

בַּתְּנוּעָה

כתב-עת למדעי החינוך הגופני והספורט



תשע"ג ● 2013

כרך י ● חוברת 3

המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט



בתנועה

כתב-עת למדעי החינוך הגופני והספורט

העורך:

המערכת:

פרופ' ר. לידור

פרופ' א. אליקים

פרופ' ד. בן-סירא

פרופ' א. בן-פורת

פרופ' מ. בר-אלי

פרופ' א. גולדבורט

פרופ' מ. סמיונוב

ד"ר נ. פייגין

פרופ' י. קפלנסקי

תשע"ג ● 2013

כרך י ● חוברת 3

המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט



המטרות

בתנועה הוא כתב עת, שנועד לתת ביטוי לדברי הגות, להתפתחויות, לרעיונות חדשים, לממצאי מחקר ולסקירת ספרות בתחום מדעי החיים ובתחום מדעי הרוח והחברה, הקשורים לחינוך גופני, ספורט ובריאות.

כתב העת שואף להדגיש הן את הקשר בין התיאוריות לבין מעשה החינוך והן את הייחוד הבין-דיסציפלינארי של מקצועות הלימוד, המרכיבים את תכנית הלימודים במכללה לחינוך גופני:

- הכשרה להוראה
- מיומנויות הספורט והתנועה
- מדעי החיים ורפואת הספורט
- מדעי הרוח ומדעי ההתנהגות של החינוך הגופני.

הגשת כתב היד למערכת לשם הוצאתו לאור כפרסום

שיקולי המערכת לקבלת כתב יד לפרסום מתבססים על חוות דעתם המקצועית של קוראים-מומחים.

כדי להבטיח את האנונימיות של המחבר אין לציין בשום דרך את שם/שמות המחבר/ים על גבי תדפיס המאמר.

רשימת המומחים שהשתתפו באישור ובניפוי המאמרים, תפורסם בסוף כל כרך.

הנחיות למחברים

- את כתב היד יש להגיש למערכת בקובץ word לדואר אלקטרוני: lidor@wincol.ac.il, כשמצורף אליו מכתב נלווה:
- **המכתב הנלווה** – מכתב קצר שבו המחבר/ים פונים למערכת של כתב העת בבקשה להוציא לאור את כתב היד.
- **קובץ ה-word** צריך להיות בכתב David ברווחים כפולים, בגודל אות 12. יש לצרף לוחות/איורים כשהם מוכנים לדפוס.
- יש לוודא חפיפה מלאה בין הסימוכין לבין רשימת המקורות ולהקפיד על רישום נכון ומדויק של פרטי העיול (citations), על פי הנוסח המקובל ב-American Psychological Association (APA) Association, מהדורת 2010.
- מחבר המגיש כתב יד שהתפרסם או העומד להתפרסם בכתב עת לועזי, יציין את שם כתב העת ואת פרטיו.
- בכתב היד – בהיקף של עד 25 עמודים – יש לכלול את החלקים כמפורט להלן.

חלקי כתב היד

כדי שיהיה אפשר לקיים דיון יעיל ומועיל במערכת כתב העת, יש לכלול בכתב היד את החלקים האלה:

- **פרטי המחברים** – את פרטי המחברים יש להדפיס על גבי דף נפרד (ובשום פנים אין לכלול אותם בגוף החיבור, שכן חריגה מכלל זה עלולה לגלות את זהותו של המחבר), ולציין עליו הן בעברית והן באנגלית:
 - ◀ שם/שמות המחבר/ים
 - ◀ דרגה אקדמאית
 - ◀ מקום העבודה האקדמאי העיקרי
 - ◀ טלפון, כתובת ודואר אלקטרוני להתקשרות
 - ◀ גוף החיבור – ישנם, כמובן, חיבורים מסוגים שונים. גוף החיבור במחקרים כולל, בדרך כלל, את הפרקים: הרקע התיאורטי, השיטה, הממצאים, הדיון, הסיכום והנספחים (אם יש).
- **תקציר בעברית** – היקף התקציר כ-150 מילים.
- **רשימת המקורות** – את רשימת המקורות יש להגיש לפי סדר א-ב מילוני של המחבר הראשון. אם הרשימה כוללת מקורות הן בעברית והן באנגלית – תוצג ראשונה הרשימה בעברית ואחריה הרשימה באנגלית.
- **לוחות/איורים** – המערכת משתמשת אך ורק במונחים לוח (ולא טבלא או טבלה) ואיור (ולא שרטוט, תרשים או ציור). את הלוחות/איורים יש להגיש בנפרד, כל לוח/איור על גבי דף נפרד.
- **תקציר באנגלית** – התקציר באנגלית יהיה בהיקף של עד 300 מילים. היקף כזה הוא חריג באורכו, שכן הוא נועד לתת מושג ברור של תוכן החיבור/המחקר ושל ממצאיו העיקריים, גם למי שאינו קורא עברית.
- **תאריכים (descriptors)** – יש לצרף הצעה לתאריכים (בין 4 ל-6, הן בעברית והן באנגלית).

המשתתפים בחוברת

- ד"ר יעל אלמוסני — המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט
- ד"ר מיכל ארנון — המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט
- ד"ר סמדר בן-אשר — המכללה האקדמית ע"ש קיי ואוניברסיטת בן גוריון שבנגב
- פרופ' אמיר בן-פורת — המחלקה למדעי ההתנהגות, המכללה למנהל — המסלול האקדמי, ראשון לציון (גמלאי)
- ד"ר רבקה ברגר — המרכז הרפואי ע"ש סורוקה, באר שבע
- ד"ר רחל טלמור — המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט
- ד"ר אודי כרמי — מכללת אוהלו
- פרופ' רוני לידור — המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט
- איליה מורגולב — אוניברסיטת בן גוריון שבנגב
- ד"ר יצחק רם — המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט

תוכן העניינים

264.....	אמיר בן-פורת..... אוטונומיה יחסית: נשים אוהדות כדורגל
287.....	שיפור כישורי למידה של תלמידות עם ליקויי למידה באמצעות אימון בתנועה משולב בהתערבות קוגניטיבית-התנהגותית – מחקר גישוש סמדר בן-אשר, רבקה ברגר.....
308.....	המשחקים האולימפיים במינכן ועיצוב תדמיתה החדשה של גרמניה אודי כרמי.....
324.....	יעילותה של הפעילות הגופנית בשעות הפנאי על פי מודל ההפנמה, והשפעתה על נחישות עצמית של נשים צעירות עם מוגבלות שכלית/התפתחותית – מחקר חלוץ יעל אלמוסני.....
345.....	מושגי ההגינות בספורט ביוון העתיקה, ברומי ובימי הביניים המוקדמים וקשרם לעולם החינוך הגופני יצחק רם.....
367.....	”איך קוראים לך?” – ניתוח השמות של תכניות הלימודים לתואר ראשון ושני בחינוך הגופני בישראל רוני לידור, רחל טלמור, מיכל ארנון.....
384.....	קבלת החלטות בספורט בפרספקטיבה של מודל הרציונליות הסביבתית איליה מורגולב.....
IV.....	תקצירים באנגלית.....

בתנועה

כתב-העת יוצא לאור פעמיים בשנה במועדים:

◀ חשון-כסלו (נובמבר)

◀ אייר-סיון (מאי)

6391-ISSN 0792

© כתובת המערכת: המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן, מכון וינגייט, 4290200

טלפון: 09-8639205

פקסימיליה: 09-8639349

רכזת מערכת: ד"ר רחל טלמור (09-8639369)

עריכה לשונית: עברית – יהודית ידלין

אנגלית – דינה אולסוונג

עיצוב ועימוד: דיויד שמוס, שלי שלום

לוחות והדפסה: א.ג. הדפסות

מחיר חוברת: 40 ₪

מנוי לשנה (כולל משלוח): 70 ש"ח

MOVEMENT

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

6391-ISSN 0792

© Address of Editorial Board: The Zinman College of Physical Education
and Sport Sciences at the Wingate Institute,
4290200, Israel

Tel: +972-9-8639205

Fax: +972-9-8650349

Coordinator, Editorial Board: R. Talmor., PhD (Tel: +972-9-8639369)

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

Graphic Designer: David Shamos, Shelly Shalom

Printing: AG Printing

Price: 40 N.I.S

אוטונומיה יחסית: נשים אוהדות כדורגל

אמיר בן-פורת

תקציר

נדמה כי נוכחות נשים במגרש הכדורגל כבר אינה "אירוע". כמעט בכל מקום בעולם שבו משחקים כדורגל יש נשים בקרב קהל הצופים. נשים אלה אינן אורחות לרגע, אלא הן אוהדות כדורגל שאופן התנהגותן דומה לזה של גברים אוהדי כדורגל. יציעי הכדורגל, שעד לפני דור היו טריטוריה גברית לחלוטין, "נכבשו" על ידי נשים. אלה הן אוהדות של ממש, התובעות חזקה על מקומן באצטדיון. הן כבשו בו את מקומן בד בבד עם כיבוש מקומות בתחומים אחרים בחברה בת ימינו. הן אינן מבקשות להדיר את הגברים מן האצטדיון וגם לא לעצב את התנהגותם. הן פשוט רוצות להיות שם ולחלוק את החוויה. ברם התחברותן של נשים אל הכדורגל וגילויי האהדה שלהן עדיין נעשים באמצעות תיווך מגדרי: של בן משפחה או של חבר-גבר. דמות גברית היא הסוכן הגורם לילדה צעירה "לבחור" לאהוד מועדון כדורגל מסוים. המפגש הראשון נעשה בהצטרפות לבן משפחה לראות משחק. אחר כך, בתנאים מסוימים, הופכת אהדת הכדורגל למרכז העניין הקובע את אורח חייה של האוהדת. ברם אהדת הכדורגל של נשים היא עדיין בבחינת אוטונומיה יחסית. גברים עדיין משמשים מתווכים, מחפים ומי שקובעים את דרגות החופש של האוהדות. מאמר זה מתבסס על ראיונות עם 17 אוהדות כדורגל בישראל. הראיונות נעשו במסגרת מחקר רחב יותר של אוהדי כדורגל בישראל. שלושה תחומים נידונים כאן: ההתחברות למשחק, המשחק כאורח חיים והתנהגות בזמן המשחק. מסקנתו של מחקר זה היא כי אף שנשים "כבשו" להן עמדות ביציעי הכדורגל בישראל, ואהדתן אינה תלויה בדבר, נוכחותן והתנהגותן בהקשר של אהדת המשחק מושפעות מן הדומיננטיות שיש למגדר השני במשחק זה.

תאריכים: אוהדות כדורגל, אורח חיים, אוטונומיה יחסית.

