד היום מארגנת המועצה בלעדית את הימורי הספורט החוקיים בישראל ופועלת, בהתאם, לשווק את ההימורים בעזרת קמפיינים תקשורתיים במדיה.

פרסום להימורים

בשנים האחרונות חל גידול בפרסום להימורים (Friend & Ladd, 2009; Messerlian & Derevensky, 2006; Binde, 2002). הפרסומות מציגות את פעולת ההימור כזוהרת ואטרקטיבית, מלאת ריגוש ואפופת פנטזיה (Derevensky et al., 2007). דימויים אלו נועדו לפתות את הצרכן ולשכנעו כמה קל להרוויח כסף בעזרת ההימור ולהשיג סגנון חיים זוהר. מחקרים מעטים בדקו את מידת האפקטיביות של הפרסומות להימורים היות שרק חוקרים בודדים בחנו את תוכני הפרסומות להימורים ואת השפעותיהן (למשל, Derevensky, Sklar, Gupta & Messerlian, 2010; Griffiths, 2005). חשוב לציין כי המחקרים הקיימים עוסקים בהימורי מזל ולא בהימורי ספורט (למשל Levy & Hetsroni 2011; Karcher, 1989).

שני נושאים אלו – פרסום והימורים – החוברים יחד נתפסים כמעוררי מחלוקת. טיבו השנוי במחלוקת של הפרסום נידון בספרות המחקרית, ויש הרואים בו כלי מניפולטיבי שמטרתו יצירת צורכי שווא בקרב צרכנים (Pollay & Gallagher, 1990; Fox, 1997; Marchand, 1985). ההימורים שנויים במחלוקת בפן המוסרי, היות שהם מעודדים רדיפת בצע ונהנתנות ואף עלולים לגרום נזק פסיכולוגי וחברתי (Binde, 2014). ביקורת נוספת קובעת כי המסרים המופיעים בפרסומות להימורים מציגים זכייה קלה והנאה חסרת דאגות שאינה מצריכה מאמץ ממשי (Derevensky et al., 2007), ומטרתם לעודד את הצרכן להצטרף לתוכניות הימורים ארוכות טווח (Weibe, 2008). טענה אחרת מתייחסת לרמת החשיפה הגבוהה לפרסומות להימורים, שמובילה לתפיסה כי אין בהימורים נזק, וכי זו פעולה נורמלית ומקובלת (Moore & Ohtsuka, 1999). לפיכך שאלת המחקר הנוכחי היא מהם המסרים העולים מפרסומות להימורים בספורט בעיתונות ובטלוויזיה בישראל.

שיטת המחקר

מדגם המחקר

לצורך המחקר נדגמו 221 פרסומות, לפי הפירוט הזה: 110 פרסומות מודפסות מתוך העיתון "ידיעות אחרונות", למן שנת 1967 – השנה הראשונה שבה נכנס לתוקפו החוק להסדר ההימורים בספורט – ועד שנת 2014. המדגם כלל את כל הפרסומות, בכל גודל ובשילובים שונים של צבעים (שחור-לבן; שחור-לבן; שחור-לבן וצבע נוסף) ומודעות (צבעוניות) שהופיעו בשבוע הראשון של חודש ינואר ובשבוע הראשון של חודש יולי בכל שנה. הבחירה בטווח חצי-שנתי נועדה לסייע באיתור קמפיינים שונים שהופיעו באותה השנה. המודעות אותרו בספריית "שער ציון בית אריאלה" בתל-אביב ובאתר חברת "יפעת בקרת פרסום" המנטרת את כל הפרסומות שהופיעו במדיה. מאה ואחת עשרה פרסומות שהופיעו בטלוויזיה נדלו מאתר מאגר המידע של חברת "יפעת בקרת פרסום" וכוללות את כל הפרסומות (בחלוקה לפי קמפיינים⁵) של המועצה להימורי ספורט בישראל ששודרו בטלוויזיה משנת 2001, השנה שבה "יפעת" החלה ביצירת ארכיון פרסומות טלוויזיוני.

כלי המחקר

המחקר מבוסס על שיטת מחקר איכותנית, הכוללת ניתוח תוכן פרשני למסרים העולים מתוך הטקסט. באמצעות ניתוח הפרסומות נוכל לעמוד על תפיסות הספורט ועל היחס אליו בחברה הישראלית.

כלי המחקר הבוחן את הוויזואלים בפרסומות הותאם מתוך Moriarty (1987), המסווגת את הוויזואלים בפרסומות לשני סוגים עיקריים: א. ויזואלים

⁵ קמפיין פרסומי הוא סדרת פרסומות המעבירה מסר זהה לצרכן, אולם המבע היצירתי ודרך העברת המסר שונים מפרסומת אחת לאחרת.

המאפיינים פניית מסר רציונלית – המספקים מידע עובדתי כמו אריות המוצר; השוואה למתחרה; הדגמה ויזואלית לשימוש במוצר; ב. ויזואלים המאפיינים פניית מסר אמוציונלית – מציגים רעיונות, סמלים ורשמים אגב שימוש בתהליך של מטאפורה. ויזואלים כאלו מציגים סגנון חיים; לקוח אופייני או סלבריטאי; סיפור; מטאפורה וכו'. בחינת הרציונליות לעומת האמוציונליות של המלל נעשתה בעזרת הגדרותיהם של פוטו (Puto & Wells, 1984) ורזניק ושטרן (Resnik & Stern, 1977). לפיהם, הקריטריונים להגדרת פרסומת כרציונלית כוללים את אלה: מחיר המוצר; איכות המוצר; ביצועי המוצר; מרכיבי המוצר או תוכן המוצר; זמינות; הצעות מיוחדות כמו מבצע או פרס. לפי רזניק ושטרן (Resnik & Stern 1977), מספיק שאחד מהקריטריונים שלעיל מופיע בפרסומת כדי לסווג אותה כבעלת מלל רציונלי. הקידוד האיכותני בוצע בידי שני מקודדים שהודרכו על ידי החוקרים והתאמנו על קידוד מודעות. שני המקודדים קודדו את כל המודעות. כל מקודד עבד לבדו וקיבל זמן בלתי מוגבל לקודד את הפרסומות. לפי מדד המהימנות Cohen's Kappa (Cohen, 1960) המייצג את מידת ההסכמה בין המקודדים מלבד ההסכמה הצפויה במקרה, נמצאה רמת מתאם גבוהה בין המקודדים $k = 0.93 - 1$ כולם מובהקים ($p < 0.001$).

כל אחד משני החוקרים פירש את כל הפרסומות לחוד ומאוחר יותר בוצעה הצלבה בין החוקרים לתיקוף הניתוח. התמות נבחרו על בסיס ניתוח איכותני של הפרסומות במחקר שהוא ניתוח תרבותי-פרשני שעיקרו התבוננות בפרסומת כטקסט המבטא את הנעשה בתרבות וכמייצג את ההווי ואת המציאות של חברה נתונה. בחרנו להתבסס על בארת' (Barthes, 1977) ולשלב בזיהוי התמות את המשמעויות התרבותיות הגלויות והסמויות של המלל ושל הוויזואל.

ממצאים ודיון

במסגרת קידוד הנתונים זוהו כמה תמות שמגדירות את המשמעויות של תוכני הפרסומות והמסרים הפרסומיים ואת מאפייניהן השכליים והרגשיים. בין השאר נמצאו במחקר הנוכחי קטגוריות אשר מחדדות חלק מהמאפיינים הבולטים של הספורט שהופכים אותו למוסד פופולרי כל כך בקרב ההמונים:

אשליית השליטה: רגש עטוף בקוגניציה

מרכיב מרכזי שמניע את גלגלי תעשיית הימורי הספורט טמון בתחושה של מהמרי הספורט כי יש להם שליטה, לא מועטה, באירועים שעליהם הם מהמרים. בניגוד להימורים קלאסיים אחרים (כמו לוטו, פיס, רולטה וכדומה), מהמרי הספורט חשים כי כאן אין זו רק שאלה של מזל. הפשטות והבהירות של חוקי הספורט מייצרות תחושת מומחיות בקרב האוהדים. העובדה שהם גם צורכים במידה כמעט אובססיבית מידע על אירועי הספורט מוסיפה תחושה של שליטה בקרבם. ככל שהשליטה באירועי הספורט ובחדשות הספורט תהיה גבוהה חזקה, חשים המהמרים כי יש בכוחם לחזות ביתר דיוק את תוצאות המשחקים. מחקרים ברחבי העולם, כולל

בישראל, הוכיחו כי לא כך הדבר (Cantinotti, Ladouceur & Jacques, 2004; Huberfeld, Gersner, Rosenberg, Kotler & Dannon, 2013). חוקרים מצאו למשל שהמהמרים זוקפים הימורים מוצלחים לידע המוקדם שלהם ולשליטה שלהם בעולם הספורט, ואילו את ההימורים הכושלים שלהם הם מייחסים לאירועים חיצוניים אקראיים. המפרסמים בוחרים לפנות לרבדים הרגשיים במעטה של מסרים רציונליים, ובכך מסייעים במימוש צרכים פסיכולוגיים, חברתיים וסמליים של הצרכן ומעצימים את תפיסת האני שלו.



דוגמה 1. "יודע מי תנצח", תשדיר טלוויזיה, ערוץ 2, 19.5.2007

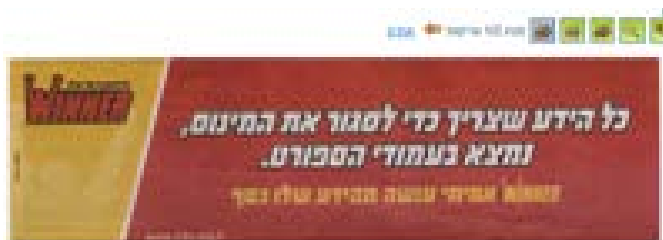
כך למשל פונה המפרסם לקהל בשאלה "יודע מי תנצח?" (ראה דוגמה 1) או "יודע מה תהיה התוצאה? בוא לעשות מזה כסף", כאילו השליטה היא באמת בידי המהמר בלעדית. או פנייה כגון "בטוֹטו יש היגיון בשיגעון" (1983), "טוֹטו זה המשחק שלי" (1999) ו"בטוֹטו אתה לא סתם מספר" – מ-1992). שאלות אלה משקפות אף הן את התחושה שאין מדובר בהימור מזל רגיל שבו אין למהמר שליטה.



דוגמה 2. ידיעות אחרונות, 6.1.1993

מודעה זו (דוגמה 2), שהיא טקסטואלית בלבד, ממחישה כיצד פניית המסר הפרסומי פועלת על הצד הרגשי של הצרכן. השימוש במודעה טיפוגרפית המתבססת רק על המילה הכתובה מעבירה תחושה של מסר אינפורמטיבי רציונלי לצרכן. אולם

בפועל אין במודעה כל אינפורמציה, אלא להפך. מהמודעה משתמע שהידע המוקדם של הקורא הוא הגורם העיקרי שיוביל לזכייה הכספית. המילה "מחכים" במרכז הטקסט גורמת לצרכן לתחושה שלפיה סכום הכסף הגדול נגיש וזמין וממתין רק לו, ואין עליו אלא למלא את הטופס ולקבל בתמורה את הכסף. הפנייה לצרכן היא בלשון יחיד, ואילו ההתייחסות לסכום הזכייה היא בלשון רבים כדי להדגיש את שפע הממון וגודל הרווח האישי של הזוכה. שורת הסגירה של המודעה מחזקת את התחושה האוטופית המועברת למהמר וקובעת "למה שלא תמלא טופס ותיקח?" הרטוריקה הכמעט אגבית וקלילה מחזקת את הרושם המתקבל בקרב הצרכן שבהתבסס על ידע מוקדם הזכייה שלו ודאית. כל זאת בהתעלמות מסיכויי הזכייה בפועל (מן הסתם כדי לא להרתיע מהמרים פוטנציאלים).



דוגמה 3. ידיעות אחרונות 5.7.2004

לעומת חלק מפניות המסר שבהן ההתייחסות הייתה לסכום הזכייה, כאן (דוגמה 3) המפרסם מציג תועלת רציונלית למה ישמש הכסף. ה"מינוס", שהוא אימת האזרח הפשוט, הופך כאן לכלי שרת בידי המפרסם, ובכך הוא מניע את הצרכן לפעולה מיידית וזמינה. יתרה מזאת, ההתייחסות לכך שהעיתון כולל את כל המידע והידע הנדרשים לפתרון חידת טופס הטוטו גורמת לצרכן להאמין שברגע שידפדף בדפי העיתון, הוא יקבל פתרון קסמים ויפתור את החידה וכך הכסף נמצא בכיסו, או כפי שמשתמע מהכתוב, ביתרת חשבון הבנק שלו. הידע הזה הוא גם הכלי של המהמר "להרוויח" את הזכייה (דוגמה 4). מתוך השפה הפרסומית המשתמשת במילה "להרוויח" משתמע כי אין מדובר בהימור התלוי במזל אלא ברווח כספי ממש כמו תגמול לעבודה מאומצת ומחושבת.



דוגמה 4. ידיעות אחרונות 5.2.2012

מהמודעות שנאספו נמצא מאפיין נוסף העוסק בהיבט הרגשי והוא התגרות בצרכן הפוטנציאלי. הפנייה אל הצרכן מאתגרת אותו להוכיח את יכולותיו, שהרי מי לא ייענה ומי יימנע מלהתפאר בכישוריו ויוכיח כי אכן זה כסף קל (דוגמה 5), וכל אחד יכול בקלות לזכות בסכומי כסף גבוהים.



דוגמה 5. ידיעות אחרונות, 5.1.1997

פרסומת אחרת פורטת על נימי הרגש של המהמר הפוטנציאלי ומכריזה על יכולותיו: "בטוטו אתה לא סתם מספר!" המסר הקריאטיבי במודעה הוא דו-משמעי: אומנם בטופס הטוטו נדרש סימון גרידא של מספרים (X,1,2) אבל למי שממלא אותו יש תפקיד חשוב הרבה יותר מבחירת הספרה הניטרלית. הפנייה לצרכן כאן, אף שהיא נעשית באמצעי תקשורת המונים קלאסי, העיתון, פונה לכאורה פנייה אישית-פרטית אל האדם ומעודדת אותו להשתמש ביכולותיו כדי להוכיח את יכולתו. האריזה הסמנטית של המסרים השכנועיים מחזקת את האינדיוידואל ומעודדת אותו להשתמש בכישוריו, ובכך מסייעת בעקיפין לפתרון דיסוננס אפשרי שאיתו מתמודד המהמר שלפיו ההימורים הם כלי מעורר מחלוקת היות שהוא מעודד נהנתנות ורדיפת בצע.

זו לא גברת, זה אדון: הספורט כזירה גברית

הדומיננטיות הגברית במרחב הספורטיבי נדונה במחקרים רבים אשר המחישו פעם אחר פעם את נוכחותן הדלה של נשים המנותבת ל"אוטונומיה יחסית" ומוגבלת בעולם הספורט (Houlihan & Malcolm, 2016). במובן הזה פרסומות הימורי הספורט נטמעות היטב במרחב ומציגות בשיטתיות את הספורט כזירה גברית, ומכאן, את המהמר כגבר טיפוסי. המסר הממוגדר בא לידי ביטוי כמעט בכל הממדים – מהשפה (לשון הפנייה) ועד לתמונה. מקומן של נשים בפרסומות, בדומה למקומן של נשים בספורט, מתמקד בתפקידים משלימים ופחות "במגרש המרכזי". לאורך השנים אין פנייה לנשים בקמפיינים להימורי הספורט ("אתה יכול לזכות" – קמפיין 1969, 1970; "השתתף בטוטו וזכה" – 1970; "עשה לך מנהג קבוע" – 1971 ועד "בוא להרוויח מזה כסף" – 2012). אם נשים מופיעות (בקמפיינים הטלוויזיוניים), הופעתן היא בדרך כלל בהקשר המשפחתי והאימהי. ראוי לציין כי למרות התמורות שחלו במעמד האישה בישראל בשנים האחרונות הפרסומות להימורי ספורט ממחישות את נוכחותם היציבה של ערכים ותופעות המדירים את האישה מהמרחב הספורטיבי-

תרבותי, מדגישות את שוליותה ובכך מעודדות את מצב אי-השוויון הקיים בתחומי הספורט השונים בישראל.

החברות לתפקידי המינים בספורט (Bernstein & Galily, 2008) והציפיות מבנים השונות מאלה של בנות באשר למינון הפעילות הספורטיבית מוצאות את ביטוין בפרסומות המציגות את המין הגברי כמי שיש להן חלק בספורט. הנשים המוצגות בפרסומות מופיעות כבנות לוויה בלבד שאין להן חלק מעשי-ממשי בפעילות הספורטיבית בפרט ובסיטואציה בכלל. הן שוליות למתרחש ונטולות השפעה על מהלך העניינים. כך למשל פרסומת לוויןר (דוגמה 6) נפתחת בגבר הצופה בטלוויזיה עטוף בצעיף של הקבוצה שהוא אוהד ומניף ידיים בשמחה לאות הזדהות עם קבוצתו שניצחה ועם ההימור שלו שהצליח. בעודו נהנה מהניצחון שהשיגה קבוצתו, נכנסת הביתה אשתו, עייפה מעמל היום וקורסת על הספה. הגבר ניגש אליה ומעסה את צווארה בתנועה גסה, פוצע אותה, ובפריים הבא היא נראית יושבת לצידו כשהוא עדיין מאושר מהניצחון עטוף בצעיף הקבוצתי, אך היא חבושה, כואבת ונטולת יכולת תנועה.



דוגמה 6. "וויןר", תשדיר טלוויזיה, ערוץ 2, 25.1.2007

אף שבשנים האחרונות התפתח ספורט הנשים, ונוכחותן של ספורטאיות המשתתפות בתחרויות היא במגמת גידול (תמיר וברנשטיין, 2013), הפרסומות נמנעות מלהציג נשים ככלל ונשים ספורטאיות כמודל לחיקוי ומשמרות את העדיפות הגברית. למשל בענף הכדורגל, שהוא ענף הספורט העיקרי בזירת הפרסומות להימורי ספורט, פועלת בישראל ליגת נשים מצליחה שאף הצמיחה כוכבות מקומיות (לדוגמה, <http://www.athenawomen.org.il/ambasdor>/סילבי-זאן), ועדיין משחקי הנשים נתפסים כחשובים פחות. הפרסים, התגמולים, תדירות שידורי המשחקים והתקציבים המיועדים למשחקי הנשים מעידים על היררכיה ברורה בין הנשים לבין הגברים ומדגישים את הנחיתות הנשית לעומת האידאולוגיה הגברית השולטת שבבסיס הספורט, המתורגמת לעליונות גברית גם בתחומים חברתיים אחרים. אפילו בפרסומות תדמית של הטוטו, שהציגה את גלגולו של שחקן כדורסל – מפעוט המכדרר כדור וקולע לסל ועד היותו לשחקן בוגר ומצליח – שולטת ההוויה הגברית בפרסומת. כתובית הסיום חותמת את הפטריארכליות במילים: "הטוטו משקיע כבר היום

בספורטאים של המחר". השימוש במינוח הפונה למין גברי הוא ביטוי לשימור העדיפות הגברית בספורט ומחזק את מקומם של הפרסום ושל הספורט בעיצוב זהויות מגדריות ובהבניית יחסי הכוחות החברתיים (First & Avraham, 2009). יש לציין כי לפרסומות תדמית זו הופקה מעין "מקבילה נשית", אולם זאת רק המחישה את הפערים. בפרסומות ה"מקבילה" נראית מתעמלת אומנותית הגדלה ומתפתחת – מילדה קטנה בשלב האימונים עד להצלחתה כמתעמלת מקצועית בתחרות. הבחירה דווקא בענף ההתעמלות האומנותית מקבעת את האישה באוטונומיה הספורטיבית היחסית, שכן זהו ענף ספורט המיועד לנשים בלבד ומגלם בתוכו תכונות מגדריות נשיות (אסתטיקה, גמישות ולבוש אופייני). הבחירה בענף המיועד לנשים בלבד מעניקה לגיטימציה לנוכחות הנשית מכיוון שענף ספורט זה אינו מאיים על ההגמוניה הגברית (תמיר וברנשטיין, 2013), ונוסף על כך הכתובית המסיימת את הפרסומת זהה לזו המסיימת את הסרטון ה"גברי" ומשתמשת במילה "ספורטאים" ולא "ספורטאיות", כמצופה בקמפיין הפונה גם לפלח שוק של נשים.

שתיים, שלוש, להמר! אימוץ רטוריקה צבאית

דומה שהאווירה המיליטריסטית המאפיינת את ההווה הישראלית לא פסחה על פרסומות הימורי הספורט. חלק גדול מהמסרים שהועברו בקמפיינים השונים נגזרו מתוך המציאות והז'רגון הצבאיים, כפי שהדברים באים לידי ביטוי בהקשרים תרבותיים שונים במקרה הישראלי (סלנג, מערכונים, לבוש וכדומה). חלק מהפרסומות מנוסחות כסיסמאות קצרות וקליטות, כפקודות, ואחרות משתמשות ברמיזות צבאיות, ויש אף שממש נעזרות בחיילים. גם העיצוב המבני-צורני של הפריימים המסיימים את הפרסומות הטלוויזיוניות ואף של המודעות הכתובות מזכיר במקצת את הסיסמאות לחיילים המופיעות ברחבי הבסיסים הצבאיים בישראל וכוללות כותרות ענייניות נטולות ליווי ויזואלי ומניעות לפעולה מיידית.



דוגמה 7 ב'. תשדיר טלוויזיה
ערץ 2, 15.11.2004



דוגמה 7 א'. תשדיר טלוויזיה
ערץ 2, 2.5.2004



דוגמה 7 ג'. תשדיר טלוויזיה
ערץ 2, 2.5.2004

ניתן לזהות פרסומות המבליטות את ההקרבה והאחוה הגברית ואחרות הנעזרות בביטויים צבאיים מובהקים – "צא להתקפה" (דוגמה 7 א'), "למה לא ממלאים הוראות" (דוגמה 7 ב'), ואפילו "צא מהבונקר" (דוגמה 7 ג'). בספטמבר 2005 הופיע קמפיין עם "המפקד רובי" כביטוי קלאסי של מיזוג העולמות. העובדה שהשפה הספורטיבית קרובה לשפה הצבאית אינה מקרית, שהרי בשני המקרים מדובר בגופים המייצגים קהילה ו"לוחמים" בשמה מול ה"אחר". ניצחון והפסד, הגנה והתקפה, קרב, אימון ואסטרטגיית פעולה הם חלק מהמונחים המעידים על הקרבה הלשונית בין העולמות – עולמות המתבססים על יסודות פיזיים ומנטליים.

מלבד הדמיון הרטורי בין עולם הספורט לבין העולם הצבאי, הפרסומות אימצו את ההבניה הגברית ההגמונית המתקיימת בצבא. אפשר לזהות דמיון בין הצבא, ששומר על מרחבים גבריים בתפקידים שונים, לבין הממד התוכני בפרסומות שאינו כולל כמעט נשים. הפרסומות להימורים בספורט, השואבות השראה מהשיח הצבאי, מבצרות למעשה את מבנה הכוח הממוגדר, הפועל פורמלית ומנציח את שוליות הנשים (תמיר וברנשטיין, 2013). ביצור הזהות הגברית מקבע את ההקבלה בינה לבין מושגי עוצמה וכוח. כך למשל המפקד רובי בפרסומת לטוטו הוא המקבילה הצבאית למאמן קבוצת הכדורגל – שניהם גברים כמובן.

המנצח לוקח הכול: שינוי ערכי המשקף הלך רוח חברתי

אחד המסרים שאופיין על סמך תוכן הפרסומות במחקר הנוכחי הוא מעבר מהדגשת סכום הזכייה בפרסומות לציון מרכזיות מקומו של הפרט בתהליך ההימור. בעשורים הראשונים לאחר הסדרת מפעל הימורי הספורט בישראל היו הפרסומות אינפורמטיביות וכללו טקסט בלבד והבליטו את סכומי הזכייה, למשל: "259 אלף לירות מינימום הפרסים השבוע בטוטו" (6.1.1969) או "השבוע בטוטו כלל הפרסים 3 מיליון ל"י" (5.1.1978). חלקם כללו התייחסות לעלייה בהיקף הפרס כזרז לביצוע ההימור: "השבוע עלה מינימום הפרס הראשון ל-2,250,000 ל"י" (דוגמה 8).



דוגמה 8. ידיעות אחרונות, 5.1.1977

בעשורים האחרונים חל שינוי, והפרסומות החלה להופיע בלשון יחיד ומדגישה את הרווח האישי של הפרט. נוסף על זה, במקום לציון סכום כספי גבוה הפרסומות מדגישה ש"ווינר אמיתי עושה מזה כסף"; "בוא לעשות מזה כסף"; "טוטו זה המשחק שלי" ועוד. בפרסומות אלו נראה שההתייחסות היא לכך שהכסף אינו רק סכום זכייה נומינלי אלא גם חלק מההגדרה הבסיסית של "האני הפרטי" ומסמל חלק ממרכיבי האישיות (מצליחות והישגיות) המצויים בהלימה עם מאפייני הספורט עצמו. בכך מוסף ממד רגשי לחיבור שבין המהמר לבין תהליך ההימור.

הדגשת האינדיווידואל משקפת את הלך הרוח הציבורי במדינת ישראל, שחוותה שינוי ערכי מסוף שנות השבעים. לאחר ניצחון הליכוד ב-1977 חלחלו לציבור ערכי התחרות החופשית, היזמות הפרטית וצמצום האחריות הציבורית (Ram, 2008). השתנות המסרים בפרסומות ממחישה את השינוי בדפוס הפנייה לצרכן ואת המעבר לקו אישי-נהנתני (Hetsroni, 2000; אלמוג, 2004; Lemish, & Lahav, 2004; זאבי, 2010). יתרה מזאת, השגשוג הכלכלי והשפע המוצרי בשנות

השמונים הובילו להבנה שהצרכן מעמיד את עצמו בראש סדר העדיפויות (רוט-כהן ולימור, 2015). סגנון החיים המשתנה הוביל לשאיפה ל"כסף קל" שקל לזכות בו וקל לבזבזו. הלך הרוח הציבורי תועל לטובת מסרים פרסומיים בפרסומות להימורים שהחלו לפנות אל הצרכן המחפש ריגוש מהיר שיסייע לו לספק את צרכיו, כגון "זה כסף קל".

בהתייחס לסוגיה אם הפרסום הוא בגדר מראה מעוותת של התרבות (Pollay, 1986) או שיקוף מדויק של זמנו (Holbrook, 1987), ניתן לומר כי ניתוח המודעות שנאספו במחקר זה תומך בגישה השנייה. הביטוי שמקבלים האוריינטציה האינדיבידואלית וערכי הנהגות האישית של החברה הישראלית בעיצוב התכנים בפרסומות שהופיעו מסוף שנות השבעים רב מאלה של ערכים קולקטיביסטים. קביעה זו, שלפיה הפרסומות להימורי ספורט משקפות מציאות קיימת, זהה לממצא שעלה ממחקר שעסק בפרסומות להימורי מזל בישראל (Levi & Hetsroni, 2011), ולפיו הפרסומות בשנות החמישים והשישים ללוטו בישראל משקפות את הלך הרוח החברתי-תרבותי באותן השנים, ובמקרה הזה מציגות תכנים בעלי אופי קולקטיביסטי.



דוגמה 9. תשדיר טלוויזיה ערוץ 2, 22.12.2006

הפרסומות משלבות ממד רגשי המתמקד ביצירת מערכת אסוציאטיבית שמטרתה לחבר בין רכישת המותג, ובמקרה הזה טופס ההימורים, לבין מימוש צרכים פסיכולוגיים, חברתיים וסמליים של הצרכן (Petty & Cacioppo, 1986). בבסיסו של הפרסום נמצא זיהוי מאפייניו של קהל היעד (סגנון חיים, תכונות, עמדות ודעות) והצורך המניע אותו. לאחר זיהוי צורך זה מתגבש המסר הרעיוני של הפרסומות (Belch & Belch, 2009). בפרסומות להימורי ספורט למן שנות השמונים המסר הקריאטיבי מתמקד במערך התכונות המיוחדות לקהל היעד ו"קשירת כתרים" המהללים את כישוריו של המהמר המוצג כמצליחן ("ווינר", "אני ווינר בנשמה"), הישגי ("ווינר אמיתי עושה מזה כסף", "בוא לעשות מזה כסף") ובעל הבנה בתחום ("זה המשחק שלי"). הצגת היחיד כמי שהוא חלק בלתי נפרד מהמשחק עצמו ("אתה חלק מהמשחק" – דוגמה 9) מקנה לו חשיבות בעיני עצמו ובעיני הסובבים אותו ומחזקת את הדימוי האישי. מרכיבי מסר כזה מקנים ערך מוסף לבחירתו של הצרכן בהימור ככלי להשגת כסף.

סיכום

הפרסום מקיף אותנו בכל מקום ובכל שעה. מסרים פרסומיים מועברים במגוון אמצעי תקשורת ההמונים, ומטרתם ליצור מודעות והעדפה אצל הצרכן למותג עד להנעה ממשית לפעולה. החשיפה הרבה והבלתי פוסקת של הפרט לפרסומת מעלה את הצורך לבדוק לעומק את המאפיינים של תופעה תקשורתית זו מנקודות מבט שונות ובהקשרים שונים. אף שגם הספורט הוא חלק בלתי נפרד מזירת המדיה הנוכחית, אין בנמצא מחקרים המשלבים בין השניים ובוחנים את סוגיית הפרסומות להימורי ספורט. מחקרים רבים עוסקים בייצוג נשים בפרסומות לספורט (Poe, 1976); שימוש בספורטאים-סלבריטאים בפרסומות (Stone, Joseph & Jones, 2003) במתן חסויות לאירועי ספורט כמקדמות מותגים מסחריים (Gwinner & Eaton, 1999; McDaniel, 1999) ועוד, אך לא נעשה מחקר הדן בהיבטי המסר הרעיוני ובעיצוב היצירתי של פרסומות להימורים בספורט. המחקר הנוכחי בחן לראשונה באמצעים איכותניים פרסומות שהופיעו בעיתונות היומית ובטלוויזיה בישראל וניתח את מרכיבי הפרסומת מבחינת סוג המסר הפרסומי ואופן העברתו לצרכן.

אחת ממטרותיו של מחקר זה היא לתרום לגוף הידע המחקרי ולהציג באמצעות ניתוח פרסומות להימורי ספורט את מאפייני המסר השונים, וברובד העמוק יותר לזהות מגמות בולטות בעולם הספורט ובחברה הישראלית, כפי שהן משתקפות בפרסומות אלו. המחקר מתבסס על הגישה המחקרית הרואה בפרסומת ובעיצובה תוצר של בחירה מבין מגוון האפשרויות שעמדו לרשות הגוף המפרסם; בחירה מושכלת המושפעת מנורמות ומהלכי רוח הרווחים בציבור. במוקד המחקר לא עמד ההיבט הכלכלי המלווה את תעשיית ההימורים שהוא חלק ניכר מכוחה של תעשיית הפרסום. עם זאת ראוי לציין את ההשלכות הכלכליות האפשריות של תעשיית הימורי הספורט. נוכל למנות השלכות חיוביות, כגון גידול בהכנסות המדינה ממיסים ופיתוח כלכלי, יצירת מקומות עבודה, עלייה ברמת החיים ועוד. לצד השלכות אלו יש לציין את ההשפעות השליליות דוגמת היות ההימורים מנגנון מיסוי בידי הממשל, התמכרות להימורים והפסדים כלכליים. תעשיית הפרסום מסייעת לחיזוק המודעות להימורי הספורט השונים ולגידול במכירות. גידול זה אפשרי הודות לעלייה ברמת החיים וליכולת המהמר לממש את האקט הצרכני; אקט הנתפס כיוצק תוכן ומשמעות לקיום היום-יומי. הפרסומת היא למעשה כוח פעיל, הדוחף להעלאת רמת החיים, מעודדת את חופש הבחירה, והיא בבחינת מפתח לגידול כלכלי באפשרה ייצור ושיווק המוניים.

ממצאי המחקר ממחישים שבכל הנוגע לעולם הספורט בישראל, מבני המשמעות בפרסומות פועלים כמראה המשקפת את הנעשה בספורט ובחברה בישראל ומייצגים את נוכחותן של חלק מהתופעות הבולטות בו: דומיננטיות גברית, שפה והשפעה מיליטריסטית בולטת, אינדיבידואליזם, השפעות גלובליות (המתבטאות בשימוש במיתוג באנגלית – וינר winner, בפרסומות להימורים למשחקי קבוצות

מהעולם) ועוד. ניתן להניח שהשינויים ברטוריקה ובמסרים הפרסומיים מקורם בהשתנותה של החברה בישראל. חברה שחוותה שינוי ניכר ומעבר מסביבה כלכלית ציבורית לסביבה עסקית-פרטית מוטת-צרכן.

רשימת המקורות

אלמוג, ע' (2004). *פרידה משרוליק: שינוי ערכים באליטה הישראלית*. חיפה: הוצאת אוניברסיטת חיפה.

זאבי, ע' (2010). אובדן הפשטות: הרטוריקה של הפרסומת בעיתונות היומית הישראלית בעשור הראשון ובעשור הנוכחי-עיון השוואתי. *מסגרות מדיה*, 5, 112-83.

פורת, י', לרר, מ' (1988). *ספורט 50*. תל אביב: מעריב

תמיר, א' וברנשטיין, ע. (2013). ספורט כיחידה קרבית: עבודתן של עיתונאיות הספורט בישראל. *קשר*, 44, 28-20.

Aleksandrovski, I. (2012). Legal aspects of sports betting in Macedonia. In M. Andersen, I. S. Blachsaw, R. Siekmann, & J. Soek (Eds.), *Sports betting: Law and policy* (pp. 562–571). The Netherlands: Springer.

Arens, W. F. (2006). *Contemporary advertising* (10th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Barthes, R. (1977). Rhetoric of the image. In S. Heath (Ed.), *Image, music, text* (pp. 32-51). Glasgow, Scotland: Fontana.

Belch, G. E., & Belch, M. A. (2009). *Advertising and promotion*. New York, NY: McGraw-Hill.

Bernstein, A., & Galily, Y. (2008). Games and sets: Women, media and sport in Israel. *Nashim: A Journal of Jewish Women's Studies & Gender Issues*, 15(1), 175-196.

Binde, P. (2008). *Truth, deception, and imagination in gambling advertising*. Manuscript submitted for publication.

Binde, P. (2014). *Gambling advertising: A critical research review*. London, England: The Responsible Gambling Trust.

Blackshaw, I. S. (2012). Introductory remarks. In M. Andersen, I. S. Blachsaw, R. Siekmann, & J. Soek (Eds.), *Sports betting: Law and policy* (pp. 1-8). The Netherlands: Springer.

- Cantinotti, M., Ladouceur, R., & Jacques, C. (2004). Sports betting: Can gamblers beat randomness? *Psychology of addictive behaviors*, 18(2), 143-147.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and psychological measurement*, 20(1), 37-46.
- Derevensky, J., Sklar, A., Gupta, R., & Messerlian, C. (2010). An empirical study examining the impact of gambling advertisements on adolescent gambling attitudes and behaviors. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 8(1), 21-34.
- Derevensky, J., Sklar, A., Gupta, R., Messerlian, C., Laroche, M., & Mansour, S. (2007). *The effects of gambling advertisements on child and adolescent gambling attitudes and behaviors*. (Report for Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture). Quebec, Canada.
- Ducoffe, R. H. (1996). Advertising value and advertising on the Web. *Journal of Advertising Research*, 36(5), 21-35.
- First, A., & Avraham, E. (2009) *America in JeruSALEm: Globalization, national identity and Israeli advertising*. Lanham, MA: Lexington Books.
- Forrest, D. (2012). Betting and the integrity of sport. In M. Andersen, I. S. Blachsaw, R. Siekmann, & J. Soek (Eds.), *Sports betting: Law and policy* (pp. 14-26). The Netherlands: Springer.
- Fowles, J. (1996). *Advertising and popular culture*. London, England: Sage.
- Fox, S. (1990). *The mirror makers: A history of American advertising*. London, England: Heinemann.
- Friend, K. B., & Ladd, G. T. (2009). Youth gambling advertising: A review of the lessons learned from tobacco control. *Drugs: Education, Prevention, and Policy*, 16, 283-297.
- Goffman, E. (1979). *Gender advertisements*. New York, NY: Harper & Row.

- Gwinner, K. P., & Eaton, J. (1999). Building brand image through event sponsorship: The role of image transfer. *Journal of Advertising*, 28(4), 47-57.
- Hetsroni, A. (2000). The relationship between values and appeals in Israeli advertising: A smallest space analysis. *Journal of Advertising*, 29(3), 55-68.
- Hetsroni, A. (2011). Advertising in Israel: From traditional dilettantism to professional Westernism. In E. C. Alozie (Ed.), *Advertising in developing and emerging countries* (pp. 69-77). Burlington, VT: Gower.
- Hetsroni, A. (2012) (Ed.). *Advertising and reality: A global study of representation and content*. London, England: Continuum Books.
- Holbrook, M. B. (1987). Mirror, mirror, on the wall, what's unfair in the reflections on advertising? *The Journal of Marketing*, 95-103.
- Houlihan, B., & Malcolm, D. (2016). *Sport and society* (3rd ed.). London, England: Sage.
- Huberfeld, R., Gersner, R., Rosenberg, O., Kotler, M., & Dannon, P. N. (2013). Football gambling three arm-controlled study: Gamblers, amateurs and laypersons. *Psychopathology*, 48(1), 28-33.
- Jefkins, F., & Yadin, D. (2000). *Advertising*. London, England: Prentice Hall.
- Jhally, S. (1987). *The codes of advertising: Fetishism and the political economy of meaning in the consumer society*. New York, NY: Routledge.
- Johar, J. S., & Sirgy J. M. (1991). Value-expressive versus utilitarian advertising appeals: When and why to use which appeal. *Journal of Advertising*, 20(3), 23-33.
- Karcher, A. (1989). *Lotteries*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Kelley, L. D., & Jugenheimer, D. W. (2006). *Advertising account planning – A practical guide*. Armonk and London, England: M.E. Sharpe.

- Leiss, W., Kline, S., Jhally, S., & and Botterill, J. (2005). *Social communication in advertising* (3rd ed.). London, England: Routledge.
- Lemish, D., & Lahav, I. (2004). Much ado about nothing? Masculinities in Israeli advertising. *Feminist Media Studies*, 4(2), 147-163.
- Levy, M., & Galily, Y. (2009). Just for sport!? Sports, gambling and politics in Israel. *International Journal of the History of Sport*, 26(1), 86-102.
- Levy, M., & Hetsroni, A. (2011). Advertising in a collective-horizontal culture: Israeli lottery advertisements between collectivism and individualism. *Atlantic Journal of Communication*, 19(5), 251-267.
- Marchand, R. (1985) *Advertising the American dream: Making way for modernity, 1920–1940*. Berkeley, CA: University of California Press.
- McDaniel, S. R. (1999). An investigation of match-up effects in sport sponsorship advertising: The implications of consumer advertising schemas. *Psychology & Marketing*, 16(2), 163-184.
- McMillen, J. (1996). Understanding gambling: History, concepts and theories. In J. McMillen (Ed.), *Gambling cultures: Studies in history and interpretation* (pp. 6-42). London, England: Routledge.
- Messerlian, C., & Derevensky, J. (2006). Social marketing campaigns for youth gambling prevention: Lessons learned from youth. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 4, 294-306.
- Moore, S., & Ohtsuka, K. (1999). The prediction of gambling behavior and problem gambling from attitudes and perceived norms. *Social Behavior and Personality*, 27, 455-466.
- Moriarty, S. E. (1987). A content analysis of visuals used in print media advertising. *Journalism Quarterly*, 64(2-3), 550-554.
- Nibert, D. (2000). *Hitting the lottery jackpot: State governments and the taxing of dreams*. New York, NY: Monthly Review Press.

- O'guinn, T. C., Allen, C. T., & Semenik, R. J. (2006). *Advertising and integrated brand promotion*. Mason, OH: Thomson South Western.
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 19, 123-205.
- Poe, A. (1976). Active women in ads. *Journal of Communication*, 26(4), 185-192.
- Pollay, R. W. (1986). The distorted mirror: Reflections on the unintended consequences of advertising. *Journal of Marketing*, 50(2), 18-36.
- Pollay, R. W., & Gallagher, K. (1990). Advertising and cultural values: Reflections in the distorted mirror. *International Journal of Advertising*, 9(4), 359-372.
- Puto, C. P., & Wells, W. D. (1984). Informational and transformational advertising: The differential effects of time. *Advances in Consumer Research* 11, 638-643.
- Ram, U. (2008). *The globalization of Israel: McWorld in Tel-Aviv, Jihad in Jerusalem*. New York, NY: Routledge.
- Resnik, A., & Stern, B. L. (1977). An analysis of information content in television advertising. *The Journal of Marketing*, 50-53.
- Stone, G., Joseph, M., & Jones, M. (2003). An exploratory study on the use of sports celebrities in advertising: A content analysis. *Sport Marketing Quarterly*, 12(2).
- Toledano, M. (2009). Influencing economic change: Government interventions, disputes between sectors, and public relations campaigns in Israel. *Public Relations Review*, 35(4), 361-367.
- Weibe, J. (2008). Internet gambling: Strategies to recruit and retain customers. Guelph, Canada: Ontario Problem Gambling Research Centre.