הצלע שלו והצלע שלה

מצלמת הטלוויזיה מתמקדת בקהל. בחלונית (פריים) מתקבצים פרצופים צוהלים וחלקי גוף בתזזית. גברים רק גברים. לעתים נראה גם פרצוף רך, אישה, נערה, אוהדת שנקלעה (?) לחבורה הקולנית והלא מנומסת במיוחד. הצופה בבית משוכנע כי מדובר בחריג, אולי בגימיק. כדורגל הוא משחק של גברים, ונוכחותה של בת המין השני היא יוצאת מן הכלל, ולאו דווקא לחיוב. למעשה הצופה הישראלי עשוי לשאול: "מה יש לה לעשות שם?!" לא כך יגיב הצופה האנגלי, לא הצופה הספרדי, ובכלל הצופה האירופי, ואף לא הצופה באחת ממדינות דרום-אמריקה. כאשר מצלמת הטלוויזיה מתמקדת בקהל הצופים ונעה לאטה בין היציעים, מתמלאת החלונית בפנים של גברים וגם של נשים. שיעור הנשים הצופות במשחקי הכדורגל באצטדיונים עדיין נמוך מזה של הגברים, אך נוכחותן, למשל ביציעי האצטדיונים בספרד, היא עובדה הזקורה לעין. נוכחותן הולכת וגדלה וכך גם נוכחותן של המעמד הבינוני. אין ספק כי הטריטוריה הגברית ביותר בספורט, לצד הטריטוריה הגברית שבצבא,

שהיא הגברית ביותר בכל מבנה חברתי מודרני, "נכבשת" על ידי הנשים, ולא בתפקידים משלימים, כגון חברות של שחקנים או אימהות, אלא אוהדות של ממש. כך, בכל העולם המערבי, ובחלקים נכבדים של העולם הלא מערבי, נשים הולכות ונעשות לחלק מן ההווה של אוהדי הכדורגל. הן אינן מבקשות לדחוק את רגליהם של האוהדים בני המין הגברי. כפי הנראה אין להן יומרות להגמוניה או לדומיננטיות, אך נוכחותן באצטדיון משנה את הפרצוף הקולקטיבי של אהדת הכדורגל. על פי מה שאפשר לראות ולהסיק, זו אינה נוכחות זמנית. "המין השני", בלשונה של סימון דה-בובואר (2001), מתמקם ביציעי הכדורגל ובכך פורס עוד גבולות מגדריים. בתוך כדי אינטראקציה עם המין הגברי בטריטוריה הנחשבת לשלו בלבד,

"המין השני" יוצר לעצמו זהות מוצקה יותר ואוטונומית יותר של אוהדת כדורגל. מן ההיבט התיאורי (נרטיבי) ובמידת מה מן ההיבט המסביר (אקפלנאט), יחסן של הנשים לספורט בכלל דומה לזה של הגברים, והוא עשוי אפוא להתממש בשני מישורים: כמשתתפות בפועל, כלומר כאתלטיות על כל מה שמשמע מכך מן הבחינה הגופנית, החברתית והפסיכולוגית, וכצופות, גם כאן על כל מה שמשמע מכך מן הבחינות הללו. אלא שמנקודות מבט היסטורית וסוציולוגית אין לטעון לפחות בשלב זה לשקילות בין מעמדם של הגברים בספורט לזה של הנשים. גם בתחום הזה הייתה, ועדיין יש, לגברים שליטה מלאה. בעבר הייתה השתתפותן של נשים כמשחקות או כצופות תלויה ב"קבלת רשות" מאביהן או מאחיהן או מבעליהן, ולמעשה מהגברים מן "המעמד הנכון". התפתחות האוטונומיה היחסית של הנשים בספורט עד לנטישת הצלע הגברית ויצירת צלע משל עצמן (תהליך שמלבד המגדר היו מעורבים בו גורמי מעמד ואתניות, וכמובן דת) נבעה מהתרחבות האוטונומיה של הנשים בכלל (Cashmore, 1990; Costa & Guthrie, 1994; Dworkin & Messner, 2002). זו ההנחה העומדת למראשות המחקר-מאמר זה: מה שקורה עם נשים בהקשר של ספורט נקבע ראש לכול על ידי פרמטרים מגדריים (ואחרים) המציבים את דרגות החופש – את האוטונומיה היחסית שהיא מושג מפתח במחקר זה – להתנהגות בכלל של נשים בחברות בנות זמננו. אמנם השליטה הגברית (ההגמוניה) בפרמטרים אלה הולכת ונחלשת בתחומים רבים, אך עדיין יש לה אחיזה איתנה, במיוחד בתחום הספורט, אל נכון במרבית הענפים שלו. בין השאר באמצעות המכניזם של הבניה חברתית גברים עדיין משפיעים על מעמדה של אישה כשחקנית וכצופה. במקומות רבים בעולם נוכחותן של נשים כצופות באצטדיוני הכדורגל היא עדיין משהו שנראה "חשוד" ואף מאיים. הגברים עודם מאמינים כי המשחק הזה הוא שלהם בלבד. בניגוד להם, הנחשבים לאוהדי (קרי בעליו), נשים הן אורחות-מזדמנות. נשים האוהדות כדורגל צריכות להוכיח כי אהדתן נקיה משיקולים זרים: לא בגלל חבר, לא בגלל בן משפחה אלא בגלל הכדורגל עצמו (Hall, 2002; Lopez, 1997).

להשתתפות הנשים בספורט יש היסטוריה, וההיסטוריה הזו מתמצית במאבק הפמיניסטי. אף שאין כוונה להרחיב בנושא זה כאן, יש לזכור כי היחסים בין נשים לספורט במישור ההשתתפות כאתלטיות וכמו כן במישור הצפייה במגרשים או באולמות, התעצבו בד בבד עם השינויים שחלו במעמד הנשים בחברה המערבית במאות התשעה-עשרה והעשרים בהקשר הרחב, או מעט לאחריהם (Cahn, 1994; Hall, 2002; Hargreaves, 1994). המאבק

הפמיניסטי, שהלך והתרחב, הגיע גם אל הספורט, שהיה תחום שבו הייתה לגברים הגמוניה ודומיננטיות: הגמוניה, כי מעמד המועדף (המונופוליסטי) כמייצרי ערכי הספורט ושומריהם הוכר והתקבל עד אז בהכנעה גם על ידי הנשים. דומיננטיות, כי למעשה גברים שלטו אז שליטה מוחלטת בכל תחום בספורט.

בראשית המאה העשרים מנעו הגברים הבריטים מן המעמדות העליונים מנשים להשתתף בענפי הספורט התחרותי (Birley, 1995). אולם כבר אז היה אפשר להבחין בכמה שינויים שנגעו לנשים מן המעמדות העליונים בלבד: הותר להן לצפות בתחרויות הרוגבי, בתחרויות כדורגל ואף בתחרויות האגרוף. לא הותר להן להשתתף, ולו בנפרד, בתחרויות אלה. השתתפותן הותרה בענפים אחרים כמו רכיבה על אופניים, שיט יאכטות, גולף וטניס ואף חתירה – ענף שנחשב לתובע פעילות פיזית יותר מהמקובל. אך ההשתתפות לא הייתה במסגרת תחרות אלא בליווי פנאי. ההשתתפות שהותרה להן במשחק ההוקי-שדה סימנה שינוי ביחס לנשים וספורט: הענף הזה, שהיה כל כולו גברי, הועדף (גם) על ידי בנות מבתי הספר הפרטיים (המכונים בתי ספר ציבוריים [public school]) והאוניברסיטאות. כיוון שהתאחדות ההוקי מיאנה לפתוח את שערי המועדונים להשתתפות פעילה של נשים, הן אזרו עוז והקימו ליגות לעצמן (Guttman, 1991). על השתתפות הנשים בכדורגל לא היה מה לדבר: למעטות, שהגיעו עם מלווים גברים, הותר לצפות במשחקים. כפי שנראה בקיצור להלן, בהשפעת המאבק הפמיניסטי נטלו נערות-נשים יזמה והקימו כדורגל משלהם.

המאבק הפמיניסטי בספורט הלך וצבר תאוצה במחצית השנייה של המאה העשרים. המוקד שלו בארצות הברית החל לשאת פרות בכל תחום ותחום של הספורט. ניסיונות להגביל את השתתפותן של נשים-אתלטיות רק לענפים מסוימים במשחקים האולימפיים סוכל כמעט באבו. חקיקתו ב-1972 של סעיף 9 (Title IX), שקבע במפורש כללים של שוויון הזדמנויות לנערות בקולגיים הציבוריים האמריקאים, הניע מהלך רחב היקף של השתתפות נשים בענפי ספורט שונים. גם הדגם של השתתפות נשים בספורט שהציבו ברית המועצות ומדינות הלוויין שלה שימש במקרה הזה דגם לחיקוי. מדינות-חברות רבות במערב החלו להתרגל לעובדת נוכחותן של נשים כצופות בענפי הספורט השונים (Cahn, 1994). יתרה מזאת, נשים החלו להיות פעילות בענפי ספורט שנחשבו עד כה ללא מקובלים בעליל, בלשון המעטה, בקרב נשים, כגון כדורגל, רוגבי ואגרוף. ענפים אלה נחשבו לא ראויים לנשים כיוון שהשתתפות בהם כרוכה במגע גופני, באגרסיביות, ב"גבריות", ועל כן הם סתרו את דימוי הנשיות (האימהית) ששרר אז בחברה המערבית (Dunning, 2001).

בשלהי המאה העשרים, לאחר מאבק רב שנים על מקומן בכל ענפי הספורט, לא נזקקו עוד הנשים – בעיקר במדינות המכונות מודרניות – לאישור המגדר הגברי כדי להשתתף וכדי להתחרות. נפרדות, אך לא שוות, הן היו יכולות להסתמך על הצלע שלהן. אף על פי כן הגברים נשארו דומיננטיים בתחום זה. הם אשר – עדיין – קובעים את הפרמטרים ואת דרגות החופש בתחום הספורט (Cahn, 1994; Dunning, 2001).

כדורגל של נשים ועם נשים

להיסטוריה של היחסים בין נשים לכדורגל יש קווים משותפים עם היחסים שבין נשים לספורט בכלל, אך היא שונה בעיקר משום טבעו של הכדורגל כמשחק אגרסיבי המשפיע הן על התנהגות השחקנים והן על התנהגות קהל הצופים (Dunning, Murphy, Waddington, & Astrinakis, 2002). הצפייה בכדורגל באצטדיונים כרוכה במגע ובתנועה פיזית (ההידחקות, הצפיפות, מחוות גופניות גסות) ובזירגון מילולי הנחשב ללא נורמטיבי מחוץ לאצטדיון. אצטדיון הכדורגל הוא "תחום הרשאה" (בן-פורת, 2003) שבו מוזחות נורמות התנהגות מסוימות מהאסורות שמחוצה לו. למה שמתרחש ב"תחום ההרשאה" הזה הייתה, ועדיין קיימת, השלכה על השתתפותו של "המין השני" – גברים התאמצו למנוע מהן לצפות במשחק. לא במקרה השתתפותן של נשים בכדורגל התמקדה בתחילה יותר במשחק עצמו כשחקניות. במסגרת קבוצות ליגת כדורגל של נשים הן יכלו – או כך שיערו – להקים לעצמן מרחב (ספורט) משלהן ולעצב אותו לפי טעמן.

ואכן כדורגל של נשים צמח והתפשט. במהלך מלחמת העולם הראשונה כאשר הגברים האנגלים גויסו לחזית, נוצר תחום הזדמנות, ונשים מילאו את מקומם גם בכדורגל. השתתפותן המשיכה גם לאחר המלחמה. למשל, בשנת 1921 נמנו באנגליה 150 מועדוני כדורגל של נשים והייתה התאחדות של כדורגל נשים. אבל התאחדות הכדורגל האנגלית (של הגברים) העמידה מכשולים בפני כדורגל הנשים ולמעשה חפצה להכחיד אותו: **"משחק הכדורגל אינו מתאים במיוחד לנקבות ואין לעודד אותו"**. הגברים בבריטניה התייחסו בבוז לכדורגל של נשים. בעיניהם הוא היה משול לחטא ולניווול. כניסתן של נשים לכדורגל תגרום לסופה של הנשיות, על כל מה שמשמע מכך. למעשה כל הגורמים המכריעים דאו היו נגדן (Birley, 1995, p. 204).