"כמטבע שעובר לסוחר": שלהי קריירה והליך הפרישה בקרב שחקני כדורסל מקצוענים בישראל

אסף לב^{1,2} ויאיר גלילי¹

¹ המרכז הבינתחומי הרצליה

² המכללה האקדמית בוינגייט

תקציר

במאמר זה מבקשים המחברים להאיר סוגיות חברתיות שונות שבאמצעותן ניתן להבין ביתר הרחבה את תהליך הפרישה של כדורסלנים מקצוענים בישראל. באמצעות ראיונות פתוחים למחצה ותצפיות באימונים ובמשחקים, כולל השתתפות פעילה של המחבר הראשון (בעבר כדורסלן מקצועני בליגת-על), מתחקים המחברים על המציאות שבה הספורטאי פועל ושבה הוא נתון ואת הלחצים הכבדים האופפים אותו. טענת המחברים היא כי בתהליך הפרישה מעיסוק מקצועני בספורט מרכיב ה"כפייה" בולט אולי יותר מבנתחומי חיים אחרים משום היותו חלק מן התפיסה שספורט מקצועי מוגבל ומותנה בגיל הביולוגי. תפיסה זו נשענת על ההנחה המקובלת הן בקרב הציבור הרחב והן בקרב הספורטאים כי גיל וגוף צעיר הם תנאי הכרחי להצלחה כספורטאי. בהפניית המבט לעבר תהליך פרישתם של ספורטאים ולמרכיב החברתי הכרוך בו מציע המאמר לבחון סוגיות הקשורות בתפיסות ובהבניות חברתיות של גוף, גיל והשפעה מערכתית ויחסי הגומלין ביניהם. שאלות העולות במחקר דנות בחוויותיהם של כדורסלנים מקצוענים בליגת-העל ובהליך פרישתם ממשחק פעיל: כיצד בא לידי ביטוי תהליך התמסחרותו של הכדורסלן במציאות הישראלית? וכיצד מושפע דימויו העצמי מעוצמתם של כוחות השוק? עוד יישאל, כיצד כדורסלנים תופסים את זהותם העצמית והחברתית מהשתקפותם באמצעי התקשורת?

תאריכים: גילנות, הבניות חברתיות של גוף, מסחור, צריכה

שריקת הפתיחה

בלינד וגרינדורפר (Blinde & Greendorfer, 1985) טוענים כי הסתכלות על הפרישה דרך פריזמה ספורטיבית בלעדית עלולה להגביל ראייה רחבה של תהליך פרישתם של ספורטאים מקצוענים. לשיטתם, הסתכלות כזאת עלולה להתעלם מהמבנה של ענף הספורט והסביבה הספורטיבית כמי שעשויים להשפיע על יכולותיו האישיות של השחקן לעבור לתפקיד אחר, ועל הדרך וההכנות לקראת הפרישה ואם פרש מרצונו. בדומה לבלינד וגרינדורפר, פולר (Fuller, 2014) טוען כי פרישה חייבת להיבחן מתוך המבנה החברתי של השחקן ומתוך התבוננות נרחבת בחייו האישיים ולא במאפיין בודד. לטענתו, ההתמודדות עם תהליך הפרישה קשורה למכלול אספקטים כגון מעמד חברתי-כלכלי, צבע עור, מוצא אתני והשכלה. אלמנטים אלו, לטענת פולר, עשויים לשפוך אור על ההתמודדות לקראת סוף הקריירה והמעבר לחיים חדשים לאחר שהקריירה הספורטיבית הגיעה לתומה. כך לדוגמה טענו תומס וארמלר (Thomas & Ermler, 1988) שניסו להבין את תהליך הפרישה מתוך הסתכלות על תהליכי החברות שאותם עובר הספורטאי בגיל צעיר, כי התמודדותם של ספורטאים עם מעברים ושינויי סטטוס במהלך הפרישה מושפעת מההתנסויות החברתיות שהם חווים מילדות לבגרות ועד לקריירה המקצוענית. לטענתם, טיפוחם כבר מגיל צעיר ככוכבים (בבתי הספר ובאוניברסיטה) ומיצובם בחברה כאייקונים תרבותיים גוררים אחריהם סיכון גדול בחוסר היכולת במהלך חייהם הבוגרים של הספורטאים להתמודד בעצמם עם שינויים ומעברים שלאחר הקריירה המקצוענית.

לתהליך פרישת ספורטאים מקצועיים זוויות תאורטיות-דיסציפלינריות רבות שיריעה זו קצרה מלהקיפם. למשל, תחום הפסיכולוגיה של הספורט, בדומה לתחום הסוציולוגיה של הספורט, מספק מספר מחקרים רב (ראו לדוגמה מחקרים עדכניים של Brown, Webb, Robinson, & Cotgreave, 2018; Kuettel, Boyle, Christensen & Schmid, 2018) על פרישתם של ספורטאים. המשותף לכולם היא המסקנה כי תהליך הפרישה מהספורט הוא "תהליך דינמי, רב-ממדי, רב-גוני ומולטיפקטורי, שבו התרבות משחקת תפקיד חשוב" (Stambulova, Stephan & Jäphag, 2007: 102). לפיכך יתבונן מחקר זה בנושא לא רק מן הזווית הישראלית הייחודית כי אם גם דרך פריזמה אנתרופולוגית אשר בדומה לזו החברתית והפסיכולוגית מנסה להבין את תהליך הפרישה מהזווית ההתנהגותית ומתרכז באספקטים **התרבותיים** מלבד האישיותיים.

לתהליך המואץ של התמסחרות הספורט השפעה מכרעת על הקריירה של שחקנים. בעידן הנוכחי יחסי גומלין של ספק-צרכן הם קריטיים להבנת המציאות שבה פועל הספורטאי, והם ממד דומיננטי בקריירת המשחק שלו. במילותיו של בורדייה: "יש לחפש את עקרון הטרנספורמציה של הפרקטיקות והצרכיות הספורטיביות (המצאה או ייבוא של סוגי ספורט או ציוד חדשים, פירוש מחודש לסוגי ספורט או למשחקים ישנים וכו') ביחס שבין התמורות בהיצע לתמורות בביקוש: התמורות בהיצע נוצרות במסגרת מאבק התחרות למען קביעת העשייה

הספורטיבית הלגיטימית ולמען כיבוש קהל הלקוחות של העוסקים הרגילים (עשיית הנפשות האופיינית לספורט)" (2005: 178–179). במציאות של כלכלת הספורט טוען בן-פורת (Ben-Porat, 2012) כי התמסחרות הספורט פירושה שמבצעי פעולה והארגון עצמו הופכים לסחורה שמחירה נקבע על פי רמת הביצועים הספורטיביים וכך גם ההופעה של הספורטאי שבמרכזה עומד גופו של השחקן. פרקטיקות כגון אתלטיות, דיוק, כשירות הגוף ורמת ניסיון ופרופסיונליות הופכות לקריטריון בקביעת מחיר ה"סחורה". מאחורי כל זאת עומד מניע כלכלי ומנגנון השוק המסדיר את היחסים בין משתתפי אותו ארגון הספורט לבין הארגונים השונים. עקרונית ניתן לרכוש שחקנים וארגונים ולמוכרם, ואכן כחלק מההנגשה הצרכנית להמונים בתוך המבנה הכלכלי ניתן לראות כי גופים ומפעלים תחרותיים נערכים על בסיס רווח צפוי כשהמארגנים משקיעים ממון רב בתחרויות הספורט כדי להפיק מהן רווח כספי. מנקודת ראות מבנית ניתן להבחין במניע ההתמסחרות של גופים ספורטיביים כחלק בלתי נפרד מהמציאות הקפיטליסטית, כזה ההופך למניע מרכזי שבו עומדים בראש סדרי העדיפויות שיקולים כלכליים של רווח מול הפסד. דוגמה לכך ניתן למצוא במחקרם של זאנג ושותפיו (Zhang, Lam & Connaughton, 2003), שחקרו את המבנה הכללי של משתני השוק ואת מערכת היחסים של קבוצות ספורט עם צרכנות ספורט מקצוענית. החוקרים קישרו את הספורט המסחרי והתחרותי למדדים כלכליים ושיווקיים אובייקטיביים והראו כי מבחינת אסטרטגיה שיווקית כדאי לקבוצות ספורט להתמקד בכמה פקטורים: זכייה במשחקים, ביצועים ספורטיביים, התארגנות כלכלית וקידום שיווקי. טענה זו משקפת את חשיבותה של הצרכנות כפקטור מרכזי בענפי הספורט הפופולריים, כאשר על השחקן כ"ספק סחורה" מוטל לעמוד תדיר בלחצים כנגד כוחות השוק, המתוויים, לרוב, את מציאות חייו ואת עתידו. במציאות זו הלחצים וההתמודדות שאליהם נחשף השחקן במהלך הקריירה עלולים לגרום לשחיקה, ואז – לפרישה בלתי נמנעת.

חשוב לציין כי מעצם היותה גורם מרכזי בהפיכת הספורט המקצועני לממוסחר גם התקשורת הופכת לשחקן מרכזי בתעשיית הספורט הגדלה והולכת, והיא משפיעה ישירות על הספורט עצמו (Galily, Yarchi & Tamir, 2015). אמצעי התקשורת המסחרים את הספורט משרתים את המערכת המסחרית בחשיפה לקהל ובפרסומות. מתוקף תפקידה הכפול, למדיה השפעה רבה על קריירת השחקן הן בבניית הקריירה והן בשלבי הפרישה. במציאות זו זהותם העצמית והחברתית של ספורטאי עילית מובנים מהשתקפותם באמצעי התקשורת. סטיאר (Stier, 2007), שחקר את תהליך פרישתם של ספורטאי עילית מצא כי השפעת המדיה על הספורטאים, על הקבוצות ועל הקהל עצמו היא כלי סוציאליזטורי מהותי. ייצוגו והשתקפותו של הספורטאי בסיקור של המדיה הם פקטור נכבד בתפיסתו, בשירות הצרכנות והמסחר, את דימויו העצמי, את כשירות גופו, את איכות ביצועיו כספורטאי, את גילו והזדקנותו. טענות אלו יש בהן כדי להסביר במידה רבה את כוחם והשפעתם של אמצעי התקשורת על קריירת השחקן ואת משמעותם כקטליזטור לקידום הפרישה.

חשוב לציין כי מתוך ספקטרום רחב של מקצועות ספורטאים הם מטרה נוחה לאפליה על רקע גיל, שכן "יכולתם הפיסית מגיעה לשיא התחרותי בגיל כרונולוגי מוקדם מדי" (חזן, 80: 1984). וליתר מיקוד, כדורסלנים מקצועניים נאלצים להתמודד במהלך הקריירה עם מציאות גילנית זאת מאחר ש"לשחקן מועברים מסרים סמויים כגוליים מצד חבריו לקבוצה כמו גם מצד האוהדים שגילו המתקדם וגופו המבוגר אינם עוד חלק מ'המשחק'" (לב, 35: 2017). פרישת כדורסלנים מלווה תדיר בגילויי גילנות המתבטאים במערכת סטראוטיפית ובעיקר בתפיסה כי התכונות הגופניות והמנטליות אשר ליוו את הכדורסלנים במהלך הקריירה הולכות ומידלדלות לקראת הפרישה (שם). לשיח של ההידרדרות הפיזית יש השפעה על השליטה באנשים מבוגרים ועל ההזדמנויות שלהם לתפקוד עצמאי (agency), טוען טולה (Tulle, 2008: 4). כיוון ההפליה מצביע על כוחם היחסי של המפלים והמופלים בחברה. חזן מסביר כי הגילנות היא כלי לפיקוח חברתי, כסנקצייה חברתית המוטלת על מי שמערערים על הסדר החברתי, אחת הדרכים "לשמור על הנורמה החברתית שעל זקנים לפנות מקום לצעירים במקומות העבודה ובעמדות של השפעה חברתית" (שם: 45).

במציאות שבה ספורטאי עילית עלולים לחוות ירידה דרסטית בדימוים העצמי והגופני וביכולתם התחרותית לאחר פרישתם (Stephan, Bilard, Ninot & Delignières, 2003) עליהם להיות דרוכים בכל הקשור לממד החיצוני המבצע (performative) ככלי להצגה עצמית בפני זולתם. ההיבט החיצוני של הצגת הגוף והגיל, המתווך בין האינדיווידואל לבין זהותו החברתית בגילו המתקדם, מושפע במידה רבה מ"ניהול הרושם" (Goffman, 1959) שאותו יוצר השחקן לקראת הפרישה. ניתוח דרמטורגי של הבניית המציאות בעולמו של שחקן הכדורסל על המגרש ומחוצה לו קריטית להבנת ניהול הרושם שאותו מנסה השחקן לייצר ולהבנות כחלק אינטגרלי מקריירת המשחק על מנת להימלט מהסטיגמה של השחקן כזקן ועייף. לדוגמה, ג'ונס ודניסון (Jones and Denison, 2016), אשר בדקו לאחרונה 25 כדורסלנים שפרשו מהליגה המקצוענית האנגלית (League Premier), הראו כי מבחינת השחקנים תהליך פרישתם היה למעשה לא רק אתגר אלא גם, ובעיקר, הקלה ניכרת בצורך "לנהל את גופם".

אם כך, הפניית מבט סוציולוגי/אנתרופולוגי לעבר הסוגיות שהובאו להלן מהווה את הכלים המחקריים שבאמצעותם ננסה להבין את מורכבות התהליך שעוברים השחקנים לקראת הפרישה מהקריירה הארעית. באופן מובחן יותר ננסה לשער מדוע בתהליך הפרישה מעיסוק מקצועני בספורט מרכיב ה"כפייה" בולט אולי

⁶ דרמטורגיה היא אומנות הקומפוזיציה של הדרמה והצגת מרכיביה המרכזיים של הדרמה על הבמה. אדם שהתמחה בדרמטורגיה נקרא דרמטורג, ותפקידו לעבד את היצירה לבמה שתוכל להיות משוחקת על ידי שחקנים. גופמן מציג פרספקטיבה סוציולוגית של הצגה תיאטרלית, שממנה ניתן לחקור חיי חברה, ואשר מובילה לגיבוש עקרונות דרמטורגיים. גופמן גם דן בדרך שבה הפרט מציג את עצמו ואת פעילותו בעיני אחרים, במצבי עבודה רגילים ובדברים שהוא עושה או נמנע מעשייתם בעודו מקיים את הביצוע בפני אחרים.

יותר מבתחומי חיים אחרים, בהנחה שקיימת תפיסה שספורט מקצועי מוגבל ומותנה בגיל הביולוגי.

הליך המחקר

המחקר נעשה מתוך פרספקטיבה של מחקר המעוגן בשדה (Grounded theory) שלפיה גובשו ממצאים תאורטיים שנלמדו מתוך חומר שנאסף מתצפיות, מראיונות ומניתוח מסמכים. החומרים מתוך השדה רוכזו לפי גישה "רב-מוקדית" – Multi Sited Ethnography (Marcus, 1995), המגדירה את השדה וחוקרת אותו בכמה מוקדים. נוסף על זה ננקטה גישה פנומנולוגית המאפשרת לחוקרים לבחון את משמעות ההתנסויות עבור המשתתפים ואת מיקומן בחיי היום-יום שלהם (Creswell, 2012). ניתוח האתנוגרפיה מתבסס כאמור על שיטת התאוריה המעוגנת בשדה (Glaser & Strauss, 1967) שעל פיה משתלבים זה בזה תהליך איסוף הנתונים האיכותניים ותהליך ניתוחם לצד עיצוב מערך המחקר. שיטה זו מבוססת על נקודת מבטם של האינפורמנטים, הדברים שאותם הם משמיעים ו"ההסברים שלהם למה שהם עושים מהווים את הלבנים לבניית תאוריה" (שקדי, 2004: 155). ליתר מיקוד בעבודת שדה באתרים המאופיינים בפעילות גופנית אינטנסיבית, וכפי שהסביר אטקינסון, הנתונים שנאספו בתצפיות שהם חלק מפעילות גופנית הם בעלי פוטנציאל רב בהבנת יחסי הגומלין בין טכניקות גופניות לבין התרחשויות של התופעה הנחקרת בקונטקסט חברתי רחב יותר (Atkinson, 2008). מהימנות הממצאים הובטחה בתהליך "משולש" (triangulation) הצלבת הממצאים של שלושת מקורות המידע העיקריים (התצפיות, הראיונות והמסמכים). עשרה שחקני כדורסל בכירים (המצוטטים בשמות בדויים במאמר) בני 30–40, סוכן שחקנים בכיר ובעל תפקיד ניהולי בכיר הקשור לתעשיית הספורט רואיינו לצורך המחקר על פי תהליך כתוב שפירט את הנושאים הנחקרים שנוסחו בנושאים כלליים ולא כשאלות סגורות. חלק מהראיונות היו בבתי השחקנים, וחלקם בבתי קפה שקטים בתל-אביב. הראיונות היוו בסיס רחב לבנייה של היסטוריית חיים (Life Histories) ולסיפורי חיים (Life Stories) כפי שהם מובנים באמצעות נרטיבים שבהם בחרו המשתתפים להאיר את חייהם. בבסיסם עומדת ההנחה כי הפרט הוא מיקרו-קוסמוס של התרבות שבה הוא חי או חוליה בשרשרת של העברת תרבות (צבר בן-יהושע, 2016). נוסף על זה, על מנת לקלוט את שלל המשמעויות החברתיות של הכדורסלנים השתתף הכותב הראשון (שחקן ליגת-העל לשעבר) באימונים עם מקצת המרואיינים – החוקר השתדל לצפות באינטראקציות בין השחקנים, להצטרף לשיחות שלהם, להשתתף במגוון הפעילויות והחוויית שלהם ולעקוב אחר פרסומים שונים (Holloway & Todres, 2003) במילים אחרות, ההשתלבות בסביבה הנחקרת נתנה לחוקר את האפשרות לנכוח מבחינה פיזית, מילולית ונפשית, להצטרף לשיחות הרצים, להשתמש בחפצים ובטכנולוגיות שלהם ולהפוך לחלק ממכלול הדברים והערכים בתוך השדה (Rachel, 1996). ניתוח הנתונים נעשה בשימוש בראיונות ובשיטות

מחקר משלימות: תצפיות (כולל כאמור השתתפות פעילה בחלק מהם) וניתוח מסמכים. שילובם של כלי המחקר אפשר הבנה טובה יותר של השדה על תהליכיו ומאפייניו וקבלת תמונה רחבה יותר של דרך התמודדותו של השחקן במעבר אל קריירה ולחיים חדשים. המסמכים שנבדקו כללו סטטיסטיקות של השחקנים וכתבות שנכתבו עליהם בעיתונים וכן חפצים אישיים כגון תמונות, גביעים ומסמכים משפחתיים.

ממצאים ודיון: בתוך עולם של צרכנות והתמסחרות

ממצאי המחקר מעלים שלוש קטגוריות עיקריות: 1. לחץ וחוסר ודאות, הנובעים מחששות בדבר עתידו הספורטיבי והמקצועי של השחקן במהלך העונה הסדירה ובמהלך הפגרה; 2. השפעת התקשורת, האופן שבו אמצעי התקשורת משחקים תפקיד מרכזי בדימויו העצמי וכשירותו הגופנית של השחקן; 3. המעבר לקריירה שנייה, העוסקת בחיפוש אחר המשכיות לקראת ההתנתקות מספורט מקצועני.

1. לחץ וחוסר ודאות – "לחצים מטורפים, לילות בלי שינה"

במהלך הקריירה המקצוענית שחקנים יכולים להחליף קבוצות, לעיתים אף מדי עונה. סוכני השחקנים, אשר ברוב המקרים הם המנהלים את המשא ומתן בשם השחקנים בין הקבוצות, מציגים אותם כסחורה הנמכרת למרבה במחיר. מציאות זאת מציבה את השחקן בפני לחצים כבדים וחוסר ודאות בדבר עתידו הספורטיבי והמקצועי. אי-ביטחון זה במהלך הקריירה המתישה כשלעצמה גובר יותר ויותר לקראת הפרישה.

אביעד, כדורסלן בן 29 נשוי ואב לילדים, לשעבר שחקן נבחרת ישראל, מספר:

ויואו ויואו לחצים מטורפים, לילות בלי שינה. אני אומר לך לפעמים הקיץ יותר קשה מהעונה. אין הרבה קבוצות שמשלמות הרבה כסף, ותחרות גדולה, והקבוצות מרגישות לפעמים שיש להן הרבה כוח, אז הם לא משלמים הרבה כסף, ואתה יודע, שחקנים לחוצים, ולסוכנים יש הרבה כוח. יש שניים שלושה סוכנים, וגם אם שחקן מסוים רוצה ללכת לקבוצה... הם יכוונו אותו לקבוצה אחרת. הלחצים זה דבר מאוד קשה. יש שחקנים שלא יודעים להתמודד עם מצבים שישר אחרי העונה צ'יק חותמים, רק בשביל שלא יהיה להם קשה ויהיה להם ראש שקט, גם אם מוותרים על עשרים-עשרת אלפים דולר. אני היה לי קיץ עם ראש שקט. [...] לפעמים אני נשבר. מיכל [אשתו] אומרת לי שצריך לדעת להתמודד עם הלחצים האלה, אתה מבין? כי זה מאוד קשה, ואתה יודע שמגיע לך סכום מסוים, והקבוצה לא רוצה לתת את הסכום הזה, ואתה רוצה לשחק בקבוצה הזאת, ואתה רוצה כבר לסגור כי כדורסל זו אהבה, וזו גם הפרנסה שלך מצד שני, אתה מבין? אז יש שחקנים שכאילו מפחדים מהדבר הזה ויש שחקנים שכאילו לא מתרגשים.

אביעד מדמה את עצמו לאובייקט שמחירו נקבע על פי ההופעה שלו ורמת הביצועים הספורטיביים שלו. ללחצים ולתסכול שחווה אביעד ("לילות בלי שינה", "ראש שקט") אל מול הקבוצות והסוכנים השפעה ניכרת על תפקודו כשחקן. בתפיסתו של השחקן הקבוצות והסוכנים הם המעצבים את עתידו. התלות והשליטה בסמכויות הסוכנים יוצרת ניגוד בין ההנאה שבספורט לבין הניכור הנובע מלחצים הישרדותיים-כלכליים.

הלחצים המבניים במהלך העונה הרשמית עולים מדבריו של יואב, שחקן בן 33, נשוי ואב לילדים:

השחקנים, האוהדים, ההנהלה, המאמנים, כל מי שסובב את הקבוצה, כל הזמן מוכרים אותך, רוצים שתהיה הכי טוב, וכל הזמן הם בעניין של כדורסל, המאמנים וההנהלה. זה מתחיל גם אם יש לך חוס שאתה לא מפספס אימון, אתה חלק מקבוצה כל הזמן, ואתה יודע מהדבר הכי פשוט שמתעצבנים עליך שאתה מחטיא, הצרחות האלה, או שעושים עליך סל, שעשית טעות בהגנה בהתקפה, זה משחק של טעויות. כל הזמן אל תטעה. זה יום-יומי, זה כל הזמן, כל הזמן, אז בסופו של דבר זה חודר, ואם תחטיא בעצמך ולא תהיה טוב, אתה תדע לבד שהיית לא בסדר ותדע לבד להיות מבואס [...] החינוך שנותנים לך זה מה שאתה שווה על המגרש, ותהיה טוב כי תמיד שופטים את המאמנים ואת השחקנים לפי התוצאה: לפי ניצחון או הפסד [...] בכדורסל המקצועי התחרותי זה להבין שאתה כל הזמן צריך לספק את הסחורה.

יואב מצביע הצבעה נוקבת על כוחה של הקבוצה, על הצבתו של השחקן כ"פיון" בתוך המבנה הקבוצתי ("כל הזמן מוכרים אותך"). מחירו של השחקן נקבע על פי רמת ביצועיו הספורטיביים והופעתו. פרקטיקות כגון קליעה לסל, כושר גופני והצלחה בתפקיד ההגנה הופכות לקריטריות בקביעת המחיר. השימוש במטפורה "חודר" יכול לסמל היטב את השפעתם של הכוחות המבניים וחדירתם אל השחקן. יוסי, סוכן שחקנים בכיר, המייצג כדורסלנים בולטים בארץ ובחו"ל, מחדד את ההתייחסות לשחקנים:

יש פה מצב שמצד אחד בגיל 32–33 שחקנים התרגלו לרמת שכר מסוימת, ויכול להיות שהם היו שחקנים מצוינים בגיל 30, ובגיל 33 יהיה יותר קשה לשווק אותם, אז גם קשה לשווק אותם, ויכול להיות שגם השכל שלהם והניסיון שלהם הוא שווה "added value", אבל היכולת המקצועית – המאמן מתייחס אליה פחות. אז אם בגיל 27–28 לקחת אותו כשחקן והיה שווה לשים עליו כל סכום – בגיל 33 אתה אומר לעצמך שהוא כבר לא סוחר כמו פעם.

אביעד מוסיף עוד ממד לדבריו של הסוכן: "זה הכול תלוי במעמד, כאילו זה זיכרון קצר. הכול זה מעונה לעונה. אם הייתה לך עונה טובה, אז יש לך יותר כוח,

ויש ביקוש, ואתה יותר חזק במו"מ. אם זו עונה שאתה לא טוב ורק בהתחלה שלך, אז מנצלים את זה".

כמי שאמור לדאוג לקידום הקריירה של השחקן ובמידה רבה לעתידו ניתן להבחין כי סוכן השחקנים רואה בשחקניו חפצים, ובמידה רבה אף מציג אותם כמטבע העובר לסוחר. השימוש החוזר של יוסי בביטויים כלכליים: "לשווק אותם" "לשים עליו כל סכום" "כבר לא סוחב כמו פעם" מצביע על התייחסות לשחקנים כאל מוצרים בעלי חיי מדף קצרים שיש לשווקם במהירות לכל המרבה במחיר כל עוד יש להם שווי. על פי הסוכן, גילו של השחקן הוא פקטור נכבד בקביעת הישגותו בקריירה המקצוענית או עזיבתו אותה. שחקן מבוגר נתפס כאטרקטיבי פחות במסגרת ההיצע והביקוש בשוק העבודה. במציאות גילנית זו פחות בתנאי העסקתו והתייחסות אליו כאל זקן ("כבר לא סוחב כמו פעם") עלולים לסלול את דרכו של השחקן אל עבר הפרישה.

מתוך הראיונות עם השחקנים עלה פעמים רבות נושא הלחצים העצומים שהספורטאים חשים במהלך העונה ובייחוד בשלב הפגרה בין העונות. הלחצים נבעו לרוב מאי-הוודאות היכן ישחקו ומניין תבוא פרנסתם. לחצים אלה היו אחד הנושאים הבוערים ביותר בתקופה זו, והשפעתם על השחקנים הייתה גורלית. אביעד מצביע על אספקטים נוספים של עלבון וניכור בתקופה האי-ודאית של חתימת חוזה בין העונות:

כל קיץ אחרי שאתה מסיים עונה הקיץ נהיה יותר קשה מהעונה [הקודמת] כי נפשית אתה עובר על החוזה שלך, העתיד שלך, ואתה יודע ושומע שמגיע לך ככה וככה, ואומרים לך כאלה דברים ומבטיחים לך דבר אחד... נפשית, תשאל שחקנים, אני רואה בנבחרות... אנחנו ביחד, טלפונים ומריבות עם הסוכנים, כל מיני דברים ש"מערבבים" אותך כדי לסגור את העסקה הכי טובה לסוכן ואיך שהוא ירכיב את הפאזל שלו.

יואב מצביג גם הוא את התסכול מאי-הוודאות:

הלעיסה הזאת של איפה אתה ומה אתה ומה יהיה, ונו תחזור. אתה חוזר? כל הזמן השאלה הזאת עולה ועד לפני 3–4 חודשים הייתה לי תקופה שלא ידעתי איפה אהיה בשנה הבאה. אנשים שואלים אותי, ואני אפילו לא יודע לענות לעצמי, אז זה עוד יותר מכביד שאנשים שואלים אותי, ואני שמח שכאילו עכשיו יש לי עבודה שאני לא צריך להגיד מה אני עושה. אנשים רואים אותי בטלוויזיה, וזה חוסך לי קילומטר של פטפטת, על מה איתך.

מדבריו של אביעד עולים כמה מאפיינים המשפיעים על השחקן: מבנה התעסוקה של ענף הכדורסל, התסכולים וההתשה. תחושת ה"היי" המפעילה אותם כוזבת. היא תלויה הצלחה והיא שבירה וחולפת מהר, והשחקנים מרגישים במהלך הקריירה שלהם שהם תלויים ונקנים. מה שניתן להסיק מדבריהם של השחקנים הם

עוגמת הנפש והתסכול מתחושת ההחפצה. דבריו של אביעד: "כל מיני דברים שמערבבים אותך כדי לסגור את העסקה הכי טובה" מציגים תמונה שבה במהלך הפגרה הופכים גופו וביצועיו של השחקן להיות כסחורה העוברת בין הקבוצות. אפילו הסחר מוטל על גורם חיצוני – הסוכן שדואג לסגור את העסקה המשתלמת ביותר עבורו כדי "לגזור קופון" גדול על גבו של השחקן.

הפגרה היא זמן שבו השחקנים אמורים לנוח ולאגור כוחות לקראת העונה הבאה, ועם זאת זו אחת התקופות המתישות ביותר עבורם – התקופה שבה נקבעים גורלם ופרנסתם לקראת העונה הבאה. נוסף על זה, זו תקופה החושפת נחיתות ביחס לאחרים (הסוכנים והארגון). תקופה שבה מתחרים בהם במגרש אחר, וב"משחק" אחר.

התיאור הבא מהשדה יכול להמחיש כיצד פרקטיקות במהלך הפגרה שבה שחקנים נחים ונרגעים מלחצי העונה שחלפה אינן ניתנות להפרדה בשל מהחרדה וחוסר הוודאות:

באחד מימי הקיץ החמים במהלך פגרת הקיץ התקבצו להנאתם מספר שחקנים למשחק כדורעף חופים. במהלך ההפסקות בין המשחקונים הסתודדו לסירוגין בין שניים לשלושה שחקנים כל פעם בשיחה אינטימית כשהנושא שתמיד עלה היה אי-הוודאות בעונה הבאה ומהו תקציב הקבוצה הפוטנציאלית בשנה הבאה. לא אחת במהלך המשחק שחקנים מסוימים קיבלו טלפונים מהסוכנים האישיים שלהם ונאלצו לנטוש את המשחק באמצע. אחד השחקנים הבכירים אשר בשלב זה עדיין נשאר ללא קבוצה דיבר עם סוכנו למעלה מחצי שעה כשארשת פניו, טון דיבורו ושפת גופו [חוסר ריכוז, נפנופי ידיים, עמידה כפופה כששתי ידיו מצמידות בחוזקה את מכשיר הטלפון לאוזן] הסגירו את החרדה והציפייה שנבעו מהערפל ומחוסר הוודאות בעניין העסקתו בעונה הקרובה.

מתוך התיאור לעיל ניתן לראות כיצד תלותו של השחקן באינטראקציה עם הסוכן והסביבה הקרובה יוצרת מציאות לא קלה העלולה להותיר אותו ללא חוזה לעונה הבאה. במציאות זו יש לזכור שההשלכות של חתימת חוזה בקבוצה חדשה הן רבות – התמודדות עם מעבר דירה, מעבר המשפחה, הסתגלות לסביבה חדשה ולעיתים הסתגלות לסגנון חיים ותרבות שונה בשל מעבר לקבוצה בחו"ל.

2. התקשורת כגורם משפיע – "המינוס הוא לתת דין וחשבון כל הזמן"

אמצעי התקשורת המסקרים את הספורט משרתים את המערכת המסחרית באמצעות חשיפה לקהל ובפרסומות. מתוקף תפקידה הכפול למדיה השפעה רבה על קריירת השחקן הן בתחילת הקריירה והן בשלבי הפרישה. הסיקור התקשורתי הוא לרוב של קבוצות הגדולות ומעט ממנו של קבוצות קטנות ופריפריאליות. השחקנים והקבוצות המצליחות חשופים באמצעי התקשורת חדשות לבקרים. יוסי, סוכן השחקנים, מסביר:

אני מדבר עם שחקן והוא אומר: "תגיד, איך זה שהבן-זונה הזה [כתב או שדרן ספורט] אומר שאני גמור? בואינה, אני עדיין עושה 12 נקודות למשחק, לא ראית איך שמרתי עליו?" שמע, מספיק ששניים בתקשורת אומרים את זה כדי שכולם ילכו אחריהם [...] יש לזה השפעה בעיני הקבוצות. כל היום יטפטפו "די, הוא גמור, הוא לא יכול להזיז את הרגליים", אז אתה תיתפס כשחקן גמור וההצעות הכלכליות יהיו בהתאם.

גם שלומי מציג תיאור דומה:

התקשורת [...] כל משחק, מקרינים משחק שלך, מדברים על המשחק שלך: "הוא זקן, הוא מבוגר, הוא כבר לא מה שהיה"... תראה, זה טבעי שמנסים לדחוף את הצעירים ולחפש את הכוכבים הבאים... את זה הבא... אבל הם [השחקנים] איפשהו בתקופה שהיא איכותית בשביל שחקנים שבואינה, גם מנטלית הם נמצאים ברמה הכי גבוהה. גם פיזית, אני חושב, שהם נמצאים ברמה מאוד גבוהה בגיל 30–32, הפיזי נמצא במקום אידיאלי, אתה יודע, אתה מכיר את הגוף שלך הכי טוב. אתה יודע איך לטפל בו, אתה יודע איך להתאמן, אתה יודע מתי להפסיק את האימון, אתה נמצא במקום הכי טוב שאתה יכול.

מתוך הדברים של הסוכן ושל השחקן ניתן להבחין במורכבות נושא הגיל. השוואה לתחומי ספורט אחרים מבהירה כי ההתייחסות לגילו ולגופו של הפרט היא תלוית הקשר. כך לדוגמה, לעומת מתאמן בן 30 בחדר הכושר, שגופו וגילו נחשבים ל"צעירים" (לב והרצוג, 2017), כדורסלן מקצועני בגיל דומה נתפס בקרב הציבור והתקשורת כ"זקן" ו"עייף". בדוגמה נוספת, מחקר על רצים למרחקים ארוכים בשלב "אמצע החיים" (לב, 2016), מראה שגילם של הרצים בקבוצות ריצה נתפס דווקא כיתרון וכמעורר השראה. גבר כבן 50 טען באוזני החוקר כי מאחר שעבר קשיים ואתגרים רבים בחייו, הכוחות הנפשיים שלו חסונים בהרבה מאלה של איש צעיר. לדבריו, המנטליות והנפש החזקה הם שגברו על גופו המותש במהלך צליחת המרתון.

נוסף על זה ניתן להסיק מתוך דברי הסוכן כי לכוחה של התקשורת תפקיד מרכזי בעתידו של הספורטאי, וכי יש בכוחה לחרוץ את גורלו של שחקן. יחסי הגומלין בין המדיה לשחקנים הופכים לקריטיים עבורם, והצלחתם של השחקנים ולחלופין כישלונם מצויים בפרשנותם של כתבי הספורט ושדרני הספורט בטלוויזיה ובעיתונות הכתובה. זהותו החברתית של שלומי מובנית במידה רבה דרך אמצעי התקשורת. מתוך דבריו של שלומי ניתן להבחין בהבעת התנגדות לסטראוטיפים הבונים את זהותו. התנגדות של אנשים מבוגרים, טוען האנתרופולוג חיים חזן, מתבטאת ב"כפירה בהנחות היסוד התרבותיות הבונות את הסטראוטיפים, שעליהם מבוסס מעמדם [...] ובהפגנת ה'אני', בעיקר בסביבות עתירות עוצמה" (חזן, 1984: 54). הפעמים הרבות שבהן שלומי מבליט את היכולת שיש לשחקן להחליט על גופו ("אתה מכיר את הגוף שלך הכי טוב, אתה יודע איך לטפל בו, אתה יודע איך להתאמן, אתה

יודע מתי להפסיק את האימון, אתה נמצא במקום הכי טוב שאתה יכול" יכולות להעיד על ממד של סוכנות (agency). הפרט עצמאי לקחת החלטות בנוגע לגופו ולכשירותו.

דוגמה מאלפת לדרך שבה התקשורת מבנה באמצעות סטראוטיפים את אופיים של השחקנים ובמידה רבה את אופיין של הקבוצות התרחשה במהלך הפגרה כשעיתון "הארץ" פרסם כתבה בכותרת "ישחקו הוותיקים לפנינו" (ספורט הארץ 5.7.11) על קבוצת "מכבי אשדוד", שבה משחקים שני שחקנים בכירים שחצו את גיל ה-30. הכותרת המעליבה "ישחקו הוותיקים לפנינו" היא פרפרזה למשפט הידוע "ישחקו הנערים לפנינו", שמשמעו ביטוי של זלזול כלפי אנשים חסרי ניסיון המנסים לעסוק בפרקטיקות שהם אינם מבינים בהן. הצגת השחקנים כך מציבה אותם בתקשורת כמבוגרים שבשל גילם אינם מסוגלים עוד לתפקד בליגה הקשוחה בשל אי-מסוגלותם לנוע, לקלוע ולבצע תפקידים הדורשים חדות, ריכוז ומגע פיזי, שהרי גופם כבר אינו צעיר כפי שהיה. בין השאר נאמר בכתבה: "קבוצה צריכה תמהיל בין צעירים למבוגרים אחראים. אשדוד תעשה בחוכמה אם תשים ליד המבוגרים דם צעיר". נראה אפוא כי על מנת להצליח (או להצליח תקשורתית), על הקבוצה להחתים שחקנים צעירים, מה שעשוי להשאיר את השחקנים הוותיקים המנוסים רלוונטיים ובעלי ערך מוסף, ובכך להפוך אותם ל"מבוגרים אחראים", כפי שכונו בכתבה. השאלה שנכתבה באותיות של קידוש לבנה מתחת לכותרת הכתבה: "האם הירידה באגו והניסיון הרב מסוגלים לחפות על הגוף הנחלש" היא דוגמה נוספת המנציחה את הסטראוטיפ של השחקן ה"זקן". דוגמה מאלפת לכך ניתן למצוא בשיח התקשורתי סביב שנותיו האחרונות של הכדורסלן מאיר טפירו, שעסק רבות בדימויו העצמי בהקשר של גילו המתקדם. הושמעו סביבו רמיזות שונות במסווה הומוריסטי לכאורה כגון "זקן", "קשיש" ו"עייף", ש"סגרר" עליו במהלך שנותיו האחרונות כספורטאי. כך למשל נקט הפרשן ושחקן-העבר שמעון אמסלם נימה הומוריסטית בביטוי "והדרת פני זקן" בהתייחסו למשחקו האחרון של טפירו במהלך השידור בערוץ הספורט. על אף הטון המחויך, הערות ציניות כגון אלו ממחישות את התפיסה הגילנית הרווחת בספורט. חשוב לציין כי "מופעי גילנות" בספורט קיימים גם במדינות אחרות. לדוגמה, לפני עונות אחדות הוצג על שערו של אחד המגוינים הנחשבים בארצות הברית צילום של חמישיית שחקני קבוצת ה-N.B.A "בוסטון סלטיקס" אשר חצו את גיל ה-30 כשהם אווזים במקלות הליכה, ראשיהם מעוטרים בשיער שיבה וגופם נראה תשוש ולא. כך מבנה התקשורת את פרישתם של השחקנים באמצעות סטראוטיפים המתייחסים לגיל ולגוף כרפה ופגיע. במציאות זו גילו של השחקן הוא-הוא האחראי הבלעדי לפרישתו מענף הכדורסל.

כפי שצוין קודם לכן, היות שהסיקור התקשורתי פועל מטעמים כלכליים-רווחיים, נראה כי ברוב המקרים שבהם שחקנים העוברים לשחק בפרפריה סובלים מחוסר פרגון ומאפליה תקשורתית, קבוצתית ולעיתים אף אישית, הבאים לידי ביטוי בסקירה עיתונאית נקודתית, התעלמות משינויים החלים בקבוצה במהלך העונה וכדומה.

איציק, כדורסלן בן 32, לשעבר שחקן נבחרת ישראל, מסביר:

התקשורת באיזה שהוא מקום אני לא יודע אם להגיד ... כפוית טובה, כאילו היא תמיד מתעסקת עם מי שבכותרות במי במצלחה, והיום כשאני במקום כמו אשקלון שאני נמצא במקום פחות מתוקשר מקבוצות גדולות ששיחקתי, אז מן הסתם התקשורת לא מתעניינת בי ברמה שהתעניינו בי בעבר. זה טבעי, וככה זה קורה, אתה יודע. בוא נגיד שהתקשורת מעניין אותה רק מי שמנצח רק ביום נתון, או רק מי שכמו שאמרתי לך הם לא חותרים למקום של איכות אלא למקום למה שמעניין את הציבור, ומה שמעניין את הציבור זה מי עשה סל או מי משחק בקבוצה הכי טובה היום, וזו הדרך שבה הם [התקשורת] הולכים.

התסכול שחווה איציק נולד כשהוא נאלץ לשלם את המחיר בחתימת חוזה עם קבוצה באזור גאוגרפי שלדבריו: "פחות מתוקשר", והדבר מתבטא בהתעלמות תקשורתית. בדבריו של איציק ניתן להבחין בעוגמת הנפש ובמידה רבה בהשלמה עם כך שאמצעי התקשורת הם האחראים במידה רבה להצלחתו של שחקן. סיקור הקבוצות הגדולות והמאבקים בין כוכבי הקבוצות הגדולות יוצרים מציאות שבה קבוצות ושחקנים אחרים מודרים מאור הזרקורים, מה שעלול להביא לדעיכה בקריירה ולהיעלמות מה"מפה" התקשורתית – תהליך שלעיתים הפרישה נראית בסופו כבלתי נמנעת. השחקן חש שגורלו הוא בידי אמצעי התקשורת, ובכך הוא מבטא היבט של חוסר אוניס, כפי שסיכם זאת אביעד: "(התקשורת) היא קשה, עם כולם היא ככה. אתה יודע איך זה... עם כולם היא ככה, היא מאוד... אתה יודע (אכזבה ניבטת מפניו) זה התפקיד שלה. להוריד אותך בשביל להרים אותך, להרים אותך בשביל להוריד אותך". עם זאת יש לציין כי חזרתו של השחקן בעונה שלאחר מכן לקבוצה גדולה ומתוקשרת עשויה להחזירו לקדמת הבמה. במצב זה מוטל על כתפיו של השחקן לחץ כבד. עליו להוכיח בתקופה קצרה יחסית כי "כוחו עדיין במותניו", או במילים אחרות: על אף התקופה ב"גלות", קרי בקבוצה קטנה ולא אטרקטיבית שנמצאת מחוץ למרכז העניינים, עדיין ביצעו על המגרש טובים, וגופו עדיין מסוגל להתמודד ברמה הגבוהה.

הבנייתה של התקשורת את דימויו של השחקן בעיני הסביבה ובעיני השחקן עצמו מערערת לעיתים קרובות את התכונות ואת הדימויים שהשחקן מייחס לעצמו, ובהם דימויו הגופני. אביעד מסביר:

יש רגעים שאתה אומר "לא מעריכים אותי מספיק בתקשורת" או רגעים שאתה יודע... יש שחקנים שנותנים משחק אחד בעונה ואז יש להם "שם" וזהו, ולא משנה מה הם יעשו. לפעמים אני מרגיש שיש שחקנים שיש להם שם הם יותר מוערכים ממני. אין לי הרבה פוליטיקה וקשרים, אני זה אני, אני לא מנסה להשתנות, אני לא מנסה להיות מי שאני לא. אבל אני מאמין, אני יודע,

שבשנתיים האחרונות יודעים [בתקשורת] מה אני שווה. אני מרגיש את זה, אני לא צריך כל הזמן להוכיח.

אביעד מתאר את משקלה הרב של התקשורת בהערכה החיצונית בקריירה המקצוענית שלו. בעיניו דימויו הוא תוצר משתנה ולא יציב במהלך הקריירה שבה הוא יכול לשלוט ולשנות את תפיסת העצמי בעזרת הקשרים הנכונים והפוליטיקה. יואב מסביר את החשש הכבד מהנזק התדמיתי בשל התקשורת:

הכי מפחיד שיגידו שאני סחבה, שאני "לא פוגע" [כינוי לשחקן שאינו בכושר משחק] שאין לי מושג בכדורסל, שלא יכול להסתדר במסגרות. הרבה דברים כאילו שתמיד מה יגידו, במיוחד בספורט ששופטים אותך. הלכת לעבודה בלילה, ובבוקר יכול להיות שיכתבו שהיית מזעזע, והשכנה תקרא את זה. לא כף, כף, שיכתבו דברים טובים. המינוס הוא לתת דין וחשבון כל הזמן, אבל יש לזה גם את הצד הטוב, שאם היית טוב, כולם כותבים עליך ומהללים אותך.

ביקורתם של אמצעי התקשורת ה"שופטים אותך" חדשות לבקרים ("סחבה", "לא פוגע") משפיעה על תפיסתה של הסביבה את השחקן ומייצרת את דימויו, ועשויה במידה רבה לחרוץ את עתידו. ניתן להבחין בחששותיו של השחקן מהדימוי העצמי ברמה האינטראקטיבית כשהשכנה בבניין רלוונטית. מציאות זו עולה בקנה אחד עם הרעיון "האני במראה" של קולי (Cooley, 1902), הגורסת כי תודעתו והכרתו של הפרט נובעות מהערכתם של אחרים אותו בשילוב פירושו שלו אותם.

בריאיון האחרון שהעניק שחקן כדורסל מקצועני לאמצעי התקשורת לפני עזיבתו את ליגת-העל וירידתו לליגה נמוכה יותר, הוא אמר בין היתר: "קיבלתי מספיק רמזים שצריך לעבור פרק... אני מאמין בעצמי ומרגיש שאני יכול לשחק עוד כמה שנים בליגת העל, אבל בארץ שמים עליך כל הזמן תוויות. אמרו עלי שאני זקן ושאיני לא זו, ובכל פעם הייתי צריך להוכיח שאני לא כזה" (ספורט "הארץ" 23.8.11). הכדורסלן מבטא בדבריו את התסכול שדבק בו כשחקן כדורסל עם הגיל ה"מזדקן". לעיתים קרובות הפרישה נכפית על השחקן והיא אינה מרצון. הספורטאי טוען כי עליו להוכיח כל הזמן שהוא אינו כזה, משמע שהוא אינו זקן ואינו איטי. ההחלטה על פרישתו מליגת-העל בניגוד לרצונו מראה כי דה פקטו הוא נכנע להבניה התקשורתית של דימויו. ניתן לראות כי הצגתו החד-ממדית בתקשורת מנסה להכניע באמצעות מושגים סטריאוטיפיים את השחקן כשה מסגל לעצמו לעיתים קרובות את הדימוי העצמי של השחקן ה"זקן" לקראת תהליך הפרישה.

חשוב לציין כי הקריירה המקצוענית כולה היא מושא לחשיפה תקשורתית, וזאת אף לאחר הפרישה. הדימוי התקשורתי עלול להיות גורם מכריע במהלך שלב החיים הבא, בבואו להציג מועמדות כמאמן. אהדת התקשורת במעמדו החדש של השחקן עשויה להיות קריטית להצלחתו בתפקידו החדש.

יורם, בן 37, נשוי ואב לשני ילדים, מאמן כדורסל בהווה ושחקן מקצועני בעבר, מתאר את תחושותיו כיום:

התדמית שלי לא נפגעה. היא לא התרסקה היום. זה יותר טוב מסוף הקריירה... אם תפתח היום ותקליד באינטרנט את השם שלי, אז תראה מלא-מלא ברמה שלא היה לי נעים. שנה שעברה ראיינו אותי כל שבוע, ומתוך 13 קבוצות בליגה היו מדברים רק איתי... מכל המאמנים הייתי הכי מעניין אותם [את התקשורת], כי כל העיתונאים וערוץ הספורט מכירים אותי כי הייתי שחקן ופרשתי להיות מאמן. היום מבחינת תקשורתית זה יותר חזק מסוף הקריירה שלי.

יחסה של התקשורת לשחקן נחשבת למכריעה בנושא דימויו, ובמידה רבה אף בממד המסחרי, גם לאחר פרישתו. הניסיון והוותק כשחקן הופכים להיות מעין "הון" המבנה את דימויו המקצועי החדש ומציג אותו באמצעי התקשורת כמעניין, ועם זאת ההתייחסות התקשורתית שברוב המקרים אינה אוהדת עוסקת בלא הרף בפרישתו של השחקן, והיא חלק בלתי נפרד מאותו תהליך שהראה לשחקן את הדרך החוצה. דבריו של יורם: "היום מבחינה תקשורתית זה יותר חזק מסוף הקריירה שלי" יכולים להעיד על המסר שמעבירים אמצעי התקשורת – שחקן מזדקן נחשב "סטייה", ומאמן בעל ניסיון וותק שנה לאחר מכן מסתמן כבעל דימוי חיובי והופך למוקד התעניינות.

דוגמה נוספת לכוחה של התקשורת היא ההתייחסות אל דוד בשנותיו האחרונות לפני הפרישה וההתייחסות המפרגנת מצד התקשורת אחריה:

התקשורת תמיד מחפשת סיפור טוב לכתוב עליו. באופן אישי אני לא נותן לזה לחזור אליי. אני תמיד אומר להם: כשהרגע יבוא (הכרזת הפרישה), והוא יבוא, אתם תהיו הראשונים שתדעו. אל תדחפו אותי לשם ואל תגידו לי שהגיע הזמן ושצריך לפרוש בגלל שאני בגיל שלי. תנו לי לשחק, תנו למשחק שלי ולגוף שלי להחליט. אני יודע שזה התפקיד שלהם, והם מחפשים משהו מרעיש לכתוב עליו.

חשוב לציין כי למרות רצונו של דוד להמשיך בקריירת הכדורסל הוא פרש חודשים ספורים לאחר הריאיון שערכתי עימו. בשיחה עם אחד מחבריו הקרובים של השחקן תקופה קצרה לאחר פרישתו הוא סיפר לי שלאחרונה "פשוט נמאס לו ממכבש הלחצים שהופעלו עליו בכל מקום".

בדיונינו על פרישה מסוג אחר מציע חזן פרשנות לקבלת החלטתו של הזקן בחברה. הוא טוען כי עליו להתנהג על פי מערכת קבועה מראש. הפרט "מתכנת את עצמו למערכת החברתית הסובבת אותו מבלי להיענות לאתגרים המשתנים המוצבים לפניו ולתמורות החלות בדמויות המקיפות אותו. הוא בונה את עצמו כתוצר של סטריאוטיפים ולא כאדם תלוי-הקשר" (53: 1984). אף שחזן מתייחס לזקנים בסוף חייהם, וכאן אנו דנים באנשים צעירים בסוף הקריירה המקצוענית שלהם, ההתייחסות אל השחקנים מצד התקשורת היא כאל זקנים בגילם. התנהגותו של דוד הייתה לפי התכנות שלו את עצמו למערכת החברתית הסובבת אותו כפי שחזן ביטא.

נראה כי כוחה כאמור של המדיה גם בדוגמה זו הינו עצום. דבריו "תנו לי לשחק, תנו למשחק שלי ולגוף שלי להחליט" יכולים להצביע גם על תכונות עצמי וגם על מאבק בין רצונותיו של השחקן (Agency) לבין יישור קו עם ציפיות החברה ממנו (Structure). הפרישה המאולצת של דוד יכולה להראות כי לפחות במקרה זה כוחו של המבנה גבר על כוחה של הסוכנות. דבריו של דוד יכולים להצביע על המציאות הדורסנית של התקשורת ועל התערבותה הבלתי פוסקת בהחלטותיו האישיות של השחקן "לתלות את נעליו". עבור התקשורת זהו ה"סיפור" שהיא חייבת לספר על מנת למכור עיתונים, ועבור השחקן זוהי השפעה רבה על דימויו העצמי.

עם הודעתו של דוד על כוונתו לעבור לקריירת אימון ביטאה התקשורת אהדה רבה לעניין ביצירת גלוריפיקציה. לאחר שקיבלה את מבוקשה יכולה התקשורת להאדיר את עברו של דוד ולהרים אותו אל עבר קריירה "ראויה ומכובדת" יותר שמתאימה לגילו. בדיון טלוויזיוני שנערך בנושא פרישתו נאמר בין היתר: "ברור לכולנו שמדובר בכוכב. אולי היחידי שיש עליו קונצנזוס של אהבה, גם אצל הקולגות... הקרבה, לחימה, ווינריות, כישרון, אהבה למשחק ומעל הכל צניעות ענקית, זו הנוסחה שממנה עשוי האיש הזה שקוראים לו דוד".

ניתן להבחין מתוך הדברים כי לאחר פרישתו של השחקן הביקורות העיסוק בגופו הזקן ובגילו המבוגר שאיתם נאלץ להתמודד לקראת תום הקריירה שונו לשימוש בסופרלטיבים, להבעת אהדה ולסיקור תקשורתי אוהד. לפתע הפך השחקן מקוריוז לכוכב בעל תכונות הרואיות. כך הופך דוד לחלק מן הזיכרון. "קוברים" אותו בהאדרתו. הדיבור על השחקן בלשון עבר והנצחת הישגיו יכולים להסביר את מה שכינו הול וגיבן (Hall & Gieben, 1992) "עבודת הזיכרון", שבה אנו בונים את העצמי ואת הזיכרון. אלו הם חומרי גלם בידינו ליצירת עצמי חדש. התקשורת באמצעות מבט רטרוספקטיבי בהישגיו של השחקן מכוננת עבור השחקן "עצמי" חדש כזה שמתאים לסדר החברתי.

3. קריירה שנייה – "כדי שיהיה לך משהו ביד"

אחד המעברים החשובים ביותר עבור כדורסלן הוא ממעמד של שחקן מקצועני לשחקן שפרש. המעבר אל קריירה שנייה יש בו אלמנט חזק של חיפוש אחר המשכיות לקראת השלב הבא כאשר כל שעשה בשלב הקודם כשחקן הכשיר אותו בדרך כלל לתחומים בעלי זיקה לעולם הכדורסל ולעולם העסקים. בקרב המרואיינים ניתן להבחין כי קיימים חשש וחשיבה על היום שאחרי הקריירה המקצוענית. חשיבה זו הופכת להיות פרקטית יותר לקראת גיל 30, שבו רואה הכדורסלן את סופו של שלב המשחק בחייו.

ערן, בן 32:

לפני שנתיים בכלל לא חשבתי שאני אפרוש, אבל בשנה האחרונה זה עובד לי בראש הרבה. וזה מלחיץ, נורא מלחיץ... שמע, יש לך הרבה דברים בראש, יש לך משכנתאות ותשלומים. ביום שאחרי – מה תעשה? איפה תעשה? אז

התחלתי לחשוב... אני צריך ללמוד כדי שאני אעשה עם זה משהו אחר כך. אני לא בגיל 20 שאני יכול סתם ללמוד. יש לי ילדים אני צריך לפרנס [...] יש הרבה כיוונים – נדל"ן למשל, תיווך... הינה למשל הוצאתי רישיון תיווך בשבוע שעבר. אפילו עוד לא שילמתי את האגרה אבל עשיתי כבר את המבחן כדי שיהיה לי משהו ביד.

גם שגיא, לשעבר כדורסלן נבחרת ישראל בן 35, בעל משפחה וילדים, חושש מהפרישה:

בשנתיים האחרונות אתה מתחבט ומתעסק עם זה כל הזמן. אתה מצד אחד יודע שזה יגיע, ושאתה צריך להיאחז בעוד משהו, ומצד שני אתה לא מבוית על שום דבר כמו שאתה מבוית על הכדורסל, כך שקשה לך לעשות עוד משהו [...] להגיד לעצמך "אני פורש, אני צריך להכין את עצמי"... עזוב את הכסף – זה לעשות כאילו משהו בחיים. ושאתה לא מבוית ואתה לא יודע מה, זה הכי קשה. למצוא את זה, זה מה שקשה כאילו לכולם.

מתוך דברי השחקנים נראה כי החשיבה והדאגה ליום שאחרי בלתי נמנעות והופכות לנושא קריטי על סדר היום של השחקן עוד במהלך הקריירה התחרותית. גם אצל ערן וגם אצל שגיא, שבחר בדימוי "להיאחז במשהו", הקריירה המקצוענית נתפסת כמשהו חולף שאין יכולת אחיזה בה. אצל ערן הפרישה היא תהליך נפשי שיש להכין את עצמך אליו. אצל חלק מהשחקנים שראיינתי תהליך זה נתפס כהיפרדות מהחיים הטובים והנוחים וכניסה אל חיים אפרוריים יותר ומתגמלים הרבה פחות. אורח חיים זה מקבל תפנית לקראת סוף הקריירה ולאחר הפרישה מענף הכדורסל. כפי שעולה מדבריו של שלומי, בן 36, על סף פרישה מספורט מקצועני:

הייתי הולך למקומות בילוי שמכבדים אותך, כאילו בואניה אתה מגיע למקום ומפלסים לך את המקום... יאללה תיכנס, תביא את החבר'ה שלך. איזה שניים–שלושה חבר'ה נותנים לך את הכבוד, מזמינים אותך. זה מלא מקומות שהיו מושכים בצורה טבעית [...] זה מרים לך קצת את האגו. זה נותן לך איזשהו פוש לאגו. בתקופה הזו כשהייתי קצת יותר צעיר זה היה, אתה יודע [מחייך במבוכה], בשביל זה אנחנו משחקים. זה כסף ולנסוע באודי TT שהיה לי, אתה יודע, זה היה משהו שבשבילי... זה חלק מהעניין, זה חלק מהשואו הזה שאתה נהנה ממנו אז אתה מנצל את זה עד הסוף [...] ברור שיהיה חסר לי ואני אעשה טעות אם אני אגיד שלא. אני חי את זה... אני חי את היום של אחרי... אתה מבין, אז לא יהיה לי איזושהי סטירה שאני אקבל ואני אפול.

לזהות של כדורסלן מקצועני יש תג מחיר הבא לידי ביטוי בחרדה לתלות בסביבה באופן שבו הוא אמור להמשיך את חייו לאחר ההינתקות מהספורט המקצועני (Curren, 2015; Baillie, 1993). למרות ההכנה הנפשית ליום שאחרי

הפרישה ולקראת הקריירה השנייה שאותה החל שלומי בשנותיו האחרונות כשחקן פעיל, נראה שהמעבר מקריירה ספורטיבית לזאת שאחריה נתפס אצלו כירידה ברמת החיים. מדבריו ניתן להבין את המעברים ואת התהליך הנפשי שהוא עבר לקראת חיים שאותם הוא תופס כאטרקטיביים הרבה פחות מאלה של שחקן. ההכרה והערצה בחיי היום-יום ששלומי זכה לה במהלך הקריירה המקצוענית הן בעיניו חותמת להצלחתו כשחקן כדורסל. חשוב לציין כי בעיני שלומי המותרות וחיי השעה הם המטרה שלמענה חי הספורטאי, והם קריטיים לצורה שבה הוא מכונן את דימויו העצמי. הכסף, הכבוד והמכוניות, כפי שניתן לראות אצל השחקן, הם "חלק בלתי נפרד מה"שואו", ואילו המעבר לקריירה שנייה נחוות כעונש פיזי – "סטירה שאני אקבל ואני אפול".

באחת השיחות עם אבי, שחקן בן 30 ששיחק במהלך הקריירה בליגות שונות, הוא סיפר:

כל הקריירה אתה במקום שלא צריך לדאוג, יש נוחיות בהכול – כסף, שעות עבודה [נוחות], אפילו אתה נשאר צעיר יותר, משחק עם חברה צעירים יותר. אתה יודע, כששואלים אותי בן כמה אני, אני אומר 30, ואז אומרים לי: "איד אתה נראה כזה צעיר?" אני אומר להם: "אני משחק כדורסל"... לקראת גיל 30 אתה מבין שבחוץ אתה לא יודע מה לעשות אחרי ובמה אתה טוב, אפילו שעשיתי תואר ראשון במשפטים. גם שגיאת מתאר תחושת אובדן דרך לקראת סיום הקריירה:

ביום-יום לקום בבוקר – רגע, אין אימון, אז מה עכשיו? לאיפה הולכים? מה עושים? אתה יודע... זה לא אותו דבר כמו בכדורסל שאתה בא לאימון – אפילו אם זה שעה אימון, עצם זה שאתה בא לאימון. אתה יודע שיש לך ממש את הסדר הזה... ואז – היי רגע... העולם גדול מדי – לאיפה אני הולך עכשיו? וכנראה ברמה האישית הם [השחקנים] נתקלים בקושי לקום בבוקר ועכשיו מה? לאיזה כיוון ללכת? נכנסים לאילו שהם מחשבות ודברים כאלה. זה בדיבור איתם. את כל מי שאני שאלתי – כולם חוו את זה. זה כל מי שפרשו מכדורסל, גם אלו שפרשו בגלל פציעות... זה לוקח להם זמן.

שגיאת מתאר חשש ואי-ודאות מהלא נודע שלאחר הפרישה. ביטויים כגון "העולם גדול מדי" "לאיפה אני הולך עכשיו?" "לאיזה כיוון ללכת?" מבטאים יותר מכול את הריקנות, הבדידות והניכור כחלק מתהליך הפרישה שאותו חווים או חוזים לעיתים קרובות שחקני הכדורסל לקראת סיום הקריירה המקצוענית. נראה אפוא כי המסגרת הספורטיבית מעניקה לשחקן תחושת שייכות ויציבות במהלך הקריירה. התמודדותו של השחקן עם חיים עצמאיים לאחר הפרישה נתפסים בראש ובראשונה כאובדן דרך וחוסר שליטה. אצל אבי כמו אצל שגיאת תחושת האי-ודאות והחשש מהמעבר לשלב החיים הבא מתוארים גם הם במונחים של אובדן. אצל אבי קיים פחד לאבד את הגוף הצעיר ובמידה רבה החשש מפגיעה בדימוי העצמי. התחושה כי

הכדורסל הוא ששומר על נעוריו ועל כשירותו הגופנית מצטרפת אל החשש הכבד מפני מעבר אל הקריירה הבאה ומהפחד מהתבלות גופו ומהזדקנות. תומאס וארמלר (Thomas & Ermler, 1988) מציעים פרשנות לסוגיית המעבר אל השלב במעגל החיים הבא. הם טוענים כי המבנה החברתי וההערכה העצמית שלהם הספורטאים זוכים במהלך הקריירה הם שמשאירים את הספורטאי בענף הספורט גם לאחר הפרישה. בשל חוסר הוודאות והחשש מהיום שאחרי עדיין מנסים הכדורסלנים אשר רואינו להישאר בסביבה הנוחה להם לאחר הפרישה ולהתחיל קריירה שנייה בתוך המבנה המוכר להם ביותר – קורס מאמנים – כשבמרבית המקרים קריירת אימון ולימודי כלכלה ועסקים נחשבים בעיניהם למעברים ה"טבעיים" ביותר.

יוסי, סוכן השחקנים, מסביר :

שחקנים מעדיפים להישאר [אחרי הפרישה] בסביבה הטבעית שלהם. תחשוב מה זה לשחקן אחרי קריירה מקצוענית לעבור לעבודה של 8:00 עד 17:00. זה שהם נשארים בענף [הכדורסל] זה נותן להם פריבילגיה גדולה. הם מכירים כבר את כולם, השחקנים, מאמנים, הנהלה, את כל העולם הזה. זה סיוט, הם לא צריכים להתחיל בגיל 35 להיכנס למקצוע שהם צריכים לבנות מהתחלה.

שלומי מציג דברים ברוח דומה :

קורס מאמנים זה גם משהו שעכשיו הוא מאוד מאוד אקטואלי. אני עכשיו בדיוק בודק אם לעשות אותו בקיץ קורס מקוצר או לעשות אותו ארוך במשך העונה. לא כי זה משהו שמושך אותי כל כך להיות מאמן, אבל כמשהו שאני רוצה שיהיה... אני חושב שכל דבר כזה יכול לעזור.

המעבר אל קריירה שנייה בתוך המבנה המצוי יכול להעניק לשחקן "שקט תעשייתי". הוא אינו צריך להתחיל בשינוי גדול באורח חייו, כגון יצירת קשרים חדשים ולימודים זרים ומאיימים. הבחירה להישאר בתוך המבנה הספורטיבי המוכר להם היא לא תמיד פסגת שאיפותיהם אך היא הדבר המוכר ביותר שיש בו כדי לרכז את ההתנתקות מהקריירה של השחקן אל עבר הפרישה. המעבר לתפקיד של מאמן כדורסל הוא מעין "גלולת הרגעה" העשויה להמתיק את ההתמודדות עם המעבר. תחום נוסף שאליו פונים לעיתים קרובות שחקנים לאחר פרישה קשור לעולם הכלכלה ועסקים.

איציק מספר : "למדתי מנהל עסקים [...] תמיד יש לי מחשבות, עשיתי כל מיני דברים, נדלין אתה יודע כדי שהנחיתה אחרי הכדורסל בקרוב תהיה יותר רכה". גם אביעד מציג תיאור דומה : "עכשיו אני הולך להירשם ללימודים בספטמבר הקרוב, כי לימודים זה מאסט (חובה), יהיה לי בסיס מסוים לאחר הכדורסל. הראש שלי עכשיו זה מנהל עסקים וכלכלה. אני אוהב את כל העניין הזה, עסקים, כלכלה, נדלין, בורסה, כסף זה בסיס מסוים".

אצל שחקנים מסוימים החיבור בין הקריירה המקצוענית לבין עולם העסקים והכלכלה נתפס כהמשך טבעי אל עבר קריירה שנייה. ערן מתאר בדבריו התייחסות כזו:

החוקר (הראשון): אתה לומד היום?

נמרוד: כן, מנהל עסקים.

החוקר: למה דווקא?

נמרוד: יש עוד אופציה שזה יהיה אימון בסופו של דבר, לעבור לקטע של אימון כדורסל – עשיתי הכול, כאילו, קורס מאמנים – זו גם אופציה. ההתלבטות שלי היא בין שני דברים – אחד: להשתמש ב-age היחסי שלי, ביתרון היחסי שלי בתור אחד שמשחק ומתחיל את העונה ה-13 ואם אני אפרוש זה יהיה בערך 15, 16, לא יודע כמה זה יהיה, אבל אתה יודע, ככה וככה שנים, ואז אני אשתמש בניסיון שצברתי כמו אחרי כל מקום עבודה ששם צברת 15, 16 או 17 שנות ניסיון... זאת אופציה אחת. אבל בגלל שהתחום הזה הוא מאוד בוגדני וקשור הרבה למזל בספורט, אז אני עושה לי עוד תוכנית מגירה, שזה מנהל עסקים, והמנהל עסקים בא מקטע של יכולות אישיות שלי בתור בן אדם – לבוא כאילו, אם זה לשווק, אם זה להנהיג, אתה יודע – דברים כאלה [...] בכדורסל אני יודע שזה מסוג הדברים שאני עושה טוב.

תחום קריירת האימון, שבו יש לשחקן ותק ומוניטין כשחקן, אמור להעניק לערן, לפחות במידה מסוימת, שקט וביטחון תעסוקתי. עם זאת דרך היכולות שרכש: מנהיגות ותחרותיות מעולם הספורט, מציג ערן את "היתרון היחסי": הקישור בין קריירת הכדורסל לבין עולם העסקים. בשל מאפייני החזקים של מסחור הספורט נתפס עולם הכלכלה, השיווק והעסקים כחלק מההביטוס של הספורטאי. משכורות גבוהות, רכישת נדל"ן, מכוניות וסמלי סטטוס במהלך הקריירה הספורטאית מקשרים את השחקן עם עולם הכלכלה ההופך לעיתים לחלופה ראויה ובעלת קשיי הסתגלוניים מעטים יחסית בבחירת קריירה שנייה עבורם. לעיתים קרובות ההצלחה בעסקים מתבססת על הקשרים שהם עצמם יצרו במהלך קריירת המשחק.

סיכום

מתוך הממצאים אנו למדים על מורכבותה של הקריירה הספורטיבית של הכדורסלנים שאינה מאפשרת לשחקנים הסתכלות רציפה וקוהרנטית על ההיבט התעסוקתי בחייהם.

מצד אחד, ה"שוק" מספק לספורטאים הזדמנויות רבות ומגוונות. השוק הכלכלי פותח צוהר לספורטאי במהלך הקריירה ומאפשר לו להרוויח סכומים גבוהים יחסית, מקנה לו יוקרה, תהילה והזדמנות לראות עולם. מצד אחר, הלחץ הקיים תדיר והדחיפה החוצה מה"שוק" לקראת סיום הקריירה מגיעים מאותו מקום. אי-הוודאות לפני כל פתיחת עונה של הכדורסלנים והאופן שבו הם "מנהלים רושם" (גופמן, 1959) כמצליחנים כחלק מהטוטליות שהם מקבלים על עצמם, הם רק

דוגמאות ללחצים הרבים שהשחקנים נתונים בהם במהלך הקריירה המקצוענית ומשקפים את הסתירות הקיימות במכלול התהליכים הכלכליים שהם עוברים. מתוך האתנוגרפיה היה ניתן לראות כיצד התקשורת ממסגרת את הדיון בדבר גילו וגופו של השחקן לקראת פרישה ומציגה זאת כתהליך ניווני, בלתי נמנע ובעיקר ללא כל יכולת התנגדות. ראינו כי במציאות שבה כוחה של התקשורת הוא מרכיב קריטי בבניית עתידו של הספורטאי, לרוב הכדורסלן נכנע לקראת פרישתו לדימויים ולסטראוטיפים הגילניים שהיא אחראית להם ופועל על המגרש ומחוצה לו כמצופה ממנו.

בניגוד לקריירות המספקות תנאי פנסייה לאחר הפרישה לקריירה שנייה, אצל הכדורסלן מעבר "חלק" לקריירה שנייה אינו מובן מאליה. למרות הקשרים שהשחקנים יוצרים במהלך הקריירה והמעבר הכאילו "טבעי" אל קריירת אימון או קריצה אל עולם העסקים, הם חסרים מסגרת מוסדית מובטחת. תהליך המעבר לקריירה שנייה דורש מהספורטאים להיאבק בגפם ליצירת המשכיות לנוכח שאלות כמו "האם אני מסוגל?" "האם זה מתאים לי?" "מה אני מפסיד?" שאלות קיומיות אלו הופכות קריטיות בשלב רגיש זה שבו קיימים חיבוטי נפש וחיפוש עצמי.

לקראת הפרישה מבקש השחקן ליצור דבר מה בעל משמעות בחייו. לקראת סיום הקריירה ניכר אצל הכדורסלן רצון לתת דין וחשבון לעצמו ולצידו כמיהה לייצר המשכיות הרמונית בעולמו שיספקו לו בשלב זה מענה לתשובות קיומיות. הרצון האנושי לבנות מכלול של עצמי בשלב קריטי זה בקרב הכדורסלנים נתקל במציאות שברירת ופריכה, והשחקן מוצא עצמו מחוסר תשובות.

כלומר, השחקן מחפש קריירה שנייה לקראת סופה של הקריירה הראשונה, אך חסרים לו פתרונות יישומיים ראויים. גם הגיל עדיין אינו תואם את השלב הזה. הפרישה חלה בשלב מוקדם יחסית בחייהם של הכדורסלנים, והם אינם יכולים לתלות את האשמה לכך בגורם חיצוני כלשהו. בשל הצורך של אנשים בבהירות וודאות במהלך החיים, הלחצים הקיומיים ואי-הבהירות בשלב שלאחר הפרישה מצריכים מהספורטאי לבנות בעצמו את ההמשכיות, והשאלה העיקרית שמעסיקה אותו בחיפוש אחר ההמשכיות היא היכן בדיוק מקומו.

בניגוד למכלול קריירות תעסוקתיות אחרות, אין גורם חיצוני הפותר את שאלת המשמעות בעניין הפרישה לקריירה השנייה. כאמור, הספורטאי בונה בעצמו את הקריירה השנייה שלו, והדבר מלווה בהתלבטות קשה הכרוכה בבחינה עצמית היוצרת רגישות סביב דימויו העצמי. הבעיה במצב פריך זה איננה רק הצורך להסתכל קדימה אלא גם להסתכל אחורה בנוסטלגיה אל העבר, אל תור הזהב, ולחיות עימו בשלום ובהשלמה – זהו מצב מתסכל שבו השחקן מסתכל אחורה בזעם. סיטואציה זאת יוצרת אצל הכדורסלנים תחושות תסכול גם לאחר הקריירה המשחקית. בדומה למחקרים אחרים מהשנים האחרונות (Fuller, 2014; Jones & Denison, 2016) מצאנו כי רבים מהשחקנים אינם שלמים עם גזרת הפרישה מהקריירה, היות שהם עדיין חשים ראויים וכשירים גופנית להמשיך לתרום על המגרש. אי-ההשלמה

והתסכול בשלב המעבר נמשכים עוד זמן רב לאחר הפרישה, מאחר שהקריירה עצמה אינה מאפשרת השלמה עם הפסקה זו.

רשימת המקורות

- בורדייה, פ' (2005). שאלות בסוציולוגיה. מצרפתית: אבנר להב. תל אביב: רסלינג.
- הארץ " ישחקו הנערים לפנינו". נדלה ב-23.6.11 מתוך: <http://www.haaretz.co.il/sport/1.1374781>
- חזן, ח' (1984). הזיקנה כתופעה חברתית. תל אביב: משרד הביטחון.
- לב, א' (2017) "סוסים מתים" או "אריות"? הבניות חברתיות של גוף וגיל בקרב שחקני כדורסל מקצוענים בישראל לקראת פרישה, *רוח הספורט*, 19-39.
- לב, א' (2016). מרתון והעיר הגדולה: מעמד, צריכה, גוף, מעגלי חיים. עבודת דוקטור, אוניברסיטת חיפה.
- לב, א' הרצוג, א' (2016). מי שולטת? פיקוח וטיפול של מגדר וגיל במכוני כושר בישראל, סוגיות חברתיות בישראל. 201-226.
- צבר בן-יהושע, נ' (2016). *מסורות וזרמים במחקר האיכותני*. תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2004). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום*. אוניברסיטת תל-אביב: רמות.
- Atkinson, M. (2008). Triathlon, suffering and exciting significance. *Leisure Studies*, 27, 165-180.
- Baillie, P. H. (1993). Understanding retirement from sports therapeutic ideas for helping athletes in transition. *The Counseling Psychologist*, 21, 399-410.
- Ben-Porat, A. (2012). From community to commodity: the commodification of football in Israel. *Soccer & Society*, 13, 443-457.
- Blinde, E. M., & Greendorfer, S. L. (1985). A reconceptualization of the process of leaving the role of competitive athlete. *International Review for the Sociology of Sport*, 20, 87-94.
- Brown, C. J., Webb, T. L., Robinson, M. A., & Cotgreave, R. (2018). Athletes' experiences of social support during their transition out of

- elite sport: An interpretive phenomenological analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 36, 71-80.
- Cooley, C. H. (1902). The social self: On the meanings of "I". In C. Gordon & K. J. Gergen (Eds.), *The self in social interaction: Classic and contemporary perspectives* (pp. 87-91). New York, NY: Wiley.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. London, UK: Sage.
- Curran, C. (2015). Post-playing careers of Irish-born footballers in England, 1945–2010. *Sport in Society*. DOI: 10.1080/17430437.2015.1042970cc.
- Fuller, R. (2014). Transition experiences out of intercollegiate athletics: A meta-synthesis. *The Qualitative Report*, 19, 1-15. [1]_{SEP}
- Galily, Y., Yarchi, M., & Tamir, I. (2015). From Munich to Boston, and from theater to social media: The evolutionary landscape of world sporting terror. *Studies in Conflict & Terrorism*, 38, 998-1007.
- Glaser, B. G., & A. L. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of everyday life*. New York, NY: Anchor Books.
- Hall, S., & Gieben, B. (Eds.). (1992). *Formations of modernity* (pp. 275-230). Cambridge, UK: Polity Books.
- Holloway, I., & Todres, L. (2003). The status of method: flexibility, consistency and coherence. *Qualitative Research*, 3, 345-357.
- Jones, L., & Denison, J. (2016). Challenge and relief: A Foucauldian disciplinary analysis of retirement from professional association football in the United Kingdom. *International Review for the Sociology of Sport*, 52, 924-939.

- Kuettel, A., Boyle, E., Christensen, M., & Schmid, J. (2018). A cross-national comparison of the transition out of elite sport of Swiss, Danish, and Polish athletes. *Sport & Exercise Psychology Review*, 14, 2-22.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117.
- Rachel, J. (1996). Ethnography: practical implementation. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences* (pp. 113-124). Leicester, UK: British Psychology Society
- Stephan, Y., Bilard, J., Ninot, G., & Delignières, D. (2003). Bodily transition out of elite sport: A one-year study of physical self and global self-esteem among transitional athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1, 192-207.
- Stier, J. (2007). Game, name and fame—afterwards, will I still be the same? A Social psychological study of career, role exit and identity. *International Review for the Sociology of Sport*, 42, 99-111.
- Stambulova, N., Stephan, Y., & Jäphag, U. (2007). Athletic retirement: A cross-national comparison of elite French and Swedish athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 101-118.
- Thomas, C. E., & Ermler, K. L. (1988). Institutional obligations in the athletic retirement process. *Quest*, 40, 137-150.
- Tulle, E. (2008). Embodying ageing. In E. Tulle, *Ageing, the body and social change: Running in later life* (pp. 1-17). London, UK: Palgrave Macmillan.
- Zhang, J. J., Lam, E. T., & Connaughton, D. P. (2003). General market demand variables associated with professional sport consumption. *International Journal of Sports Marketing and Sponsorship*, 5, 24-46.

ההשפעה של אסטרטגיית למידה ודרכי למידה על רכישה של מיומנויות מוטוריות סגורות בקרב תלמידים עם לקויות למידה – מחקר ראשוני

מירי שחף¹ ורוני לידור²

¹ מכללת גבעת ושינגטון

² המכללה האקדמית בוינגייט

תקציר

המטרה של מחקר ראשוני זה הייתה לבחון את השפעתה של אסטרטגיית למידה – אסטרטגיית חמשת הצעדים – המשולבת בדרכי למידה שונות – מגוונת וחדגונית – על רכישה של מיומנויות מוטוריות סגורות. חמישים ושניים תלמידים עם לקויות למידה (38 בנים ו-14 בנות; גיל ממוצע = 12.18 שנים; ס' תקן = 0.82) השתתפו במחקר זה. הם חולקו לארבע קבוצות למידה: (א) למידה חדגונית, (ב) למידה מגוונת, (ג) למידה חדגונית + אסטרטגיה ו-(ד) למידה מגוונת + אסטרטגיה. הלומדים השתתפו בארבעה מפגשים: בשלושת המפגשים הראשונים האזינו הלומדים לקלטת הסבר לפי קבוצת המחקר שאליה השתייכו, ביצעו מטלת רכישה (זריקה תחתית של כדור לעבר קיר ונחיתתו על מטרה ניחת על הרצפה ביד הדומיננטית), ולאחר מכן ביצעו את המטלה ביד הלא-דומיננטית (העברה בילטרלית). במפגש הרביעי ביצעו הלומדים מטלת העברה (זריקת תחתית של כדור לעבר בקבוקים; באולינג) ביד הדומיננטית ולאחר מכן ביד הלא-דומיננטית. מממצאי המחקר עלה שעקיבות הביצוע של קבוצת הלמידה המגוונת בשלב ההעברה של מטלת הרכישה הייתה טובה משל שאר הקבוצות, ועקיבות הביצוע של קבוצת הלמידה החדגונית + אסטרטגיה בעת ביצוע מטלת הבאולינג (מטלת ההעברה) הייתה טובה מזו של שאר הקבוצות. אשר למשתנה "דיוק הביצוע" נמצא שקבוצת הלמידה המגוונת + אסטרטגיה הייתה המדויקת ביותר מבין שאר הקבוצות בעת ביצוע מטלת הבאולינג. ממחקר זה ניתן להסיק כי שילוב אסטרטגיית חמשת הצעדים עם למידה מגוונת עשוי לשפר דיוק ביצוע בעת ההעברה בקרב תלמידים עם לקויות למידה. עם זאת נדרשים מחקרים נוספים כדי לבסס את יעילות השילוב

בין אסטרטגיית למידה ודרכי למידה בתהליכי למידה מוטורית בקרב תלמידים עם לקויות למידה.

תאריכים: אסטרטגיית למידה, דרכי למידה, דיוק, העברה, עקיבות ביצוע, דיוק ביצוע

במהלך ארבעת העשורים האחרונים חלה התפתחות מואצת במחקר העוסק בתהליכים קוגניטיביים המתרחשים אצל הלומד במהלך הלמידה כדי לטפח תהליכי חשיבה שיסייעו לו להגיע לרמת ביצוע גבוהה של המיומנות הנלמדת (כגון Goode, Harry & Magill, 1998; Gregg, Steinberg & Glass, 2001). ההנחה היא כי פיתוח המודעות והבקרה על תהליכי הלמידה והיכולת לווסת את השימוש באסטרטגיות למידה [learning strategies; תכנון דרכי פעולה לצורך השגת מטרה כלשהי, הכוללות כמה שלבים מוגדרים וכן חלופות שונות, למקרה של אי-הצלחה באחד השלבים (קניאל, 2006)] יסייעו ללומד להעריך נכונה את יכולתו לבצע את משימות הלמידה ואת התועלת המצופה משימוש מושכל באסטרטגיות אלו (מרגלית, 2000). השימוש באסטרטגיות למידה נמצא יעיל הן בביצוע של מיומנויות הכרתיות, כגון קריאה, כתיבה וזיכרון של רשימת מילים (Riding & Rayner, 1998; Weinstein & Mayer, 1986), והן בביצוע מיומנויות מוטוריות סגורות (מיומנויות המבוצעות בסביבה קבועה כאשר המבצע יודע מה נדרש ממנו לעשות) (Lidor, 1997, 2004; Lidor, Arnon & Bronstein, 1999; Singer, 1988; Singer, 1989; Flora, & Abourezk, 1989). אנו למדים ממחקרים על אסטרטגיות למידה שאלו שהשכילו ליישמן הגיעו להישגים טובים משל אלו שלא למדו אסטרטגיה כלשהי (Weinstein & Mayer, 1986).