אף על פי כן לא ויתרו הנשים האנגליות והמשיכו לשחק כדורגל בליגות משלהן. השתתפותן הפעילה של נשים בכדורגל התפשטה לעבר מדינות שמחוץ לבריטניה (Murray, 1998). בתחילתה של המאה העשרים ואחת כדורגל נשים הוא עובדה קיימת במסגרת של ליגות מקומיות ותחרויות בין-לאומיות כמו אליפות יבשות, משחקים אולימפיים וגביע עולמי באנגליה החל לעלות באופן בולט משנות השישים ואילך. למרות החרם מצד התאחדות הכדורגל האנגלית, שנמשך מ-1921 ועד ל-1971, חל גידול ניכר בכדורגל של נשים: בשנת 2000 נמנו באנגליה 4,500 מועדוני כדורגל של נשים. מספר הנשים המשחקות הגיע לאלפים רבים. גידול כמותי בכדורגל נשים התרחש גם בשאר מדינות אירופה ואמריקה לאלפים רבים. בעידוד ההתאחדות הבין-לאומית (Lopez, 1997; Scraton, Fastig, Pfister, & Bunuel, 1999). של הכדורגל (פיפ"א) הוקמו מועדוני כדורגל של נשים באפריקה ובאסיה. תחרויות גביע העולם של כדורגל נשים החלו למשוך תשומת לב רבה. בגמר הגביע העולמי שנערך בלוס אנג'לס בשנת 1999 נכחו באצטדיון למעלה מ-90,000 צופים. פיפ"א עומדת מאחורי הקמת ליגות כדורגל של נשים במדינות החברות בה. נדמה כי הנשים הצליחו לסדר לעצמן טריטוריה של ממש בכדורגל, ליד/בנפרד מן הגברים, אך לא עמם יחד. לעומת זאת מצבן של אוהדות

כדורגל שונה. אין באפשרותן להיבדל מן הגברים (אלא אם הן אוהדות כדורגל נשים בלבד), ועל כן הן צריכות "למצוא לעצמן מקום" ביציעים העמוסים במין השני.

אוהדות: אוטונומיה יחסית

אין בידנו נתונים בדוקים מתי החלו נשים להגיע אל אצטדיוני הכדורגל במעמד של אוהדות (Coddington, 1997), אך מכיוון שכמעט בכל מקום בעולם נוכחות היום נשים במשחקים, וכאמור במקומות מסוימים שיעורן בקהל הצופים נכבד ובולט, אפשר להניח כי תהליך "לקיחת התפקיד" של אוהדת כדורגל נעשה במעין "כיבוש זוחל" כדי להרחיב את האוטונומיה היחסית שלהן (להלן). המונח "כיבוש" במובן סימבולי שלו נראה מתאים ביותר: מגרש הכדורגל היה מאז ומעולם טריטוריה גברית לעילא (Hargreaves, 2000). כניסתן של הנשים לתפקיד אוהדת לא הרחיקה את הגברים מן המגרשים, גם לא השימה אותם במעמד של "נכבשים". נשים פשוט נוכחות ליד או עם (בפיקוח) הגברים. הגברים הוכרחו לקבל את נוכחותן ביציעי העמידה הדחוסים וביציעי הישיבה הנוחים יותר. הנשים לא הקימו אז "קולוניות" לעצמן, כגון יציע של נשים בלבד בדומה ליציע למשפחות בלבד הקיים היום באצטדיונים בבריטניה (King, 1998), אלא הן התערבבו בגברים. הגברים קיבלו את הנשים האוהדות ב"נימוס פטרוני" (Hargreaves, 1994; Williams & Woodhouse, 1991). הסטטיסטיקה מראה שנשים כיום הן פלח קבוע ולא זניח של קהל צופי הכדורגל ברבים מן האצטדיונים ברחבי העולם: הן עדיין מנועות מלנכוח במשחקים במדינות שבהן שולטת בפועל המסורת הדתית (אבל הן יכולות לשחק בליגות משלהן), ולעומת זאת הן מגלות נוכחות רבה במדינות המערביות, שם הכדורגל המסחרי בולט במיוחד. גם בישראל אפשר למצוא היום נשים-אוהדות באצטדיוני הכדורגל. הכדורגל היה להן לאורח חיים (Crawford, 2004; Sandvoss, 2003).

הספרות העוסקת בהיבטים השונים של הכדורגל החלה להפנות מבט אל ה"סקטור" הנשי של אוהדיו. בסיס הידע האמפירי עדיין פרגמנטרי, אך אפשר ללמוד ממנו כמה דברים. דאננינג וחבריו (Dunning, Murphy, & Williams, 1992) מציינים את עליית נוכחותן של נשים-צופות במשחקי כדורגל: במשחק גמר הגביע האנגלי בשנת 1927 נכחו נשים רבות שבאו מלוות בבעליהן או בבחירי לבן. נכחו בו גם אימהות עם ילדיהן. שנתיים לאחר מכן, מדווחים המחברים הללו, היו הנשים כמחצית מסך הנוסעים ברכבת למשחק הגביע האנגלי. מחקרים מן העשורים האחרונים טוענים כי שיעור הנשים במשחקי כדורגל הגברים האנגלי (בליגות הבכירות) הוא בין 10% ל-13% מכלל הצופים (Waddington, Dunning, & Murphy, 1996; Williams, 2003). מראה העיניים במקומות אחרים מחזק את הטענה בדבר נוכחות גוברת של נשים: מצפייה בתחרויות בין-לאומיות שונות, כגון אליפויות היבשות השונות, או גם בתחרויות השלבים השונים של גמר גביע העולם, אפשר להבחין בקהל הצופים בנשים רבות הפעילות בעידוד קבוצתן או נבחרתן. לעתים קרובות נדמה כי נוכחותן רבה ממה שמדווחת הסטטיסטיקה.

החלוקה בין "ספורט גברי" ל"ספורט נשי" היא אחד מן המנגנונים של תהליך שבו הקבוצה הדומיננטית, קרי הגברים, מעצבת את זהותה, את הגבולות שבינה לבין נשים, ובו-בזמן מטפחת-משמרת את זכויות היתר שלה (Dunning, 2001; Messner & Sabo, 1990; Bryson, 1990). לצורך העניין יש לציין שני מושגים קרובים אך לא זהים: "הגמוניה" ו"דומיננטיות" (בן-פורת, 2003). מבחינת ההגמוניה הגברים הם אשר קבעו את הערכים הראויים למוסד הספורט – כולל הדרת נשים – שהיו מוסכמים על המעמדות והמגדרים. באשר לדומיננטיות, הגברים הם ששלטו במוסדות הספורט, ומכאן במשאבי הספורט, וקבעו את חלוקתם. הסדק שסדקו הנשים היה דווקא בדומיננטיות: כאמור הן נכנסו לספורט באמצעות הקמת מועדוני ספורט משלהן. אוהדות נדרשו לייצר אסטרטגיה אחרת. ההתייחסות אל נשים המשחקות כדורגל, או במקרה הנחקר כאן – אוהדות כדורגל – נעשית כמעט תמיד בהקשר של ההגמוניה או הדומיננטיות של הגברים בענף הזה (Pelak, 2005). ההנחה המובילה את העוסקים בתחום היא שבספורט, כמו בתחומים אחרים, עדיין יש למגדר משמעות רבה: היחלשות ההגמוניה הגברית לא שינתה בהרבה את מצב הדומיננטיות הגברית. המאמץ המרכזי של נשים בספורט הוא להרחיב את האוטונומיה היחסית שלהן כי בכך יש משום ערעור מוצהר על מצב ההגמוניה הגברית, ובו בזמן גם על הדומיננטיות של הגברים. אוטונומיה יחסית פירושה המעשי הוא הרחבת דרגות החופש של הנשים תוך הכרה בכך שהכוח להכריע באשר לפרמטרים המרכזיים של הספורט הוא עדיין בידי הגברים.

המחקר ההולך ומתרחב מצביע על כמה גורמים שעשויים לסייע בהבנת התנהגותן של אוהדות כדורגל. ראש לכול הוא התהליך ש"עושה" את בת "המין השני" לאוהדת כדורגל, קרי למי שמקבלת עליה תפקיד שנדמה כי הוא "שייך" לגברים. ככלל, אהדת כדורגל היא פועל יוצא של חיברות (סוציאליזציה) לקהילת האוהדים (Crawford, 2004). מן המחקר בארצות הברית על ספורט בכלל אפשר ללמוד כי בתהליך זה מעורבים ארבעה גורמים: המשפחה, בני הגיל (peers), בית הספר והקהילה. סדר החשיבות של ארבעת אלה בתהליך החיברות לספורט שונה במידה מסוימת לפי המגדר: בקרב גברים הסדר הוא זה: בני הגיל, המשפחה ובית הספר, ואילו אצל נשים הסדר הוא זה: משפחה, בנות הגיל והקהילה (McPherson, 1976). חוקרים אחרים מציינים את ההשפעה שהייתה להנהגתו בשנת 1972 של סעיף 9 (IX), הנוגע למכללות האמריקאיות אשר נהנות מכספי המדינה: לאחר חקיקתו עלתה חשיבותם של מוסדות ההשכלה בגיוס נשים לספורט באופן בולט (Wann, Melnick, Russell, & Pease, 2001), כלומר לתהליך החיברות לספורט נוספה עמדת גיוס בתקופת החיים שבין נערות לבגרות של הנערה-אישה.

המחקר העוסק בתהליך החיברות לספורט מציין עוד כי כאשר מדובר בבנות עד לגיל שתים-עשרה נודעת חשיבות רבה במיוחד למשפחה ולקבוצת השווים. ההורים הם אשר לוקחים את הבת (והבן) לצפות במשחקים. בכך נרע זרע האהדה, שצמיחתו תלויה בעתיד בעוד כמה גורמים, כמו למשל קבוצת השוות. לאחר גיל זה משתנה הסדר: יורדת חשיבותה והשפעתה של המשפחה ועולה חשיבותה של קבוצת השוות. לזה מתווספת גם השפעת

המורים. המשפחה וההורים הם שעשויים לנתב את הבת/תלמידה הצעירה אל הספורט כמשחק שבו יש לה חלק של ממש, או כצופה.

בדרך כלל גיוס נשים לספורט מתממש בשתי דרכים: אחת, שכבר דובר בה למעלה, היא ההשתתפות הממשית באחד מענפי הספורט כאתלטית, כמו למשל לשחק בליגת כדורגל לנשים. השנייה – אהדת ענף ספורט באמצעות התחברות לקהילת אוהדי הענף. לאחר מלחמת העולם השנייה עלה מספר הצופות-אוהדות בענפי הספורט השונים, ובמיוחד באלה הנחשבים ביותר כמו למשל הכדורסל והכדורגל (פוטבול וכדור בסיס בארצות הברית). למעשה חלה עלייה בו-זמנית הן בהשתתפות והן בצפייה. המחקרים (Williams, 2003) מדווחים שבמעמדים חשובים, כמו גמר גביע ליגת הנשים המקומית או תחרויות כדורגל נשים בין-לאומיות, נוכחות במגרש נשים רבות. מכל מקום, לכניסתן לספורט על ענפיו השונים ולהשתתפותן בו, כאשר בכל ענף קיימת הפרדה בין נשים לגברים, הייתה השפעה גם על צפייה של נשים. כאשר נשים משחקות בליגה משלהן אזי אולמות הכדורסל, מגרשי הטניס, מגרשי כדור הבסיס, מגרשי הכדורגל וכולי נמלאים בחלקם העיקרי בנשים צופות. גם גברים צופים אינם נעדרים. אין בידנו נתונים אשר יצביעו על "נוזילה" גם לכיוון הספורט הגברי, היינו שהתעניינות נשים בספורט העלתה גם את צפייתן בספורט הגברי ואת אהדתן אותו, אבל עובדה אחת מזדקרת לעין: נוכחות נשים בתחרויות ספורט "גבריות" שרירה וקיימת. כמותן ושיעורן בקרב קהל הצופים כבר אינם זניחים כבעבר. ה"רוביקון" כבר נחצה.

נוכחותן של נשים במשחקי כדורגל "גבריים" הביאה עמה מתחים מסוימים הנוגעים ליחסים שבין המגדרים, שבת גידולם נמצא מחוץ לאצטדיון. ממה שאפשר לדלות מן המחקר הדליל בנושא זה עולים הדברים האלה: אמנם בדרך כלל נוכחותן מתקבלת ללא התנגדות גלויה, אך גברים אוהדי כדורגל מטילים ספק בכשרותן של נשים אוהדות ובאותנטיות שלהן (Williams & Woodhouse, 1991). מאוהדת הכדורגל נתבע במפורש, או במובלע, להוכיח את נאמנותה הכנה שוב ושוב. "קריירת האהדה" שלה נתקלת בקשיים הנובעים מהיותו של הכדורגל "משחק של גברים", ועל כן גם אהדתו שייכת להם. לא אחת הן מואשמות כי אהדתן נובעת ממניעים שלא מן העניין, כגון התעניינות ארוטית (Crawford, 2004; Crolley, 1991; Guttman, 2001; Long, 2001). מן המחקר עולה גם כי נשים-אוהדות חשות כי המין השני רואה בהן "גברים של כבוד", מחמאה מפוקפקת למדי מן הצד שלהן.

אך קיימת גם הערכה אחרת: המחקר העוסק באוהדות של מועדון הכדורגל ליוורפול (Crolley & Long, 2001) ובהתבוננות בשינויים באטמוספירה של הכדורגל הבריטי בכלל לנשים. בין השאר משום שבעלי המועדונים עמדו על הפוטנציאל הכלכלי הטמון בהן כרוכשות כרטיסי מני וכלקוחות של חנויות מועדון הכדורגל המסוים. הדומיננטיות של הגברים בכדורגל עדיין שרירה וקיימת, אך לא כן באשר להגמוניה: המונח "פמיניזציה של כדורגל", שכוונתו לשחקניות, עסקניות וצופות, נשמע יותר ויותר כמתאר מציאות רחבה יותר (Giulianotti, 1999). כלומר, הכדורגל כמשחק וכצפייה כבר אינו מונופול גברי.

קיימים עוד גורמים שאפשר לייחס להם השפעה על ההתחברות של נשים לספורט בכלל ולכדורגל בפרט. מחקר על אוהדות הכדורגל של מועדון ליורפול המצוטט למעלה מעיד שעניינן של נשים במועדון כדורגל מסוים מתעורר בדרך דומה לזו שמתעורר עניינן של גברים. כלומר לא רק המגדר הוא גורם מניע, אלא גם המקום: מי שנולדה או מתגוררת באזור מסוים של העיר מצופה ממנה לאהוד קבוצה מקומית. כיוון שהכדורגל הוא של ה"מקום", מצופה כי גם נשים ממשפחות האוהדות מועדון מסוים תתמוכנה במועדון הזה. שחקני כדורגל מסוימים אף הופכים למודלים להערצה ולחיקוי גם על ידי בנות-נערות-נשים (Williams, 2003). אגב, היחס לנוכחותן של נשים ביציעים נקבע במידה לא מעטה בתרבות המקומית, למשל: נשים האוהדות את מועדון הכדורגל ליורפול מדווחות על יחס ידידותי ועל תחושה של שותפות. מועדון הכדורגל של ליורפול ידוע ביחסים המיוחדים שלו עם אוהדיו, גברים ונשים כאחד.

עניין נוסף שיש לשים אליו לב בהקשר הנוכחי הוא היותה של האהדה למועדון הכדורגל המסוים רכיב בולט, לא אחת אף דומיננטי, בסינדרום הזהות של יחיד (בן-פורת, 2007). זהות, כפי שאפשר להבין מן הספרות הרלוונטית, היא עניין מורכב ואף מסובך. רכיבים מסוימים של זהות כמו מעמד, עדה ואף מגדר נוטים מסיבות מסוימות להתרופף ומאבדים את כושרם להיות עוגן בשביל היחיד/ה (Hall, 1996; Tajfel, 1974). ועוד, בדרך כלל אין ליחיד – גבר או אישה – הזדמנויות רבות להפגין את זהותו באופן שבו הוא עצמו חווה אותה ומגלם אותה. למשל, רכיב של זהות לאומית או רכיב של זהות אתנית ועוד אינם מספקים ליחיד הזדמנויות תכופות לגלם אותן, קרי לחוש אותן ולהציג אותן, ובין השאר גם לחזק אותן (Billing, 1997). כדי להפגין זהויות כמו אלה יש להתאזר בסבלנות ולצפות לטקסים חברתיים או אירועים חריגים ובלתי צפויים בזמן ובמקום מסוים. בשונה מאלה, אהדת כדורגל מאפשרת הזדמנויות רבות ותכופות: כל שבוע ולעיתים אף יותר – הכל צפוי: הזמן, המקום, המשתתפים. יתרה מזאת, המחקר מלמד כי הזהות כאוהד המועדון מחזיקה מעמד לאורך שנים רבות, בשפל ובגאות, משום שהמועדון עצמו אינו מכזיב, הוא קיים לתמיד (בן-פורת, 2007).

המחקר מצביע על נטייתם של אוהדי ספורט בכלל ושל אוהדי מועדוני כדורגל באופן בולט במיוחד להפגין-להחצין את אהדתם (Crawford, 2004; Wann et al., 2001). החצנה זו מתרחשת בזמן האירוע – המשחק – עצמו, אך לא רק בו. מלבד זמן המשחק עצמו, שהוא בין השאר טקס שבו אוהדת מפגינה את זהותה, אוהדי כדורגל נוטים להחצין את אהדתם בהקשרים חברתיים יום-יומיים באמצעות לבוש מסוים, ענידת סמל מסוים או שיח דומיננטי. אפשר להניח כי בדומה לאוהד-גבר, אוהדת של מועדון כדורגל רוצה כי אהדה זו תירשם כמאפיין של זהותה, וכי זו תיראה ותוערך.

הליכה למשחקי כדורגל היא עדיין התנסות מיוחדת מבחינתן של נשים – בדרך כלל נשים צעירות. הן אינן נדרשות להתנהג כמו גברים, הן אינן נדרשות להציג גיווני "מאציו", כדי להתקבל. שתי חוקרות (Crolley & Long, 2001) טוענות, על סמך ריאיון עם אוהדות כדורגל, כי האוהדות חשות בטוחות ומוגנות באצטדיון. לדעתן של חוקרות אלה מרחב

אוהדי הכדורגל אינו נחלק לגברים ולנשים חלוקה בינרית: אין מקום או יציע מיוחד לנשים, וחשוב יותר הוא שדפוסי ההתנהגות של המגדרים מתקרבים זה לזה. מה שהולך ומתעצם הוא עירוב בין המינים והסכמה בדיבור או בשתיקה של המיעוט (הנשים) ל"נורמות" של הרוב. כך למשל נשים אינן שותפות לקריאות גנאי במגרשים, אך בדרך כלל אינן מגיבות להן, ונדמה כי הן משלימות עם קיומן (Back, Crabbe, & Solomon, 2001). למעשה, לא בכל מקום נשים הם הפלח הסביל-האילם של הקהל. יש עדויות לפעילותן של נשים בקבוצות האוהדים באיטליה המכונות 'אולטראס', הידועות בנטייתן לאלימות. בכמה מהן אפשר למצוא נשים בתפקידי דוברות או אף מנהיגות (Dal Lago & De Biasi, 1994).

לסיכום, אף שהמחקר העוסק בנשים אוהדות כדורגל הוא עדיין דל, אפשר להסיק ממנו כי היציעים בכדורגל הגברי פסקו כבר מזמן להיות טריטוריות בלעדיות של גברים. בתהליך של "כיבוש זוחל" נכנסו נשים ליציעים הללו וקבעו בהם נוכחות. בדומה למשחק הכדורסל, שבו אפשר להצביע בבירור על מצב של אוטונומיה יחסית של נשים (בן-פורת, 2010), הצליחו אוהדות הכדורגל לסדוק את ההגמוניה של הגברים, אך עדיין לא את הדומיננטיות שלהם. הן עדיין מתמודדות על מרחב האוטונומיה היחסית שלהן בכדורגל.

מחקר ומתודולוגיה

מושג מפתח

נקודת המוצא המושגית של המחקר הנוכחי היא המושג "אוטונומיה יחסית", שמשמעותו, בקצרה, היא שמרחב הבחירה של קטגוריות חברתיות נקבע על ידי המבנה שבו הן עוגנות. למעשה היחסים בין התחומים הפוליטי, הכלכלי והאידיאולוגי-תרבותי הם שקובעים ראש לכול תחומי אוטונומיה יחסית בינם לבין עצמם: כאשר למשל שולטת הפוליטיקה במבנה, היא קובעת לכלכלה את האוטונומיה היחסית שלה, שפירושו של דבר הוא כי קריטריונים פוליטיים קובעים את חלוקת המשאבים. על זה יש להוסיף את זיהוי הסוכן: איזו קטגוריה חברתית – מעמד, עדה, מגדר וכו' – היא השלטת בערכאה הדומיננטית בזמן מסוים (בן-פורת, 2006). יחסים אלה והסוכן המסוים קובעים גם את האוטונומיה היחסית של קטגוריות חברתיות או קבוצות חברתיות. מהדיון לעיל אפשר להניח כי השינוי שחל בישראל בשנים האחרונות – מעבר מהדומיננטיות של הפוליטיקה לזו של הכלכלה – לא שינה את הסוכן: גברים הם עדיין הסוכן הדומיננטי בחברה הישראלית. לכל אלה השפעה מכרעת על תחום הספורט בישראל, והוא אפוא הולך ומתמסחר, ועל כן האוטונומיה היחסית שלו נקבעת יותר ויותר לפי התחום הכלכלי, והוא עדיין נשלט על ידי המגדר הגברי. לאלה השפעה מכרעת על היחסים שבין נשים לספורט בכלל ולכדורגל בפרט.

בלי להרחיב יתר על המידה אפשר לומר בהקשר הנוכחי כי התנהגותן של נשים בספורט, לשון אחר: האוטונומיה היחסית שלהן, נקבעת (עדיין) במידה רבה על ידי המגדר הגברי השולט במוסדות הספורט ובמשאביו, וכמו כן (עדיין) במוסדות השלטון והכלכלה במדינה כולה. כדי להיות בעלות ערך בתחום הספורט על הנשים להרחיב את האוטונומיה היחסית שלהן עד כדי רכישת השפעה ישירה בערכאות הרלוונטיות ללא תיווך של המגדר הגברי.

לצורך ענייננו: המחקר מבקש לעמוד על מידת האוטונומיה היחסית שיש לנשים כאוהדות כדורגל: עד כמה הן עצמאיות בבחירת האהדה ובדרכי ביטוייה.

למרבה הצער עד כה לא נעשה מחקר מסודר של אוהדות כדורגל בישראל, ועל כן אין בסיס שעליו אפשר להסתמך כדי לייצר שאלות או השערות ספציפיות הנגזרות מידע מוקדם. על סמך ממצאי מחקר שנעשה במקומות אחרים (ראה למעלה) מתמקדת שאלת המחקר באוטונומיה היחסית של נשים אוהדות כדורגל. ההנחה המקדימה היא שמוסדות הכדורגל (ההתאחדות לכדורגל והמועדונים) נשלטים על ידי הגברים (עובדה שאינה נזקקת להוכחה בישראל), והם (הסוכן) שקובעים את מרחב האוטונומיה היחסית של הנשים שיש להן עניין בכדורגל כשחקניות וכצופות. האוטונומיה היחסית הזאת נבחנת כאן ממבטן של אוהדות הכדורגל: איך הן מתארות, שופטות ומעריכות את מעמדן (הסטטוס שלהן) כאוהדות.

אשר לאוטונומיה היחסית המאמר הזה עוסק בשלושה תחומים שהרלוונטיות שלהן לנשים אוהדות כדורגל כבר הוכחה בעבר (לעיל) במקומות אחרים: א. תהליך החיברות של אהדה למשחק הזה; ב. אהדה כאורח חיים; ג. התנהגות בזמן משחק. לשלושה תחומים אלה נמצא במחקרים קודמים מכנה משותף: מציאותה של דמות גברית סוכנת-מתוכנת. הסוכן הזה ממלא תפקיד כפול – פיזי וסימבולי: פיזי, בהיותו מלווה ומגן; סימבולי – היות שהוא משתייך למגדר שקובע את האטמוספירה באצטדיונים, הוא מודריך את האוהדת החדשה. שלושת התחומים הללו מגלמים במחקר זה את מצב האוטונומיה היחסית של נשים אוהדות כדורגל: מה שמבקשת שאלת המחקר לדעת.