אחת ממטרות הלמידה היא להקנות ללומד יכולת להשתמש בידע הנרכש ביותר מסביבת למידה אחת (Lidor, 2007). הלמידה היא פונקצייה של איכות החשיבה, ולכן חשוב לפתח אצל הלומדים עקרונות כלליים של למידה, זיכרון ופתירת בעיות, שניתן ליישם בסביבות רבות ומגוונות ולא באירוע למידה חד-פעמי, בעיקר כדי לפתח לומד עצמאי (Lidor, 1995, 1999). מתפקידו של המורה, נוסף על לימוד תוכן המקצוע, להקנות ללומד ידע כיצד ללמוד, כיצד לזכור וכיצד לחשוב (Weinstein & Mayer, 1986). ביישום אסטרטגיית למידה מפעיל הלומד כמה תהליכים חשיבתיים כמו מודעות לאופן מעשיו, מודעות להפעלתם של תהליכים הכרתיים שונים, זיכרון רצף הביצוע ומודעות לתהליכי זיכרון (Anderson, 2010; Lidor, 2007). הלומד איננו רק מבצע את הנחיות המורה אלא גם מכון את מחשבותיו ושולט בהן. הוא מודע ליכולתו לנתח אירועים במהלך הביצוע ואף בתהליך קבלת ההחלטות שהוא מפעיל.

אסטרטגיות למידה, אם הן נלמדות כראוי, מגבירות אצל הלומד את ההבנה כיצד יש לבצע את המשימה ולא רק את היכולת לבצעה; לא רק את היכולת לזכור רצף של ביצועים אלא גם להבין כיצד יש לזכור אותם וברצף הנכון; לבסוף, לא רק

היכולת להיות מודע לבעיות שעליו לפתור בתוך כדי ביצוע אלא גם להבין כיצד יש לפתור אותן (Weinstein & Mayer, 1986). לאסטרטגיות הלמידה חשיבות רבה בתהליך הלמידה הן בשלב הרכישה ושיפור הביצועים והן בשלב ההעברה ובהתמודדות מוצלחת במשימות חדשות (Lidor, 2000). בהקשר זה יש לציין כי יעילות השימוש באסטרטגיה תגבר אם תוצג לאחר שהלומד יכיר את המטלה ולא בשלבים הראשונים של הרכישה (Tennant, Murray & Tennant, 2004).

דוגמה לאסטרטגיה שנחקרה בספרות הלמידה המוטורית היא אסטרטגיית חמשת הצעדים (The Five Step Approach) (Lidor & Singer, 2003; Singer, 1988). בעת השימוש באסטרטגיה זו הלומד מיישם שלושה שלבים לפני הביצוע: הכנה מנטלית-פיזית הכוללת חשיבה חיובית ונשימות מרגיעות, הדמיית הביצוע ומיקוד קשב בגירוי אחד הרלוונטי לסביבת הלמידה/ביצוע. לאחר יישום שלבים אלו הלומד מבצע את המטלה (שלב ד) ולאחריה מספק לעצמו משוב על אופן ביצועה. אסטרטגיית חמשת הצעדים מתאימה ללמידה של מיומנויות מוטוריות סגורות בעלות קצב פנימי שבהן המבצע קובע מתי להתחיל את הפעולה, כמו בזריקות עונשין בכדורסל וזריקת חיצים לעבר מטרה.

אסטרטגיות למידה בקרב תלמידים עם לקויות למידה

אסטרטגיות למידה בתחום המוטורי נבחנו בעיקר בקרב קבוצות אוכלוסייה רגילות של לומדים, כאשר ההתייחסות להשפעת אסטרטגיות למידה על ביצועים מוטוריים בקרב תלמידים עם לקויות למידה מועטה. המונח "לקויות למידה" מציין קבוצה הטרוגנית של הפרעות המתבטאות בקשיים ניכרים ברכישת כשרים ספציפיים של הקשבה, דיבור, קריאה, כתיבה, חשיבה או בכשרים מתמטיים (American Psychiatric Association, 2013; Dirks, Spyer, van Lieshout & de Sonnevile, 2008; Moll, Kunze, Neuhoff, Bruder & Schulte-Körne, 2014) ושימוש בכשרים אלה. הפרעות אלו הן פנימיות-אינדיווידואליות ומיוחסות לקשיי תפקוד נקודתיים במערכת העצבים המרכזית, ועלולות להתרחש בכל זמן במשך החיים. בעיות בהתנהגות של ויסות עצמי, בתפיסה חברתית או בפעילות גומלין חברתית עלולות להתרחש לצד לקויות הלמידה, או כשלעצמן להיות לקות למידה. אף שלקות למידה עלולה להתקיים בד בבד עם מוגבלויות אחרות (למשל חבלה תחושתית, פיגור שכלי והפרעה רגשית רצינית) או עם השפעות חיצוניות (כמו הבדלים תרבותיים, חינוך לא מספק או לא הולם), הן אינן תוצר של תנאים אלו או של השפעות אלו.

ממחקרים אשר בחנו שימוש באסטרטגיות למידה בקרב תלמידים עם לקויות למידה (כגון שומכר-לידור, טור-כספא ושלו-מבורך, 2000; Lewis, Graves, Ashton, & Kieley, 1998; Macmillan, Keogh, & Jones, 1986) נמצא כי ניתן לאמן תלמידים אלו לרכוש אסטרטגיות למידה מסוימות ואף לקדם למרות ביצוע של ילדים ללא לקויות למידה. שימוש באסטרטגיות למידה עשוי לסייע

בשיפור תהליכי למידה וארגון המחשבות כמו גם בהשלמת דרישות המטלה הנלמדת. לדוגמה, במחקר אחד (שומכר-לידור וחב', 2000) 50 חולקו תלמידים עם לקויות למידה שלמדו בכיתות חינוך מיוחד המשולבות בבית ספר תיכון רגיל ובחטיבת ביניים רגילה במרכז הארץ, לשלוש קבוצות למידה: אסטרטגיית חמשת הצעדים, אסטרטגיית המודעות לביצוע (חשיבה על הפעולה ופיתוח מודעות לאופן ביצועה) וביקורת (לימוד המיומנות ללא אסטרטגיה). המשתתפים ביצעו ארבע מטלות מוטוריות – שתי מטלות רכישה ושתי מטלות העברה. אנו למדים מממצאי מחקר זה שלומדי האסטרטגיות (חמשת הצעדים והמודעות לביצוע) דייקו במטלות הנלמדות יותר מהלומדים בקבוצת הביקורת. מהירות ביצוע המטלות שופרה בקרב כל המשתתפים במחקר. מסקנת החוקרות הייתה שיישום אסטרטגיות למידה בקרב תלמידים עם לקויות למידה עשוי לשפר מרכיבים מסוימים של המיומנות הנלמדת כמו דיוק הביצוע.

אסטרטגיית הלמידה מקבלת משנה תוקף בתהליכי למידה בקרב תלמידים עם לקויות למידה היות שבניגוד לילדים ללא לקויות למידה, המפתחים במשך שנות הלימוד שלהם אסטרטגיות מורכבות על מנת להתמודד ביעילות במשימות למידה, תלמידים עם לקויות למידה משתמשים פחות באסטרטגיות למידה ומתקשים במיוחד בשימוש באסטרטגיות מטה-קוגניטיביות פרוצדורליות הקשורות לבדיקת הביצוע והתכנון (מרגלית, 2000). לכן יש חשיבות רבה בהקניית אסטרטגיות למידה לתלמידים עם לקויות למידה, שתאפשרנה להם להתמודד עם אתגרי הלמידה השונים (Lerner, 1993).

דרכי למידה

ניתן ללמד מיומנויות מוטוריות ביותר מדרך אחת (Chamberlin & Lee, 1993), ולכן יש חשיבות רבה לבחירת דרך הלמידה (כיצד הלומד מתרגל הלכה למעשה את המיומנות הנלמדת) ולהתאמתה לתהליכי הלמידה. במחקר זה התמקדנו בשתי דרכי למידה: חדגונית (constant practice) ומגוונת (variable practice). בניגוד לדרך הלמידה החדגונית, שבה הלומד מבצע את אותה משימה באותו אופן ובאותם תנאים חוזר ובצע, בדרך הלמידה המגוונת הוא מתרגל את המיומנות המוטורית בתוך כדי שינוי במרכיביה ועושה זאת בתנאים משתנים. ממחקרים על לומדים ללא לקויות למידה עולה כי השימוש בלמידה מגוונת מסייע בתהליכי העברה (Douvis, 2005; Shapiro & Schmidt, 1982; Magill & Hall, 1990), משום שלמידה זו מסייעת ללומד לפתח חשיבה עצמאית ומסתגלת לעומת הלמידה החדגונית.

במחקרים העוסקים באסטרטגיות למידה הלומדים, בדרך כלל, מתרגלים את המיומנויות הנלמדות בדרך הלמידה החדגונית (ראה סקירה אצל: Lidor & Singer, 2005 וגם Radlo, Steinberg, Singer, Barba & Melnikov, 2002). למיטב ידיעתנו, טרם נחקר השילוב בין אסטרטגיית למידה ולמידה מגוונת בקרב תלמידים עם לקויות למידה. נראה שבשילוב בין אסטרטגיית למידה כמו

אסטרטגיית חמשת הצעדים ודרכי למידה כמו הלמידה המגוונת קיים פוטנציאל שעשוי לקדם תהליכי חשיבה בקרב לומדים לקויי למידה שזקוקים להכוונה כיצד לארגן את מחשבותיהם במהלך הלמידה וכיצד להוציא לפועל הנחיות מטפחות למידה. המחקר הנוכחי הוא הראשון שבוחן את השילוב הזה בקרב תלמידים עם לקויות למידה. אכן ההנחה בדבר התרומה הפוטנציאלית של השילוב בין אסטרטגיית חמשת הצעדים והלמידה המגוונת לקידום למידה בקרב תלמידים עם לקויות למידה היא מעט ספקולטיבית, אך היא נשענת על ממצאי מחקרים בלמידה מוטורית שבחנו את היעילות של כל אסטרטגיה/דרך למידה בנפרד (ראה: Douvis, 2003; Lidor & Singer, 2005). תרומתו של השילוב בין האסטרטגיה ודרך הלמידה עשויה להיות חזקה אצל לומדים הזקוקים להנחיות בדבר ארגון המחשבות בעת למידה של מיומנויות מוטוריות יותר מהתרומה של כל אחת מהן בנפרד.

במחקר הנוכחי נעשה ניסיון אפוא לבחון את יעילות השילוב בין אסטרטגיית למידה לבין דרכי למידה בקרב תלמידים עם לקויות למידה. ההנחה שלנו הייתה שהלומדים שירכשו את יסודותיה של אסטרטגיית חמשת הצעדים בשילוב עם למידה מגוונת יגיעו להישגים טובים מאלה של הלומדים בשאר קבוצות הלמידה בשל הדגש הממושך בהן על ארגון מחשבות הלומד ועל טיפוח עצמאות והסתגלות חשיבתית.

השיטה

משתתפים

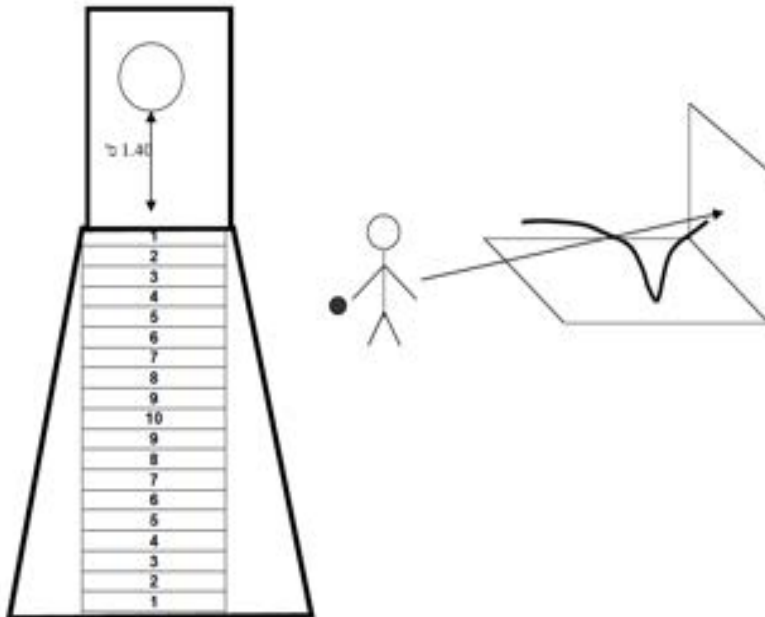
חמישים ושניים ילדים הלומדים בכיתות ה-1 בכמה בתי ספר במרכז הארץ השתתפו במחקר (38 בנים ו-14 בנות; גיל ממוצע = 12.18 שנים; ס' תקן = 0.82). הם למדו בבתי ספר רגילים – חלקם בכיתות חינוך מיוחד (44 תלמידים) וחלקם שולבו בכיתה רגילה (8 תלמידים). המשתתפים עברו אבחון פסיכולוגי בשירות הפסיכולוגי העירוני ואובחנו כלקויי למידה. מפאת חיסיון לא נמסרו לנו פרטים על הלקויות, או על רמתן, של התלמידים שהשתתפו במחקר זה, ולפיכך הילדים חולקו אקראית לארבע קבוצות, כאשר בכל אחת מהן 13 משתתפים. בכל קבוצה היה ייצוג הן לילדים הלומדים בכיתות החינוך המיוחד והן לאלו הלומדים בכיתות הרגילות. כל קבוצה הורכבה מילדים הלומדים בבתי הספר השונים כדי לנטרל את גורם בית הספר. ארבע קבוצות המחקר היו אלה: (א) למידה חדגונית (9 בנים, 4 בנות; גיל ממוצע = 12.49; ס' תקן = 1.04), (ב) למידה מגוונת (8 בנים, 5 בנות; גיל ממוצע = 12.05; ס' תקן = 0.76), (ג) אסטרטגיית חמשת הצעדים בשילוב למידה חדגונית (8 בנים, 5 בנות; גיל ממוצע = 11.92; ס' תקן = 0.65), (ד) אסטרטגיית חמשת הצעדים בשילוב למידה מגוונת (13 בנים; גיל ממוצע = 12.27; ס' תקן = 0.74). המשתתפים היו חסרי ניסיון מוקדם בביצוע המטלות הנלמדות ולא היו מודעים למטרות המחקר והנחותיו.

המטלות המוטוריות וסביבת הלמידה

המשתתפים ביצעו שתי מטלות מוטוריות: מטלת רכישה (זריקה תחתית של כדור טניס לעבר קיר ופגיעה במטרה) ומטלת העברה (זריקה תחתית של כדור גומי לעבר

מטרה; באולינג).

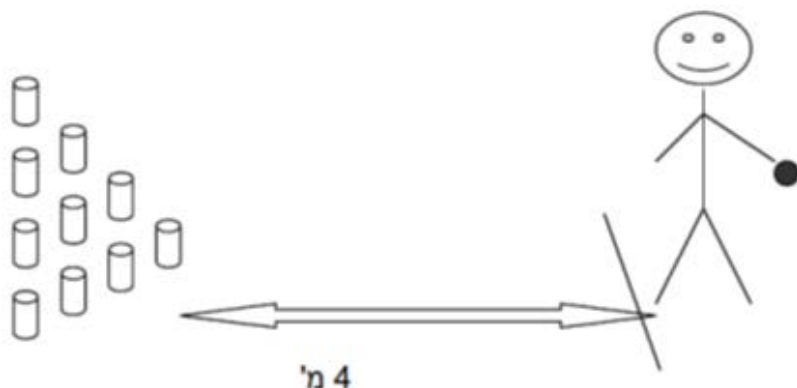
מטלת הרכישה: זריקה תחתית לקיר ופגיעה במטרה. הלומד עמד במרחק ארבעה מטרים מקיר ובידו כדור טניס. הוא זרק זריקה תחתית לעבר הקיר, והכדור היה צריך לנחות על מטרה מלבנית שהונחה על הקרקע. המטרה המלבנית, בגודל 1.30 מ' x 65 ס"מ, חולקה ל-19 פסים המהווים את אזורי הפגיעה, וגודלם של כל הפסים שווה – 7 ס"מ x 65 ס"מ. מטרת המשתתף הייתה לפגוע בעת נחיתת הכדור בפס המרכזי שקוודד כ-10 נקודות. ככל שפגיעת הכדור התרחקה מפס המטרה, פחת הניקוד בנקודה לכל פס מסומן, מתשע נקודות עד לנקודה אחת בלבד, כפי שמתואר באיור 1. כדי לסייע לזורק למקד את הקשב במטלה סומן עיגול בקוטר 18 ס"מ על הקיר בגובה 1.40 מ', שאליו התבקש להסתכל בעת הזריקה.



איור 1. לומד זורק זריקה תחתית לקיר ופוגע במטרה (מטלת רכישה)

מטלת העברה: זריקה תחתית לעבר מטרה. הלומד ביצע במצב עמידה זריקת כדור גומי (משקל = 280 גרם; קוטר = 17.5 ס"מ) לעבר עשרה בקבוקים מפלסטיק שמוקמו על הרצפה. הבקבוקים סודרו בארבע שורות: בקבוק אחד בשורה הראשונה הקרובה למשתתף, שני בקבוקים בשורה השנייה, שלושה בקבוקים בשורה השלישית וארבעה בשורה הרביעית. המרחק בין השורות ובין הבקבוקים היה 5 ס"מ. כל בקבוק מולא ב-200 מ"ל מים, כדי להקנות לו יציבות. כל הבקבוקים הונחו על משטח

פלסטיק דק וקשיח, ועליו סומן מיקומם של הבקבוקים, כדי שבכל פעם לאחר נפילת הבקבוקים יוחזרו הבקבוקים למיקומם הקודם. המשתתפים עמדו במרחק של ארבעה מטרים מהשורה הראשונה (ראה איור 2). הזריקה התחתית בוצעה בדומה לזריקת באולינג. ניקוד ניתן לפי מספר הבקבוקים שנפלו: נקודה לכל בקבוק שהופל. הגדרנו מטלה זו כמטלת העברה משום שמאפיינים תנועתיים רבים בה דומים למאפיינים התנועתיים של מטלת הרכישה, ונראה ששתי המטלות הנלמדות שייכות לאותה סכמה תנועתית (ראה: Schmidt & Lee, 2011): סכמת הזריקה התחתית למטרה נייחת.



איור 2. לומד זורק זריקה תחתית לעבר מטרה (מטלת העברה)

הליך

המחקר כלל ארבעה מפגשים חד-שבועיים, שהתקיימו בבית הספר בשעות הבוקר במקום שקט. בתחילת הניסוי מילאו המשתתפים שאלון מידע ובו פרטים על גילם, מגדרם, ידם הדומיננטית ותקינות ראייתם. באמצעות קלטת קיבלו המשתתפים הנחיות כלליות על המטלה המוטורית ושמעו גם פירוט על דרך הלמידה שבעזרתה תתורגל המיומנות. למשתתפים בקבוצה של אסטרטגיית חמשת הצעדים ניתנו הנחיות ייחודיות הן בקלטת והן בפוסטר, שכללו הסבר על מהות האסטרטגיה, על תוכנה ועל דרך יישומה. הנחיות האסטרטגיה היו אלה: "נשום נשימות עמוקות ואיטיות" (שלב ההכנה), "דמיין את זריקת הכדור לעבר קיר ופגיעתו בנחיתה בפס ששווי 10 נקודות" (שלב ההדמיה), "נשום עמוק ונסה להרפות את השרירים. לאחר שהצלחת להירגע התמקד בנקודה אחת בלבד, כמו העיגול על הקיר או על המזרן. הקֶּץ את הגוף, התרכז בנשימות וחשוב על הזריקה בלבד" (שלב מיקוד הקשב), "אל תחשוב על הביצוע או על התוצאה, אלא בצע הפעולה כאילו אתה מקבל פקודה מהגוף ולא מהראש. אל תחשוב על התנועה, אל תחשוב על התוצאה, מקד את הראייה

בנקודה מסוימת ובצע" (שלב הביצוע), "האם אתה מרוצה מהזריקה או עליך לשפר כמה דברים? חשוב מה עליך לעשות כדי להצליח יותר בפעם הבאה" (שלב הערכה). הסבר בקלטת ובפוסטר ניתן גם ללומדים שאינם בקבוצות האסטרטגיה. ההסבר התמקד בפירוט טכני של המטלה המוטורית: "עמדו מול המטרה המצוירת על הקיר", "זרקו את כדור הטניס בזריקה תחתית לעבר הקיר", "כוונו בעת הזריקה את נחיתת הכדור למרכז המזרן", "נסו לבצע הכי טוב שאתם יכולים כדי לזכות בתואר 'אלוף הזריקות'". זמן מתן ההנחיות לשתי הקבוצות היה זהה, כחמש דקות. לאחר שמיעת ההנחיות תרגל כל משתתף פרטנית 30 ניסיונות לימוד, בידו הדומיננטית, בתוך יישום אחת מדרכי הלמידה – מגוונת או חדגונית – וחמישה ניסיונות ביד הלא-דומיננטית. בלמידה חדגונית הלומד ביצע שלוש סדרות של עשרה ניסיונות, במרחק קבוע של ארבעה מטרים מן המטרה בכל אחד משלושת המפגשים. בלמידה מגוונת מרכיב מסוים במיומנות השתנה מדי עשרה ניסיונות. במפגש הראשון, מרחק הזורק מהקיר השתנה: 4.5, 4, 3.5 מ' מהקיר כשהמבצע עומד מול המטרה (קרי קו הייחוס). במפגש השני התבצע הגיוון במיקום העומד ביחס לקו הייחוס, כאשר הזריקות בוצעו במרחק של ארבעה מטרים מהמטרה. עשר זריקות ראשונות בוצעו מטר אחד ימינה מקו הייחוס, עשר הזריקות הבאות מול הקיר (קו הייחוס) ועשר זריקות נוספות מטר אחד שמאלה מקו הייחוס. במפגש השלישי הן המרחק, הן המיקום ביחס לקו הייחוס והן עמדת המוצא גונו: עשרה ניסיונות ראשונים בוצעו במרחק של 3.5 מ' מהמטרה ומטר אחד ימינה מקו הייחוס בישיבה על כיסא בגובה 41 ס"מ, עשרה ניסיונות זריקה במרחק ארבעה מטרים מול הקיר בעמידה, עשרה הניסיונות הנוספים בוצעו במרחק של 3.5 מ' מהמטרה ומטר אחד שמאלה מקו הייחוס בישיבה על כיסא בגובה 41 ס"מ.

למשתתפים ניתנה הפוגה בת 30 שניות לאחר כל סדרה של עשרה ניסיונות. בסיום 30 החזרות ניתנו עוד חמישה ניסיונות זריקה ביד הלא-דומיננטית, בעמידה, במרחק ארבעה מטרים מהקיר מול המטרה. הן בקבוצת הלמידה החדגונית והן בקבוצת הלמידה המגוונת בוצעו הזריקות בשלושת המפגשים הראשונים באמצעות כדור טניס. רכישת המיומנות והאסטרטגיה תורגלו בשלושה מפגשים כדי לחזק את הפנמתן. בין המפגשים ניתנה הפוגה בת שבעה ימים. בכל מנוחה בין הסדרות, למעט במבחן ההעברה, ניתנה תזכורת ללומדים, שעליהם ליישם את עקרונות האסטרטגיה שנלמדה. התזכורת ניתנה לשתי הקבוצות הן מילולית והן בפוסטר. כאמור, לקבוצה עם האסטרטגיה ניתנה תזכורת על מהות האסטרטגיה, על תוכנה ויישומה, ולקבוצות ללא אסטרטגיה ניתנה תזכורת על טכניקת ביצוע המיומנות.

במפגש הרביעי ביצע הלומד מבחן העברה של מיומנות הזריקה שלמד ותרגל: זריקה תחתית של כדור גומי ממצב עמידה לעבר מטרה בת עשרה בקבוקים הממוקמת על הרצפה. מרחק הלומד מהבקבוק הראשון היה ארבעה מטרים. לכל הקבוצות מטלת ההעברה הייתה זהה. כל משתתף ביצע 25 זריקות: שתי סדרות בנות עשר זריקות כל אחת ביד הדומיננטית, ובסיומן חמש זריקות ביד הלא-דומיננטית. בין הסדרות ניתנה מנוחה בת 30 שניות. בסיום הביצוע מילאו הלומדים שאלון של

דיווח עצמי: הלומדים אשר נחשפו לאסטרטגיה התבקשו לדווח עד כמה השתמשו באסטרטגיה, והלומדים אשר לא נחשפו לעקרונות האסטרטגיה התבקשו לדווח אם פיתחו אסטרטגיית חשיבה משלהם במהלך תרגול זריקת הכדור לעבר הקיר ובעת זריקת הכדור לעבר הבקבוקים. כל שאלון כלל שתי שאלות קצרות. השאלות הוקראו ללומדים, והתשובות נכתבו בידי החוקרת.

המשתנים התלויים

שלושה משתנים תלויים נמדדו במחקר זה:

(א) דיוק הביצוע – במטלת הרכישה: פגיעה במרכז המטרה (המלבן המרכזי) = 10 נקודות. פגיעה במלבן הסמוך למטרה המרכזית = 9 נקודות וכן הלאה, עד לפגיעה במלבן האחרון במזרן = 1 נקודה, ופגיעה מחוץ למזרן = 0 נקודות. ככל שהניקוד שניתן לזריקה גבוה יותר, הדיוק טוב יותר; במטלת ההעברה: פגיעה בכל הבקבוקים = 10 נקודות, פגיעה ב-9 בקבוקים = 9 נקודות וכן הלאה עד לפגיעה בבקבוק 1 = 1 נקודה ואי-הפלת בקבוקים כלל = 0 נקודות. גם במטלה זו, ככל שהניקוד שניתן לזריקה היה גבוה יותר, הדיוק טוב יותר.

(ב) עקיבות הביצוע (Variable error; VE) (להלן: עקיבות הביצוע) – מדד המספק מידע על עקיבות הלומד במהלך ביצועיו, קרי סטיית התקן של סך כל ניסיונות הזריקה. מדד זה מחושב על פי הנוסחה $\sum (xi-M)^2 / N$, כאשר M הוא הממוצע של הניסיונות ו-N הוא מספר הפעמים שבוצעה המשימה, וכך ככל שסטיית התקן קטנה יותר, כך איכות הביצוע טובה יותר (Schmidt & Lee, 2011): התוצאות קרובות זו לזו והן הומוגניות יותר.

מדד זה חושב הן עבור מטלת הרכישה והן עבור מטלת ההעברה.

(ג) תשובות המשתתפים לשאלון הדיווח עצמי.

ניתוח סטטיסטי

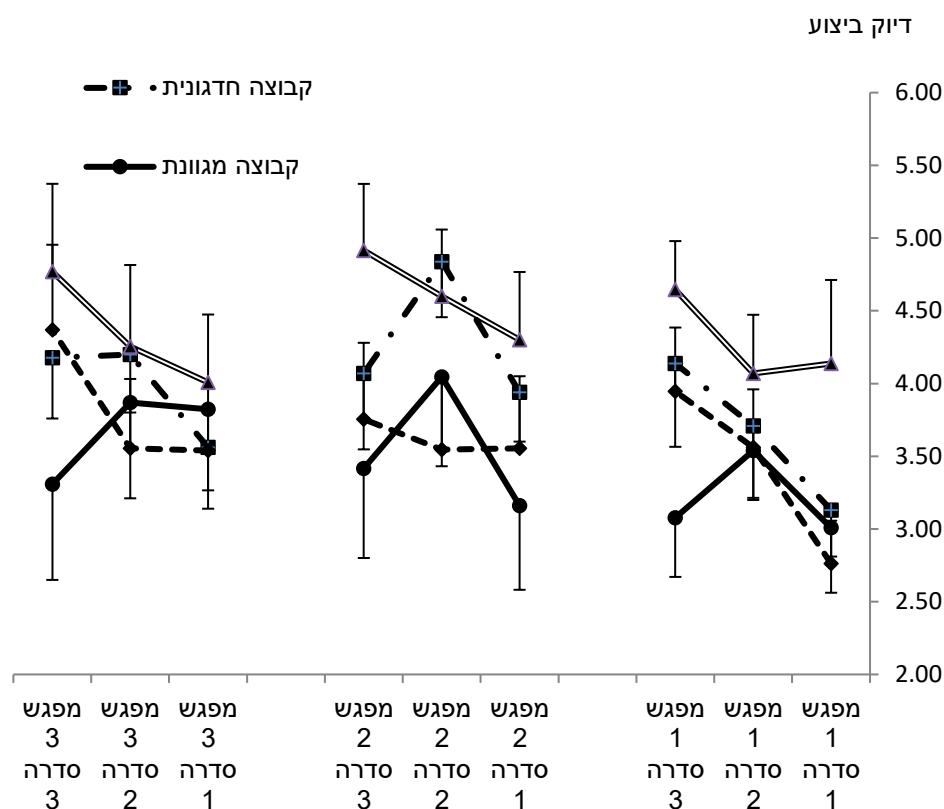
משתני דיוק הביצוע ועקיבות הביצוע חושבו כדלקמן: עבור מטלת הרכישה ביד הדומיננטית בשלב הרכישה חושבו הממוצעים של כל עשרת הניסיונות בכל אחת משלוש הסדרות בכל שלושת המפגשים. עבור מטלת הרכישה בשלב ההעברה הבילטרלית חושבו ממוצעים של כל חמשת הניסיונות בכל שלושת המפגשים. עבור מטלת ההעברה (באולינג) בעת הביצוע ביד הדומיננטית חושבו הממוצעים של כל עשרת הניסיונות בכל אחת משתי הסדרות, ועבור מטלת ההעברה (באולינג) בשלב ההעברה הבילטרלית חושב ממוצע אחד לכל חמשת הניסיונות עבור כל משתתף. הניתוח הסטטיסטי כלל ניתוחי שונות חד-כיווניים, דו-כיווניים ותלת-כיווניים לכל משתנה תלוי בנפרד. מבחן מעקב (Tukey's honestly significant difference (HSD) שימש לכל ההשוואות הסטטיסטיות, כנדרש. רמת המובהקות (אלפא) הייתה 0.05 לכל הניתוחים הסטטיסטיים. ממצאי השאלונים לבדיקת השימוש באסטרטגיות חושבו באחוזים. נוסף על זה, חושב גודל אפקט בכל הניתוחים הסטטיסטיים.

ממצאים

מטלת רכישה – זריקה תחתית לקיר ופגיעה במטרה
שלב הרכישה: דיוק הביצוע. ממוצעים וסטיות תקן של דיוק הביצוע ביד הדומיננטית בשלב הרכישה מוצגים בלוח 1 ובאיור 3.
 מבחן ניתוח שונות תלת-כיווני עם מדידות חוזרות על משתני מפגש וסדרת ביצוע ($3 \times 3 \times 4$) (קבוצה $\times$ מפגש $\times$ סדרה) נערך על הישגי הלומדים במשתנה דיוק הביצוע.

לוח 1. ממוצעים וסטיות תקן של דיוק הביצוע בשלב הרכישה

למידה חדגונית	למידה מגוונת	למידה חדגונית + אסטרטגיה	למידה מגוונת + אסטרטגיה	
מפגש 1	3.13	3.01	2.76	4.14
סדרה 1	(1.15)	(1.60)	(1.06)	(2.06)
מפגש 1	3.71	3.54	3.56	4.07
סדרה 2	(1.78)	(1.22)	(1.43)	(1.45)
מפגש 1	4.14	3.08	3.95	4.65
סדרה 3	(2.06)	(1.46)	(1.58)	(1.2)
מפגש 2	3.94	3.16	3.56	4.3
סדרה 1	(1.21)	(2.08)	(1.78)	(1.68)
מפגש 2	4.84	4.05	3.55	4.6
סדרה 2	(1.37)	(2.21)	(1.83)	(1.65)
מפגש 2	4.07	3.42	3.75	4.92
סדרה 3	(1.88)	(3.21)	(1.89)	(1.64)
מפגש 3	3.56	3.82	3.54	4.01
סדרה 1	(1.52)	(2.01)	(1.57)	(1.68)
מפגש 3	4.2	3.87	3.55	4.25
סדרה 2	(1.44)	(2.37)	(1.72)	(2.02)
מפגש 3	4.18	3.31	4.37	4.77
סדרה 3	(1.5)	(2.37)	(2.10)	(2.17)



איור 3. ממוצעים וסטיות תקן של דיוק הביצוע בשלב הרכישה

ממבחן ניתוח השונות עלה כי גורם הסדרה היה מובהק – $p < 0.005$, $\eta^2 = 0.2$, $F(2, 96) = 5.87$. במבחן המעקב נמצא כי ערכי דיוק הביצוע של הסדרה הראשונה (ממוצע = 3.58 ; ס' תקן = 1.29) נמוכים במובהק מהסדרה השנייה (ממוצע = 3.98 ; ס' תקן = 1.44) ומהסדרה השלישית (ממוצע = 4.05 ; ס' תקן = 1.55). כלומר, הדיוק עלה במהלך תהליך הלמידה ביד הדומיננטית בקרב תלמידים עם לקויות למידה. גודל האפקט שחושב בניתוח זה נמצא קטן.

העברה בילטרלית: דיוק הביצוע. ניתוח שונות דו-כיווני עם מדידות חוזרות על משתנה המפגש (3 x 4) (קבוצה x מפגש) נערך על הישגי הלומדים במשתנה דיוק הביצוע. לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות והמפגשים, ואף לא נמצאה אינטראקציה בין הגורמים.

שלב הרכישה: עקיבות. מבחן ניתוח שונות תלת-כיווני עם מדידות חוזרות על משתני המפגש וסדרת הביצוע (3 x 3 x 4) (קבוצה x מפגש x סדרה) נערך על הישגי

הלומדים במשתנה עקיבות הביצוע. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות, בין המפגשים ובין הסדרות. גם האינטראקציות לא נמצאו מובהקות.

העברה בילטרלית: עקיבות. ניתוח שונות דו-כיווני עם מדידות חוזרות על משתנה המפגש (3 x 4) (קבוצה x מפגש) נערך על הישגי הלומדים במשתנה עקיבות הביצוע. ממוצעים וסטיות תקן של עקיבות הביצוע ביד הלא-דומיננטית ברכישה מוצגים בלוח 2.

לוח 2. ממוצעים וסטיות תקן של עקיבות הביצוע ביד הלא-דומיננטית בשלב הרכישה

למידה חדגונית	למידה מגוונת	למידה חדגונית + אסטרטגיה	למידה מגוונת + אסטרטגיה
מפגש ראשון	2.94 (0.9)	2.14 (1.48)	2.91 (0.95)
מפגש שני	2.91 (1.21)	2.32 (1.16)	2.45 (0.98)
מפגש שלישי	2.60 (1.14)	2.13 (1.24)	2.76 (1.28)
	2.81 (0.71)		3.01 (0.81)

במבחן ניתוח השונות נמצא כי גורם הקבוצה היה מובהק עם גודל אפקט קטן, $F(3, 48) = 2.78, p < 0.05, \eta^2 = 0.148$. במבחן משלים (Tukey's HSD) נמצא כי ערכי עקיבות הביצוע של קבוצת הלמידה המגוונת (ממוצע = 2.2; ס' תקן = 0.88) היו טובים משל קבוצת הלמידה החדגונית (ממוצע = 2.82; ס' תקן = 0.55) וקבוצת הלמידה המגוונת + האסטרטגיה (ממוצע = 2.88; ס' תקן = 0.45). המשתתפים שהתאמנו בלמידה מגוונת היו העקיבים ביותר בתוצאותיהם.

מטלת העברה – זריקה תחתית לעבר מטרה (באולינג)

מטלת העברה יד דומיננטית: דיוק ביצוע. ניתוח שונות דו-כיווני עם מדידות חוזרות על משתנה הסדרה (2 x 4) (קבוצה x סדרה) נערך על הישגי הלומדים במשתנה דיוק הביצוע. ממוצעים וסטיות תקן של דיוק הביצוע בבאולינג ביד הדומיננטית מוצגים בלוח 3.

לוח 3. ממוצעים וסטיות תקן של דיוק הביצוע ביד הדומיננטית במטלת הבאולינג

למידה חדגונית	למידה מגוונת	למידה חדגונית + אסטרטגיה	למידה מגוונת + אסטרטגיה	
סדרה ראשונה	3.49 (1.31)	2.85 (1.85)	2.28 (1.42)	3.73 (1.7)
סדרה שנייה	3.74 (1.77)	2.58 (1.29)	2 (1.45)	3.82 (1.7)

במבחן ניתוח השונות נמצא שגורם הקבוצה היה מובהק עם גודל אפקט קטן, $F(3, 48) = 3.077, p < 0.016, \eta^2 = 0.193$. במבחן משלים (Tukey's HSD) נמצא דיוק רב יותר בביצוע של קבוצת הלמידה החדגונית (ממוצע = 3.62 ; ס' תקן = 1.49) וקבוצת הלמידה המגוונת + אסטרטגיה (ממוצע = 3.78 ; ס' תקן = 1.49) לעומת קבוצת הלמידה החדגונית + אסטרטגיה (ממוצע = 2.14 ; ס' תקן = 1.33). לא נמצאו הבדלים גדולים במידת פיזור התוצאות בקרב הקבוצות השונות.

מטלת העברה יד לא דומיננטית: דיוק ביצוע. בניתוח שונות חד-כיווני לא נמצאו הבדלים בין קבוצות הלמידה השונות.

יד דומיננטית: עקיבות. ניתוח שונות דו-כיווני עם מדידות חוזרות על משתנה הסדרה (2 x 4) (קבוצה x סדרה) נערך על הישגי הלומדים במשתנה עקיבות הביצוע. ממוצעים וסטיות תקן של עקיבות הביצוע בבאולינג ביד הדומיננטית מוצגים בלוח 4.

לוח 4. ממוצעים וסטיות תקן של עקיבות הביצוע ביד הדומיננטית במטלת הבאולינג

למידה חדגונית	למידה מגוונת	למידה חדגונית + אסטרטגיה	למידה מגוונת + אסטרטגיה	
סדרה ראשונה	3.22 (0.64)	2.84 (1.00)	2.39 (0.79)	3.31 (0.82)
סדרה שנייה	3.22 (0.66)	2.93 (1.18)	2.31 (1.18)	3.16 (1.06)

ממבחן השונות עלה שגורם הקבוצה היה מובהק עם גודל אפקט קטן, $F(3, 48) = 3.077, p < 0.036, \eta^2 = 0.161$. ערכי עקיבות הביצוע של קבוצת הלמידה החדגונית

+ אסטרטגיה (ממוצע = 2.35 ; ס' תקן = 0.92) היו טובים משל קבוצת הלמידה החדגונית (ממוצע = 3.22 ; ס' תקן = 0.54) וקבוצת הלמידה המגוונת + אסטרטגיה (ממוצע = 3.23 ; ס' תקן = 0.88). כלומר המשתתפים שהתאמנו בלמידה חדגונית + אסטרטגיה היו העקיבים ביותר בעת מטלת הבאולינג ביד הדומיננטית. רמת פיזור התוצאות של קבוצת הלמידה החדגונית היה הנמוך (ס' תקן = 0.54) מבשאר הקבוצות.

יד לא דומיננטית: עקיבות. בניתוח שונות חד-כיווני לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות.

דיווח עצמי. בתום ביצוע מטלת ההעברה (באולינג) התבקשו המשתתפים, כפי שצוין קודם לכן, למלא שאלון שבדק אם אלו שנחשפו לאסטרטגיה השתמשו בה במהלך המחקר, ואם אלו שלא נחשפו לאסטרטגיה פיתחו אסטרטגיות כלשהן משלהם. תשובות המשתתפים (באחוזים) לשאלון האסטרטגיה מוצגות בלוח 5.

לוח 5. תשובות המשתתפים (באחוזים) לשאלון האסטרטגיה

קבוצות שנחשפו לאסטרטגיה	% משתמשים באסטרטגיה שנלמדה	% משתמשים באסטרטגיה אחרת שפיתחו	% משתמשים באסטרטגיה כלשהי	% לא משתמשים באסטרטגיה
חדגונית	69.23	15.38	84.61	15.39
מגוונת	61.54	23.07	84.61	15.39

לוח 5 המשך

קבוצות שלא נחשפו לאסטרטגיה	% משתמשים באסטרטגיה אחרת שפיתחו	% לא משתמשים באסטרטגיה כלשהי
חדגונית	61.54	38.46
מגוונת	61.54	38.46

מניתוח שאלון האסטרטגיה עולה ששיעור הלומדים שהשתמשו באסטרטגיה כלשהי בעת מטלת ההעברה (באולינג) בשלב הרכישה ביד הדומיננטית ובעת ההעברה הביולטרלית בקרב לומדים שנחשפו לאסטרטגיה במטלת הרכישה היה גבוה מזה שהיה בקרב לומדים שלא נחשפו לאסטרטגיה במטלת הרכישה. שיעור הלומדים שנחשפו לאסטרטגיית חמשת הצעדים והשתמשו בה בעת מטלת ההעברה בקרב

קבוצת הלמידה החדגונית היה גבוה מזה שבקרב קבוצת הלמידה המגוונת. שיעור הלומדים שלא נחשפו לאסטרטגיה במטלת הרכישה ופיתחו אסטרטגיה אחרת בקרב קבוצת הלמידה החדגונית ובקרב קבוצת הלמידה המגוונת היה זהה. לומדים שנחשפו לאסטרטגיית חמשת הצעדים במטלת הרכישה ודיווחו שהשתמשו בה בעת מטלת ההעברה ציינו שימוש באסטרטגיה במלואה או במרכיביה השונים, כגון נשימה עמוקה והתמקדות במטרה. לומדים שנחשפו לאסטרטגיית חמשת הצעדים בעת מטלת הרכישה ודיווחו שהשתמשו באסטרטגיה אחרת בעת מטלת ההעברה ציינו שימוש בטכניקות, כגון הפלת הבקבוק הראשון, פעולה שתגרום לכל שאר הבקבוקים ליפול. לומדים שלא נחשפו לאסטרטגיית חמשת הצעדים בעת מטלת הרכישה ודיווחו על שימוש באסטרטגיה אחרת ציינו שימוש במרכיבים שונים של אסטרטגיית חמשת הצעדים עצמה, כגון להירגע ולמקד את הקשב. לעיתים הם דיווחו על ביצוע פעולות חוזרות ונשנות כמו הקפצת כדור לפני הזריקה או מתן נשיקה לכדור לפני הביצוע.