אופן עשיית המחקר

חמש הקבוצות מליגת-העל שנבחרו למחקר זה מייצגות חתכים שונים בקרב קהל האוהדים – אלה שמכונים בספרות "אוהדים חמים" (Giulianotti, 2002). לצורך המחקר נבחרו, בשלבים, 30 אוהדים מכל קבוצה אשר העידו על עצמם שהם נוכחים בקביעות במשחקים של קבוצתם. הבחירה נעשתה בשלב ראשון באמצעות רשימות אגודות האוהדים של הקבוצות, ובשלב שני באמצעות פנייה (כדור שלג) למרואיינים להמליץ על אחרים הדומים להם מבחינת אדיקותם לקבוצה המסוימת. תהליך בחירת המרואיינים לא היה חופשי ממגבלות: כדי לקבל טווח היסטורי, קרי ותק מסוים של אהדה והתנסות בתפקיד של אוהד כדורגל, רואיינו אך ורק אוהדים בוגרים, בעיקר מי שכבר סיימו את שירותם הצבאי, או במקרה של איחוד בני סכנין – אוהדים שגילם עולה על 21. כמו כן נקבע (ללא גיבוי סטטיסטי) כי מכל קבוצת אוהדים תרואיינה לפחות חמש נשים. בסך הכול רואיינו למחקר 143 אוהדי כדורגל (רק 23 אוהדים של מכבי נתניה), ומתוכם שבע-עשרה נשים למחקר הנוכחי: שש אוהדות של הפועל תל-אביב, שבע אוהדות של מכבי חיפה, שתי אוהדות של בית"ר ירושלים, אוהדת אחת של איחוד בני סכנין ואוהדת אחת של מכבי נתניה. מלכתחילה היה צפוי כי מסיבות ידועות (תמיר, 2006) יהיה בלתי אפשרי לראיין אוהדות של איחוד בני סכנין, ובכל זאת נמצאה אחת. מסיבות טכניות לא רואיינו חמש אוהדות של בית"ר ירושלים ושל מכבי נתניה

אלא פחות. מכל מקום, המחקר בכללו והמאמר הנוכחי אינם משקפים את שיעור אוהדות הכדורגל בישראל והתפלגותן על פי תכונות מסוימות. מדובר במחקר אשר נועד לחשוף היבטים שונים שכבר נחשפו בספרות הרלוונטית באשר להתנהגותם של אוהדי הכדורגל בעולם, ובחלקם בישראל, כולל אלה של נשים-אוהדות, שבהן מתמקד מאמר זה. בדומה לשאר המרואיינים במחקר זה, כל אחת מן המרואיינות רואינה בנפרד על ידי מראיין/ת שהוכשר/ה לכך. בריאיון שימש שאלון שכלל היבטים שונים של אהדת כדורגל. שלוש חטיבות של שאלות הנוגעות לתוכנו של המאמר הנוכחי נגעו לתחומים האלה: לדרך ההתקשרות לקבוצה (חיברות), לדפוס האהדה כאורח חיים, להתנהגות לפני המשחק, במהלכו ואחריה. היו גם חטיבות אחרות של שאלות שנשאלו כל המשתתפים ושאין נידונות כאן. כמה מן השאלות הוגשו למרואיינת במתכונת של "שאלות סגורות", ועל המרואיינת היה לבחור את התשובה המתאימה לה. מרבית השאלות הוצגו למרואיינת במתכונת של "שאלות פתוחות", והיא התבקשה להשיב במילים שלה (בן-פורת, 2007).

כשנתיים קודם לכן נערך (בן-פורת, 2002) סקר ארצי של אוהדי כדורגל בישראל. ממצאי הסקר מלמדים כי נשים שיש להן עניין בכדורגל הן 27% מן המתעניינים בכדורגל בישראל. השיעור הזה אינו מייצג את שיעור הנשים שאפשר לראות בהן "אוהדות-חמות-מסורתיות" – כאלה הנוכחות בכל משחק של קבוצתם – אך יש בכך עדות מסוימת שכדורגל (כבר) אינו רק "שלי" גברים בלבד. על יסוד הדברים שנאמרו למעלה באשר להגמוניה ולדומיננטיות של הגברים בכדורגל, לא הייתה סיבה להניח כי אוהדות כדורגל בישראל תהינה שונות מאוהדות כדורגל במקומות אחרים, למשל באירופה. שוני מסוים עשוי להתברר כאשר תיבחן האוטונומיה היחסית של האוהדות הישראליות: היות שבאירופה (שם צמח גם כדורגל הנשים) התמסד מעמדן של האוהדות במשך השנים, אפשר להניח כי אלה ביססו היטב את מעמדן בקרב צופי הכדורגל. רוצה לומר, יש להן אוטונומיה יחסית רבה בהשוואה למדינות אחרות, ותלותן במין השני הולכת ופוחתת. לעומת זאת בישראל היה אפשר להניח – שוב ללא בסיס סטטיסטי או מחקרי קודם – כי האוטונומיה של האוהדות מצומצמת, מה שיתבטא בתלותן בגברים שעדיין קיימת.

ממצאים

פרופיל

המרואיינת הטיפוסית במחקר זה היא ילידת ישראל. גם הוריה הם ילידי הארץ. היא רווקה במחצית שנות העשרים שלה, בעלת תואר אקדמי, או נמצאת בתהליך של הכשרה להשגתו. היא שכירה העוסקת בעבודות מזדמנות, אך רבות עוסקות בניהול, כמו למשל בעסקים, בשירותים פרטיים ובצבא. הכנסתה (שנת 2004) בינונית (בסביבות 5,000 שקלים לחודש), אך יש גם מי ששכרן גבוה הרבה יותר – תלוי במשלח ידן. בשורה התחתונה, על פי הסימנים המקובלים אצל סוציולוגים, מדובר בבת מן המעמד הבינוני. אפשר אפוא להניח כי מדובר באוהדות שיש להן מעמד ועמדה: מבחינת תכונותיהן הדמוגרפיות השונות,

ובמיוחד מבחינת ההון התרבותי שלהן, הן מעל לממוצע של קהל אוהדי הכדורגל בישראל, אך אוהדים רבים דומים להן מבחינת המוצא המעמדי (בן-פורת, 2002). שלושת התחומים הנדונים במסגרת שאלת האוטונומיה היחסית מובאות להלן על פי סדר. לכל אחת מן השאלות יש תת-חלוקה פנימית. בסוגריים מצוינים תת-הנושאים שהשאלה המסוימת קשורה אליהם.

א. חיברות לתפקיד אוהדת (מי הסוכן, מתי פעל, מי המלווה): מן המעט שאפשר לדלות מהמחקרים שצוטטו למעלה נדמה כי נכון להניח שהשלב שבו מתחיל החיברות לכדורגל הוא בגיל צעיר מאוד – השנים הראשונות בבית הספר היסודי. הממצאים מן המחקר הנוכחי באשר לגיל שבו נעשתה המרואינית אוהדת מצביעים על שתי תקופות שונות עד מאוד: **אחת** השכיחה, כצפוי, בגיל צעיר מאוד, והוגדרה כך: **"כשנולדתי"**. מרואינות רבות מציינות את השנים הראשונות בחייהן, בעיקר בתקופת בית הספר היסודי, כזמן שבו הוכנסו בסוד המשחק. **השנייה**, חלק אחר של המרואינות מציין את שנות העשרים שלהן כזמן שבו נעשו אוהדות. כפי שיפורט להלן, הזמן שבו התחברו האוהדות למשחק אינו מקרי. מדובר באוהדות שמגען הראשון עם משחק הכדורגל היה באמצעות המשפחה, ובאוהדות אחרות שכניסתן למשחק הייתה באמצעות חבר, בדרך כלל בן זוג. ממצאי המחקר הנוכחי **כולו** (כלומר כולל הגברים) היה אפשר ללמוד כי הגיל הצעיר – שנים ראשונות בבית הספר היסודי – הוא זמן שבו בדרך כלל ילדים-בנים מתוודעים ממש למשחק הכדורגל (בן-פורת, 2007). הקבוצה הראשונה של האוהדות, זו שהתחברה למשחק בגיל צעיר, דומה אפוא בעניין זה לאוהדים-גברים. לא כך הוא באשר לשנייה. אבל גורם אחד (לפחות) נמצא משותף לכל האוהדות: היכרותן עם המשחק וההתקשרות שלהן אליו היו באמצעות מתווכים גברים. כאמור, ההיקשרות למשחק הכדורגל הייתה, למעט מקרה אחד או שניים, באמצעות דמות גברית – ממשפחת המוצא או חבר-בן זוג, ומועד ההיקשרות הוא בדרך כלל בגיל צעיר מאוד, ויש גם שהיה בשנות העשרים. בנות צעירות נלקחו/הובאו למשחק על ידי אב או אח, וההתנסות בצפייה בכדורגל הייתה למעשה התנסות משותפת של בת עם אב או עם בן משפחה אחר, והיא זכורה לטוב: **"הייתי הולכת עם אבא שלי לראות את הפועל רמת גן", "אח שלי הגניב אותי על זה", "האחים שלי הם אוהדי הפועל... לאט לאט האחים שלי העבירו [אותי] לעניין הכדורגל", "אבא שלי", "אבא לקח אותי", "המשפחה אוהדת כדורגל, אבא אוהד שרוף", "הבית, אבא אוהד בית"ר"**. בשלב זה הבת (בדומה לבנים) לא

בחרה אלא בחרו בשבילה. בדיעבד נראה כי האוהדת מרוצה מכך. מעמדו הבולט של האב כסוכן חיברות לספורט ידוע וצפוי (בן-פורת, 2010). במקומות שונים בעולם אבות אינם נרתעים מלצרף אליהם את ילדיהם הקטנים, בנים וגם בנות, למשחק באצטדיון הכדורגל, כך גם בישראל, שבה תנאי האצטדיון אינם נוחים במיוחד, בלשון המעטה. מתברר שבעניין זה דין הבת כדין הבן: האב הוא הסוכן – מתוך השכיח (בן-פורת, 2007).

החיברות המוקדם, קרי ההתחברות למשחק באמצעות דמות גברית, ממשיך לתפקד גם מאוחר יותר, כאשר האוהדת כבר בוגרת – באמצעות הסוכן הגברי, חבר או בן זוג. כאן

יש לאוהדת בחירה יחסית: **"בשביל שלום בית אני הולכת לכל המשחקים של הפועל... היום חבר שלי אומר שאני אוהדת יותר ממנו"**, **"חבר שלי לשעבר הרעיל אותי ולקח אותי למשחקים הרבה"**, **"החבר שלי שהיה אוהד בית"ר לקח אותי למשחקים ועברתי ממכבי חיפה לבית"ר כי התאהבתי באוהדים של בית"ר"**, **"איך שראיתי שבעלי והבן שלי שרופים התחלתי להיות שרופה"**.

גם החיברות של בנים לאהדת הכדורגל מתרחש באמצעות המשפחה, במיוחד אב המשפחה. לעתים מדובר באח או בודד שנוטלים עמם את הילד הצעיר למשחקים. אצל הגברים שרואיינו במחקר זה נמצאה המשפחה וחברים קרובים (קבוצת השווים) כמתווכים המשפיעים ביותר. כלומר, אצל הבנים כל סוכני החיברות הם בני אותו המין. מבחינתם אך טבעי הוא להיות לאוהד של אירוע שהוא אחד מסימני הזהות הגברית. אצל המרואיינות נמצא רק מקרה אחד שבו "נדלקה" המרואיינת למשחק באמצעות בנות המגדר **"חבורה של בנות מטורפות"**. בדרך כלל ההיקשרות למשחק נעשית באמצעות דמות גברית. יש לכך כפי הנראה כמה סיבות: **האחת**, כמותית – הגברים שנקשרים למשחק הזה רבים בהרבה מהנשים שנקשרות אליו; **השנייה**, ההיקשרות באמצעות בן משפחה מקלה אותה, כי יש מי שמספק מחסה פיזי וסימבולי: כפי הנראה מה ש"מקובל" בישראל באשר לבנים צעירים אינו מקובל באשר לבנות צעירות, קרי להגיע למשחקים בגפן; **השלישית**, הליכה למשחק כדורגל אכן נועדה גם להשליט "שלום בית", כמו למשל בילוי זמן עם החבר כתרומה שלה להידוק היחסים שביניהם.

תמיכה נוספת לפונקציה של הדמות הגברית כמתווכת יש בתגובות לשאלה, עם מי את הולכת למשחקי הבית? משחקי הבית הם האירועים החשובים ביותר בשביל אוהד הכדורגל החם. פסיחה אפילו על אחד מהם נחשבת בעיניו ובעיני אחרים כגריעה מן הנאמנות לקבוצה. הספרות הרלוונטית שהוזכרה קודם לכן מציינת ש"לא מקובל" שנשים תלכנה למשחק כדורגל בגפן. מן הדיווח של המרואיינות אפשר להסיק כי **אין** הן הולכות למשחק בגפן. מישהו מלווה אותן. המישהו הזה הוא גבר. הדמות הגברית יכולה לקבל כמה דמויות: בולטת ביותר **"עם חבר"**, קרי עם בן זוג. אחריה בן משפחה (אב, אח). כיוון שמדובר באוהדות בוגרות נראה שההליכה עם חבר או בעל מועדפת על הליכה עם בן משפחה המוצא. כפי שכבר נאמר למעלה, לנשים הרבה פחות נוח ללכת למשחק בגפן מאשר לגברים. רק במקרה אחד השיבה אוהדת כי **"גם הולכת לבד ושם פוגשת אנשים"**, קרי כאלה שהם בחזקת מכרים בטוחים.

אבל יש לזכור כי מדובר באוהדות כדורגל שבשעת הריאיון כבר היו אוהדות "בזכות עצמן" ו"בשביל עצמן". הן אוהבות כדורגל. תהא אשר תהא סיבת ההיקשרות הראשונה למשחק, עכשיו הן בוחרות בו בעיקר בגלל אהדתן, בגלל זיקתן הרגשית אליו. הכדורגל הפך למרכיב חשוב בחייהן, ולמעשה לקובע במידה רבה את אורח חייהן.

ב. אהדה כאורח חיים (צריכה, נוכחות, מתח, זהות). הספרות העוסקת באוהדי כדורגל טוענת כי האהדה למשחק, אל נכון למועדון או לקבוצה המסוימת, היא "אורח חיים" (לעיל). לשון אחר, הכדורגל הוא מרכז העניין בחיים – central life interest – היות שלמונח "אורח

חיים" מוטת כנפיים רחבה והוא יכול לתת חסות לאירועים רבים ומגוונים, היחס אליו במחקר זה ובמאמר זה הוא מצומצם וממוקד: מדובר בכך שסדר היום של אוהדת הכדורגל נקבע לפי לוח משחקי הליגה והגביע, בעיקר אלה המשוחקים על ידי קבוצתה, אך לעתים קרובות גם אלה המשוחקים על ידי קבוצות אחרות. ועוד, יחסיה עם אחרים משמעותיים נקבעים בהתאם. בשורה התחתונה, הכדורגל הוא "מרכז העניין" שלה, ומעמדם של אירועי חיים רבים אחרים נקבע על פיו.

כדורגל כ"מרכז עניין" מתגלם גם בצריכה כמעט אובססיבית שלו באמצעות מיני אמצעי התקשורת: שידורי משחקים של הליגות המקומיות ושל ליגות זרות, עיתונות כתובה והאינטרנט. צריכת כדורגל באמצעות התקשורת היא סימן ועדות למרכזיות העניין, קרי האהדה. הצריכה הזו מגלמת את הכדורגל כחויית חיים שוטפת ומעצבת שאינה מוגבלת למקום המשחק עצמו אלא עוטפת את האוהדת. יתרה מזאת, צריכת הכדורגל היא גם סימן לחשיבותו של הכדורגל בזהותה של האוהדת. כדי להימנע מגלישה להיבטים הפסיכולוגיים של הנושא הזה, ייאמר רק כי מבחינת אוהד/ת כדורגל, האהדה, על גילוייה הפרקטיים, היא רכיב חשוב במיוחד בתבנית המרכיבה את זהותו/ה.

המצרך הנצרך ביותר הוא כמובן משחקי הקבוצה הנערכים בדרך כלל בסוף השבוע, אך לעתים – במסגרת משחקי הגביע או השתתפות באירועים של ההתאחדות האירופית לכדורגל – גם באמצע השבוע. ראש לכול מדובר במשחקי הבית ובמשחקי החוץ של המועדון. מן הממצאים עולה כי אשר למשחקי הבית "אין מצב" שאוהדת חמה תחמיץ אותם, כי זה ה"אקט" המשמעותי ביותר בביטוי של אהדת הקבוצה. ואכן מרבית המרואיינות (אחת-עשרה) מדווחות על נוכחות **בכל** משחקי הבית של קבוצתן. השאר על **חלק** (מרבית) ממשחקי הבית של קבוצתן. נוכחות חוץ מצריכה מאמץ רב יותר, ורק שבע (40%) מן המרואיינות נוהגות, לדבריהן, להגיע לכולם. הנוכחות במשחקי הבית והחוץ של אוהדות אינה שונה בהרבה מזו של הגברים שרואיינו במחקר זה.

בזמן שנערך מחקר זה הייתה אוהדת כדורגל ישראלי יכולה ליהנות מכדורגל מקומי ומכדורגל זר באמצעות שידורי הטלוויזיה שהלכו והתרחבו. אוהדות הכדורגל שרואיינו למחקר זה מגלות דפוס של התמכרות: הן מדווחות כי הן קוראות בקביעות את מדור הספורט בעיתון, כי הן נוהגות לצפות בשידורי המשחקים של הצימפיון-ליג (ליגת האלופות של הקבוצות האירופיות), כי הן נוהגות לצפות בשידורי המשחקים בתשלום של ליגת-העל שמספקת הטלוויזיה הישראלית בשבת ובימי ראשון או שני (פרט למועדים שבהם הן נמצאות במגרש עצמו). בזמן הריאיון שודרו המשחקים של הליגה הלאומית בימי שישי אחר הצהריים, ולעתים הן צפו גם באלה. אוהדת הכדורגל צורכת בממוצע קצת יותר מעשר שעות כדורגל בשבוע.

כדורגל כאורח חיים הוא מבחן מתמיד של נאמנות. הוא מתווה אורח חיים בהקשרים שונים. הוא נושא עמו מתח בכוח ובפועל לנוגע ליחסים עם מי שאינם אוהדים אך הם אחרים משמעותיים. לא אחת עומדת האוהדת בפני דילמה המחייבת אותה להחליט מה חשוב לה יותר. למשל, אירוע משפחתי הנופל בזמן משחק כדורגל של הקבוצה האוהדה.

לוח משחקי הכדורגל ידוע לאוהדת מראש – בדרך כלל הוא מופץ בתחילת עונת הכדורגל – והיא יכולה לתכנן את סדר יומה בהתאם. אירועים משפחתיים חלקם ידוע מראש וחלקם לא עשויים/עלולים לשבש את סדר היום הזה. האוהדת יודעת כי צפוי מצב שבו יתנגשו שני רצונות, או לחלופין שני תפקידים, זה של האוהדת וזה של בת המשפחה. מצב זה ידוע בשמו מצב של "קונפליקט בין נאמנויות" לקבוצות של אחרים משמעותיים שבדרך כלל אין ביניהן חפיפה. זה מצב שבו שני אירועים שנקבעו במקומות שונים על ידי אנשים שונים מתרחשים בזמן אחד. האוהדת היודעת כי מצב כזה צפוי מאמינה כי סיכויי התרחשותו קלושים. מכל מקום, אוהדי כדורגל חמים מתכוננים למצבים כאלה ומפתחים טקטיקות מסוימות כדי להימנע מהתנגשות ישירה עם בני משפחה וחברים קרובים. מבחינת האוהדות זה מצב מאיים: **"זה סרט. תהיה לי בעיה אם זה משחק חשוב וגורלי תהיה לי בעיה. אני אצטרך להסתכל אחד מול השני, מה יותר גורלי? זו בעיה, למזלי לא נתקלתי במקרה כזה. לא יודעת מה היה קורה. אם בר-מצווה לאחי הייתי מתבאסת".** בדרך כלל המשפחה (עדיין) זוכה לנאמנות הראשונית אך לא בכולה או במלואה. ההחלטה השכיחה במקרה של מצב מעין זה היא להשתתף באירוע המשפחתי אך בו-בזמן לשמור על הקשב למשחק:

"אעשה הכל כדי לשמוע את המשחק ואלך לאירוע... אני ואבא שלי הקשבנו דרך אזנייה למשחק" "אם זה משחק חשוב אני אנסה לשלב", "תלוי איזה אירוע. יש המון התחשבות מצד המשפחה. אם זאת חתונה של מישהו ממש חשוב אז אני אלך אבל אדאג לקבל SMS בפלפון. אם זה אירוע פחות חשוב, הייתי הולכת למשחק", "משלבת בין השניים, נפרדת [מן האירוע] יותר מוקדם", "בברית של האחייך שלי אחרי שחתכו ברחתי. אם חתונה בודקים שלא יצא על כדורגל", "מקליטים את המשחק", "יכול להיות שאני אאחר לאירוע".

אחדות מן המרואיינות מתלבטות, אך החלטתן ברורה א-פריורי, המשחק קודם: **"אני אלך למשחק בדרך כלל. אבל אם זה אירוע שמכריחים אותי ללכת אז אני אלך", "אני אלך למשחק. כבר קרה 20 פעם. אני מנודה מן המשפחה בגלל זה הפסדתי חתונה של אח של גיסי, בר מיצוה ועוד [...] בחתונה ממש כעסו עלי, לא נורא". "רואה את המשחק, דוחה את האירוע".**

שתי מסקנות עולות מהמונולוגים (הקצרים) המצוטטים כאן: אחת, על פי כל הסימנים אפשר לקבוע כי אכן מדובר באוהדות כדורגל שהכדורגל הוא עניין מרכזי בחייהן. מסקנה שנייה, הקשורה בקודמת, היא שהכדורגל הפך ל"אורח חיים" של האוהדת. סביבו מתארגנים אירועים רבים וחשובים בחייה. בעקיפין אפשר ללמוד מכך שהכדורגל היה לרכיב חשוב בסינדרום הזהות שלה.

אהדת מועדון כדורגל נוטה מאוד להיות מוחצנת (לעיל). היא מספקת לאוהד/ת רכיב המחזק את הדימוי העצמי שלו/ה. המילה **"גאה"** מופיעה כמעט אצל כל המרואיינות (וגם באופן מקביל ובולט אצל הגברים המרואיינים):

"גאה בעצמי, זה כף. קודם זה כף להיות שייכת להפעל. זה נחמד שמישהו מחייך אלי רק כי יש לי משהו משותף עמו", "סבבה לגמרי, אני גאה בזה שאני אוהדת הפועל ולא

מסתירה את זה. אין יום שאני יוצאת מן הבית ואין לי פריט אדום", "אני גאה בקבוצה ואני אוהבת את הסמל הזה", "זה פשוט חלק ממני", "גאוה רבה, הולכת עם ראש מורם", "כולם בעבודה יודעים שאני אוהדת של חיפה. כל האוטו מלא מדבקות. בהחלט גאה", "כל האוטו שלי צעיפים, דגלים מתגאה בקבוצה", "אני גאה שאני אוהדת של בני סכנין". ואוהדת בית"ר: **"גאוה צהובה".**

אחד הגורמים שהרתיעו בעבר אוהדות כדורגל מלהפגין את אהדתן, כלומר להחציץ אותה ולזכות בהערכה מצד הסביבה המשמעותית, היה אז החשש מפני אותה סביבה. מפני "מה יאמרו" האחרים המשמעותיים, כמו בני משפחה, חברים, חברים בעבודה וכדומה. החלוצות שבאוהדות: הבריטיות, הצרפתיות הסקנדינביות, היינו נשים במדינות שבהן ניטש מאבק גלוי לשוויון בין המינים בכלל ובכדורגל בפרט, פרצו גם את המחסום הזה ו"כבשו" להן עמדה ביציעי הכדורגל. יתרה מזאת, הן הפכו זאת לרכיב חשוב בזהותן ונתנו לו ביטוי מוחשי. על סמך דבריהן של המרואיינות הישראליות אפשר להסיק כי אהדת הכדורגל הפכה לרכיב של זהות מופגנת גם אצלן.