דיון

במחקר זה נבחנה השפעתה של אסטרטגיית חמשת הצעדים בשילוב דרכי למידה (חדגונית ומגוונת) על ביצוע שתי מטלות זריקה. כמה ממצאים עיקריים עלו מהמחקר: האחד, לומדים שנחשפו ללמידה חדגונית + אסטרטגיית חמשת הצעדים היו טובים בעקיבות הביצוע במטלת ההעברה (באולינג) ביד הדומיננטית מהלומדים בקבוצת הלמידה החדגונית ובקבוצת הלמידה המגוונת + אסטרטגיה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאים שעלו ממחקרי אסטרטגיה קודמים (Lidor, Tennant & Singer, 1996; Singer, DeFrancesco & Randall, 1989; Singer, Lidor & Cauraugh, 1993, 1994) שבחנו את היעילות של אסטרטגיית למידה בתהליכי למידה של מיומנויות מוטוריות.

הממצא בדבר יתרון קבוצת הלמידה החדגונית + אסטרטגיה על פני קבוצת הלמידה המגוונת + אסטרטגיה בעקיבות הביצוע במטלת הבאולינג ביד הדומיננטית יכול לנבוע מהעומס בעיבוד הגירויים השונים והמגוונים שאליהם נחשף הלומד בקבוצת הלמידה המגוונת נוסף על למידת האסטרטגיה. ניתן להניח גם שלימוד אסטרטגיית חמשת הצעדים אורך זמן רב בקרב תלמידים עם לקויות למידה, המאופיינים בקצב איטי של עיבוד גירויים ובקושי ביצירת אוטומטיזציה של המיומנויות המוטוריות הנלמדות (Nicolson & Fawcett, 1999). מאפיינים אלו פוגעים ביכולת הריכוז שלהם לבצע תפקודים מורכבים כמו הדרישה לגוון את הלימוד נוסף על יישום האסטרטגיה הנלמדת. ייתכן שעקב זאת אין ניכרת השפעתה של אסטרטגיית חמשת הצעדים בעת הרכישה אלא רק בעת ההעברה לאחר שעקרונותיה תורגלו והופנמו.

הסבר זה עולה בקנה אחד עם רעיון נקודת האתגר (challenge point) (Guadagnoli & Lee, 2004), שלפיו יש להתאים את רמת הקושי של המטלה הנלמדת

לרמת המבצע כדי ליעל את תהליך הלמידה. משום שהלמידה תלויה בכמות המידע שהמבצע יכול לעבד, העלאת קושי המשימה, אף שהיא עשויה להגדיל את פוטנציאל הלמידה, עלולה לפגום בביצועי הלומד בשל עומס המידע הגדול יותר שאליו הוא נחשף. לכן יש לאתר את נקודת האתגר האופטימלית שתגביר למידה אך תפגע פגיעה מזערית בביצועי הלומד. ייתכן אפוא שבעת הרכישה הייתה רמת הקושי של המשתתפים בקבוצת האסטרטגיה במחקר הנוכחי גבוהה מנקודת האתגר האופטימלית, ולכן הם התקשו בשיפור ביצועיהם. לעומת זאת לאחר שהאסטרטגיה הופנמה ותהליך עיבוד המידע הפך ליעיל יותר, הצליחו משתמשי האסטרטגיה להפיק מהשימוש בה תועלת. בהקשר זה מצאו קראולי וסינגלר (Crowley & Siengler, 1999) כי תלמידים המסבירים לעצמם את האסטרטגיה ותרומתה מגיעים לביצוע טוב מזה שמגיעים אליו אלו שרק משננים ונזכרים שעליהם ליישם את האסטרטגיה. לפיכך ראוי לבחון את יעילות האסטרטגיה לאחר שהתלמיד יבין כיצד האסטרטגיה פועלת, על מנת שיוכל להתאימה לשימוש במצבים שונים.

מניתוח השאלון שניתן למשתתפים במחקר זה עולה ששיעור הלומדים שהשתמשו באסטרטגיות כלשהן היה גבוה יותר בכל הקבוצות שנחשפו לאסטרטגיית חמשת הצעדים. ממצאים אלו תומכים בהנחה שאומנם לומדים יכולים להשתמש באסטרטגיית למידה שפיתחו בעצמם (Garner, 1990), אולם אם אין הם מודרכים כיצד להשתמש בהן נכון וביעילות, אין הם מפיקים מהן תועלת רבה (Weinstein & Mayer, 1986). אף שכ-62% מהלומדים בקבוצות ללא האסטרטגיה (חדגונית ומגוונת) פיתחו אסטרטגיות חשיבה משלהם, הם לא ביצעו את המטלות הנלמדות באותה יעילות שעשו זאת עמיתיהם שנחשפו לאסטרטגיית חמשת הצעדים.

הממצא השני העיקרי שעלה ממחקר זה היה שלומדים שנחשפו ללמידה מגוונת היו עקיבים במטלת הרכישה (זריקת תחתית לקיר ופגיעה במטרה) בעת הביצוע ביד הלא-דומיננטית מהלומדים בקבוצת הלמידה החדגונית ובקבוצת הלמידה המגוונת + אסטרטגיה. נוסף על זה, לומדים שנחשפו ללמידה חדגונית וללמידה מגוונת + אסטרטגיה היו מדויקים במטלת ההעברה (באולינג) ביד הדומיננטית מהלומדים בקבוצת הלמידה החדגונית + אסטרטגיה. גם הממצא שלמידה מגוונת נמצאה יעילה יותר במטלת הרכישה בעת הביצוע ביד הלא-דומיננטית נתמך ברעיון נקודת האתגר (Guadagnoli & Lee, 2004) ועשוי להצביע על העומס הקוגניטיבי הרב שהוטל על התלמידים עם לקויות למידה בקבוצת הלמידה המגוונת + אסטרטגיה, שנוסף על הגיוון בלמידה נדרשו לתת דעתם גם על עקרונות האסטרטגיה הנלמדת. ממצא זה מעיד שלתלמידים עם לקויות למידה דרוש פרק זמן ממושך להפנמת האסטרטגיה הנלמדת (שומכר-לידור, טור-כספא ושלו-מבורך, 2000) ולקצירת הפירות מהלמידה המגוונת, שהקשתה עליהם בעת הרכישה. למידה מגוונת בתחילת הלמידה בקרב תלמידים עם לקויות למידה עלולה להוביל לתסכול רב בשל הקושי לשפר את הישגי הביצוע בתחילת הלמידה, והדבר עלול לגרום להפסקת התרגול מבלי שפוטנציאל הביצוע שלהם יבוא לידי מימוש (Heitman, Erdmann, Gurchiek, Kovaleski & Gilley, 1997). עם זאת כדי לטפח העברה בלמידה רצוי לתרגל תלמידים עם לקויות

למידה בלמידה מגוונת גם בשלבים הראשונים של תהליך הלמידה. בהקשר זה ייתכן שהשילוב בין אסטרטגיית למידה לבין למידה מגוונת מאפשר ללומד להתכונן טוב יותר לקראת שלב העברה שבו הוא נדרש לבצע מטלה שונה מזו שלמד בשלב הרכישה. נראה שהשימוש בלמידה מגוונת ובאסטרטגיית למידה מחייב את הלומד לפתח חשיבה עצמאית ומסתגלת ומסייע לו לפתח יכולת העברה טובה יותר, והדבר מקבל משנה תוקף בקרב תלמידים עם לקויות למידה.

מגבלות המחקר

למחקר זה כמה מגבלות: מפאת חיסיון במסירת מידע לא יכולנו למפות את הלקויות המאפיינות את משתתפי המחקר, או לערוך הבחנה בין הלומדים בכיתות שילוב לבין המשולבים בכיתות שאינן מוגדרות כך. נוסף על זה, בשל שינויים של "הרגע האחרון" ובהוראת אחת ממנהלות בית הספר, נוצרה קבוצה שהייתה מורכבת מבנים בלבד. לכן לא נשמר יחס שווה בין בנים לבנות בכל קבוצות המחקר. לבסוף, המשתתפים במחקר זה חולקו אקראית לארבע קבוצות הלמידה. עם זאת עיון בתוצאות המחקר מלמד שקבוצת הלמידה המגוונת + אסטרטגיה הדגימה בתחילת שלב הרכישה דיוק רב מזה שהדגימו שלוש הקבוצות האחרות. ייתכן שנוסף על חלוקה אקראית רגילה של משתתפי המחקר לקבוצות יש לאמץ במחקרים עתידיים עוד הליכים של חלוקה לקבוצות, כמו חלוקה על פי הישגי המשתתפים במבחן-קדם.

על סמך הממצאים שעלו ממחקר ראשוני זה מומלץ למורים לחינוך גופני ולמאמנים העובדים עם תלמידים עם לקויות למידה לשקול לשלב אסטרטגיות למידה בתהליך הלמידה של מיומנויות מוטוריות. אסטרטגיות למידה כמו אסטרטגיית חמשת הצעדים עשויות לסייע ללומדים אלו לארגן את מחשבותיהם, להיות ממוקדים יותר במטלה הנלמדת ולהרגיש שהם שולטים על מה שהם עושים בסביבת הביצוע. ייתכן שיש לשקול גיוון של תהליך הלמידה, אך יש לעשות זאת בעוצמה קלה, שכן יש להימנע מיצירת עומס קוגניטיבי על הלומדים. אנו מניחים שבשלב ראשוני של תהליך הלמידה יתקשו הלומדים ליישם את עקרונות האסטרטגיה כאשר נדרש מהם לגוון מעט את תרגוליהם. עם זאת כאשר יתבקשו לבצע מיומנות מוטורית השונה מזו שלמדו בתהליך הלמידה, יוכלו להפיק תועלת ממה שתרגלו בשלבים הראשוניים של הלמידה. נדרשים מחקרים נוספים בלמידה מוטורית כדי לבחון את הפוטנציאל הקיים בשילוב של אסטרטגיות למידה ודרכי למידה בתהליכי רכישת מיומנויות מוטוריות סגורות בקרב תלמידים עם לקויות למידה.

רשימת המקורות

- מרגלית, מי' (2000). לקות למידה בכיתה; דילמות חינוכיות במציאות החדשה השתמעויות בהכשרה ובהשתלמויות מורים. תל אביב: מכון מופ"ת.
- קניאל, שי' (2006). ספר האסטרטגיות ללמידה: ללמוד איך ללמוד. תל אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.
- שומכר-לידור, א', טור-כספא, ח' ושלו-מבורך, לי' (2000). השפעת הקניית אסטרטגיות למידה (חשיבה) על ביצועים פסיכו-מוטוריים בקרב אוכלוסייה של ילדים עם לקויי למידה. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 15, 31-17.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM 5*. American Psychiatric Association.
- Anderson, J. R. (2010). *Cognitive psychology and its implications* (7th ed.). New York, NY: Worth Publishers.
- Chamberlin, C., & Lee, T. (1993). Arranging practice conditions and designing instruction. In R. N. Singer, M. Murphey, & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp 213-241). New York, NY: Macmillan.
- Crowley, K., & Siegler, R. S. (1999). Explanation and generalization in young children's strategy learning. *Child Development*, 70, 304-316.
- Dirks, E., Spyer, G., van Lieshout, E. C., & de Sonnevill, L. (2008). Prevalence of combined reading and arithmetic disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 460-473.
- Douvis, S. J. (2005). Variable practice in learning the forehand drive tennis. *Perceptual and Motor Skills*, 101, 531-545.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of setting. *Review of Educational Research*, 60, 517-529.
- Goode, S. L., Harry, J. M., & Magill, R. A. (1998). Benefits of providing cognitive performance strategies to novice performers learning a complex motor skill. *Perceptual and Motor Skill*, 86, 976-978.

- Gregg, M., Steinberg, G. M., & Glass, B. (2001). Can the Five-Step Strategy enhance the learning of motor skills in older adults? *Journal of Aging and Physical Activity*, 9, 1-10.
- Guadagnoli, M. A., & Lee, T. D. (2004). Challenge point: a framework for conceptualizing the effects of various practice conditions in motor learning. *Journal of Motor Behavior*, 36, 212-224.
- Hautala, R. M., & Kidd, T. (1990). Retention of a linear task at a novel distance after practice at varied distances. *Perceptual and Motor Skills*, 71, 1355-1358.
- Heitman, R., Erdmann, J., Gurchiek, L., Kovalski, J., & Gilley, W. (1997). Constant versus variable practice in learning a motor task using individuals with learning disabilities. *Clinical Kinesiology*, 51, 62-65.
- Lerner, J. W. (1993). *Learning disabilities: theories, diagnosis and teaching strategies*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Lewis, R. B., Graves, A. W., Ashton, T. M., & Kieley, C. L. (1998). Word procession tool for students with learning disabilities: A comparison of strategies in increase text entry speed. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13, 95-108.
- Lidor, R. (1995). The effectiveness of the 5-Step Approach on learning of a gross motor task in school settings. In Windows to the future: bridging the gaps between disciplines, curriculum and instruction: proceedings. AIESEP World Congress (pp. 133-141). Netanya (Israel): The Zinman College of Physical Education and Sport Sciences.
- Lidor, R. (1997). Effectiveness of a structured learning strategy on acquisition of game related gross motor tasks in school setting. *Perceptual and Motor Skill*, 84, 67-80.
- Lidor, R., & Singer, R. N. (2005). Learning strategies in motor skill acquisition: From the laboratory to the field. In D. Hackfort, J. Duda, & R. Lidor (Eds.), *Handbook of research in applied sport and*

- exercise psychology: International perspectives* (pp.109-126). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Lidor, R., (1999). Learning strategy and the enhancement of self-paced motor tasks: Theoretical and practical implications. In R. Lidor & M. Bar-Eli (Eds.), *Sport psychology: Linking theory and practice* (pp. 109-132). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Lidor, R. (2000). On becoming a thinker-learner: Instructional applications of an integrated approach. *The Physical Educator*, 57, 14-21.
- Lidor, R. (2004). Developing metacognitive behaviour in physical education classes: the use of task-pertinent learning strategies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9, 55-71.
- Lidor, R. (2007). Preparatory routines in self-paced events: Do they benefit the skilled athletes? Can they help the beginners? In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 445-465). New York, NY: Wiley.
- Lidor, R., Arnon, M., & Bronstein, A. (1999). The effectiveness of a learning (cognitive) strategy on free-throw performance in basketball. *Applied Research in Coaching & Athletics Annual*, 14, 59-72.
- Lidor, R., Tannant, K. L., & Singer, R. N. (1996). The generalizability effect of three learning strategies across motor task performances. *International Journal Sport Psychology*, 27, 23-36.
- Lidor, R., & Singer, R. N. (2003). Preperformance routines in self-paced tasks: developmental and educational considerations. In R. Lidor & K. P. Henschen, (Eds.), *The psychology of team sports* (pp. 69-98).
- Lidor, R., & Singer, R. N. (2005). Learning strategies in motor skill acquisition: From the laboratory to the field. In D. Hackfort, J. Duda, & R. Lidor (Eds.), *Handbook of research in applied sport and exercise psychology: International perspectives* (pp.109-126). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

- Macmillan, D. L., Keogh, B. K., & Jones, R. L. (1986). Special education research on mildly handicapped learners. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 686-724). London, UK: Macmillan.
- Magill, A., & Hall, K. G. (1990). A review of the contextual interference effect in motor skill acquisition. *Human Movement Science*, 9, 241-289.
- Moll, K., Kunze, S., Neuhoff, N., Bruder, J., & Schulte-Körne, G. (2014). Specific learning disorder: Prevalence and gender differences. *PLoS One*, 9, e103537.
- Nicolson, R. I., & Fawcett, A. J. (1999). Developmental dyslexia; The role of the cerebellum. *Dyslexia*, 5, 155-177.
- Radlo, S., Steinberg, G. M., Singer, R. N., Barba, D. A., & Melnikov, A. (2002). The influence of an attentional focus strategy on alpha wave activity, heart rate, and dart-throwing performance. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 205-217.
- Riding, R., & Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior*. London, UK: David Fulton.
- Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2011). *Motor control and learning – A behavioral emphasis* (5th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shapiro, D. C. & Schmidt R. A. (1982). The schema theory: recent evidence and development interactions. In J. A. S. Kelso & J. E. Clark (Eds.), *The development of movement control and coordination* (pp. 113-150). New York, NY: Wiley.
- Singer, R. N. (1988). Strategies and metastrategies in learning and performing self-paced athletic skills. *The Sport Psychologist*, 2, 49-68.
- Singer, R. N. (1992). What in the world is happening in sport psychology. *Journal of Applied Sport Psychology*, 1, 63-76.

- Singer, R. N., DeFrancesco, C., & Randall, L. (1989). Effectiveness of global learning strategy practiced in different contexts on primary and transfer motor tasks. *Journal of Sport Exercise Psychology, 11*, 290-303.
- Singer, R. A., Flora, L.A., & Abourezk, T. L. (1989). The effect of a five-step cognitive learning strategy on the acquisition of a complex motor task. *Journal of Applied Sport Psychology, 1* (2), 98-108.
- Singer, R. N., Lidor, R., & Cauraugh, J. H. (1993). To be or not to be aware: What to think about while performing a motor skill. *The Sport Psychologist, 1*, 19-30.
- Singer, R. N., Lidor, R., & Cauraugh, J. H. (1994). Focus of attention during motor skill performance. *Journal of Sport Sciences, 12*, 335-340.
- Tennant, K., Murray, N. P., & Tennant, L. M. (2004). Effects of strategy use on acquisition of a motor task during various stages of learning. *Perceptual and Motor Skills, 98*, 1337-1344.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Witrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 315-327). New York, NY: Macmillan.

תוכנית הכשרה להוראה אקדמיה–כיתה : יתרונות וקשיים על פי תפיסתם של סטודנטים להוראת החינוך הגופני

סימה זך ומרית שטרומר

המכללה האקדמית בוינגייט

תקציר

המחקר הנוכחי נועד לבדוק את תפיסות הסטודנטים בנוגע למאפיינים רלוונטיים לתוכנית ההכשרה "אקדמיה–כיתה" במהלך ההתנסות בהוראה. מטרתה המרכזית של התוכנית היא להתנסות בהוראה בבתי הספר באופן שיאפשר הפריית ידע הדדית בין האקדמיה לבית הספר ויצמיח מורים חדשים שקליטתם בהוראה תהיה קלה מבתוכנית המסורתית. מטרת המחקר הייתה לבדוק את תפיסתם של סטודנטים לחינוך הגופני את יתרונות התוכנית ומהם הקשיים שחוו בתוך כדי התנסותם בה. המחקר כלל עשרה סטודנטים (שישה סטודנטים וארבע סטודנטיות), שגילם הממוצע הוא 26 שנה (ס' תקן = 3.2), והם בשנת לימודיהם השלישית במכללה לחינוך הגופני. המחקר הוא איכותני, ולפיכך כלי המחקר היה ראיונות חצי מובנים עם כל הסטודנטים בשלוש נקודות זמן לאורך השנה: בראשיתה, באמצעה ובסיומה. ממצאי המחקר מלמדים כי תפיסת יתרונות התוכנית הדגימה תהליך התפתחותי של הסטודנטים והשתלבות הדרגתית במלאכת ההוראה, ושעיקר הקשיים שעמם התמודדו הסטודנטים לא רק שלא השתנו ולא התפוגגו, אלא אף קובעו לאורך כל השנה ואפילו התעצמו. המחקר מעלה שורה ארוכה של המלצות יישומיות לשיפור עתידי של התוכנית.

תאריכים: אקדמיה–כיתה, התנסות בהוראה, תפיסות סטודנטים להוראה, ציפיות

סטודנטים להוראה

התנסות בהוראה בבית הספר היא בעלת חשיבות רבה לסטודנטים להוראה מאחר שהיא מאפשרת את התפתחותם המקצועית בכך שהם מכירים את חיי היום-יום ואת אוירת בית הספר וחווים אותם אותנטית (Loughram, 2016; Gullu & Temel, 2013). במהלך ההתנסות סטודנטים מלמדים ברצף יחידות הוראה שונות, מכירים מגוון של קבוצות אוכלוסייה של לומדים ויוצרים איתן קשר עמוק. כמו כן הם צופים

במורים מנוסים לראות כיצד אלה מלמדים ונחשפים למגוון שיטות הוראה (Heak & Bacharach, 2016). סטודנטים להוראה תופסים את ההתנסות המעשית כגורם בעל הערך הרב ביותר בתהליך ההכשרה. יתרה מזאת, עולה שההתנסות השפיעה במידה ניכרת על תחושת המסוגלות העצמית שלהם, וביכולתם להשפיע לחיוב על התלמידים בכיתתם (Thouqan & Yakoub, 2017).

הסוגיה איך להשביח ולשפר את תהליך ההתנסות המעשית בבית הספר על מנת לשפר ולקדם את ההתפתחות המקצועית נדונה בכמה מחקרים. לדוגמה, מודל בשם "הגישה המציאותית" (The realistic approach) מציע כי הסטודנטים להוראה יחלו בהתנסות הבית-ספרית כבר בשנת ההכשרה הראשונה שלהם בהדרכה צמודה הכוללת משוב המשקף את עבודתם ומסייע להם לפתח מיומנויות הוראה נחוצות (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001). מנגד, מחקר שבחן את השינוי בתפיסות ובציפיות של סטודנטים-מורים לאורך ארבע שנים הציע מודל שלפיו הכניסה להתנסות המעשית תהיה מדורגת מבחינת האינטנסיביות שלה (Choy, Wong, Chuan Goh & Ling Low, 2014). כך, בסוף השנה הראשונה הסטודנטים שוהים שבוע בבית ספר יסודי ושבוע בתיכון כדי להכיר את שיטות העבודה בבית הספר; בסוף השנה השנייה הם צופים במשך חמישה שבועות במורים המאמנים ומספקים להם משוב, ביסודי או בתיכון; בשנה השלישית הם מתנסים לראשונה בהוראה במשך חמישה שבועות; בסמסטר השני של השנה הרביעית הם מלמדים במשך עשרה שבועות ולא רק צופים.

מרבית הסטודנטים מגיעים להכשרה להוראה עם ציפיות בדבר התהליך שהם עתידים לעבור (Atay, 2007). חלק מהציפיות נבנות בעקבות תקופת הצפייה במורים מכשירים בטרם התחלת ההתנסות בהוראה בפועל ועל סמך מאפיינים ספציפיים של המוסד החינוכי שבו הם מתנסים בהוראה, כגון קשרים מקצועיים בין הצוות ורמת ומגוון המתקנים והציוד המקצועי.

אפשר שיווצר פער בין ציפיות מוקדמות אלה לבין המציאות המורכבת יותר (Atay, 2007) הטופחת לעיתים על פניהם של הסטודנטים כאשר התנאים בשטח שונים מהמצופה. למשל, בכיתות מאוכלסות בצפיפות או בחוסר ציוד ומתקנים לפעילויות ספורט (Gomleksiz, 2012). פער נוסף נצפה במחקר שנעשה בסינגפור – בין רמת הציפיות של המתכשרים להוראה לקבלת תמיכה בתוכנית שיתופית עם מורים מכשירים לבין התמיכה שסופקה להם בפועל (Wong & Goh, 2002). ציוי ואחרים (Choy, Wong, Chuan Goh & Ling Low, 2014) בדקו את ציפיות הסטודנטים מההכשרה להוראה בשלוש נקודות זמן שונות של ההתנסות. בשנה הראשונה שבה צפו בלבד במורים מכשירים ציפו הסטודנטים להכיר מיומנויות הוראה וארגון כיתה, ואילו בשנים השנייה והשלישית שבהן כבר התנסו בהוראה בפועל היו ציפיותיהם להיות מסוגלים ללמד ולארגן כיתה בעצמם ולהפיק רפלקצייה על שיעוריהם.

סאג (Sag, 2014) פיתח כלי שבחן שינויים בציפיותיהם של סטודנטים להוראה לאורך שנת לימודים. הכלי כלל היבטים כמו עמיתות (קשרים מקצועיים), הדרכה

מקצועית ומנהיגות, ציפיות מהמורה בבית הספר ומתוכנית ההכשרה. עוד בחן הכלי את הערכת הציפיות מתהליך ההתנסות בהוראה בזיקה למה שהתרחש בפועל. נמצא כי השינוי הגדול ביותר שחל בציפיות הסטודנטים לאורך זמן הוא בהיבט של הדרכה מקצועית. כלומר, רמת הציפיות של הסטודנטים לקבל הדרכה מקצועית פחתה במידה ניכרת מתחילת התוכנית ועד לסיומה. גם בממדים עמיתות ומנהיגות דווח על ירידה ברמת הציפיות. לדעתו של סאג, בתחילת ההכשרה היו הסטודנטים להוראה במצב של "הלם ראשוני" שבו כל דבר נראה להם מאתגר ומחדש, ואילו לקראת סיומה של התוכנית היו מודעים לכלים שיש בידיהם, תחושת המסוגלות העצמית שלהם עלתה, ולכן כנראה חשו שהם זקוקים פחות להדרכה מקצועית.

עוד עלה ממחקר זה כי לא רק הציפיות של הסטודנטים משתנות אלא גם הנושאים המעסיקים אותם משתנים לאורך השנה: בראשית השנה עליהם למצוא את מקומם בקרב המורים הוותיקים וסגל בית הספר, ועליהם להסתגל למבנה בית הספר ולאקלים הבית-ספרי; באמצע השנה הם נכנסים לעובי הקורה ומתמודדים עם מורכבות ההוראה ובהיבט הרגשי חווים בידוד חברתי; בסיום השנה אפשר שיחוו סיפוק – תלוי במידת מימושו או אי-מימושו של הציפיות שהיו להם עם כניסתם לתוכנית.

היבט נוסף בציפיות הסטודנטים בהתנסות בהוראה הוא הציפיות מהמנחה להוראה. ציפיות אלה כוללות בין היתר היבטים פדגוגיים כמו אמות המידה שעל פיהן ראוי להעריכם כסטודנטים. לתפיסתם, ראוי לתת בonus בציון לסטודנטים המגלים נוכחות מלאה והתמדה בביקור השבועי בבית הספר. היבטים לוגיסטיים כוללים ציפיות, כגון מתן אפשרות לבחירה של בתי ספר ורצוי באזור מגוריהם (Gullu & Temel, 2016).

מחקרים שבדקו הצעות לשיפור תהליך ההתנסות המעשית בבית הספר בקרב סטודנטים לחינוך הגופני שבדקו את ציפיותיהם והשגותיהם של סטודנטים מתוכנית ההכשרה, כללו ברובם הצעות לצפייה בפעילויות, למשל: צפייה בפעילות מועדון הספורט הבית-ספרי, צפייה באימון נבחרות בית-ספריות וצפייה בשיעורים שמורים מנוסים מלמדים בהם. כמו כן הסטודנטים גילו ענין בהכרת יישומים טכנולוגיים בשילוב חינוך גופני (Gullu & Temel, 2016). אחרים דיווחו על החשיבות שסטודנטים מייחסים לקשר שבין התאמת הקורסים הנלמדים במכללה לבין ההתנסויות בשטח (e.g., Allsopp, DeMarie, Alvarez-McHatton, & Doone, 2006).

חלק ניכר מהסטודנטים להוראה שהשתתפו בתוכנית "רביבים" (תוכנית הכשרת מצטיינים להוראה של מקצועות היהדות) ציינו בתום תקופת ההכשרה כי מדובר בתהליך התמחות שאינו אינטנסיבי דיו והעדיפו קצב מהיר יותר ושהייה ממושכת יותר בבית הספר (שקדי, 2016). סטודנטים אלה סברו שיש להתחיל את ההתנסות בהוראה כבר בשנה הראשונה של ההכשרה עוד בטרם נרכש מבוא תאורטי כלשהו. לדעתם, רכישה עצמאית של כלים להתמודדות עם מצבים שונים היא דרך ההכשרה הנכונה, שכן הם לוו במדריכים פדגוגיים שנתנו לכל אחד מהם את ההנחיה

המתאימה והנדרשת אך מבלי להזדקק להנחיות מפורשות של "עשה ולא תעשה". סטודנטים אלה ראו תועלת בצפייה הן בעמיתים לתוכנית והן במורים בעלי ניסיון. ניסיון לחבר יחד את הביקורות שהושמעו במחקרים לעיל ונוספים המוזכרים להלן על תוכניות מסורתיות בהכשרת מורים העלה כמה קשיים: (1) מתח שנוצר ב"משולש ההדרכה": מנחה להוראה מטעם האוניברסיטה, המורה המכשיר מטעם בית הספר והסטודנט, מאחר שהמנחה והסטודנט הרגישו כאורחים בממלכה של המורה המכשיר וחשו קושי ליצור היכרות מעמיקה עם כיתה מסוימת ולהרגיש שייכות למקום (Cohen, Hoz, & Kaplan, 2013); (2) פרקי זמן קצרים מאוד להנחיה וחוסר זמן למתן משוב הולם לאחר שיעור (Cohen, Hoz, & Kaplan, 2013); (3) אי-קיום רצף לימודי בכיתה אחת, ונוצר אפוא קושי ללמד יחידת הוראה בשלמותה (Darling-Hammond, 2006); (4) חוסר זמן למפגש של הסטודנטים עם המנהל או עם ההנהלה שיצר תחושת נתק בין ההנהלה למשתתפי תוכנית ההכשרה להוראה (Varrati & Smith, 2010); (5) המפגש הקצר בין המנחה להוראה ולמורה המכשיר גרם לעיתים למתיחת ביקורת על המורים המכשירים מצד הסטודנטים בשל חוסר החיבור בין התאוריה למעשה (Yayli, 2008).

לפיכך נבחנו במוסדות להכשרת מורים תוכניות חלופיות שיענו על הצורך לקשר הדדי בין האוניברסיטאות לבתי הספר. אחד המודלים שפיתחה המועצה הלאומית להכשרת מורים בארצות הברית הוא ה-PDS (Professional Development Schools), שבו הודגשו קהילת למידה, אחריות ואיכות מקצועית, שיתופי פעולה והקשר בין תאוריה לפרקטיקה (Colwell, MacIsaac, Tichenor, Heins & Piechura, 2014). בתוכנית שהוטמעה באוניברסיטת ג'ורג' מייסון (George Mason) למשל נעשה ניסיון לעשות התאמות בכמה קורסים באוניברסיטה על פי הצרכים העולים מהשטח (Parsons et al., 2016). מפתחי תוכניות ה-PDS ציפו שבעקבות התנסות אינטנסיבית, אישית ואיכותית יפחתו אחוזי הנשירה של מורים חדשים (Ingersoll, Merrull, & May, 2014). נמצא כי מורים חדשים שהתמחו בבתי ספר בתוכנית PDS הביעו שביעות רצון גבוהה מתהליך ההכשרה לעומת מורים בתוכניות אחרות (ממחקרם של רינולדס ואחרים (e.g., Reynolds, Ross & Rakow, 2000).

כאשר אפשרו לסטודנטים לבחור בין השתתפות בתוכנית המסורתית לבין השתתפות בתוכנית PDS בתמורה למלגת לימודים, ציינו 63% מהמשתתפים שהמלגה בעבור שכר הלימוד הייתה גורם מרכזי במערכת השיקולים שלהם (Esposito, Berlin & Ial, 2007). סיבות נוספות היו מיקום ונוחות היות שחלק ניכר מהקורסים בתוכנית הלימודים נלמד בבית הספר, סביבת הלמידה שבאה לידי ביטוי ביחס קטן בין סגל לסטודנט, חיזוק הקשר בין התאוריה למעשה, החומר הנלמד מיושם מהר יותר בעבודה בשטח, וקצב ההתקדמות מואץ. עם זאת הסטודנטים העידו על לחץ שחשו בעקבות הזמן הקצר שעמד לרשותם להכנת המטלות הן לבית הספר והן כסטודנטים להוראה, ועל הכורח בווייתור על תחומים אחרים בחיים לרבות תחביבים או בילוי עם משפחה.

בעקבות הצלחת מודל ה-PDS יצא לדרך בשנת הלימודים 2015/2016, ביוזמת משרד החינוך, מיזם חדש שהוא הרחבה והסדרה של מודל זה, המתמקד ביצירת הקשר בין תאוריה לפרקטיקה. בתוכנית החדשה, שנקראת "אקדמיה-כיתה" מתנסים סטודנטים שלושה ימים בשבוע בבית ספר ומקבלים בתמורה מלגה, ומגמתה המרכזית של התוכנית היא התנסות בבתי הספר שתאפשר הפריה הדדית בין האקדמיה לבית הספר ותצמיח מורים חדשים שקליטתם להוראה תהיה "רכה" יותר לעומת התוכנית המסורתית (שני, טל, ומרגולין, 2015; זילברשטרום, 2015). במהלך ההתנסות כל סטודנט מקושר אל מורה מכשיר אשר אמון על הליווי ועל ההנחה על בסיס שבועי, רציף ומתמשך לאורך שנת הלימודים. מהמורה המכשיר מצופה לספק סביבה מתאימה, לתמוך ולהדריך במקצועיות, לצפות בשיעורים, לספק משוב, ואף ללמד בצמד. במודל אקדמיה-כיתה משתתפים הסטודנטים בצוות "קהילה לומדת", הכולל הן את המורים המכשירים והן את המדריכה/ה הפדגוגית/ת מהאקדמיה. מטרתו של מפגש זה לסגל נורמות לחשיבה משותפת כמו גם עבודה בצוות (Woodgate-Jones, 2012).

ההתנסות בהוראה נבחנה בהיבטים שונים כדי להשביח תוכניות ותהליכים (Cohen, Hoz, & Kaplan, 2013), אולם מקומם של הסטודנטים, על ציפיותיהם ותפיסותיהם, נפקד. בדיקת ציפיות הסטודנטים במהלך הכשרתם היא אמצעי לשיפור איכות ההכשרה (Abdullah, 2006). עוד ניתן לומר שככל שהציפיות מתממשות, כך הסטודנטים מרגישים מסופקים יותר (Sag, 2014). בשל היענות חלשה מקרב הסטודנטים להשתתף בתוכנית אקדמיה-כיתה בשנת היישום הראשונה שלה, עלה הצורך ללמוד על התוכנית הן כדי לשפרה והן כדי לשפר את שביעות רצונם של הסטודנטים המשתתפים בה. אנו סבורים שמשלב אותנטי של משתתפי התוכנית יסייע בהשבחתה בעשותה לרלוונטיות וגם מותאמת לצורכי הלומדים בה. לכן מטרת המחקר הנוכחי היא אלה: (1) לברר כיצד חוו הסטודנטים את התוכנית; (2) לבחון את נקודת מבטם בדבר יתרונותיה של התוכנית; (3) ללמוד על הקשיים שחוו במהלך ההתנסות. נקודות מבט אלה ייבחנו על רצף של שנת התנסות הסטודנטים בתוכנית בשלוש נקודות זמן: בראשית השנה, באמצעה ובסופה.

השיטה

המחקר נערך על פי מודל של מחקר איכותני, חקר מקרה של כיתה הלומדת בתוכנית לימודים בהכשרה להוראת החינוך הגופני. המחקר נמשך לאורך שנת לימודים תמימה, כאורכה של התוכנית. מחקר זה מציג את נקודת מבטם של הסטודנטים בדבר יתרונות התוכנית וכן את הקשיים שחוו במהלך ההתנסות.

משתתפים

כל הסטודנטים בתוכנית, עשרה במספר – שישה סטודנטים וארבע סטודנטיות – שגילם הממוצע 26 שנה (ס' תקן = 3.2). הסטודנטים היו בשנת לימודיהם השלישית

במכללה, שהיא השנה השנייה להתנסותם בהוראה. כולם משתייכים לקבוצת הוראה אחת שמדריכה אותה מדריכה פדגוגית אחת.

כלי המחקר

מחקר זה התבסס על הגישה האיכותנית, שמטרתה לאפיין את נקודות המבט של המשתתפים בתהליך ההכשרה בתוך כדי התהליך. לפיכך כלי המחקר היה ריאיון שהתקיים שלוש פעמים: בראשית השנה, באמצעה ובסיומה. הריאיון היה חצי מובנה ונערך פנים אל פנים במשך כ-20–30 דקות. הריאיון כלל נקודות להתייחסות כמו מיקום בית הספר, הקשר עם המורה המכשיר וצוות המורים לחינוך הגופני בבית הספר, תחושת השייכות בחדר המורים, תמריצים ייחודיים בפרויקט, מתקנים וציוד בבית הספר, דרישות מיוחדות בפרויקט, שימוש במודלים חדשים להוראה כמו הוראה בצמד, שילוב הלימודים במכללה עם הפרויקט, התקדמות בכישורי הוראה בזכות התנסות אינטנסיבית, קשרים והיכרות עם בעלי תפקידים בתחום החינוך הגופני, חשיפה להווי בית ספר (לפירוט שאלות הריאיון ראה נספח 1). המראיינת הייתה חברת סגל של המכללה שלא הייתה מוכרת לסטודנטים המרואיינים והציגה עצמה כמי שבאה מטעם המכללה ללמוד על דעתם על התוכנית.

הליך

לאחר קבלת אישור למחקר מוועדת האתיקה המכללתית נערכו עם הסטודנטים שלושה ראיונות – האחד בתחילת השנה, השני באמצעה, והשלישי בסופה. הראיונות הוקלטו והועלו על הכתב מילה במילה. הריאיון הראשון הכיל כ-600 מילים בממוצע, השני 698 מילים בממוצע, והשלישי 584 מילים בממוצע.

מתוך תמלילי השיחות נבחנו הנושאים המרכזיים, כלומר תמות (Themes) שחזרו בראיונות ונעשה ניתוח תוכן על פי תמות בהסתמך על ניתוחם של בראון וקלארק (Braun & Clarke, 2006). בהמשך לניתוח התוכן הראשוני נבחנו ההבדלים בין תמות שעלו בראיונות בתחילת השנה לעומת אלה שעלו באמצעה ובסופה.

אמינות

אמינות המחקר הושגה בכמה דרכים: ראשית, הקפדה על איסוף נתונים מקצועי (צבר בן יהושע, 1999; Creswell & Miller, 2000) בהכנה מדוקדקת של שאלות הריאיון, תרגולו כסימולציה בין מחברות המאמר כשלב מכין ובדיקת השיח המוקלט לאחר ריאיון ראשון כדי לברר מה מידת הפתיחות שהצליחה המראיינת לייצר בשיחתה. לאחר האזנה לריאיון הראשון מוקדה המראיינת במספר שאלות קטן, והובהרה החשיבות של מתן זמן ביטוי למרואיינים; שנית, צמצום הטיית החוקר (dependability) והתוקף הפרשני הושגו בניתוח החומר המתומלל והגעת שתי מחברות המאמר – כל אחת בנפרד – הגעה בלתי תלויה לתמות. לאחר שלב זה התקיים דיון בין שתי המחברות על הגדרת התמות והצגתן עד הסכמה מלאה, מה שנקרא גם הצלבה (Guba, 1981; Lincoln, 1995); שלישית, החוקרות השתמשו בריבוי מקרים אף שיכלו להסתפק בריאיון של אחדים מחברי הכיתה. כך הגיעו לתיאור מעובה שניתן כמענה לשאלותיהן (צבר בן יהושע, 1999; Creswell, & Miller, 2000).

ממצאים

מטרת המחקר הראשונה הייתה לברר מהם יתרונות התוכנית לתפיסתם של הסטודנטים שהשתתפו בה. לוח 1 מציג את התמות שעלו מהראיונות בשלוש נקודות זמן לאורך השנה.