אשר לכדורגל כאורח חיים מתגלה בבירור הפך של האוטונומיה היחסית. ברקע נמצאת דמות גברית מתווכת (סוכן), אך לאחר שנוצר הקשר עם הכדורגל אין האוהדת זקוקה לתיווך ישיר של הגברי. גם באשר לזהות אין האוהדת זקוקה לו. היא עצמה אחראית לסדר יומה וליישוב המתחים הנובעים ממיקומו של הכדורגל בחייה. אפשר להניח כי הפרופיל החברתי-כלכלי הגבוה יחסית של האוהדת הוא אחד מן ההסברים לכך שהיא מטפחת אוטונומיה יחסית רבה: כדי לנהל את חייה כאוהדת אין היא זקוקה להתערבות או חסות של המין השני. את אלה היא יכולה לעשות בעצמה, ברם במסגרת מה שמכונה כאן אוטונומיה יחסית – היא עדיין אינה שותפה לקביעת התהליכים והגבולות וגם באצטדיון צעדיה מוגבלים.

ג. התנהגות בזמן משחק. באצטדיון הכדורגל בישראל (ובעולם) יש לגברים יתרון מספרי מכריע, והם שמעצבים את האווירה השוררת בו, ולמעשה הם קובעים את דרגות החופש של האוהדת.

הנושא הנבחן כאן הוא עד כמה נוטה היא לקבל את דפוסי ההתנהגות של הרוב (הגברים). המרואיינות התבקשו לתאר במילים שלהן את התנהגותן בזמן משחק. הספרות הרלוונטית מייחסת לאוהדות כדורגל מעצורים או עכבות מסוימות. למשל, נשים-אוהדות אינן אלימות פיזית ומילולית. הספרות מניחה שהן משפיעות לטובה על התנהגות ההמון: עצם נוכחותן ביציעים משפיעה לטובה על התנהגות הגברים. נוכחותן משרה אווירה של נשיות מרכזת-ממתנת או בולמת התנהגות חריגה של קהל האוהדים. ועדות שהוקמו כדי לבחון דרכים למניעת אלימות במגרשים הציעו להסתייע בנוכחותן של נשים: לגרום שיותר ויותר מהן תגענה למשחקים. לכאורה, בהקשר זה דווקא הנשים הן הגורם המתווך, כי ההנחה העומדת מאחורי הטעונונים של ועדות אלה היא שאופן התייחסותן של הקהל, שרובו גברים, למשחק

אכן מושפע מנוכחותן של נשים באצטדיונים (Dunning et al., 1992; Williams, 2003). מתיאורי המרואיינות את התנהגותן במגרש (איך את מתנהגת בזמן המשחק?) נראה כי חלק נכבד מן האוהדות המגיעות למגרשים משילות מעליהן את הדימוי (והתפקיד) של "חומר מרכז-ממתן":

"מוציאים הרבה תסכולים באצטדיון, מדברת, צועקת, מקללת לפעמים... מוציאה את כל החוליגניות שלי", "האמוציות משחקות תפקיד מאוד חזק. אני מעודדת, שרה לשחקנים, מקללת את הקוון, השופט, השחקנים של היריבה.. אני עומדת במהלך המשחק. מרגישה בלחץ ובהתרגשות", "אני מעבירה ביקורת על השחקנים של הפועל באופן קבוע. מתעצבנת עליהם", "אני צועקת, שרה, קופצת ומקללת, מאמנת מן היציע", "נורא מתוחה, צורחת בלי סוף. כל התקפה של הקבוצה היריבה צועקת בוז. מקללת את השופט ואת הקוון. אבל אם מכסחים את הקבוצה שלי אני גם לוקחת את זה ללב", "מרגע שמגיעה למשחק ועד הסוף שרים-כל השירים של האוהדים. אם צריך גם מקללת, צועקת לפעמים עוזרת לאוחנה לאמן אותם", "קודם כל לחוצה. רוב הפעמים אני בוכה, גם אם מנצחים וגם אם מפסידים. צועקת ברגע שאנחנו מבקיעים גול, ממש צועקת ורוקדת וכל זה. ואם מפסידים, שקטה לא מקללת".

חלק אחר, קטן יותר, של האוהדות מדווח על איפוק: "אני לא מהמקללות. אני מאלה שנורא חשוב להם סדר הישיבה. תמיד מעודדת כי זה מוציא ממני את הלחץ", "יושבת או עומדת כמעט לא מעודדת", "שרה קופצת מדברת עם האוהדים נהנית מהרפרטואר – כמו ילדה", "אני מאוד מפוקסת על המשחק, אקטיבית, עומדת כשהקהל עומד, אני לא אצק או אקלל, אבל אתעצבן אם יש פאול".

אהדה בזמן הממשי של משחק כדורגל היא אירוע התנהגות של המון על כל מה שכרוך בכך, ובכלל זה איבוד שליטה עצמית של המשתתפים במידה מסוימת. במצבים כאלה יש להתנהגות הקולקטיבית של המון אוהדים עליונות על פני היחידים המשתתפים בה. למעשה אפשר להבחין בשלוש טקטיקות מצד יחיד או קבוצה מסוימת במצב של המון אוהדים: **האחת**, השתתפות פעילה והיכנעות מרצון לגחמותיו של ההמון תוך ידיעת תחום ההרשאה והחריגה ממנו; **השנייה**, השתתפות סבילה. יחיד או יחידים משתתפים במידה מינימלית, כמו למשל קמים כאשר כל הקהל קם תוך כדי השלמה לכאורה עם המתרחש סביבם. הטקטיקה **השלישית** היא ניסיון לרסן את התנהגות ההמון ולנסות למנוע ממנו לחרוג מתחום ההרשאה. במגרשי הכדורגל תתבטא תגובה כזו בהתארגנות שכנגד, למשל קבוצת אוהדים ששמה לה למטרה להימנע מהקנטה מילולית ופיזית של היריב ובהתרכזות בעידוד הקבוצה שלהם.

הנחת המוצא בדבר האוטונומיה היחסית שבה ועולה מתיאור ההתנהגות של המרואיינות במגרשים בזמן משחק כדורגל. בדרך כלל התנהגותן נגררת אחר ההתנהגות של הקהל כולו, שרובו המכריע הוא גברים. אלה קובעים את התווים והטון, והאוהדות נוטות לננן על פיהם, אבל במפורש רק עד גבול מסוים. את התפקיד המיוחד שממלא "מצב ההמון", קרי ההתנהגות הקולקטיבית במגרש הכדורגל, אפשר להפיק מתשובות לשאלה נוספת שנשאלה מיד לאחר השאלה בדבר ההתנהגות של האוהדת מחוץ לאצטדיון. הטון הבולט מתגלה בתשובות הבאות:

"לא במגרש יותר פתוח, יש אווירה כזאת, כולם מתנהגים ככה, לא רק את. במהלך החיים שלי אין כל כך הרבה מתח כמו בכדורגל. הכל קבוע כזה", "לא... זה אפקט העדר, כולם עושים את זה במגרש, אז זה בסדר לעשות את זה. לא נקרא מעשה חריג", "לא. האחוה

הזאת שכולם אותו דבר... אני אצטרף לכולם. לזרום עם האוהדים". "לא, זה מקום יותר אמוציונאלי, יוצא החוצה... מרגישים חופשי להתנהג".

כפי הנראה האוהדות, ברובן, אינן מקבלות תפקיד ש"הוטל" עליהן בלא ידיעתן – להיות שונות ולגרום לעידון בהתנהגות הגברים. כפי הנראה אין להן נטייה לייצר תפקיד כזה באופן עצמאי או לקבל עליהן את מילוי. אי אפשר לומר כי לנוכחותן יש/אין השפעה מרגיעה כיוון שדעתם של הגברים בהקשר זה לא נחקרה במישרין. אבל בתגובה לאותה שאלה מגלים מרבית הגברים המרואיינים את הדפוס שמציגות המרואיינות: באצטדיון הכדורגל הם אחרים-שונים, הם נותנים דרור ללשונם ולגופם. הם לא דיברו על נוכחותן של נשים באצטדיון כגורם לכאן או לכאן, ויש להוסיף כי הם מודעים לנוכחותן של אוהדות. חלק מהם אף משמש להן ליווי וחיפוי. במגרש הכדורגל האוהדות נוהגות כמי שאימצו את הסיסמה "במלחמה כמו במלחמה", חלקן מצטרף לפלח של הקהל (הגברי) המגלה ריגושים ופורקן. חלק אחר שלהן, גם הוא רגשני, אך בצד המאופק של הקהל. מן הדיווח אפשר להסיק כי אף לא אחת מן האוהדות במחקר זה נמנית עם הקבוצות האלימות פיזית. מכל מקום, גם כאן מתגלה בבירור נושא האוטונומיה היחסית: האוהדות משתדלות להיות לחלק מן הרוח הכללית שנושבת מכיוונו של רוב הקהל, קרי הגברים, אך בו-בזמן לשמור על איפוק, קרי על עצמאותן מבחינת אופן ההתנהגות שלהן במגרשי הכדורגל.

סיכום

הגדרת המצב של נשים בספורט בכלל באמצעות המושג "אוטונומיה יחסית" נובעת מן ההנחה שהספורט נשלט על ידי המין הגברי, והוא שממלא את מוסדותיו, קובע את דפוסי ההתנהגות ומקצה את משאביו. המין הנשי, על אף התמורות שחולל בחברה בכללה, עדיין תלוי בגברים בהקשר זה: לאחר שתחום זה נפרץ גם הוא על ידי הנשים, הגברים עדיין מקצים להן מרחב מסוים של אוטונומיה יחסית, כמו למשל שיעור ייצוגן במוסדות הספורט, השתתפות בענפי הספורט, הקצאת משאבים ועוד. גם בישראל, שחלה בה תמורה ניכרת בעשורים האחרונים כאשר הכלכלה הפכה לדומיננטית, כלומר השוק הכלכלי הוא המנווט, וגם לאחר שהספורט החל להתמסחר (בעיקר הכדורגל והכדורסל, אך גם ענפים אחרים הולכים בעקבותיהם), שולט המין הגברי במוסדות הספורט בכל ענפיו. הוא שקובע את מרחב האוטונומיה היחסית של נשים בספורט כמשתתפות וגם כצופות פעילות (באצטדיון) וסבילות (מול מרקע הטלוויזיה).