לוח 1. פירוט היתרונות של תוכנית אקדמיה-כיתה על פי תפיסת סטודנטים להוראת החינוך הגופני

מועד	נושא מרכזי (תמה)	פירוט
תחילת שנה	התנסות אינטנסיבית ורציפה	מקבלים נפח רב של הוראה ולימוד. מלמדים ברצף אותה כיתה במהלך השבוע.
	למידה והתפתחות מקצועית	מורה מלווה מסייע להתקדמות ממשית ביחס אישי ובמשוב. לומדים הרבה מהמורה המכשיר הן מקצועית והן מתודית. מכירים מגוון סיטואציות מאחר שמלמדים כיתות רבות.
	תחושת השתייכות לצוות	נרקם קשר עם מורים נוספים בחדר המורים. תחושת שייכות לצוות המורים לחינוך הגופני בבית הספר.
אמצע שנה	תכנון	מצליחים לראות שיפור בתכנון השיעור. מנצלים שעות מנהליות לתכנון מערכים.
	מעורבות ועצמאות	מעורבים בפרויקטים ולומדים איך להפיק עצמאית.
	שליטה ותקשורת מורה-תלמיד	בעיות משמעת הולכות ופוחתות.
	התאמת תוכן ללומדים	היכרות מעמיקה עם התלמידים מאפשרת התאמת תכנים.
	העצמת לומדים	העצמת לומדים בשיעורים פרטניים.
	העשרה בדרכי הוראה	צפייה במורים נוספים בצוות ולימוד דרכי הוראה נוספות.
	התנסות בהוראה בצמד	מודל "הוראה בצמד" מאפשר הוראה איכותית.

סוף שנה	עבודת צוות	התנסות אינטנסיבית בעבודת צוות והכרת דרכי התמודדות.
	התעניינות בתוכנית	ביקור והתעניינות של מפקחים מכל הארץ בפרויקט.
	למידה אותנטית	רואים מה מתרחש בבית ספר ואיך מתנהלת מערכת החינוך.
	סיוע כספי	מלגת הלימודים מסייעת להצליח בתוכנית.
	שיפור בתכנון	שיפור ניכר בתכנון יחידות הוראה.
	כתיבה על התוכנית	התנסות בכתיבה על הפרויקט בפורומים שונים.
	תחושת מסוגלות בהוראה	תחושה שאני מורה לכל דבר ולא סטודנט שבא פעם בשבוע.

יתרונות שדווחו בתחילת השנה

מלוח 1 עולה כי בראשית השנה נבעו התמות שנתפסו כיתרונות בעיקר מההשוואה להתנסות של הסטודנטים בהוראה בעבר. להלן פירוט התמות המרכזיות שעלו בראיונות:

התנסות אינטנסיבית ורציפה. הוראה ברצף של אותו נושא. הסטודנטים השוו כניסה אינטנסיבית שלוש פעמים בשבוע לכניסה חד-שבועית ונוכחו ביתרון של אינטנסיביות זאת. הם לימדו אותה כיתה פעמיים בשבוע מה שמאפשר: "מקבלים נפח רב של הוראה ולימוד, ניתן לעבוד ברצף עם אותה כיתה כי מגיעים לשני השיעורים השבועיים שלה" (סטודנט).

למידה והתפתחות מקצועית. הסטודנטים נפגשו עם תלמידים רבים בגילים שונים וצפו בשלל התנהגויות: סטודנט ד': "אנחנו נתקלים בהרבה סיטואציות, אוכלוסיית התלמידים מאוד מגוונת – נחשפים לתלמידים מכיתות שונות ומשכבות סוציו-אקונומיות מגוונות ומתנסים במגוון של מצבי הוראה".

מגוון זה העמיק את היכרותם עם מצבי הוראה גם בשל התייעצות עם המורים המכשירים איך להתמודד בעתיד עם דילמות בהוראה.

תחושת השתייכות לצוות. תחושה זו באה לידי ביטוי בכך שהרגישו בחדר המורים כחלק מצוות המורים לחינוך הגופני, בניגוד להרגשת אי-שייכות לחדר המורים שחשו כאשר למדו בשנה שעברה פעם בשבוע. זאת ועוד, הם ציינו תחושה של קשר הדוק לא רק עם כל צוות מורי החינוך הגופני אלא גם עם מורים אחרים כמו רכזת שכבה או מחנכי כיתות. כמשתמע מדברי הסטודנטית ש': "יש הרגשה שאנחנו

חלק מצוות המורים לחינוך הגופני בבית הספר נרקם קשר גם עם מורי ביה"ס האחרים למשל עם הרכזת הפדגוגית".

יתרונות שדווחו באמצע השנה

באמצע השנה ציינו הסטודנטים תמות נוספות שמעידות על כניסתם בעובי הקורה של מעשה ההוראה:

תכנון. הסטודנטים דיווחו כי חשו שיפור במיומנויות תכנון השיעור. הסטודנטים ייחסו זאת להכרת הלומדים, לתמיכה הצמודה מהמדריכה הפדגוגית, מהמורה המכשיר ומעוזרת ההוראה. נוסף על זה, הם ניצלו כהלכה את הקצאת השעות לכתיבת מערכים בבית הספר. סטודנטית א': "יש שיפור בבניית שיעור, בהתאמת חומר ללומדים, תכנון השיעור יותר יעיל, לומדים גם להעצים תלמידים בשיעורים פרטניים".

מעורבות ועצמאות. הימצאות בבית ספר שלושה ימים בשבוע במהלך השנה אפשרה לסטודנטים להיות מעורבים בפעילויות נוספות על הוראת השיעור הבודד. הם סייעו בהפקת פרויקטים, כמו למשל מרוץ שדה, ולמדו על שלבי הכנת הפרויקט ויישומו. כפי שהעיד ש': "צפיתי בפרויקט ריצת שדה ולמדתי איך לבצע לבד פרויקט כזה, ראיתי איך המורה אוסף את כל המספרים מהמורות ולא ממשיך עד שמוודא שכל התלמידים הגיעו לסיום".

שליטה ותקשורת מורה-תלמיד. העיד הסטודנט ג':

החשש שהיה לי בראשית השנה לגבי היכולת שלי לעמוד מול כיתה תלמידים תיכוניים, אחרי שנת התנסות ביסודי, הלכה והתפוגגה. עם הזמן למדתי גם לאזן בין הקשיחות שלי לבין הרצון להתקרב אליהם כדי להשפיע יותר. השתתפתי בכל הפעילויות שדרשתי מהתלמידים, ובכך קירבתי אותם לפעילות. לא זוכר התמודדות אחת עם בעיית משמעת או התנהגות.

הימצאותם של הסטודנטים בבית הספר כמה ימים בשבוע, הוראה של כיתות ברצף, פגישה בתלמידים בהפסקות ובטיולים, הוראה פרטנית והוראה בצמד מאפשרים היכרות עם התלמידים. הסטודנט ל': "הרגשתי שנוצרת קירבה ביני לבין התלמידים בעיקר בזכות שיחות אישיות שהיו לי ביוזמתי. אם לא הספקתי בשיעור, נשארתי בהפסקה. זה עושה את כל ההבדל בין מורה שבא והולך, לבין מורה שאיכפת לו".

התאמת תוכן ללומדים. העידה הסטודנטית ש': "כאשר נכנסים ללמד כיתות שונות ברצף, שני שיעורים בשבוע, לומדים לא רק את השמות של כל התלמידים, אלא מה יודעת, למה מסוגלת ומה אוהבת כל תלמידה בכיתה. לומדים את זה מהסתכלות, מניסיון וגם משיחות".

העצמת לומדים. סטודנטים בתוכנית הרגילה אינם מגיעים כלל להשתתף בהוראה פרטנית בשל מחויבותם למספר שעות מינימלי בכיתות, בהתנסות חד-שבועית. לעומת זאת בתוכנית אקדמיה-כיתה הסטודנטים מתבקשים להשתתף גם בהוראה פרטנית. כך יוצא שהם פוגשים אישית תלמידים בעלי יכולות שונות

ולומדים כיצד לקדם תלמידים אלה בהיבטים שונים. סיפר נ': "הזמנתי את צ' תלמיד י"א, שמן וחסר ביטחון. הצעתי לו לבנות ביחד תוכנית אימונים. כזאת שאסביר ונדגים בשיעור פרטני, ובאחריותו להוסיף עוד שני אימונים כאלה בעצמו בבית. ההתלהבות שלו הייתה שווה הכול. הרגשתי שהשפעתי עליו לטובה".

העשרה בדרכי הוראה. אמצע השנה היה בחזקת כניסה בעובי הקורה בכל מה שקשור לא רק לתכנים אלא גם לדרכי הוראה. הם נעזרו בגישות המאפיינות את התוכנית אקדמיה-כיתה: הוראה פרטנית והוראה בצמד. הללו צוינו כגורם ייחודי ומעשיר. לדוגמה, סיפרו סטודנטיות שלימדו התעמלות כי סייעו לכמה תלמידות מתקשות באמצעות תרגול נוסף והדרכה אישית באלמנטים בהתעמלות קרקע שהן לא הצליחו לבצע כחלק מתרגיל תנועה. לאחר העזרה בשיעור הפרטני חזרו הבנות והשתלבו בשיעור הרגיל. התרגול האישי ניתן על פי מה שלמדו במכללה ובכך שילבו דרכי הוראה מהאקדמיה בשטח: הסטודנטית ב' תיארה זאת כך: "עבדתי בצד עם בנות שלא הצליחו לבצע גלגל בכלל ואחרי כמה שיעורים בהם לימדתי לפי השלבים שלמדתי במכללה הן הצליחו וחשו סיפוק גדול".

התנסויות בהוראה בצמד. ככלל, ההוראה על פי מודל "ההוראה בצמד" שלפיו לימדו שני מורים (כלומר מורה וסטודנט) בעת ובעונה אחת את אותה כיתה (בדרך כלל כל אחד חצי כיתה) נתפסה כאיכותית בעיניהם מאחר שקבוצות הלימוד קטנות, יש הפחתה ניכרת בבעיות משמעת, וניתן להתרכז בהוראת המיומנויות ללא היסח דעת. עם זאת הוראה זאת הייתה חדשה ולא מוכרת לאיש מהמשתתפים בתוכנית, לא למורים ולא לסטודנטים. ניכר היה שחוסר הידע המוקדם הוביל מחוסר ברירה למגוון התנסויות, כמו שמתארת ד': "היו שיעורים שבהם המורה לימדה ואני עברתי בין הבנות ועזרתי בעידוד, תיקון שגיאות, שמירה. בשיעורים אחרים התחלפנו. לפעמים כל אחת לקחה חלק מהכיתה וכך הפרדנו בין מתחילות למתקדמות".

יתרונות שדווחו בסוף השנה

בסוף השנה יכלו הסטודנטים להביט לאחור, והיתרונות שציינו היו בעלי גוון סיכומי. **עבודת צוות.** הסטודנטים ייחסו תפקיד מרכזי למורים המכשירים. הם היו צמודים אליהם ונתנו יחס אישי ומשוב שסייעו רבות להתקדמותם המקצועית. הסטודנט ר': "יש מורה מלווה שצמוד אליי, יחס אישי שגורם לי להתקדמות, המורה המכשיר נותן הרבה טיפים ומסייע לי להתקדם", "לומדים הרבה מהמורה המכשיר לא רק מבחינה מקצועית", "ההוראה והצפייה האינטנסיביות מאפשרים לחוות הרבה סיטואציות בהקשר להוראה והתנהגויות תלמידים תוך אפשרות לנתח את הסיטואציות שעלו בשיעור עם המורה המכשיר וללמוד מהן".

בעת הכנת פרויקט סיום משותף הייתה התנסות בעבודה בצוות רב-משתתפים שכלל את כל הסטודנטים בתוכנית. הסטודנט מ' תיארה זאת כך: "ההתנסות הייתה חשובה וניתן היה ללמוד בה איך להתמודד עם מצבים בהם חלק מחברי הצוות מובילים ונמרצים לצד אחרים שלא נותנים כתף למאמץ המשותף".

התעניינות בתוכנית. הסטודנטים דיווחו על הכרה בחשיבות שהתוכנית מקבלת גם מגורמי חוץ במפגשים עם מפקחים לחינוך הגופני מכל הארץ וכן עם מפקחים כוללים.

סיוע כספי. מלגת הלימודים שהוענקה לסטודנטים צוינה והודגשה כיתרון רב מצד כל המשתתפים, ורק עם סיום השנה.

למידה אותנטית, שיפור בתכנון ותחושת מסוגלות בהוראה. הסטודנטים חשו "מורה לכל דבר" ולא כסטודנט שמגיע ללמד פעם בשבוע. חל שיפור ניכר בתכנון יחידות הוראה והיה ערך מוסף להתנסות בכתיבה על התוכנית בפורומים שונים. למשל, הסטודנטית ש' אמרה: "בשנה ב הגענו כאורחים לבית הספר. השנה היינו מורים לכל דבר. השתתפנו בישיבות, נתנו ציונים, שוחחנו עם תלמידים, לימדנו כיתות ברצף וגם שיעורים פרטניים. זאת הוראה. לא?".

כתיבה על התוכנית. הסטודנטים התבקשו לכתוב על התוכנית מתוך התנסותם בפורומים שונים. בעת כתיבתם הם מצאו עצמם שוב ושוב משווים בינם לבין חבריהם ואת הניסיון שצברו בהתנסות זו לניסיונם בשנת ההתנסות הראשונה בהוראה. הסטודנט ד' כתב:

תוך כדי כתיבה על התוכנית סיכמתי במחשבות מה למדתי, במה השתפרתי. מה אני חושב שקיבלתי בתוכנית וגם מה היה לי קשה ועל מה הייתי צריך להתגבר. עצם הכתיבה אילצה אותי לנתח את התהליך שעברתי ולבדוק את עצמי. היום אני בטוח שאני רוצה להיות מורה.

למרות תחושת הסיפוק וההתקדמות לאורך השנה ציינו הסטודנטים כי השנה הייתה מאד מאתגרת עבורם, ולעיתים חשו כי העומס כבד מנשוא. לוח 2 מציג את הקשיים שהעיקו עליהם.

לוח 2. פירוט הקשיים של סטודנטים לחינוך הגופני בתוכנית אקדמיה-כיתה

מועד	נושא מרכזי (תמה)	קשיים
תחילת שנה	תכנון	קושי בהכנת מערך שיעור לפי דרישות המורה המכשיר; קושי בהגדרת מטרות; נדרשים לריבוי טפסים הקשורים לתכנון.
	נסיעות	קושי רב הנובע מנסיעות ממקום המגורים לבית הספר, למכללה ולעבודה.
	ציוד ומתקנים	חסר בצידוד ובמתקנים.

מפגעי בטיחות	מגרש סינתטי, התלמידים מחליקים עליו ; גג דולף בימות הגשמים.
תקשורת מורה – סטודנט	קושי בציוות בין מורה לסטודנטית יצר תחושה לא נעימה.
עייפות מצטברת	נטל עבודה, היום מתחיל מוקדם בבוקר ומסתיים מאוחר בערב.
הבנת מטרות התוכנית	אין יודעים מה המטרה הסופית של התוכנית, מה יהיה בעוד חודשיים...
הוראה בצמד	לא ברור מה המשמעות של הוראה בצמד.
קשר עם אנשי צוות בית הספר וההנהלה	חסר מפגש עם אנשי צוות נוספים ועם המנהלת להכרת היבטים כמו למשל תכנון תקציב לציד.
אמצע שנה	
לוח שנה מוגדר	לא ברור מה המדיניות בתקופת המבחנים (האם וכמה חייבים ללמד).
רפלקציה בכתב	לעיתים תחושה מאולצת למלא כל יום רפלקציה.
עומס, שילוב עם הלימודים	עומס רב, אין מצליחים לעמוד במטלות במכללה (שוקלים לבטל סמינריון). ירידה בממוצע הציונים לעומת שנים קודמות, אין מצליחים להגיע לשיבות הפדגוגיות אחר הצהריים. מגיעים לגבול מכסת החיסורים במכללה. התנגשות בין ההוראה לבין דרישות בקורסים אחרים.
ציוד	חסר ציוד, יש בקשה למלאו מן המכללה.
הוראה בצמד	הוראה בצמד היא התנסות עם קבוצה קטנה, מכינה פחות למציאות בעתיד.
סוף שנה	
עומס	ימים ארוכים ומתישים.
תכנון	יש דרישה לכתוב יחידות הוראה רבות בזמן קצר. קשה להתכונן לשיעורים פרטניים, בכל פעם מגיעים תלמידים אחרים.
הגעה ללימודים	קושי להגיע לשיעורים במכללה.

פעמים רבות בתום השיעור ממהרים למכללה, ואין מספיקים לקבל משוב.	משוב
היה קושי לסטודנטים לעבוד כצוות ולהפיק פרויקט.	עבודת צוות

קשיים שדווחו בראשית השנה

הקשיים בראשית השנה היו קשורים בהסתגלות לעבודת ההוראה ולבית הספר. **תכנון.** חלקם חשו בעומס סביב הגשת טפסים רבים לפני כל שיעור ולאחריו. ציינה ד': "כמות התכנון שנדרש מאיתנו נראית לי לא הגיונית. אם רוצים באמת להכין שיעור טוב ומלא צריך לשבת ולתכנן שעות. איך אפשר בכלל לתכנן 12 שיעורים בשבוע. כל שבוע?..."

נסיעות. נראה שאחד המכשולים הגדולים שעמדו בפני הסטודנטים הוא הנסיעות הארוכות והממושכות. היה עליהם לנסוע מהבית לבית הספר ומשם למכללה או להפך. הדבר יצר עומס בלתי סביר. סיפרה צ': "קמתי בחמש וחצי בבוקר כדי להספיק לצאת לאוטובוס לפני הפקקים ולהגיע לשיעור של שמונה בבוקר. ב-12 מיהרתי לצאת מבית הספר ולנסוע למכללה. כך פעמיים בשבוע. בפעם השלישית נסעתי מבית הספר לעבודה אחר הצהריים. כמות הנסיעות וההוצאה על נסיעות מטורפת".

ציוד ומתקנים. בית הספר היה גדוש במספר רב של מורים וסטודנטים על כיתותיהם, והיה צורך בתיאום מדוקדק מאוד באשר למתקנים ולציוד. לא תמיד העניין צלח. יתרה מזאת, לעיתים נמצא שהרעיונות ליחידות הוראה לא תאמו את הציוד הקיים בבית הספר, והיה צורך להחליט מניין להביא ציוד – האם לרכוש? האם להביא מהמכללה? או האם ללמד לפי מה שקיים בבית הספר ולוותר על רעיון היחידה שאיננה כלל, או אין די ציוד כדי ללמד.

מפגעי בטיחות. אחד הסטודנטים ציין מפגעי בטיחות בבית הספר כמו מגרש סינתטי שיש חשש להחלקה עליו וכן חיפוי מגרש הדולף בימות הגשם. על מפגעים אלה דיווחו הסטודנטים בתסכול, שכן לטענתם, תפקידם של המורים הקבועים בבית הספר להתריע על כך, ומתברר שדבר לא נעשה בנדון.

תקשורת מורה-סטודנט. כאשר נוצרו קשיים בתקשורת בין המורה המכשיר לבין הסטודנט, נוצרה בעיה משום שכל עבודת הצוות נפגמה. היה צורך לערוך מחדש את השיבוץ בצוות הזה כדי לוודא שתתרחש למידה ושמלאכת ההתנסות לא תיפגע. **עייפות מצטברת.** לדוגמה, סטודנט י': "אין לי מושג איך אני הולך לסיים את השנה הזאת. עומס התכנון גדול מאוד. הנסיעות שוחקות. בנוסף לכל אלה חשוב לי להצליח בלימודים. אני לא מחסיר הרצאות וגם עובד. אני מוצא את עצמי מגיע לסוף שבוע מת".

הבנת מטרות התוכנית. הסטודנטים ציינו כי מטרת התוכנית לא הייתה ברורה להם מספיק, וגם כשניסו לבררה, התשובות שקיבלו לא ממש סייעו בהבנה. **הוראה בצמד.** בתחילת השנה לא היה כלל ברור מה המשמעות של הוראה בצמד, כמו למשל אם מתכננים יחד את מערך השיעור. היה עליהם ללמוד בניסוי

וטעייה את האפשרויות שמודל הוראה זה מזמן. הסטודנטית מ': "בהתחלה לא הובהר בדיוק מה המשמעות של לעבוד בצמד... האם אני והמורה גם מתכננים את השיעור ביחד או רק מלמדים יחד? ומה זאת אומרת מלמדים ביחד? כל אחת מלמדת חלק מהשיעור?"

קשר עם מורי בית הספר ועם ההנהלה. הסטודנטית ש': "הגענו ללמד כבר בראשית השנה. היחס הקרוב ביותר שלו זכינו היה מצדו של המורה המכשיר. הכרנו את צוות המורים לחינוך הגופני שהיו עבורנו קבוצת השתייכות, אבל לא ממש הכרנו מורים אחרים בחדר המורים ולא נפגשנו או הכרנו את ההנהלה".

קשיים שדווחו באמצע השנה

אשר ליתרונות ניתן לראות שינוי ואף התפתחות אישית לאורך שנת הלימודים, אך מרבית הקשיים של הסטודנטים ליוו אותם לכל אורך השנה. הסטודנטים חזרו והדגישו את מיקום בית הספר המרוחק הן ממקום מגוריהם והן מהמכללה כקושי ניכר. הקושי בא לידי ביטוי פעמיים בכל יום הוראה: בבוקר, כאשר היה עליהם להגיע לבית הספר ממקום מגוריהם, ולעיתים משך ההגעה הוא כשעתיים, ובתום יום ההוראה להגיע למכללה בזמן ולא לאחר לשיעורים.

לוח שנה מוגדר. היות שעל פי התוכנית אקדמית-כיתה שנת הלימודים מתחילה כבר עם ימי ההיערכות של המורים בסוף חודש אוגוסט, יוצא שהחופשות של בית הספר אינן חופפות בזמנים את החופשות מהלימודים במכללה. לא תמיד היה ברור באיזה לוח לדבוק, שכן כל עוד הלימודים במכללה מתקיימים, ברור שהסטודנט אינו יכול להיות בחופש גם אם הוא בחופש מבית הספר.

רפלקציה בכתב. הדרישה הבלתי מתפשרת לכתובת רפלקציות נוסף על תכנון מערכי השיעורים ויחידות ההוראה יצרה עומס לא סביר שעורר לעיתים קרובות מרמור. הסטודנט ל' הרחיב: "לא הבנו למה צריך אינסוף רפלקציות. לדעתי נכון לבקש רפלקציה יומית או שבועית, כדי להקל ולא להכביד עלינו. יש הרבה 'טופסולוגיה' מה הופך אותנו לקצת רובוטים... סביב כל שיעור יש המון טפסים שצריכים להגיש שקשורים לתכנון..."

עומס, שילוב עם הלימודים. הסטודנטים הביעו אכזבה מכך שאינם מצליחים להגיע לשיבות הפדגוגיות ולהכיר פן נוסף של התלמידים נוסף על אלה שבשיעור ולחוות מחיי בית הספר. ההשתתפות נבצרה מהם משום שהשיבות התקיימו אחר הצהריים, אך הם נאלצו לשוב בתום כל יום הוראה למכללה. הם תיארו תיאור מוחשי (של) עייפות בשל הנטל הכבד שמקורו בשילוב בין שלושה מקורות תובעניים: לימודים במכללה, מחויבות לעבודה והשתתפות בתוכנית אקדמית-כיתה. הסטודנטים תיארו מציאות שבה הם משכימים קום על מנת להגיע לבית הספר, משם הם ממהרים למכללה, ובסיום יום הלימודים הם ממהרים לעבודה. הסטודנט ד' פירט:

קיים קושי להתחיל את היום בחמש וחצי בבוקר כדי להגיע לביה"ס בשעה שבע וחצי, ואז ללמד ובהמשך, לרוץ למכללה ולפעמים לאחר לשיעור.... ומשם לרוץ לעבודה.... לכן, בערב אין כוחות לחזור על החומר ולהתכונן וזה חיסרון

הן כלפי הלימודים והן כלפי ההוראה.... המרוץ הבלתי נגמר במשך היום... לא אנושי בלשון המעטה...

העומס היה כה רב עד כי חשו שהם יורדים ברמת הלימודים, והציונים שהשיגו במבחנים היו נמוכים מאלה שהשיגו בשנה שחלפה. אחדים שקלו לבטל סמינריון ולדחות אותו לשנת הלימודים הרביעית או לסמסטר קיץ. הסטודנט מ' הבהיר:

רציתי לבטל סמינריון כי לא הספקתי להגיש בזמן את מה שנדרש..., בסמסטר הראשון עשיתי את הלא ייאמן... גם מבחנים, גם מערכת עמוסה של שנה ג, גם עובד כל יום... הציונים נפגעים האנרגיה נפגעת..., הממוצע הכי נמוך בציונים שהיה לי עד כה במכללה. אני על גבול החיסורים בוינגייט וזו בעיה.

ציוד. חוסר במתקנים ובציוד היה אף הוא קושי ממשי לאורך כל שנת הלימודים, עד כדי כך שמדי פעם התבקשו הסטודנטים להביא ציוד מהמכללה. **הוראה בצמד.** חלק מהסטודנטים טען כי הוראה בצמד למעשה אינה מכינה ל"החיים האמיתיים", משום שברוב בתי הספר יהיה עליהם להתמודד עם הוראה בכיתות גדולות ללא האפשרות להיעזר באחרים. משום כך, לדעתם, הוראה בצמד אינה יתרון של התוכנית כי אם חיסרון.

קשיים שדווחו בסוף השנה

העומס שדווח עליו במהלך השנה נותר כשהיה גם בסוף השנה, ואף התגבר. הסטודנטים תיארו את הקשיים שבאו לידי ביטוי בתקופה זו בהיבטים שונים של פעילותם.

עומס, תכנון והגעה ללימודים במכללה. בסוף השנה התבקשו הסטודנטים לכתוב יחידות הוראה רבות בזמן קצר. לדעתם היה בכך טעם לפגם. הסטודנטית ש': "לא הגיוני לדרוש תכנון של מספר שיעורים כה גדול משבוע לשבוע. משהו בשיתוף צריך לעבוד אחרת". נוסף על זה, הסטודנטים חשו קושי להתכונן לשיעורים פרטניים מאחר שבכל פעם הגיעו לשיעור תלמידים אחרים ולא תמיד ידעו מראש מי מגיע ומה תהיה מטרת השיעור. הסטודנט ד': "לפעמים לא היה ברור מה לעשות בפרטני... היה קשה להתכונן מראש היות ואף פעם אתה לא יודע עם אילו תלמידים אתה עובד וכמה יהיו... כל פעם זה היה משתנה". כך גם לא נוצר רצף עבודה שהיה מאפשר מעקב שיטתי אחרי התקדמות התלמידים או יצירת תקשורת מקרבת בינם לבין הסטודנטים.

משוב. בשל הצורך למהר בתום השיעור למכללה המשוב שקיבלו בדרך כלל, אם בכלל קיבלו, מולא בלחץ זמן, ולא היה יסודי ומעמיק כפי שמתבקש.

עבודת צוות. חלק מהסטודנטים חשו קושי לעבוד כצוות ולהפיק פרויקט. אחדים התלוננו כי עבדו והשקיעו מאמץ, ואילו חבריהם עמדו מנגד ולא הטו שכם. עוד הוסיפו הסטודנטים וצינו בסוף השנה כי חשו קשיים ארגוניים שיצרו אי-ודאות ותחושת החמצה בנוגע ליישום חלק ממטרות התוכנית. למשל, לא היה להם ברור אם מצופה מהם להשתתף בישיבות פדגוגיות ומה מקומם במתן הערכה

וציונים לתעודה "למרות שלימדנו את אותה כיתה פעמיים בשבוע לא לקחנו חלק במתן ציון כי היינו בחופשת בחינות בתקופה בה ניתנו הציונים בבית-הספר".

דיון

ההתייחסות של הסטודנטים לחוזקה של התוכנית וליתרונותיה מציגה תהליך תפיסתי מתפתח שאותו הם חווים. בראשית השנה הסטודנטים ממוקדים בתחושותיהם האישיות, בסביבה הלימודית החדשה ובחדר המורים. תהליך דומה של התמקדות ב"אני" דווח אצל אחרים גם לגבי מורים בשנת כניסתם הראשונה להוראה (כמו למשל, Zach, Stein, Sivan, Harari, & Nabel-Heller, 2015; Zach, Talmor, & Stein, 2016). שלב הכניסה להוראה הוא תקופת מעבר בין היותם סטודנטים להיותם מורים ומתבטא בין השאר גם ברצף הוראה, במשך ההוראה ובהימצאות ממושכת בבית הספר. כך גם הסטודנטים בתוכנית הנוכחית. המעבר משנת ההתנסות הראשונה שבה ביקרו אחת לשבוע בבית הספר, לשהייה בבית הספר שלוש פעמים בשבוע, בניסיון להתערות בחיי בית הספר, הוא שינוי מהותי, והם מיטיבים להביע זאת בתחושותיהם.

במהלך השנה, לאחר שנכנסו בעובי הקורה, הם מצליחים להפנות משאבים אל התלמיד ואל הכיתה ולהתקדם ביכולות התכנון של תוכני ההוראה ושיפור איכותה. זאת ועוד, הסטודנטים דיווחו על ניצול זמן שהייה בבית הספר לתכנון הוראה. כלומר, תודעת חשיבות התכנון חלחלה והייתה להרגלי עבודה הן בקרב הסטודנטים והן בקרב המורים המכשירים. נושא התכנון עלה ביתר שאת בשל הדרישה ללמד בצמד. על כל אחד משני המורים שהיו עתידים להיכנס לכיתה היה להיות שותף הן בקביעת נושא השיעור ויעדיו והן בתכנון המשימות. כך גם באשר ליחידת ההוראה כולה, ולאורך השנה. במובן זה מצאנו את תרומתה הרבה ביותר של התוכנית, שכן אחת ממטרותיה, כפי שניסחו אותה מתכנניה, היא להקל את תהליך הקליטה של מורים חדשים לעומת התוכנית המסורתית (שני, טל ומרגולין, 2015; זילברשטרום, 2015). נוכל אפוא להניח בזהירות כי התהליך שעברו, הן בקליטתם ובמעורבותם והן במחויבותם לתכנון, דומה במידת מה לתהליך כניסה של מורים חדשים, ועשוי להקל את כניסתם העתידית להוראה.

חלק מהמשתתפים ציינו את חוויית העבודה בצוות כיתרון של התוכנית, ואילו אחרים ראו בה נקודת תורפה. ייחסנו זאת לעובדה שהיו סטודנטים שחוו התנסות מעניינת ומאתגרת בהכנת פרויקט עם צוות גדול של סטודנטים, ואילו האחרים חוו שהנטל נופל בעיקר עליהם וסברו שזהו קושי מובנה בתוך התוכנית. אכן, ידוע כי סגנון העבודה בצוות, דרכי חלוקת הנטל והערבות ההדדית בו הם שיכריעו את הכף לכיוון התפתחות אישית בתוך הצוות ולהצלחה בעבודת הצוות (למשל, Schreurs, van Emmerik, Van den Broeck, & Guenter, 2014) וכן לשביעות רצון מההשתייכות אליו (למשל, Hamlyn-Harris, Hurst, Von Baggo, & Bayley, 2006). ניתן לראות בממצא זה נקודה להתייחס אליה הן בעת הכנת צוותי

העבודה והן בליווי שיינתן לאורך השנה ויסייע לצוות להתגבש היטב הן מבחינה משימתית והן מבחינה חברתית.

בהשוואה לתפיסת יתרונות התוכנית אשר הדגימה תהליך התפתחותי של הסטודנטים והשתלבות הדרגתית במלאכת ההוראה, עולה כי עיקר הקשיים שעיינו בהתמודדו הסטודנטים, כמו עומס יתר וקושי בניהול זמן, לא רק שלא השתנו או התפוגגו, אלא אף קובעו ונשארו לאורך כל השנה ואפילו התעצמו. ניכר כי יש חשיבות רבה להעלאת המודעות של מתכנני התוכנית לקשיים ולנתינת פתרון הולם. בעת בחינת נקודות הקושי ציינו הסטודנטים בכל שלושת הראיונות את העומס הכבד ואת הריצה ממקום למקום, וכן את החובה למהר למכללה בתום יום ההוראה. קושי זה פגם בתפקודם כסטודנטים להוראה, היות שלא ניתן לנהל שיחות משוב בתום השיעור ולא להשתלב בשיבות פדגוגיות. נוסף על זה נפגם תפקודם כסטודנטים בשל זמן הגעתם לשיעור ואי-הקדשת זמן מספיק לשיעורים ולמבחנים. שילוב מאומץ בין שני תפקודים אכן מייצר קושי שמצריך ידע בניהול זמן, הגדרת מטרות מדוקדקת וסדר עדיפויות רלוונטי לפרט (van der Meer, Jansen, & Torenbeek, 2010). ממצא זה עולה המלצה נוספת והיא מתן תמיכה וסיוע לתלמידי התוכנית בכל הקשור לידע בניהול זמן ועמידה במטלות.

בד בבד עם קשיים ש"הלכו עימם לאורך כל הדרך" ניתן לראות קשיים ייחודיים שאפיינו את תקופת השנה. למשל, בריאיון הראשון שהתקיים בראשית שנת הלימודים של בית הספר, בטרם החלה שנת הלימודים האקדמית במכללה, ציינו הסטודנטים שחסר להם ידע על מאפייני הלומדים בתיכון ועל דרכים להתאמת משימות עבורם מאחר שהתחילו ללמד בבית הספר בטרם התחילו לימודי המתודיקה במכללה. נוסף על זה הביעו חשש בדבר המשמעות הפרקטית של הוראה בצוות. בריאיון שהתקיים בתום הסמסטר הראשון בא לידי ביטוי הקושי להתמודד עם הציונים הנמוכים שקיבלו כסטודנטים במקצועות שנלמדים במכללה לעומת ציוניהם בשנים קודמות. כמו כן הרגישו ניתוק מתהליך הערכת הלומדים שלהם משום שתקופת המבחנים במכללה חלה בתקופת ההערכה והישיבות הפדגוגיות בבית הספר. בריאיון השלישי עדיין התמודדו חלקם עם אי-בהירות באשר להוראה פרטנית – כיצד לעשותה יעילה וטובה, משום שחוו מודל זה בדרך ארעית ומקרית ולא שיטתית.

מעניין שאף שהתוכנית כללה מפגש שבועי של "קהילת לומדים" שנכחו בו הסטודנטים, המורים המכשירים והמדריכה הפדגוגית והועלו בו רעיונות, השגות והצעות, אין כל התייחסות של הסטודנטים להיבט זה של התוכנית. "קהילה לומדת" מוצגת בספרות העוסקת בהכשרת מורים כסביבה חברתית המאפשרת מפגש ללמידה קבוצתית של אנשים שיש ביניהם יחסי גומלין והם משפיעים זה על זה ושעשויה להשביח למידה ולסייע לתהליך בניית הזהות המקצועית (שקדי, 2016). במונח "קהילה" יש דגש על קבוצת אנשים המחויבים זה לזה, ונמצא ש"קהילה לומדת" סייעה לא רק לתמיכה בתוך הקבוצה אלא אף לפיתוח הבנת המתרחש במהלך ההתנסות (שולמן, 1997). תובנות אלו מכונות "חוכמת המעשה" – מחויבות לרעיונות

המשותפים לחברי הקבוצה, שמפרים זה את זה וחשים שותפות (שקדי, 2016). זאת ועוד, בתוכנית הנוכחית לא נשמעה עדות מדברי הסטודנטים על העמיתים כגורם מחזק, מסייע ומדרבן, לעומת למשל תוכנית רביבים (תוכנית למצטיינים בלימודי היהדות) שבה ניתן משקל רב לקבוצת העמיתים בהתייעצות, בהחלפת רעיונות לבניית מערכי שיעור ובתרומה לצמיחה ולהתפתחות האישית והמקצועית (שקדי, 2016). יש אפוא לתת את הדעת בעתיד על דרך ליצירת מצב שבו בתהליך ההכשרה יתרגלו הסטודנטים להתנהל בשיתופי פעולה פוריים בין עמיתים, מה שעשוי להכניס לשיתוף פעולה ולהתנהלות במסגרות בית הספר בעתיד.

השלכות והמלצות

תיעוד הקשיים והיתרונות של התוכנית מתוך המשוב של המרואיינים מאפשר להפיק המלצות שיסייעו לשפר ולקדם את התוכנית אקדמיה-כיתה בעתיד. להלן המלצות אחדות: (1) היבטים גאוגרפיים ארגוניים – נכון לשקול את המרחק בין בית הספר הנבחר לתוכנית לבין המכללה כדי להקל על הסטודנטים בהוצאות הנסיעה ובביטול הזמן בנסיעות ממושכות; (2) להמשיך ולבחור בתי ספר שיהיו מודל מקצועי איכותי להכשרת מורים, ושיהיה בהם מספר מתאים של מורים מכשירים המתאימים לתוכנית ומוכנים להשתתף בהנחיה כפי שנעשה בפרויקט הנוכחי; (3) לעודד חדשנות אצל הסטודנטים בשיעורים בבית הספר; (4) לבחון את דרכי ההתמודדות עם העומס הרב שאותו ציינו כל הסטודנטים במהלך השנה; (5) לעודד את הסטודנטים להפיק פרויקט ייחודי ורב-משמעות בתום השנה (מלבד זה שמפיקים המתנסים בתוכנית ההכשרה המקובלת) כפי שנעשה בפרויקט הנוכחי; (6) הוראה בצמד אינה יכולה להילמד על בסיס של ניסוי וטעייה. יש ללמוד כחלק מהתוכנית אקדמיה-כיתה במסגרת קהילת ידע כדי ליישמה כהלכה הן בידי הסטודנטים והן בידי המורים המכשירים; (7) לספק לסטודנטים מסגרת התייחסות שיטתית, קבועה ויציבה, וכן כלים מתאימים להוראה פרטנית בחינוך הגופני כדי שתהיה מיטבית; (8) לקיים מפגש שבועי של הסטודנטים עם המנחה להוראה גם ללא המורים המכשירים כדי לפתח נושאים ייחודיים להם כמתכשרים להוראה; (9) להציע שתהיה התייחסות בהרצאות במכללה גם לסוגיות העולות מההוראה "בשטח"; (10) לוודא שבתום כל יום הוראה מוקדש זמן למתן משוב אפקטיבי ומעורר חשיבה; (11) לקיים את קורס המתודיקה ויישומי הוראה בבית הספר אגב קישור החומר התאורטי לסוגיות העולות מהשטח והפיכתו אותנטי ככל שניתן; (12) ליזום פעילויות המצריכות שיתוף פעולה של עמיתים על בסיס שבועי כמו גם בפרויקטים בסוף השנה; (12) לבנות את מפגש "קהילה לומדת" על פי תכנים שיאפשרו העשרה והפריה הדדית הן לסטודנטים והן למורים המכשירים.

רשימת המקורות

- זך, ס', טלמור, ר', ושטיין, ח' (2016). התמחות בהוראה – נקודת מבטם של מתמחים בחינוך הגופני. *בתנועה, יא(2)*, 228 - 253.
- זילברשטרום, ש' (2015). אקדמיה-כיתה : עיקרי התוכנית. *מכון מופת, 55*, 6 - 13.
- צבר בן יהושע, מ' (1999). *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה*. מודן.
- שני, מ', טל, פ', מרגולין, א' (2015). אקדמיה כיתה – בשורה חדשה או "עוד מאותו דבר". *מכון מופת, 55*, 14 - 20.
- שולמן, ל' סי' (1997). *קהילות לומדים וקהילות מורים*, בתרגום א' צוקרמן, ירושלים : מכון מנדל.
- שקדי, א' (2016). הם לא ברחו מהכיתה : נרטיבים של סטודנטים מצטיינים בדרכם להתמחות בחינוך. תל אביב : מכון מופת.
- Abdullah, F. (2006). The development of HEdPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies, 30*, 569-581.
- Allsopp, D. H., DeMarie, D., Alvarez-McHatton, P., & Doone, E. (2006). Bridging the gap between theory and practice: Connecting courses with field experience. *Teacher Education Quarterly, 33*, 19-35.
- Atay, D. (2007). Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. *Teacher Development, 11*, 203-219.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*, 77-101.
- Choy, D., Wong, A. F., Goh, K. C., & Ling Low, E. (2014). Practicum experience: Pre-service teachers' self-perception of their professional growth. *Innovations in Education and Teaching International, 51*, 472-482.
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education, 24*, 345-380.

- Colwell, C., MacIsaac, D., Tichenor, M., Heins, B., & Piechura, K. (2014). District and university perspectives on sustaining professional development schools: Do the NCATE standards matter? *The Professional Educator*, 38, 1.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61, 35-47.
- Esposito, M. C., Berlin, D. H., & Lal, S. (2007). Special education professional development schools; Why do candidates choose to participate? *Journal of the National Association for Alternative Certification*, 2, 4-17.
- Gömleksiz, M. N. (2012). Anatolian teacher training high school students' views on the effectiveness of teaching practicum activities and the impact of these activities on students' attitudes toward teaching profession. *Journal of Turkish Studies*, 7, 337-366.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29, 75-91.
- Gullu, M., & Temel, C. (2016). Investigating the opinions of physical education teacher candidates on the school experience course. *Educational Research and Reviews*, 11, 1634.
- Haberman, M., & Post, L. (1998). Teachers for multicultural schools. *Theory into Practice*, 37(2), 96-104.
- Hamlyn-Harris, J. H., Hurst, B. J., Von Baggo, K., & Bayley, A. J. (2006). Predictors of team work satisfaction. *Journal of Information Technology Education*, 5, 299-315.
- Heck, T. W., & Bacharach, N. (2016). A better model for student teaching. *Educational Leadership*, 73, 24-29.

- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.
- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2014). *What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition?* (Research Report). Consortium for Policy Researching in Education (CPRE), Pennsylvania.
- Korthagen, F. A., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice to theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 1-19). London, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1, 275-289.
- Loughran, J. (2003). *Knowledge construction and learning to teach about teaching*. Keynote Lecture presented to the Biennial International Study Association of Teachers and Teaching Conference, Leiden, The Netherlands.
- Parsons, S. A., Parker, A. K., Daoud, N., Bruynning, A. K., Gallagher, M. A., & Groth, L. A. (2016). Striving to enact the professional development school philosophy: George Mason University's Elementary Education Program. *Teacher Educators' Journal*, 9, 136-155.
- Reinolds, A., Ross, S. M., & Rakow, J. H. (2002) Teacher retention, teaching effectiveness, and professional preparation: a comparison of professional development school and non- professional development school graduates. *Teaching & Teacher Education*, 18, 289-303.
- Ronfeldt, M. (2012). Where should student teachers learn to teach? Effects of field placement school characteristics on teacher retention and effectiveness. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34, 3-26.
- Sağ, R. (2014). The course of pre-service teachers' expectations in school practices and the factors affecting their expectations. *Creative Education*, 5, 353.

- Schreurs, B., van Emmerik, I. H., Van den Broeck, A., & Guenter, H. (2014). Work values and work engagement within teams: The mediating role of need satisfaction. *Group Dynamics*, 18(4), 267-281.
- Thouqan, S., & Yakoub, M. (2017). Opportunities and barriers of practicum from the perspectives of English language student teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 5, 1059-1071.
- van der Meer, J., Jansen, E., & Torenbeek, M. (2010). It's almost a mindset that teachers need to change: first-year students' need to be inducted into time management. *Studies in Higher Education*, 35, 777-791.
- Varrati, A. & Smith, A. (2010). Principals as mentors in teacher education: How preservice teachers' voices informed practice. *Academic Leadership, The Online Journal*.
- Wong, A. F. L., & Goh, K. C. (2002). The practicum in teacher training: A preliminary and qualitative assessment of the improved NIE-School partnership model in Singapore. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30, 197-206.
- Woodgate-Jones, A. (2012). The student teacher and the school community of practice: An exploration of the contribution of the legitimate peripheral participant. *Educational Review*, 64, 145-160.
- Yayli, D. (2008). Theory–practice dichotomy in inquiry: Meanings and preservice teacher–mentor teacher tension in Turkish literacy classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 24, 889-900.
- Yendol-Hoppey, D., Hoppey, D., Morewood, A., Hayes, S. B., & Graham, M. S. (2013). Micropolitical and identity challenges influencing new faculty participation in teacher education reform: When will we learn. *Teachers College Record*, 115, 1-31.
- Zach, S., Stein, H., Sivan, T., Harari, I., & Nabel-Heller, N. (2015). Success as a springboard for novice physical education teachers in their efforts to develop a professional career. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34, 278-296.

נספח 1

שאלות ריאיון ראשון

1. מהן ציפיותיך מפרויקט "אקדמיה-כיתה"?
2. כיצד אתה תופס את תפקידך בפרויקט?
3. מה אתה מוכן/ה לעשות כדי לתרום להצלחת הפרויקט? איזה מאמץ מיוחד?
4. מהם הקשיים או הדילמות שחווית עד כה במסגרת החדשה?
5. אילו היבטים בתכנית מחזקים את ציפיותיך ממנה? מה עושה לך טוב בתוכנית? מה החוזק של התוכנית מבחינתך?
6. אשמח לשמוע עוד על התוכנית מנקודת מבטך...

שאלות ריאיון שני

1. מה טיב היחסים בינך ובין המורה המכשיר? האם אתם לומדים זה מזה?
2. האם אתה/ה מרגיש שחל שיפור אצלך בחלק ממומנויות ההוראה (למשל: תכנון שיעור, ניהול שיעור ועוד...)?
3. באילו פרויקטים היית מעורב מלבד הוראה בכיתה?
4. מה דעתך על המודלים הייחודיים לפרויקט (הוראה בצמד, פרטני)?
5. מה דעתך על המשוב שאתה מקבל בתום השיעור?
6. האם יש הקלה בעומס שאפיין את תחילת השנה?
7. האם יש דברים נוספים שחשוב לך לומר ושלא נשאלו?

שאלות ריאיון שלישי

1. תאר את הרגשתך בפרויקט (איך הרגשת בחברת המורה המכשיר? האווירה בבית הספר? הקשר עם הסטודנטים העמיתים)?
2. אילו יתרונות ואילו קשיים היו לנוכח האינטנסיביות של הפרויקט?
3. מה היית ממליץ/ממליצה לשמר בפרויקט "אקדמיה-כיתה" בשנה הבאה?
4. מה היית ממליץ/ממליצה לשפר בפרויקט "אקדמיה-כיתה" בשנה הבאה?
5. מה לקחת איתך מהפרויקט?
6. איך אתה/ה מסכם/מסכמת את השנה?

מודל רב-רמות להבנת הגורמים המנבאים התנהגויות בריאות: הרגלי פעילות גופנית ותזונה בריאה בקרב תלמידים בישראל

הילה בק¹, ריקי טסלר¹, דניאל מורן¹, טטיאנה קולובוב², יוסי הראל פיש²

¹ אוניברסיטת אריאל

² אוניברסיטת בר אילן

תקציר

ארגון הבריאות העולמי מגדיר את המערכת הבית-ספרית כמסגרת משמעותית לחינוך ולקידום בריאות, וזאת כדי לאפשר נגישות לרוב אוכלוסיית הילדים. מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את הקשר בין מדיניות מקדמת בריאות בקרב מנהלי בתי-ספר ובין גורמים ברמת התלמיד המנבאים דפוסים של התנהגויות בריאות - פעילות גופנית ותזונה נכונה. זהו מחקר חתך, המבוסס על נתוני סקר HBSC (Health Behavior in School-Aged Children), הכולל כ-7000 תלמידי כיתות ו', ח ו-י' מבתי-ספר בחינוך הממלכתי, הממלכתי-דתי והממלכתי ערבי וכ-126 מנהלים. **ברמת התלמידים**, נמצא כי בנים מבצעים פעילות גופנית בתדירות גבוהה יותר מבנות ($B=0.80, p<0.01$). נמצא גם שעם העלייה בגיל ישנה ירידה בתדירות הפעילות הגופנית ($B=-0.34, p<0.01$), ותלמידים מרקע כלכלי גבוה עוסקים בפעילות גופנית רבה יותר ($B=0.10, p<0.01$). כמו כן, תלמידים מהחינוך הממלכתי-דתי מבצעים פחות פעילות בהשוואה לתלמידים מהחינוך הממלכתי ($B=-0.37, p<0.01$). **ברמה המשולבת של בתי-הספר והתלמידים**, נמצא ששישום מדיניות של עידוד פעילות גופנית בבית-הספר מנבא הרגלי פעילות גופנית של התלמידים ($B=0.09, p<0.05$). עוד נמצא כי מדיניות תזונתית בבית-הספר ($OR=0.89, p<0.05$) ומחויבות המנהל לקידום בריאות ($OR=1.13, p<0.01$) מנבאות הרגלי תזונה בריאה בקרב התלמידים. נוסף לכך, תלמידים במגזר הערבי צורכים פחות מזון בריא בהשוואה לתלמידי החינוך הממלכתי ($OR=0.54, p<0.05$).

ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על חשיבות היישום של מדיניות קידום בריאות בבתי-הספר בקרב מנהליהם לשיפור הרגלים של פעילות גופנית ותזונה בריאה בקרב התלמידים.

תאריכים: מנהלי בתי ספר, בני נוער, מדיניות מקדמת בריאות, פעילות גופנית, תזונה, מודל

רב רמות

ארגון הבריאות העולמי מציין את המערכת הבית-ספרית כמסגרת משמעותית לחינוך ולקידום בריאות בקרב אוכלוסיית הצעירים (World Health Organization, WHO, 2016). לפיכך, תהליכים של קידום בריאות עשויים להשתלב בהווה הבית-ספרית ולהיות חלק בלתי נפרד ממנה וכתוצאה מכך - להשפיע על דפוסים של התנהגות בריאה בקרב בני נוער (טסלר, בראון-אפל, הראל-פיש ואדר, 2017). מחקרים רבים בתחום הבריאות מצביעים על הישגים משמעותיים, הן מבחינת השיפור בבריאותו של התלמיד והן מבחינת השיפור בבריאות של הצוות החינוכי עקב הפעלת תכניות בית-ספריות שמסרים שלהן מוטמעים בתכנית הלימודים, במדיניות הבית-ספרית ובסביבה הפיזית והחברתית של בית-הספר (Hardy, Mihrshahi, Drayton, & Bauman, 2017; Rutten, Gelius, & Abu-Omar, 2010). במחקרים שונים נמצא קשר בין המדיניות המוצהרת לקידום בריאות לבין שינוי התנהגות בקרב תלמידים בכל הקשור להרגלי פעילות גופנית ותזונה, לצמצום שעות מסך (צפייה במחשב/טלוויזיה) ומקרי אלימות ולמניעת שימוש באלכוהול ובחומרים מסוכנים (Adams, Jason, Pokorny, & Hunt, 2009; Busch, De Leeuw, Zuithoff, Van Yperen & Schrijvers, 2015; Story, Nanney, & Schwartz, 2009).

זאת ועוד, לסביבת בית-הספר יש תפקיד משמעותי וחשוב בשיפור הרגלי התזונה, בהפחתת שיעורי ההשמנה ובקיום אורח חיים פעיל בקרב התלמידים. ממצאי הדו"ח המסכם של ארגון הבריאות העולמי משנת 2009 מראים כי רוב תכניות ההתערבות הבית-ספריות, שנגעו לתחום התזונה ושמטרתן הייתה לקדם את בריאותם של התלמידים, נחלו הצלחה ואף הציגו ירידה באחוזי השומן, עלייה ברמת הפעילות הגופנית והפחתה בהתנהגות יושבנית (WHO, 2009). ביכולתה של מדיניות מקדמת בריאות בתחום התזונה להשיג את יעדיה באמצעות חינוך לתזונה בריאה ומאוזנת, שיפור איכות המזון המוגש בקפיטריות, הגבלת ממכר של מוצרי מזון "מתחרים" (competitive food), התערבות בשיווק המזון המהיר בקפיטריות בית-ספריות, עידוד צריכה של ירקות ופירות ועוד (Alaimo et al., 2015; Belansky, Cutforth, Chavez, Crane, Waters, & Marshall, 2013).

מנהלי בתי-ספר (יסודיים, חט"ב ועל יסודיים) התבקשו על ידי משרד החינוך לפתח תכנית שנתית, העוסקת בהטמעת פעילות גופנית והרגלי תזונה נבונה ומגוונת ובהעלאת המודעות לחשיבות אורח חיים בריא. הנחיות מפורטות של משרד החינוך מאפשרות למנהלים לשלב תכנים ועקרונות לתזונה נבונה ופעילות גופנית בתוך כותלי בית-הספר (משרד החינוך, 2011; שטאובר, 2012). מן ההיבט התזונתי מומלץ למנהלים:

- א. לעודד שתיית מים
- ב. להוציא מכוונות לשתייה ממותקת משטח בית-הספר
- ג. להגביל צריכה של מזונות ממותקים, כולל באירועים מיוחדים כגון ימי הולדת
- ד. לפקח על נותני השירות בתחום המזון
- ה. להנחות הורים ותלמידים בנושאי הזנה בריאה ועוד (שם).

משרדי הבריאות, החינוך, התרבות והספורט בישראל מעודדים את מנהלי בתי-הספר לאמץ מדיניות המקדמת את בריאותם של התלמידים, תוך הקצאת תקציבים ומשאבים רבים לרווחת הציבור בכלל וילדים ובני נוער בפרט. התכנית הלאומית "אפשריבריא" - פרי יוזמה משותפת של שלושת משרדי הממשלה שצוינו לעיל - נולדה בחודש דצמבר 2011. התכנית נבנתה בעקבות מגמות ונתונים מדאיגים שהביאו את ממשלת ישראל למסקנה כי נדרשת התערבות חירום ממשלתית, במטרה להוביל מאמץ משותף ברמה הארצית והמקומית לקידום סביבת חיים המאפשרת הרגלי אכילה בריאים יותר ושילוב של פעילות גופנית בחיי היום-יום בכל קבוצות האוכלוסייה. התכנית הלאומית פועלת במישורים שונים, המשלימים זה את זה, ובכללם חקיקה ורגולציה, תשתיות, פעילויות בשטח ומידע יישומי (אפשריבריא, 2017).

ישנן תכניות נוספות המתמקדות בחינוך לאורח חיים בריא ופעיל. לדוגמה:

- "תפור עלי" - הפועלת משנת 2001 על כל הרצף החינוכי, כולל המערכת הקהילתית, ועוסקת בתכנים כגון חשיבותה של ארוחת בוקר, הגברת המודעות לעיסוק בפעילות גופנית, חשיבות ההיגיינה האישית ולווי התפתחותי למתבגרים (משרד הבריאות, 2017).
- "בריא בריבוע" - שמטרתה לעודד הרגלי תזונה נאותים באמצעות יצירת מזנון בית-ספרי בריא ושינוי בהיצע המזון המוצע למכירה. התכנית הוקמה בשיתוף משרד החינוך ועמותת הדיאטניות "עתיד", מתוך חשיבה כי האכילה במסגרת הבית-ספרית נחשבת ל"אירוע חינוכי" בעל היבטים ערכיים, חינוכיים, חברתיים, בריאותיים ואסתטיים (משרד החינוך, 2017).
- "נטלי" - תכנית העשרה נוספת המופעלת בבתי-הספר על-ידי חברת "נטלי", שנועדה להרחיב את הידע של התלמידים בתחומי רפואה בסיסיים וכן לערוך בדיקות ראייה, שמיעה והערכות משקל וגובה. כל זאת כחלק מתכנית הלימודים השנתית בכיתות א', ג', ה' ו-ו'ט' ("נטלי", 2016).

לפי טורונ וחריו (Turunen, Sormunen, Jourdan, Von Seelen, & Buijs, 2017), יש צורך לעבור מן ההתמקדות הכללית התואמת את צורכי הכלל ומבוססת ראיות, לפרספקטיבה גמישה יותר של עיגון והתאמה של תכניות התערבות בהקשרים השונים. כלומר, תכנית ההתערבות ותוכנה נותרים ללא שינוי, אולם חשיבה ספציפית יותר, המותאמת לצרכים של ההקשר, צריכה להיות מיושמת במסגרת התכנית על-ידי מנהל בית-הספר וצוותו וכן סוג ההישגים שניתן לצפות (Darlington, 2016).

דפוסיים של התנהגויות בריאות בקרב בני נוער

פעילות גופנית במסגרת הבית-ספרית. פעילות גופנית עשויה לתרום להתפתחות הפסיכולוגית, החברתית והמוטורית של המתבגר. היא מאפשרת התנסות בחוויות של שליטה עצמית, שליטה בסביבה ורכישת מיומנויות חדשות ובאמצעותן – הגברת הביטחון העצמי (Azevedo, Araújo, Silva & Hallal, 2007). הפעילות הגופנית משפיעה על האישיות, משפרת את הכישורים האנושיים

והחברתיים ותורמת לבריאות המתבגר, לאיכות חייו ולתחושת הרווחה שלו (Best, Ball, Zarnowiecki, Stanley & Dollman, 2017). פנדי ועמיתיו (2017) גילו כי קיים קשר בין עיסוק בפעילות גופנית להפחתת גורמי סיכון לבעיות לב-ריאה. חוקרים אחרים טוענים שעיסוק בפעילות גופנית בגיל ההתבגרות תורם לשיפור ההישגים בלימודים וכן לעלייה באיכות היחסים עם קבוצת השווים ועם המשפחה (Hallal, Victora, Azevedo & Wells, 2006).

על-אף החשיבות הרבה המיוחסת לפעילות גופנית בגיל הילדות, אחוז ניכר מאוכלוסיית הילדים ובני הנוער אינם מבצעים פעילות גופנית באופן יום-יומי על-פי ההמלצות, קרי, 60 דקות במאמץ מתון (טסלר וחב', 2017; Riddoch et al., 2007; WHO, 2016). ממצאי המחקר האחרון שנערך בחסות ה-HBSC (ראו לעיל) הראו כי כ-20% מהתלמידים שנשאלו על עיסוק בפעילות גופנית רצופה במשך 60 דקות לפחות במהלך השבוע האחרון השיבו בשלילה (הראל-פיש וחב', 2014).

חוקרים דיווחו על נסיגה עקבית ברמת הפעילות הגופנית בקרב ילדים בשלב המעבר לגיל ההתבגרות (McKenzie & Lounsbery, 2009): בני ממצמצמים את רמת הפעילות הגופנית שלהם בכ-2.7% בשנה ובנות - בכ-7.4% בשנה. הפחתה זו בתקופה קריטית של ההתבגרות מהווה גורם סיכון. כמו כן, נמצא שיעור השתתפות נמוך יותר בשיעורי חינוך גופני במעבר לחטיבת הביניים, עובדה הבאה לידי ביטוי גם במשחקים, בתרגילי כושר ואף בפעילות תנועתית בהפסקות (Kjonnicksen, Fjørtoft, & Wold, 2009; Parish & Treasure, 2003).

על-פי ספרות המחקר, המסגרת הבית-ספרית משמשת כר נוח לעידוד ולטיפוח הרגלי פעילות גופנית, וזאת בשל מספר השעות הרב שהילדים שוהים בה (טסלר וחב', 2017). אי לכך, מסגרת זו עשויה לסייע באימוץ אורח חיים בריא גם לאחר סיום הלימודים על-ידי שילוב בין חינוך לבריאות כחלק מתכנית הלימודים. במקביל - לדאוג לקיומן של סביבות פיזיות וחברתיות בטוחות ותומכות (בר און-אפל, 2016). על-פי חוזרי מנכ"ל של משרד החינוך, התפתחות הטכנולוגיה ושינויים באורח החיים בקרב ילדים ובני נוער השפיעה על ירידה ניכרת בהוצאה האנרגטית היומית המושגת באמצעות פעילות גופנית. העלייה בצריכה הקלורית שחלה כתוצאה מכך מובילה למאזן אנרגיה חיובי ולעלייה במשקל (משרד החינוך, 2012ב). זאת ועוד, במחקרים שבדקו את הקשר בין חוסר פעילות גופנית והשמנה נמצא שילדים הסובלים מהשמנה מדווחים יותר על התנהגות המאופיינת באורח חיים יושבני - צפייה ממושכת בטלוויזיה ושעות מסך רבות (Boisvert & Harrell, 2015; Lee, Ho, Keung & Kwong, 2014).

המדיניות המוצהרת של עידוד פעילות גופנית במוסדות חינוך, כפי שהיא מופיעה בחוזר מנכ"ל, כוללת את התחייבותו של מנהל בית-הספר להקפיד על מתן שתי שעות שבועיות של חינוך גופני לתלמיד בהתאם לתכנית ה'ליבה'. על מנהל המוסד להקפיד לשמר שעות אלה ולא לקצצן בכל חתך הגילאים ובכל המגזרים. יתרה מכך, עליו לפעול להוספת שעת חינוך גופני שלישית במערכת השעות (נוסף לשתי שעות ה'ליבה' המוגדרות במערכת). על-פי חוזר מנכ"ל, על מנהל בית-הספר לדאוג שהתלמידים יקיימו מדי יום פעילות גופנית קבועה במהלך ההפסקה הגדולה.

מדובר בפעילויות כגון משחקי כדור, סדרת תחרויות, הרקדה, "הפסקה פעילה" בתחנות וכיו"ב. באשר לאירועי ספורט קהילתיים, על מנהל בית-הספר לדאוג לקיום שלושה-ארבעה ימי פעילות גופנית בשנה בשיתוף ההורים והקהילה. ימי שיא אלה עשויים לכלול מרוצים עממיים, רכיבה על אופניים, ימי ספורט, צעדה בית-ספרית, ניווט ספורטיבי ועוד. מלבד עידוד התלמידים לפעילות גופנית בתוך כותלי בית-הספר מושם דגש גם על עידוד התלמידים לעסוק בפעילות גופנית בשעות הפנאי וכן - להשתתף בחוגי ספורט וחינוך גופני במסגרות שונות (משרד החינוך, 2012א).

הרגלי תזונה במסגרת הבית-ספרית. ילדים ובני נוער רבים אינם מקפידים על תזונה נכונה, שהיא בעלת חשיבות למהלך תקין של התפתחותם הרגשית, הנפשית והפיזית. לעתים קרובות הם צורכים "מזון מהיר" ובכך תורמים לחוסר איזון במערך התזונתי שלהם. בארצות-הברית, כרבע מהילדים ומבני הנוער לוקים בהשמנת יתר בשל אכילה בלתי מבוקרת והיעדר פעילות גופנית (Boisvert & Harrell, 2015; Engeland, Bjørge, Tverdal & Sogaard, 2004). מנתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2016) מתברר כי קרוב ל-40% מהילדים בישראל לוקים בעודף משקל או בהשמנת יתר. לאחרונה הוצגו נתונים דומים גם בסקר מבי"ת צעיר (מצב בריאות ותזונה) על מדגם ארצי של תלמידים בכיתות ז עד י"ב. 19.5% מהתלמידים הוגדרו כבעלי עודף משקל (מדד מסת גוף שנע בין אחוזון 85 לנמוך מ-97, מותאם לגיל ולמין), ו-10.7% מהתלמידים הוגדרו כשמנים (מדד מסת גוף באחוזון 97 ומעלה) (משרד הבריאות, 2017). אורח החיים היושבני והרגלי תזונה לקויים נתפסים כמחלת המאה ה-21 בקרב האוכלוסייה בכלל וילדים בפרט. על-פי ההגדרות של ארגון הבריאות העולמי, אנו מצויים בעידן המתאפיין כ"מגפה" של השמנת יתר, הנובעת מכך שילדים ובני נוער מבלי שעות רבות יותר מבעבר מול מסכים, נחשפים לפרסומות למזון מהיר וצורכים אותו יותר מאי-פעם. לתופעה זו נלווים סיכונים רבים. ילדים בעלי עודף משקל מהווים קבוצת סיכון לבעיות נשימה, כליות, סוכרת ולב, יתר לחץ דם וכן בעיות אורתופדיות (גלזמן, 2016; כץ, 2013; Wallhead & Buckworth, 2004; Doring et al., 2014). לכך יש להוסיף סיכון לדימוי עצמי נמוך ולדחייה חברתית (גרינברג, ובן בשט, 2009). בעידן המודרני, החברה מדגישה את דמות האדם הרזה כמושא הערצה לשלמות וליופי, עובדה שלא השלכות חברתיות-פסיכולוגיות עקב ההשפעה על רוחות הילד (Crosnoe & Muller, 2004; Gunnarsdottir, Njardvik, Olafsdottir, Craighead & Bjarnason, 2012; Rahman, 2014). לאור זאת, החל בשנת 2014 הורחב בישראל הפרק העוסק במדיניות תזונתית בחוזרי מנכ"ל של משרד החינוך (2014, 2016), הכולל עתה התייחסות נרחבת למדיניות התזונתית בבתי-הספר. חוזרי המנכ"ל מסבירים ומפרטים את החוק החדש "לפיקוח על איכות המזון ותזונה נכונה במוסדות חינוך, המכילים טבלאות מפורטות על הרכב הארוחות והמזון המומלץ לפי גילאים". דגש מיוחד מושם על הימנעות ממזונות עתירי סוכר ושומן ומזון מהיר. הרכב התפריט של ארוחות המוגשות בבית-הספר נקבע על-ידי דיאטנית מוסמכת, והוא חייב לעמוד בכל ההנחיות. עוד צוין כי החל בשנת הלימודים הנוכחית (2018) יהיו מותרים להגשה או למכירה בבתי-הספר רק מוצרים שיאושרו על-ידי משרדי הבריאות והחינוך. כמו כן,

לא יכלול התפריט מזון מטוגן, חטיפים, ממתקים ושתייה ממותקת. יודגש כי אסור בהחלט לכלול משקאות ממותקים בהיצע השתייה במזנונים, בקיוסקים, במכונות ובכל אירוע שמוגשים בו מזון ושתייה במסגרת בית-הספר. ההחלטה האמורה מבוססת על ההבנה שדרוש שינוי – והוא חיוני לשמירה על הבריאות ולמניעת השמנה ומחלות הנגרמות עקב ההשמנה. המדיניות לגבי מכירת מזון במוסד חינוכי תיקבע על-ידי הנהלתו, ההורים, התלמידים והרשות המקומית או הבעלות על המוסד החינוכי.

מדיניות של קידום בריאות (School Wellness Policy) בקרב מנהלי בתי-ספר

בית-הספר הוא בעל תפקיד חשוב בהקנייתם של כלים ליישום אורח חיים בריא (Lovato et al., 2010). זאת, מאחר שבבית-הספר טמון הכוח לסייע בקידום הבריאות של תלמידיו ושל הצוות החינוכי, וכן בכוחו להשפיע על עמדות ועל התנהגויות בריאותיות. ממצאי מחקר איכותני שנערך בשוודיה (Persson & Haraldsson, 2017) בדבר התפיסות והעמדות של 13 מנהלי בתי-ספר לגבי נושא קידום הבריאות והשפעתו על התנהגויות בריאות של תלמידיהם מחזקים את גישתם של לובאטו וחבריו. מדיניות מקדמת בריאות, המובנית כהלכה על-ידי מנהלי בתי-הספר, נמצאה כאחד הגורמים המשמעותיים ביותר למערך הבריאותי במוסד החינוכי. מדיניות זו כוללת קביעת נהלים והתנהגויות רצויות, מיפוי צורכי בית-הספר ופיתוחן וקידומן של תכניות מקדמות בריאות. כל זאת כחלק מחזון בית-הספר, המדגיש את קשרי הגומלין בין התלמידים לבין עצמם ובין התלמידים לסביבתם (משרד החינוך, Adamson, Mcaleavy, Donegan, & Shevlin, 2017; 2006). על מדיניות זו להגדיר ולשקף את הציפיות באופן שמנהל בית הספר מפקח ביעילות על פעולותיו של הצוות המקצועי כמעט בכל תחומי ההפעלה היום-יומית של המערכת.

זאת ועוד, מטרתה של מדיניות מקדמת בריאות היא ליצור מנגנונים המבטיחים את בריאות הנמצאים בה: תלמידים, מורים והורים באמצעות הסדרה של מערכת נהלים, נורמות ופעולות, לצד יצירת סביבה מוגנת ובריאה. מדיניות זו חייבת להימצא בהלימה למדיניות משרד החינוך בתחום קידום הבריאות, כפי שנקבעה בחוזרי מנכ"ל, שמטרתה לאפשר קידום בריאות המאפשרת מימוש מיטבי של יכולות לימודיות, תפקודיות וחברתיות לכלל התלמידים. מדיניות זו תושג באמצעות הקניית מיומנויות שיובילו להתנהגות של קידום בריאות ומניעת התנהגויות שיש בהן סיכון (Agron, Berends, Ellis, & Gonzalez, 2010).

השערות

ברמת התלמיד. במאמר זה אנו בוחנים את הקשר בין מדיניות מקדמת בריאות של מנהלי בתי-ספר ובין גורמים ברמת התלמיד המנבאים דפוסי התנהגויות בריאות - פעילות גופנית ותזונה נכונה. ברמת התלמיד שיערנו כי:

א. יימצא קשר הפוך בין תלמידים משכבות הגיל בכיתות ו', ח', י' ובין דפוסי התנהגויות בריאות: הרגלי פעילות גופנית ותזונה בריאה. עם העלייה בגיל תהיה ירידה בדפוסי התנהגויות בריאות.

- ב. יימצא הבדל בין בנים ובנות בנוגע לביצוע פעילות גופנית. בקרב בנים, הפעילות תהיה שכיחה יותר מאשר אצל בנות.
 - ג. יימצא הבדל בין בנים ובנות בנוגע להרגלי תזונה. הרגלי תזונה בריאה יהיו שכיחים יותר בקרב בנות מאשר אצל בנים.
 - ד. לא יימצאו הבדלים בין המגזרים (ממלכת/ממלכתי דתי/ממלכתי ערבי) לבין דפוסי התנהגויות בריאות בקרב התלמידים.
 - ה. יימצא הבדל בין דירוג חברתי כלכלי (FAS) (Family Affluence Scale) לבין דפוסי התנהגויות בריאות: הרגלי פעילות גופנית ותזונה נכונה. כך, עם העלייה בדירוג חברתי כלכלי תהיה עלייה בדפוסי התנהגויות הבריאות בקרב התלמידים.
- ברמה המשולבת.** ברמה המשולבת [רמת בית-הספר (מנהלים) ורמת התלמיד] שיערנו כי יימצא קשר בין גורמים ברמת בית-הספר - **מדיניות מקדמת בריאות** בקרב מנהלי בתי-הספר לבין **התנהגויות בריאות** (פעילות גופנית ותזונה) בקרב תלמידים מכיתות ו', ח', י', על פי הפירוט הבא:
- א. יימצא קשר חיובי בין הדיווח של מנהלי בתי-ספר על מחויבותם לבית-ספר מקדם בריאות לבין שכיחות גבוהה של התנהגויות בריאות (פעילות גופנית ותזונה בריאה) בקרב תלמידים.
 - ב. יימצא קשר חיובי בין יישום מדיניות של עידוד הרגלי פעילות גופנית ובין שיעורי הרגלים של פעילות גופנית בקרב התלמידים.
 - ג. יימצא קשר חיובי בין יישום מדיניות של הרגלי תזונה בריאים לבין שיעורי התנהגויות בנוגע לתזונה בריאה בקרב התלמידים.

השיטה

בוצע מחקר חתך (Cross Sectional) כמותני מתאמי, המבוסס על ניתוח משני של נתוני ה-HBSC בישראל לשנת 2014-2015 (הראל-פיש וחבריו, 2016). המשתתפים הבלתי תלויים ברמת התלמיד הם:

- א. מגדר: בן/בת
- ב. מגזר: ממלכתי, ממלכתי-דתי וממלכתי ערבי
- ג. שכבת גיל: כיתות ו' (מבתי-ספר יסודיים), ח' (מחטיבות ביניים), י' (מעל-יסודיים) בפקוח משרד החינוך
- ד. רמה חברתית-כלכלית (מדד FAS): רוחחה כלכלית (FAS) הוא מדד המורכב מסכום המשתתפים: אם יש מכונית ברשות המשפחה; אם החדר של המשיב שייך לו בלבד; מספר החופשות בשנה האחרונה ומספר המחשבים בבית. סכום התשובות המתקבל הוא בטווח 0 עד 9 ומקובץ לסקאלה בת שלוש דרגות: רוחחה נמוכה, בינונית וגבוהה. במדגם הנוכחי, 4.9% מן המשיבים היו ברמה הנמוכה, לפיכך זו אוחדה עם הרמה הבינונית לכדי משתנה דיכוטומי (0 = נמוך ובינוני, 1 = גבוה). בניית המשתנה ותיקופו הודגמו בעבר (Currie et al., 2014).

המשתנים התלויים ברמת התלמיד הם :

א. הרגלי פעילות גופנית : המשתנה כלל את "מספר הימים בשבוע שבהם נעשתה פעילות גופנית שנמשכה, בסיכום כולל, לפחות 60 דקות ביום".

ב. הרגלי תזונה של התלמיד : המשתנה הוגדר כ"תזונה בריאה" והורכב מדיווח התלמידים על : אכילת ירקות ופירות בכל יום בשבוע ; אכילת ממתקים פחות מארבע פעמים בשבוע ותדירות שתייה של משקאות קלים פחות מארבע פעמים בשבוע. המשתנה בנוי ככפל לוגי של ההתנהגויות האלה ושווה "1" כאשר כל התנאים מתקיימים ו-"0" כאשר שני תנאים מתקיימים או פחות מכך.

המשתנים הבלתי תלויים ברמת בית-הספר הם :

א. קביעת מדיניות לעידוד פעילות גופנית בבית-הספר : המדד נבנה מארבעה פריטים : "האם בית-ספרך מעודד הליכה או נסיעה של התלמידים באופניים ללא מנוע חשמלי בהגעה אל בית-הספר ובחזרה?" ; "האם בית-ספרך מעודד באופן פעיל פעילות גופנית בהפסקות?" ; "האם מתקיימת בבית-ספרך הפסקה פעילה?" ; "האם בית-ספרך מעודד באופן פעיל פעילות גופנית בזמן השיעורים נוסף לשיעורי הספורט שבמערכת?". עקיבות פנימית לפריטים נמצאה $\alpha=0.78$.

ב. קביעת מדיניות תזונתית בביה"ס : מדד שהורכב מסכום של חמישה פריטים : "האם קיימת בבית-ספרך מדיניות המעודדת צריכת מזון בריא (למשל : ירקות, פירות, דגנים מלאים, מזונות עתירי סייד) במשך יום הלימודים?" ; "האם קיימת בבית-ספרך מדיניות המגבילה צריכת ממתקים, ציפס ומשקאות קלים בקרב התלמידים?" ; "האם קיימת בבית-ספרך מדיניות המצהירה שבאירועי בית-הספר שבהם יוגש מזון, ירקות ופירות יהיו בין המזונות שיוגשו?" ; "האם קיימת בבית-ספרך מדיניות האוסרת הכנסת מכוונות למכירת מזון ושתייה (מכל סוג שהוא) לבית-הספר?". עקיבות פנימית לפריטים נמצאה $\alpha=0.79$.

ג. מחויבות המנהל לקידום בריאות בביה"ס : מדד זה נבנה כסכום של ארבעה משתנים ברמת בית-הספר : מחויבות לקידום בריאות בביה"ס, חזון בנושא קידום בריאות, קיום השתלמויות למורים שמטרתן לקדם בריאות והכרת ביה"ס כמקדם בריאות ברמת התלמיד וברמת ביה"ס. עקיבות פנימית לפריטים נמצאה $\alpha=0.70$.

האוכלוסייה וכלי המחקר

א. תלמידי כיתות ו', ח, י' (גילאים 11, 13, 15), הלומדים בבתי-ספר המשתייכים לחינוך הממלכתי, הממלכתי-דתי והממלכתי ערבי ונמצאים בפיקוח משרד החינוך

ב. מנהלי בתי-ספר מהחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי וערבי בפיקוח משרד החינוך.

כלי המדידה במחקר מורכב משני שאלוני HBSC (2014-2015) :

א. שאלון עבור התלמידים (שאלון אנונימי למילוי עצמי). שאלון זה התבסס על נתונים סוציו-דמוגרפיים (מין, גיל, מגזר, רווחה כלכלית- חברתית), מדדי התנהגויות בריאות (הרגלי פעילות גופנית, הרגלי תזונה).
 ב. שאלון עבור מנהלי בית-הספר (שאלון אנונימי למילוי עצמי). שאלון זה התבסס על אפיוני בית-הספר (מדד טיפוח, מגזר, מספר תלמידים, מספר מורים), נתונים כגון מדיניות קידום בריאות בית-ספרית וכן מדיניות בנושאי פעילות גופנית ותזונה.

שיטת הדגימה

שיטת הדגימה במחקר זה היא דגימת אשכולות רב-שלבית. מסגרת הדגימה במחקר כללה את רשימת בתי-הספר לפי אזור גאוגרפי, מתוך רשימת בתי-ספר שבפיקוח משרד החינוך. יחידת הדגימה היא כיתה אֶם בשכבה אחת בבית-ספר, ובכל אחד נדגמו באופן אקראי שתיים עד שלוש כיתות לימוד הטרונגיות. תלמידים שלא נכחו בבית-ספר ביום העברת השאלונים, לא נכללו במדגם.

שיטת דגימה זו יוצרת תלות בין נבדקים השייכים לאותה כיתה או לאותו בית-ספר, תלות המתבטאת בהומוגניות מסוימת בדפוסי ההתנהגות והעמדות. כדי להתגבר על הטיה זו היה צורך לדגום מספר רב יותר של נבדקים בכל שכבת גיל. השימוש בדגימת שכבות מסביר את הבסיס לניתוח רב-רמות, המחייב דגימה בהיקף גדול לעומת דגימה אקראית פשוטה, אך גם מתחשב במאפיינים הייחודיים של דגימת השכבות. זאת כדי להתגבר על ההטיה שעשויה לבוע מהמדגם המקונן (nested) (Snijders, 2011).

נוסף לכך, בכל בית-ספר שהשתתף במחקר ניתן למנהל בית-הספר שאלון לדיווח עצמי.

מהלך המחקר

המחקר נערך במהלך שנת 2014-2015 והתבסס על נתוני המחקר הישראלי של ארגון הבריאות העולמי (HBSC) Health Behavior in School-Aged Children ברמת בית-הספר וברמת התלמיד.

מטרת המחקר הייתה לבחון את הגורמים המשפיעים על התנהגויות בריאות ותחושת רווחה בקרב בני נוער בישראל. אחת לארבע שנים מתקיים מחקר מטעם ארגון HBSC ביותר מ-47 מדינות באירופה ובצפון אמריקה, שנועד לחזק ולבסס את רמת הידע על בריאות ורווחה של בני נוער. כמו כן, מטרת המחקר לספק מקור לניטור מצב הבריאות בקרב נערים ונערות במדינות שונות בעולם.

נוסף לשאלון התלמידים הועבר (בשנת הסקר 2014/15) שאלון מפורט לכ-150 מנהלי בתי-ספר, באותם בתי-ספר שתלמידיהם השתתפו במחקר. שאלון זה אסף מידע לגבי מדיניות, תפיסות ופעילויות המתקיימות בבית-הספר, בהנהגתם של אותם מנהלים, בתחום קידום הבריאות.

ניתוח סטטיסטי

ניתוח הנתונים נעשה בעזרת תוכנת SPSS-PC גרסה 21. עיבוד הנתונים והכנת המשתנים כללו: (א) ניתוח סטטיסטי לבדיקת התפלגויות המדדים ששימשו לבניית משתני המחקר

(סטטיסטיקה תיאורית); (ב) מבחני מהימנות (קרוונך אלפא) וניתוחי גורמים. כל זאת במטרה לבסס את מבנה המשתנים המקובצים לפני השימוש בהם בבחינת ההשערות. נעשה שימוש בכמה טכניקות סטטיסטיות לניתוח רב משתני (לבדיקת השערות המחקר):

השערות המחקר ברמת התלמיד. אלה נבחנו על-ידי שימוש במודלים של רגרסיה לוגיסטית בדירוג היררכי. המודלים הללו אפשרו הבניה הדרגתית בשליטה ובבקרה וכן קבלה של מקדם יחס הסיכויים (Odds Ratio) לכל מנבא במשוואה. **השערות המחקר ברמת בית-הספר.** לשאלוני התלמידים הוצמדו הנתונים שנאספו משאלון המנהלים. באופן הזה, לכל תלמיד במדגם הוצמד המידע שנאסף ברמת בית-הספר, כלומר, מידע שכלל את הנתונים משאלון מנהל בית-הספר שנדגם ובו לומד התלמיד. בשלב הבא נבדקו השערות המחקר באמצעות מודלים של רגרסיה לוגיסטית.

השערות המחקר ברמה המשולבת. אלה נבחנו על-ידי ניתוח רב-רמות HLM (Hierarchical Linear Models), המאפשר ניתוח של מודלים הכוללים שילוב של מידע ברמת בית-הספר וברמת התלמיד. כפי שצוין במחקר הנוכחי, בית-הספר הוא מערך חברתי חיוני בחקר בני נוער, אולם גם בעל מאפיינים המחייבים נקיטת זהירות בעת ניתוח הנתונים ומתן פרשנות לממצאים. מחקרים בתחום בית-הספר משתמשים בדרך כלל בנתונים מקוננים (nested) היררכיים: תלמידים נמצאים באשכולות של כיתות המצויות בבתי-ספר, ולכן לא ניתן להניח אי-תלות בין התצפיות. הקושי בנתונים מסוג זה נובע מהדמיון הקיים בקרב תלמידים המשתייכים לאותו מוסד, ולמעשה, מהשפעת המוסד על הלומדים בו. הדרך להתמודד עם הקושי במחקר המשתמש בנתונים מקוננים היא שימוש בניתוח רב-רמות (HLM) של הנתונים, המאפשר לחוקרים להתחשב במבנה המקון ולבודד את ההשפעות של בית-הספר או הכיתה על המשתנה הנמדד מההשפעות של התלמיד הבודד (Arnold, 1992).

ממצאים

מאפיינים כלליים של בית-הספר, לפי סוג בית-הספר והמגזר
המדגם כלל 126 מנהלים. ניתן לראות כי בסקר הנוכחי השתתפו 67 מנהלים מהמגזר הממלכתי, 38 מהמגזר הממלכתי-דתי ו-21 מהמגזר הערבי (ראו לוח 1). בבחינת התפלגות מספר המנהלים שהשתתפו בסקר הנוכחי לפי סוג בית-הספר - 56 מנהלים של בתי-ספר יסודיים, 35 מנהלי חטיבות ביניים ו-35 מנהלי חטיבה עליונה.

לוח 1: התפלגות המדגם לפי סוג בית-הספר והמגזר

ממלכתי	ממלכתי דתי	ממלכתי ערבי	סה"כ	
33	17	6	56	יסודי
21	12	2	35	חטיבת ביניים
13	9	13	35	חטיבה עליונה
67	38	21	126	סה"כ

כפי שמוצג בלוח 2, נמצא כי מחויבות המנהל לקידום בריאות בבית-הספר גבוהה משמעותית מקביעת מדיניות בנוגע להרגלי פעילות גופנית ותזונה בריאה במסגרת בית-הספר. כמו כן, ממוצע גבוה יותר נמצא במדד של קביעת מדיניות תזונתית לעומת קביעת מדיניות לעידוד הרגלי פעילות גופנית, וניכר כי בשני המדדים היישום אינו גבוה.

לוח 2: משתנים ברמת בית-הספר (n=126)

משתנה	n	מינימום	מקסימום	ממוצע	סטיית תקן
מחויבות המנהל לקידום בריאות בבית-הספר	125	1.00	5.00	3.44	0.59
קביעת מדיניות לעידוד הרגלי פעילות גופנית	126	0.00	3.00	0.86	0.32
קביעת מדיניות לעידוד הרגלי תזונה	124	0.00	5.00	1.16	0.58

ניתוח רב-רמות לניבוי התנהגויות בריאות: פעילות גופנית ותזונה בריאה בקרב בני נוער

כדי לבחון כיצד מאפייני בית-הספר ומדיניות המנהל עשויים להשפיע על הרגלי פעילות גופנית בקרב התלמידים נבדקו שלושה מודלים סטטיסטיים: במודל 0 נבדק אם קיימים הבדלים בין בתי-הספר, ללא קשר למשתנים המסבירים. במודל 1 נבדקה

השפעתם של מאפייני התלמיד בלבד ובמודל 2 נבדקה בו-זמנית השפעתם של מאפייני התלמיד ומאפייני ביה"ס על הרגלי פעילות גופנית ותזונה בריאה בקרב בני נוער. מודל 0 בלוח 3 מראה כי קיים הבדל מובהק בין בתי-הספר ותדירות הרגלי פעילות גופנית בקרב תלמידיהם ($B=2.75, p<0.01$). ממודל 1 ניתן לראות כי לכל מאפייני התלמיד יש קשר משמעותי להרגלי פעילות גופנית. כך, על-פי לוח 3, בנים מבצעים פעילות גופנית בתדירות גבוהה יותר מבנות ($B=0.80, p<0.01$). כמו כן, קיים קשר שלילי בין גיל התלמיד לתדירות הרגלי פעילות גופנית: עם העלייה בגיל, הדיווח על הרגלי פעילות גופנית נמוך יותר ($B=-0.34, p<0.01$). וגם - עם העלייה ברמה החברתית-כלכלית קיימת, בהתאמה, עלייה בתדירות הרגלי פעילות גופנית בקרב התלמידים ($B=0.10, p<0.01$). במודל 2 ניתן להבחין כי הרגלי פעילות גופנית נמצאו בתדירות נמוכה יותר בקרב תלמידים מהחינוך הממלכתי-דתי ($B=-0.37, p<0.01$). ממודל 2 ניכר גם כי לחזון בית-הספר בנוגע לקידום בריאות יש קשר מובהק לניבוי הרגלי פעילות גופנית ($B=0.42, p<0.05$). נמצא גם קשר מובהק בין יישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית ברמת בית-ספר ובין הרגלי פעילות גופנית ברמת התלמידים ($B=0.09, p<0.05$).

לוח 3: ניתוח רב-רמות לניבוי הרגלי פעילות גופנית בקרב בני נוער

מודל 0		מודל 1		מודל 2		
טעות	מקדם	טעות	מקדם	טעות	מקדם	
0.08	2.75**	0.15	2.80**	0.20	2.70**	חותך
רמת הפרט						
		0.08	0.80**	0.08	0.80**	מגדר (בנים=1)
		0.04	-0.34**	0.04	-0.32**	שכבת גיל
		0.03	0.10**	0.03	0.09**	רמת חברתית-כלכלית
רמת בית-הספר						
				0.12	-0.37**	חינוך ממלכתי-דתי ^a
				0.13	-0.20	חינוך ערבי ^a
				0.04	0.09*	קביעת מדיניות לעידוד פעילות גופנית

0.04	0.01					מחויבות המנהל לקידום בריאות בביה"ס
0.13		0.16		0.46		U_0
-10638		-10640		-10934		Log likelihood

^a קטגוריית התייחסות – "חינוך ממלכתי"

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

כדי לבחון כיצד מאפייני בית-הספר ומדיניות המנהל יכולים להשפיע על התנהגויות בריאות בקרב התלמידים נבדקו שלושה מודלים סטטיסטיים: במודל 0 נבדק אם קיימים הבדלים בין בתי-הספר ללא קשר למשתנים המנבאים. במודל 1 נבדקה השפעתם של מאפייני התלמיד בלבד, ובמודל 2 נבדקו בו-זמנית השפעתם של מאפייני התלמיד ומאפייני ביה"ס על תזונה בריאה בקרב בני נוער. במודל 0 המוצג בלוח מס' 4, ניתן לראות כי קיים הבדל מובהק בין בתי-הספר בצריכת תזונה נכונה בקרב התלמידים ($OR=0.19$, $p<0.01$). מודל 1, המתאר את השפעתם של מאפייני התלמיד על תזונה נכונה, מלמד כי רק לגיל התלמיד יש קשר שלילי מובהק, כלומר, ככול שבני הנוער בוגרים יותר כך קיימת סבירות גבוהה יותר כי תזונתם אינה בריאה ($OR=-0.77$, $p<0.01$). כאשר מוסיפים למשוואה גם משתנים מסבירים ברמת ביה"ס (מודל 2), ניתן להבחין שלמדיניות תזונתית בביה"ס יש קשר מובהק עם הרגלי תזונה בקרב בני נוער ($OR=0.89$, $p<0.05$). ניתן לציין גם כי יש קשר חיובי בין מחויבות המנהל לקידום בריאות בבית-הספר ובין תזונה בריאה בקרב התלמידים ($OR=1.13$, $p<0.01$). עוד ניתן לראות במודל 2, כי תלמידי בתי-ספר במגזר הערבי צורכים פחות מזון בריא בהשוואה לתלמידי ביה"ס ממלכתי ($OR=0.54$, $p<0.05$).

לוח 4: ניתוח רב-רמות לניבוי הרגלי תזונה בריאה בקרב בני נוער

מודל 2		מודל 1		מודל 0		
טעות	יחס	טעות	יחס	טעות	יחס	
תקן	סיכויים	תקן	סיכויים	תקן	סיכויים	
0.40	0.49*	0.24	0.32**	0.14	0.19**	חותך
רמת הפרט						
0.12	0.90	0.11	0.89			מגדר (בנים=1)
0.07	-0.76**	0.08	-0.77**			גיל
0.03	1.03	0.03	1.03			רמה חברתית- כלכלית
רמת בית-הספר						
0.33	1.19					חינוך ממלכתי- דתי ^a
0.31	0.54*					חינוך ערבי ^a
0.07	0.89*					קביעת מדיניות תזונתית בבית"ס
0.43	1.13*					מחויבות המנהל לקידום בריאות בבית"ס
4.51		4.32		4.47		U_0
-6779		-6799		-6992		Log likelihood

a קטגוריית התייחסות – חינוך ממלכתי
* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

דיון ומסקנות

המחקר הנוכחי מדגיש את חשיבותה של מדיניות מקדמת בריאות בהקשר של התנהגויות בריאות (הרגלי פעילות גופנית ותזונה בריאה) במסגרת בית-הספר. כפי שנטען, למנהל בית-הספר תפקיד מכריע בפיתוח ועיצוב תרבות התנהגותית-בריאותית בקרב התלמידים והמורים וכמובן - בהצלחת יישומו של השינוי הבריאותי. הממצאים במחקר זה הולמים את הספרות המחקרית בכך שהם מדגישים את המבנה ההיררכי הקיים במערכת החינוך ואת הצורך בהכרה ובהובלה של קידום הבריאות בצורה מסודרת בקרב בכירים במשרד החינוך והבריאות (Larson, Davey, Caspi, Kubik & Nanney, 2017).

על-פי הספרות המחקרית, כדי לבחון כיצד מאפייני בית-הספר ומדיניות המנהל עשויים להשפיע על התנהגויות הבריאות של התלמידים (פעילות גופנית והרגלי תזונה) בוצע ניתוח רב-רמות ברמת התלמיד וברמת בית-הספר. באשר להרגלי הפעילות הגופנית ברמת הפרט וברמת בית-הספר, נמצא כי קיים הבדל מובהק בין בתי-הספר בהרגלי הפעילות הגופנית של תלמידיהם: יסודי לעומת חטיבת ביניים וחטיבה עליונה. על-פי ממצאי המחקר, נמצא כי בבתי-ספר יסודיים, הרגלי הפעילות הגופנית גבוהים יותר בהשוואה לחטיבות הביניים ולחטיבות העליונות. כלומר, ככל שבני הנוער בוגרים יותר, כך הם עוסקים בפחות פעילות גופנית. ממצאים אלה מעוררים דאגה, בפרט לנוכח ההבנה כי היקף הפעילות הגופנית בקרב ילדים מגיעה לשיאה בגילים הצעירים (כיתות היסוד), וירידה הדרגתית מתרחשת לקראת גיל ההתבגרות (Corder et al., 2017; McKenzie & Lounsbury, 2009). נוסף לכך, נמצא כי למאפייני הפרט כמו מגדר ומצב סוציו-אקונומי יש קשר מובהק להרגלי פעילות גופנית. נמצא גם כי בנים מבצעים יותר פעילות גופנית מבנות. כפי שנטען במחקרם של ברנד וחבריו (Brand et al., 2017), ישנם הבדלי מגדר בין בנים ובנות לאורך השנים ושכיחות גבוהה יותר של פעילות גופנית בקרב בנים. עוד נמצא כי רווחה כלכלית של המשפחה מעלה את רמת הפעילות הגופנית בקרב התלמידים ברמת הפרט, כפי שנטען במחקרים שונים (Dalene et al., 2018; Dumuid et al., 2017).

בנוגע לסוג בית-הספר נמצא כי תלמידים בחינוך הממלכתי-דתי עוסקים פחות בפעילות גופנית מתלמידי החינוך הממלכתי. ניתן לשער כי בבתי-ספר ממלכתיים-דתיים מושם דגש רב יותר על לימודי יהדות, וייתכן שנתון זה משפיע על הרגלי הפעילות הגופנית בקרב תלמידים מהממלכתי-דתי.

במחקר הנוכחי, כאשר בוחנים ברמה המשולבת את השפעתה של מדיניות מקדמת בריאות בנושאי התנהגויות בריאות בקרב התלמידים, ניתן לראות כי רק למדיניות בפועל לעידוד פעילות גופנית בבית-ספר יש קשר חיובי מובהק. כפי שנטען במחקרם של בוש וחב' (Busch, De Leeuw, Zuithoff, Van Yperen & Schrijvers, 2015), יש חשיבות רבה ליישומה של מדיניות בקרב מנהלי בתי-ספר בדבר שיפור הרגלי פעילות גופנית באמצעות פעילויות ותכניות התערבות.

בנוגע להרגלי תזונה, במחקר הנוכחי נמצא כי קיים הבדל מובהק בין בתי-הספר בצריכת מזון בריא בקרב התלמידים: בבתי-ספר יסודיים המזון בריא יותר מזה שבחט"ב ובחט"ע. במאפייני הפרט על תזונה בריאה, ניכר כי לגיל התלמידים יש קשר שלילי מובהק: ככול שבני הנוער בוגרים יותר כך קיימת סבירות גבוהה יותר לצריכת מזון לא בריא לתלמידים. כאשר מוסיפים למשוואה גם משתנים מסבירים ברמת בית-הספר, ניתן לציין שהקשר בין מחויבות המנהל למדיניות קידום בריאות בביה"ס ובין צריכת מזון בריא של התלמידים הוא חיובי ומעיד על מגמה מעודדת של התנהגויות בריאות בקרב התלמידים. מחקרם של בלנסקי וחב' (Belansky et al., 2013), שנערך בקרב 13 בתי-ספר יסודיים בארצות-הברית, מחזק טענה זו ולפיה שינוי במדיניות כדי ליצור סביבה בריאה לתלמידים הביא להגברת המודעות לתזונה בריאה ולעידוד פעילות גופנית בקרב התלמידים. ממצא זה מתיישב עם ההנחה כי מעורבותו של מנהל בית-הספר והתפיסות והעמדות שלו בנוגע למדיניות המוכתבת משפיעות ומעצבות התנהגויות בריאות בקרב התלמידים (Persson & Haraldsson, 2017). עוד ניתן לראות כי תלמידי בתי-ספר במגזר הערבי צורכים פחות מזון בריא בהשוואה לתלמידי בתי-הספר מהמגזר הממלכתי והממלכתי-דתי. מנתוני סקר מב"ת צעיר (מצב תזונה ובריאות) נמצא כי שיעור הלוקים בהשמנה גבוה יותר בין תלמידי המגזר הערבי בהשוואה לתלמידי המגזר היהודי (משרד הבריאות, 2017). ממצאי מחקר זה הולמים ממצאים של מחקרים בעולם בכל הנוגע לנחיצות בצמצום הפערים בקרב אוכלוסיות המיעוט (Hayek et al., 2017; Nasreddine et al., 2012; WHO, 2005).

מגבלות המחקר

המגבלה הראשונה מתייחסת לעובדה כי המחקר הוא מחקר חתך, המבוסס על נתוני רוחב בנקודת זמן אחת ואינו מתחשב בבחינת מדיניות מקדמת בריאות לאורך שנים. המגבלה השנייה מתייחסת לאיסוף הנתונים ברמת המנהלים, המבוסס על דיווח עצמי ולא אנונימי. בעקבות זאת עלולה להיות הטיה בתשובות המשתתפים מסיבות שונות כמו רצייה חברתית. המגבלה השלישית היא שיש צורך להעמיק בכלי הבוחן מדיניות מקדמת בריאות כדי להתאימו לשאלות העולות מן השטח באשר להטמעת מדיניות מקדמת בריאות.

סיכום והשלכות יישומיות

מודל המחקר התיאורטי המבוסס על ספרות המחקר וממצאי המחקר הנוכחי משפרים את הבנת תפקידם המשמעותי של מנהלי בתי-הספר בתחום קידום הבריאות ובהבנת עוצמות הקשרים שבין משתני המחקר הן ברמת התלמיד והן ברמת בית-הספר.

מחקר זה מחזק את חשיבות היישום של גישת קידום בריאות במסגרת בית-הספר, המתייחסת אל כלל המערכות בחיי התלמיד והמשפיעות על התנהגותו תוך מתן דגש על חשיבותם של בתי-הספר המשמשים, הלכה למעשה, כתשתית לתהליך החינוכי בקידום בריאות. הדבר נעשה באמצעות בניית מדיניות מקדמת בריאות

ומחויבות ממשית ליישום אורח חיים פעיל ובריא כחלק בלתי נפרד ממהות בית-הספר ומחזונו.

המסקנה העיקרית של המחקר הנוכחי היא שחשיבות קידום הבריאות בבית-הספר תלוי בקביעת מדיניות מקדמת בריאות לעיצוב התנהגויות בריאות של התלמידים. לפיכך, מומלץ כי משרד החינוך יקבע מדיניות מקיפה, המתמקדת בקידום בריאותם של התלמידים, ואף ינחה את מנהלי בתי-הספר כיצד לנהוג. מדיניות זו תבוא לידי ביטוי באופן ספציפי בהרחבת היקף הפעילות הגופנית ועצימותה במהלך שבוע הלימוד ובחינוך להשתתפות בפעילות גופנית בשעות הפנאי, בבקרה מחמירה יותר של סוגי המזון הנצרכים בבית-הספר ובצריכה נבונה של מזון ומשקאות בחיי יום-יום. לשם כך, ניתן לשלב כלים לבניית תכניות התערבות המתאימות לצורכי בית-הספר, בשיתוף קהילת בית-הספר - הורים, מורים ותלמידים.

רשימת מקורות

- אפשרי בריא (2017). *התכנית הלאומית לחיים פעילים ובריאים*. נדלה באפריל 2017 מתוך : <http://www.efsharibari.gov.il/about>
- בראון-אפל, א', דאוד, נ', ולוין-זמיר, ד'. (עורכות). (2016). *קידום בריאות – מתיאוריה למעשה*. תל-אביב : דיונון.
- גלזמן, א', קובלוב, י', ומורן, ד' (2016). ניתוחים בריואטריים בקרב ילדים ובני נוער. *כתב עת לפיזיותרפיה*, 3, 45-51.
- גרינברג, ל', ובן בשט, ו' (2009). תפיסת דימוי עצמי, דימוי גוף, הרגלי פעילות גופנית ותזונה בקרב מתבגרות. *בתנועה*, (ט/2), 217-239.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2016). *מה באמת מצב בריאות הגוף והנפש בישראל? נתוני בריאות מתוך הדו"ח הממשלתי הראשון למדדי איכות חיים*. נדלה מתוך : <http://www.cbs.gov.il>
- הראל-פיש, י', וולש, ס', שטיינמץ, נ', לובל, ש', רייז, י', טסלר, ר', חביב, ג' (2014). *נוער בישראל : בריאות, רווחה נפשית וחברתית ודפוסי התנהגויות סיכון. סיכום ממצאי המחקר הארצי השביעי (2014) וניתוח מגמות בין השנים 1994-2014*. רמת גן : אוניברסיטת בר אילן, המחלקה לסוציולוגיה ולאנתרופולוגיה.
- הראל-פיש, י', וולש, ס', שטיינמץ, נ', חובל, ש', רייז, י', טסלר, ר', חביב, ג' (2016). *נוער בישראל : בריאות, רווחה נפשית וחברתית, ודפוסי התנהגויות סיכון בקרב בני נוער בישראל*. רמת גן : אוניברסיטת בר-אילן, המחלקה לסוציולוגיה ולאנתרופולוגיה.
- טסלר, ר', בראון-אפל, א', הראל-פיש, י', אדר, ש' (2017). מדיניות מקדמת בריאות בקרב מנהלי בתי-ספר בישראל. *רוח הספורט*, 3, 53-76.
- כץ, ב' (2013). התנהגות אכילה וסיכון להפרעות אכילה בקרב מתבגרים בישראל. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, 9-30.
- משרד הבריאות. (2017א). *תפור עלי – משרד החינוך*. נדלה באפריל 2017 מתוך : <http://www.health.gov.il/Subjects/KHealth/ProjP/Pages/>
- משרד הבריאות (2017ב). *סקר מב"ת צעיר. סקר מצב בריאות ותזונה לאומי שני*. נדלה מתוך : <https://www.health.gov.il/PublicationsFiles/mabat>

משרד החינוך (2007). הסטנדרט לניהול בתי-ספר : טיוטה פנימית למסמך מדיניות. ירושלים : משרד החינוך, התרבות והספורט.

משרד החינוך (2011). חוזר מנכ"ל "אורח חיים בריא ופעיל" במערכת החינוך. נדלה ביוני 2016 מתוך :
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/9/9-8/HodaotVmeyda/H-2011-3a-9-8-2.htm>

משרד החינוך (2012א). מדיניות בתחום קידום בריאות : בית-ספר מקדם בריאות. נדלה מתוך :
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Briut/mediniyut/HealthPromotingSchool.htm

משרד החינוך (2012ב). חוזר מנכ"ל לשנת "אורח חיים בריא ופעיל". נדלה מתוך
<http://cms.mankal/applications/educationcms/il.gov.education.htm>

משרד החינוך. (2017). הפיקוח על הבריאות, מדיניות בתחום קידום הבריאות. נדלה במאי 2017 :
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Briut/mediniyut/HealthPromotingSchool.htm

"נטלי" (2016). שירותי בריאות לתלמיד בתי-ספר לשנת הלימודים תשע"ז. נדלה באפריל 2017 מתוך :
http://www.natali.co.il/_Uploads/dbsAttachedFiles/menahel.pdf

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

שטאובר, ד. (2012). אורח חיים פעיל ובריא כיעד משרדי ארוך טווח. משרד החינוך. נדלה באפריל 2017 מתוך :
<http://www.health.gov.il/Subjects/KHealth/healthSchool/Documents/MinistryofEducation.pdf>

Adams, L. M., Jason, L. A., Pokorny, S., & Hunt, Y. (2009). The relationship between school policies and youth tobacco use. *Journal of School Health*, 79, 1-8.

Adamson, G., Mcaleavy, G., Donegan, T., & Shevlin, M. (2006). Teachers perception of health education practice in Northern Ireland:

- Reported differences between policy and non policy holding schools. *Health Promotion International*, 21, 113-120.
- Agron, P., Berends, V., Ellis, K., & Gonzalez, M. (2010). School wellness policies: Perceptions, barriers, and needs among school leaders and wellness advocates. *Journal of School Health*, 80(11), 527-535.
- Alaimo, K., Oleksyk, S., Golzynski, D., Drzal, N., Lucarelli, J., Reznar, M., Wen, Y, Krabill Yoder, K (2015). The Michigan healthy school action tools process generates improvements in school nutrition policies and practices, and student dietary intake. *Health promotion practice*, 16(3), 401-410.
- Arnold, C. L. (1992). An introduction to hierarchical linear models. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 25, 58-90.
- Azevedo, M. R., Araújo, C. L., Silva, M. C. D., & Hallal, P. C. (2007). Tracking of physical activity from adolescence to adulthood: A population-based study. *Revista de Saúde Pública*, 41, 69-75.
- Belansky, E. S., Cutforth, N., Chavez, R., Crane, L. A., Waters, E., & Marshall, J. A. (2013). Adapted intervention mapping: a strategic planning process for increasing physical activity and healthy eating opportunities in schools via environment and policy change. *Journal of School Health*, 83(3), 194-205.
- Bell, S. L., Audrey, S., Cooper, A. R., Noble, S., & Campbell, R. (2017). Lessons from a peer-led obesity prevention programme in English schools. *Health Promotion International*, 32, 250-259.
- Best, K., Ball, K., Zarnowiecki, D., Stanley, R., & Dollman, J. (2017). In search of consistent predictors of children's physical activity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14, 1258.
- Boisvert, J. A., & Harrell, W. A. (2015). Integrative treatment of pediatric obesity: Psychological and spiritual considerations. *Integrative Medicine: A Clinician's Journal*, 14, 40-47.
- Brand, S., Kalak, N., Gerber, M., Clough, P. J., Lemola, S., Sadeghi Bahmani, D., ... Holsboer-Trachsler, E. (2017). During early to mid

- adolescence, moderate to vigorous physical activity is associated with restoring sleep, psychological functioning, mental toughness and male gender. *Journal of Sports Sciences*, *35*, 426-434.
- Busch, V., De Leeuw, J. R. J., Zuithoff, N. P., Van Yperen, T. A., & Schrijvers, A. J. P. (2015). A controlled health promoting school study in the Netherlands: effects after 1 and 2 years of intervention. *Health Promotion Practice*, *16*, 592-600.
- Corder, K., Winpenny, E., Love, R., Brown, H. E., White, M., & van Sluijs, E. (2017). Change in physical activity from adolescence to early adulthood: a systematic review and meta-analysis of longitudinal cohort studies. *British Journal of Sports Medicine*, bjsports-2016.
- Cox, L., Berends, V., Sallis, J. F., John, J. M. S., McNeil, B., Gonzalez, M., & Agron, P. (2011). Engaging school governance leaders to influence physical activity policies. *Journal of Physical Activity and Health*, *8*, S40-S48.
- Crosnoe, R., & Muller, C. (2004). Body Mass Index, academic achievement, and school context: Examining the educational experiences of adolescents at risk of obesity. *Journal of Health and Social Behavior*, *45*, 393-407.
- Currie, C., Inchley, J., Molcho, M., Lenzi, M., Veselska, Z., & Wild, F. (Eds.). (2014). *Health behavior in school-aged children* (HBSC Study Protocol: Background, Methodology and Mandatory items for the 2013/14 Survey). St Andrews: CAHRU. Access at : <http://www.hbsc.org>.
- Dalene, K. E., Anderssen, S. A., Andersen, L. B., Steene-Johannessen, J., Ekelund, U., Hansen, B. H., & Kolle, E. (2018). Secular and longitudinal physical activity changes in population-based samples of children and adolescents. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, *28*, 161-171.
- Darlington, E. (2016). *Understanding implementation of health promotion programmes: Conceptualization of the process, analysis of the role of determining factors involved in programme impact in school settings* (Doctoral dissertation), Clermont-Ferrand II.

- Döring, N., Hansson, L. M., Andersson, E. S., Bohman, B., Westin, M., Magnusson, M., ... & Heitmann, B. L. (2014). Primary prevention of childhood obesity through counselling sessions at Swedish child health centers: design, methods and baseline sample characteristics of the PRIMROSE cluster-randomized trial. *BMC Public Health*, 14(1), 335.
- Dumuid, D., Olds, T., Lewis, L. K., Martin-Fernández, J. A., Katzmarzyk, P. T., Barreira, T., ... Kuriyan, R. (2017). Health-related quality of life and lifestyle behavior clusters in school-aged children from 12 countries. *The Journal of Pediatrics*, 183, 178-183.
- Engeland, A., Bjørge, T., Tverdal, A., & Sjøgaard, A. J. (2004). Obesity in adolescence and adulthood and the risk of adult mortality. *Epidemiology*, 15, 79-85.
- Gunnarsdottir, T., Njardvik, U., Olafsdottir, A. S., Craighead, L. W., & Bjarnason, R. (2012). Teasing and social rejection among obese children enrolling in family-based behavioral treatment: Effects on psychological adjustment and academic competencies. *International Journal of Obesity*, 36, 35-44.
- Hallal, P. C., Victora, C. G., Azevedo, M. R., & Wells, J. C. (2006). Adolescent physical activity and health. *Sports Medicine*, 36, 1019-1030.
- Hardy, L. L., Mhrshahi, S., Drayton, B. A., & Bauman, A. E. (2017). *NSW schools physical activity and nutrition survey (SPANS)*. NSW Department of Health.
- Hayek, S., Tessler, R., Bord, S., Endevelt, R., Satran, C., Livne, I., ... Baron-Epel, O. (2017). Do Israeli health promoting schools contribute to students' healthy eating and physical activity habits? *Health Promotion International*.
- Kjønniksen, L., Fjørtoft, I., & Wold, B. (2009). Attitude to physical education and participation in organized youth sports during adolescence related to physical activity in young adulthood: A 10-year longitudinal study. *European Physical Education Review*, 15(2), 139-154.

- Larson, N., Davey, C. S., Caspi, C. E., Kubik, M. Y., & Nanney, M. S. (2017). School-based obesity-prevention policies and practices and weight-control behaviors among adolescents. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 117, 204-213.
- Lee, A., Ho, M., Keung, V. M., & Kwong, A. C. (2014). Childhood obesity management shifting from health care system to school system: intervention study of school-based weight management programme. *BMC Public Health*, 14, 1128.
- Lovato, C. Y., Pullman, A. W., Halpin, P., Zeisser, C., Nykiforuk, C. I., Best, F., ... Manske, S. (2010). Peer reviewed: The influence of school policies on smoking prevalence among students in grades 5-9, Canada, 2004-2005. *Preventing Chronic Disease*, 7, 129.
- McKenzie, T. L., & Lounsbery, M. A. (2009). School physical education: The pill not taken. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 3, 219-225.
- Musaiger, A. O. (2011). Overweight and obesity in eastern Mediterranean region: prevalence and possible causes. *Journal of Obesity*, 2011.
- Nasreddine, L., Naja, F., Akl, C., Adra, N., Sibai, A., & Hwalla, N. (2012). Prevalence and determinants of overweight and obesity in a national sample of 5-12 years old Lebanese children. *The FASEB Journal*, 26(1 Supplement), 811-813.
- Pandey, A., LaMonte, M., Klein, L., Ayers, C., Psaty, B. M., Eaton, C. B., ... & Berry, J. D. (2017). Relationship between physical activity, body mass index, and risk of heart failure. *Journal of the American College of Cardiology*, 69(9), 1129-1142.
- Parish, L. E., & Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: Influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 173-182.
- Persson, L., & Haraldsson, K. (2017). Health promotion in Swedish schools: school managers' views. *Health Promotion International*, 32, 231-240.

- Rahman, S., Islam, M. T., & Alam, D. S. (2014). Obesity and overweight in Bangladeshi children and adolescents: a scoping review. *BMC Public Health*, 14, 70.
- Riddoch, C. J., Mattocks, C., Deere, K., Saunders, J., Kirkby, J., Tilling, K., & Ness, A. R. (2007). Objective measurement of levels and patterns of physical activity. *Archives of Disease in Childhood*, 92, 963-969.
- Rütten, A., Gelius, P., & Abu-Omar, K. (2010). Policy development and implementation in health promotion—from theory to practice: the ADEPT model. *Health Promotion International*, 26(3), 322-329.
- Snijders, T. A. (2011). Multilevel analysis. In *International encyclopedia of statistical science* (pp. 879-882). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Story, M., Nannery, M. S., & Schwartz, M. B. (2009). Schools and obesity prevention: Creating school environments and policies to promote healthy eating and physical activity. *The Milbank Quarterly*, 87(1), 71-100.
- Turunen, H., Sormunen, M., Jourdan, D., Von Seelen, J., & Buijs, G. (2017). Health Promoting Schools - a complex approach and a major means to health improvement. *Health promotion international*, 32(2), 177-184.
- Wallhead, T. L., & Buckworth, J. (2004). The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest*, 56, 285-301.
- World Health Organization. (2009). Global School-based Student Health Survey (GSHS). *A country report*.
- World Health Organization. (2016). *Global strategy on diet, physical activity and health*. Retrieved from http://www.who.int/dietphysicalactivity/Factsheet_young_people/en

CONTRIBUTORS

Carmi, U., PhD	– Ohalo College in Katzerin
Milo, N.	– The Academic College at Wingate – Sapir Academic College
Grosu, E. F., PhD	– Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca
Milo, M.	– Kaye Academic College of Education
Roth-Cohen, O., PhD	– Ariel University
Tamir, I., Prof.	– Ariel University
Lev, A., PhD	– Interdisciplinary Center (IDC) Herzliya – The Academic College at Wingate
Galily, Y., PhD	– Interdisciplinary Center (IDC) Herzliya
Shachaf, M., PhD	– Givat Washington College
Lidor, R., Prof.	– The Academic College at Wingate
Zach, S., Prof.	– The Academic College at Wingate
Strommer, M., PhD	– The Academic College at Wingate
Beck, H.	– Ariel University
Tesler, R., PhD	– Ariel University
Moran, D., Prof.	– Ariel University
Kolobov, T., PhD	– Bar-Ilan University, Ramat-Gan
Harel-Fisch, Y., Prof.	– Bar-Ilan University, Ramat-Gan

Table of Contents

"Cash cows" – The moral aspect U. Carmi.....	381
The acute effects of exhausting long-distance running on vertical jump height N. Milo, E. F. Grosu, M. Milo.....	397
Sports, gambling and advertising: "Fill in the form – full of money" and full of stereotypes O. Roth-Cohen, I. Tamir.....	421
Retirement experiences among Israeli male professional basketball players A. Lev, Y. Galily.....	441
The effectiveness of a learning strategy and practice arrangements on the acquisition of closed motor skills in children with learning disabilities M. Shachaf, R. Lidor.....	465
Academia classroom teacher preparation program – Physical education student teachers' perceptions of the advantages and difficulties S. Zach, M. Strommer.....	487
Predicting health behaviors: Physical activity and healthy nutrition habits among students in Israel H. Beck, R. Tesler, D. Moran, T. Kolobov, Y. Harel-Fisch.....	510
Abstracts	IV

"Cash cows" – The moral aspect

U. Carmi

Promoting competitive athletes is very expensive. Sports clubs aspiring to promote such athletes, have difficulty doing so without financial support from an outside source. Consequently, these clubs need many young, dues-paying members to subsidize the talented athletes. These young members constitute the base of the pyramid, while those who are more talented are positioned at the vertex. Little effort is invested in these young members. Indeed, for the talented athletes they are rivals for practice and training time and are mainly seen as "cash cows." This is the case in almost all sports clubs, to the point that it is difficult to imagine how such clubs can exist and develop without a large number of active members. This paper seeks to examine the ethical aspects of nurturing talented athletes by "using" other children as cash cows, yet without adopting a judgmental stance toward this practice. The ethical aspects of this practice will be examined based upon the utilitarian approach of John Stuart Mills and the categorical imperative of Immanuel Kant.

Descriptors: Cash cows, utilitarian approach, categorical imperative

The acute effects of exhausting long-distance running on vertical jump height

N. Milo, E. F. Grosu, M. Milo

The purpose of this review is to concentrate the information gathered so far on the phenomenon in which exhausting or near-exhausting endurance runs, whether in sequence or intervals and lasting between twenty and forty minutes, exhausts vertical jump (VJ) capacity. Tests were carried out in a series of jumps, starting two minutes after the end of the run, in comparison to VJ performed after a routine warm-up (WU). With the purpose of examining leg power production among long-distance runners, it was found that a VJ was higher after an exhaustive endurance run than a VJ performed after a routine WU. This study opened the door for a series of studies performed mostly among endurance athletes and, as reviewed next, some of these studies confirmed the phenomenon and some did not. The review indicated the following: 1. The reasons for this phenomenon are inconclusive. Some authors claim that an exhausting run enhances the use of stored elastic energy in muscle fibers. Others claim that the phenomenon is manifested as Post-Activation Potentiation (PAP), and some claim that it is related to a different unknown compensation strategy of activating or recruiting motor units for generating higher vertical jump; 2. A near-exhausting run, with approximately 85% maximal oxygen consumption (VO₂max) and lasting approximately twenty minutes, led to the higher acute vertical jump enhancement. However, this information is based on too few experiments; 3. The optimal interval between the end of the run and the jumps was found to be approximately two minutes; a longer interval brought a decline in jump height; 4. Some examinees responded to their run with a vertical jump enhancement and some did not. The reason for this is unclear. There may be a relationship between the enhancement response of the Stretch-Shortening Cycle (SSC) and aerobic capacity.

Descriptors: Warm-up, vertical jump, exhausting endurance run, stretch-shortening cycle, counter-movement jumps, post-activation potentiation

Sports, gambling and advertising: "Fill in the form – full of money" and full of stereotypes

O. Roth-Cohen, I. Tamir

This study investigates advertising messages and creative appeals of sports gambling campaigns in Israel from the year 1951. The findings illustrate the various structures of meaning which function as a reflection of sports and society in Israel and as symbols of some of the most prominent phenomena. For example, for many years advertisements have been dominated by male presence, reflected in the featured characters and language representations. Representations of militarism were also found, as well as individualism and global influences. This research provides a better understanding of the standing of sports and the related social-cultural perceptions related to sports, as reflected in advertising campaigns.

Descriptors: Sports, sports gambling, advertising messages, society in Israel.

Retirement experiences among Israeli male professional basketball players

A. Lev, Y. Galily

The aim of this study was to consider the retirement experiences of Israeli male professional basketball players. The study proposes to examine issues related to the social perceptions and constructs of body, age, and cultural influences, as well as to the consumer world, and the interrelations between them. In-depth interviews were conducted with basketball players who played in the basketball first league, as well as players who had retired in the last 3-5 years. The findings of the study show that while in the modern age careers are perceived as a structure that enables continuous vision of life and provides the individual with a coherent life story according to which the parameters between age and gradual progress in work are created, the athletic career is more complex in that it does not give the players a continuous and coherent observation of their lives.

Descriptors: Interviews, career, athletes, consumerism.

The effectiveness of a learning strategy and practice arrangements on the acquisition of closed motor skills in children with learning disabilities

M. Shachaf, R. Lidor

The purpose of the current study was to examine the effectiveness of a learning strategy – The Five-Step Approach (FSA) including the practice arrangements of constant practice (CP) and variable practice (VP) – in the acquisition of closed motor skills. Fifty-two children with learning disabilities (14 girls and 38 boys; mean age = 12.18 yrs.; SD = .82) participated in the study, and were randomly assigned into four learning groups: (a) CP, (b) VP, (c) FSA + CP, and (d) FSA + VP. The participants took part in four sessions. In Sessions 1, 2, and 3 they listened to taped verbal instructions specific to their designated group, performed an acquisition task (throwing a ball at a target with their dominant hand), and then performed a bilateral transfer task (the same task with their non-dominant hand). In Session 4 the participants performed a transfer task (a bowling-type task) with their dominant hand and then with their non-dominant hand. Two variables were measured – accuracy of performance and consistency of performance. For the accuracy of performance data, the data analyses showed that the FSA + VP learners were more accurate than the learners in the other groups in the transfer task with the dominant hand. For the consistency of performance data, the analyses showed that the consistency of performance in the VP learners in the bilateral transfer task was better than in the learners in the other learning groups. In addition, the consistency of performance in the FSA + CP in the transfer task with the dominant hand was better than in the learners in the other learning conditions. It can be concluded that the combination of a learning strategy (e.g., the FSA) and practice arrangements (e.g., VP) can assist learners with learning disabilities to improve the acquisition of closed motor skills. However, additional studies are needed to further examine the contribution of learning manipulations to children with learning disabilities.

Descriptors: Children with learning disabilities, skill acquisition, learning strategies, practice arrangements.

Academia classroom teacher preparation program – Physical education student teachers’ perceptions of the advantages and difficulties

S. Zach, M. Strommer

The purpose of this study was to examine how student teachers perceive their field experience in the Class Academia program. The central focus of this program is to make student teaching in schools reciprocally productive for academia and for the schools, and to groom new teachers whose induction into teaching will be easier than in the traditional program. Specifically, this study examined how physical education students perceived the advantages and difficulties of the program. The study included 10 students (6 men, 4 women), mean age 26 yrs (SD = 3.2), in their third year of studies in a physical education college. The research instrument was interviews that were conducted with all the participants at three points in time during the year: at the beginning, the middle, and at its conclusion. The research findings indicate that the students perceived the program as contributing to a gradual, developmental process of induction into the teaching profession. However, the study also found that the main difficulties facing the students not only remained unchanged during the year, but even intensified. The paper includes a list of recommendations whose implementation may improve the program in the future.

Descriptors: Class academy, student teaching, students' perception of teaching, students' expectations of teaching

Predicting health behaviors: Physical activity and healthy nutrition habits among students in Israel

H. Beck, R. Tesler, D. Moran, T. Kolobov, Y. Harel-Fisch

The World Health Organization has defined "school system" as the significant framework for health promotion, because it enables accessibility to most of the child population. The goal of the present study is to examine the association between health promotion policies of school principals and student-level factors that predict health behavior patterns: physical activity and proper nutrition. This cross-sectional study is based on data from the HBSC (Health Behavior in School-Aged Children) survey that included 7,000 students in grades 6, 8, and 10 in secular and religious public Jewish schools and in Arab schools in Israel, and about 126 principals. The findings of the study indicate that: at the *student level* boys perform physical activity more frequently than girls ($B=0.80, p<0.01$); with increasing age students from a high socio-economic background are more physically active ($B=-0.34, p<0.01$); and, students in religious public Jewish schools perform less physical activity compared to students in secular public Jewish schools ($B=-0.37, p<0.01$). At the *multi-level*, implementation of a policy that encourages physical activity is a predictor of physical activity habits at the student level ($B=0.09, p<0.05$). Moreover, findings show that school nutrition policies ($OR=0.89, p<0.05$) and principals' commitment to health promotion ($OR=1.13, p<0.01$) predict healthy eating habits among students. Findings also indicate that students in the Arab sector consume less healthy food compared to students in public Jewish schools ($OR=0.54, p<0.05$). The results of the current study emphasize the importance of implementing health promotion policies in schools among principals to improve students' physical activity and healthy eating habits.

Descriptors: School principals, youth, health promotion policies, physical activity, nutrition, multi-level model.

MOVEMENT

JOURNAL OF PHYSICAL EDUCATION & SPORT SCIENCES

Editor: **Y. Hutzler, Prof.**

Editorial Board: **M. Ayalon, Prof.**

S. Eilat-Adar, PhD

S. Ben-Zaken, PhD

D. Ben-Sira, Prof.

A. Ben-Porat, Prof.

M. Bar-Eli, Prof.

U. Goldbourt, Prof.

A. Dunsky, PhD

A. Dello Iacono, PhD

Y. Hutzler, Prof.

G. Ziv, PhD

S. Zach, Prof.

Y. Heled, Prof.

R. Tesler, PhD

J. Tamar, PhD

L. Dubi, Prof.

D. Liebermann, Prof.

R. Lidor, Prof.

M. Mintz, Prof.

I. Melzer, Prof.

Y. Meckel, Prof.

D. Nemet, Prof.

Y. Netz, Prof.

O. Azar, Prof.

E. Kodesh, PhD.

A. Rotstein, Prof.

Vol.11 • 4

2018



The Academic College at Wingate, Ltd. (NPO), ISRAEL

MOVEMENT

The journal is published twice a year,
in May and November

ISSN 6391-0792

www.wincol.ac.il/bitnua/

©Address of Editorial Board: The Academic College at Wingate, Ltd. (NPO)
4290200, Israel

Tel: +972-9-8639374

Fax: +972-9-8639377

Coordinator, Editorial Board: I. Ostrovsky
Ostrovski2000@yahoo.com

Language Editors: Hebrew – Y. Yadlin
E. Tilman
English – D. Olswang

Site Editor: Yarin Dvash
Graphic Designer: Shelly Shalom

Price: 40 N.I.S (for printed version)

Annual price: 70 N.I.S (for printed version)

MOVEMENT

JOURNAL OF PHYSICAL EDUCATION & SPORT SCIENCES



Vol. 11 ● 4

2018



The Academic College at Wingate, Ltd. (NPO), ISRAEL