כדורגל יש לכך ביטוי מובהק מאוד: בכל העולם הוא נחשב לספורט של גברים, ולמעשה מנוהל כמעט לחלוטין על ידי המין הגברי. בהקשר הנוכחי מתמקדת השאלה באופן שבו נשים-אוהדות כדורגל מתנהלות בתוך 'עולם' שעדיין נחשב לגברי מאוד על אף התמורות שחלו גם בו, כמו למשל הקמתן של ליגות כדורגל של נשים ונוכחותן הקבועה כאוהדות באצטדיוני הכדורגל. אמנם הכדורגל בישראל כבר אינו של גברים בלבד (קיימת ליגת כדורגל נשים), אך אפשר להמשיך ולהניח שהם עדיין קובעים את מרחב האוטונומיה היחסית של הנשים האוהדות את המשחק הזה. בספרות הרלוונטית העוסקת בנשים וכדורגל לא מצאנו

ולו מקרה אחד שבו נשים ממלאות את רוב האצטדיון שבו נערך משחק של גברים, על אחת כמה וכמה אינן קובעות בו את דפוסי ההתנהגות. כפי הנראה גם לא בישראל. מה שכן נמצא הוא שבישראל יש אוהדות כדורגל של ממש, שדפוסי התנהגותן כאוהדות דומים מאוד לאלה של אוהדים-גברים, אך האוטונומיה שלהן עדיין יחסית: הן תלויות במתווך הגברי גם לאחר שעברו בהצלחה את החיברות של אהדת כדורגל.

בהקשר זה נדונו שלושה תחומים במחקר זה: איך אוהדות נעשות לכאלה (חיברות), אהדה כאורח חיים והתנהגות בזמן משחק. על סמך הספרות והמחקר העוסקים בנושא של אהדת כדורגל בקרב נשים היה אפשר להניח כי בהקשר של כל תחום תהיה מעורבת דמות גברית או "אווירה" שנוצרה ומוחזקת על ידי גברים-אוהדים. הדמות הזו תשמש מתווכת בין מצב של קדם-אהדה למצב של אהדה, קרי הפיכתה לאוהדת, ולאחר מכן בין האוהדת למשחק הכדורגל כאירוע של המון בתחום הרשאה בגבולות האצטדיון. האווירה משפיעה על התנהגות האוהדת, כיוון שהיא נכנסת למקום שבו הנורמות המקובלות נקבעות על ידי גברים.

על סמך הממצאים של מחקר זה – הדיווח של המראיינות-אוהדות – אפשר לסכם ולומר כי מעמד אוהדת הכדורגל בישראל דומה לזה המתואר בספרות העולמית. כאן, כמו שם, לדמות הגברית – לסוכן – אב, בן משפחה אחר, חבר/בן זוג, יש משמעות מלבד היותה בן לוויה של אוהדת הכדורגל. כדי להיעשות לאוהדת כדורגל וכדי להמשיך ולהיות אוהדת הילדה-נערה נעזרת בדמות גברית. מגרשי הכדורגל, קרי הקהל הגברי, מקבלים היום אוהדות כדורגל בסבר פנים ידידותי. על סמך מידע חלקי על הכדורגל הישראלי אפשר להציע כי לא כך היה בעבר, וכי אז נשים הדירו רגליהן ממגרש הכדורגל, מן הטריטוריה ששלטה ללא עוררין על ידי הגברים. ברם גם כיום אין לנשים-אוהדות מעמד עצמאי באצטדיון הכדורגל: לצדן נוכח גבר המייצג את המין הדומיננטי באצטדיונים.

ממחקר זה עולה כי אוהדות הכדורגל עומדות בקפידה במדדים המייצגים ביותר את האהדה כפרקטיקה. אהדת כדורגל מבחינתן היא אורח חיים. סדר היום שלהן נקבע לפי לוח המשחקים של קבוצתן האהודה. כדורגל כאורח חיים הוא הביטוי הנחרץ ביותר של אהדת כדורגל. תפקיד האוהדת מתגלם מחוץ לאצטדיון ובתוכו: בחוץ – באמצעות מתן ביטוי לאהדה כרכיב בעל משקל רב בזהותן; בתוכו – בהתנהגות הניזונה מתחום ההרשאה שעדיין נקבע על ידי המין הגברי. ברם האוהדות אינן מקבלות עליהן את מלוא התפקיד שלכאורה נדרש מהן – הן אינן גורם פסיבי וגם לא ממתן. הן נמצאות במגרש כיוון שיש להן עניין אמתי במשחק ובמה שמתרחש סביבו. הן מרשות לעצמן להחזין את רגשותיהן. ראש לכול – הן אוהדות הקבוצה.

מחקר זה מעלה שנשים ישראליות הן אוהדות אותנטיות. משהפנימו את התפקיד הזה, הן מתנהגות כמי שקבוצת הכדורגל היא אחד מן הדברים החשובים ביותר בחייהן. העדות החזקה ביותר לכך היא נוכחותן הקבועה במשחקי הכדורגל של קבוצתן. עדות חזקה נוספת היא מקומה של קבוצת הכדורגל בחיי היום-יום של האוהדת. כפי הנראה אוהדות כדורגל הולכות ונעשות לחלק בלתי נפרד מנוף הכדורגל בישראל. לא אוהדות מקריות-מזדמנות אלא אוהדות-חמות – כאלה שהכדורגל נעשה למרכז חייהן.

אך יש לשוב ולציין כי אהדת כדורגל מצד נשים היא עדיין מצב של "אוטונומיה יחסית". הן אינן נמנות עם מי שקובעים את מצב הדברים בענף זה. אף שנשים נעשו לחלק מן הנוף של המשחק הזה, התחברותן למשחק והתנהגותן כאוהדות מתווכת ולעתים תלויה בדמות הגברית שלצדן. הכדורגל בישראל עדיין מזוהה עם המין הגברי. הוא שקובע את הפרמטרים של דרכי האהדה ואת האווירה במגרשים בישראל. אבל הוא כבר אינו קובע מי יהיו האוהדים: כניסתן של נשים-אוהדות למגרשי הכדורגל מסמנת תפנית. בשלב זה מדובר כאמור באוטונומיה יחסית, קרי בקיומה של תלות מגדרית. בשורה התחתונה, נשים אוהדות כדורגל אמנם עדיין לא הצליחו לבטל את הדומיננטיות של הגברים במשחק הזה, אך כרסמו כרסום עמוק בהגמוניה שלהם. אהדת כדורגל בישראל כבר אינה עניין לגברים בלבד.

רשימת המקורות

- בן-פורת, א. (2002). המשאל של המדינה. **שם המשחק**, 76, דצמבר, 14-17.
- בן-פורת, א. (2003). **כדורגל ולאומיות**. תל אביב: רסלינג.
- בן-פורת, א. (2006). מרקס: הנוסח המתוקן, בינתיים. **תיאוריה וביקורת**, 28, 43-66.
- בן-פורת, א. (2007). **הו, איזו מלחמה מענגת**. חיפה: פרדס.
- בן-פורת, א. (2010). "יד רכה": נשים המשחקות כדורסל. **בתנועה**, ט, 360-380.
- דה-בובאר, ס. (2001) **המין השני**. תל אביב: בבל.
- תמיר, ש. (2006). **זהויות במשחק: כדורגל ערבי במדינה יהודית**. ירושלים: מאגנס.
- Back, L., Crabbe, T., & Solomon, J. (2001). **The changing face of football**. Oxford, UK: Berg.
- Billing, M. (1997). **Banal nationalism**. London, UK: Sage.
- Birley, D. (1995). **Playing the game**. Manchester, UK: Manchester University Press.
- Bryson, L. (1990). **Challenges to male hegemony in sport**. In M. Messner & D. Sabo (Eds.), **Sport, men, and the gender order: Critical feminist perspectives** (pp. 173-184). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Cahn, S. K. (1994). **Coming on strong**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cashmore, E. (1990). **Making sense of sports**. London, UK: Routledge.
- Coddington, A. (1997). **One of the lads: Women who follow football**. London, UK: Harper Collins.
- Costa, D. M., & Guthrie, S. R. (1994). **Women and sport**. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Crawford, G. (2004). **Consuming sport**. London, UK: Routledge.
- Crolley, L., & Long, C. (2001). **Sitting pretty? Women and football in Liverpool**. In J. Williams, S. Hopkins, & L. Long (Eds.), **Passing rhythms: Liverpool FC and the transformation of football** (pp. 195-214). Oxford, UK: Berg.
- Dal Lago, A., & De Biasi, R. (1994). Italian football fans: Culture and organization. In R. Giulianotti, N. Bonney, & M. Hepworth (Eds.), **Football, violence and social identity** (pp. 89-93). London, UK: Routledge.

- Dunning, E. (2001). **Sport matters**. London, UK: Routledge.
- Dunning, E., Murphy, P., Waddington, I., & Astrinakis, A. E. (Eds.). (2002). **Fighting fans**. Dublin: University College: Dublin Press.
- Dunning, E., Murphy, P., & Williams, J. (1992). **The roots of football hooliganism**. London, UK: Routledge.
- Dworkin, S. L., & Messner M. A. (2002). Just do ... what? Bodies, gender. In S. Scraton & A. Flintoff (Eds), **Gender and sport: A reader** (pp. 17-29). London, UK: Routledge.
- Giulianotti, R. (1999). **Football**. Oxford, UK: Polity Press.
- Giulianotti, R. (2002). Supporters, followers, fans and flaneurs. **Journal of Sport and Social Issues**, **26**, 25-46.
- Guttmann, A. (1991). **Women's sports: A history**. New York, NY: Columbia University Press.
- Hall, A. A. (2002). The discourse of gender and sport: From femininity to feminism. In S. Scraton & S. Flintoff. (Eds.), **Gender and sport: A reader** (pp. 6-16). London, UK: Routledge.
- Hall, S. (1996). Who needs "identity". In S. Hall & P. D. U. Gay (Eds.), **Question of cultural identity** (pp. 1-17). London, UK: Sage.
- Hargreaves, J. (1994). **Sporting females**. London, UK: Routledge.
- Hargreaves, J. (2000). **Heroines of sport**. London, UK: Routledge.
- King, A. (1998). **The end of the terraces**. London, UK: Leister University Press.
- Lopez, S. (1997). **Women on the ball: A guide to women's football**. London, UK: Scarlett Press.
- McPherson, B. (1976). Socialization into the role of sport consumer: A theory and casual model. **Canadian Review of Sociology and Anthropology**, **13**, 111-119.
- Messner, M., & Sabo, D. (1990). **Sport, men and the gender order**. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Murray, B. (1998). **The world's game**. Urbana, IL: University of Illinois Press.

- Pelak, C. F. (2005). Negotiating gender, race, class constraints in the new South Africa. **International Review for the Sociology of Sport**, **40**, 53-70.
- Sandvoss, C. (2003). **A game of two halves**. London, UK: Routledge.
- Scruton, S., Fastig, K., Pfister, G., & Bunuel, A. (1999). It's still a man's game? **International Review for the Sociology of Sport**, **34**, 99-111.
- Soccer and Society (2003). **Soccer, women, sexual liberation [Special issue]**. London, UK: Frank Cass.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. **Social Science Information**, **13**, 65-93.
- Waddington, I., Dunning, E., & Murphy, P. (1996). Research note: Surveying the social composition of football crowds. **Leisure Studies**, **15**, 215-219.
- Wann, D. L., Melnick, M. J., Russell, G. W., & Pease, D. G. (2001). **Sport fans: The psychology and social impact of spectators**. New York, NY: Routledge.
- Williams, J. (2003). **A game for rough girls?** London, UK: Routledge.
- Williams, J., & Woodhouse, J. (1991). Women and football in Britain. In J. Williams & S. Wegg (Eds.), **British football and social change: Getting into Europe** (pp. 32-42). Leicester, UK: Leicester University Press.

שיפור כישורי למידה של תלמידות עם לקויי למידה באמצעות אימון בתנועה משולב בהתערבות קוגניטיבית-התנהגותית – מחקר גישושי¹

סמדר בן-אשר ורבקה ברגר

תקציר

המחקר הנוכחי בחן את השפעת העבודה התנועתית המובנת על פיתוח כשרי למידה של תלמידים בעלי לקויי למידה באמצעות אימון בתנועה המשולב בטכניקות קוגניטיביות התנהגותיות. בניסוי השתתפו שש תלמידות בכיתות ג' – ו' שאובחנו כלקויות למידה וטופלו לפני ההתערבות הנוכחית בשיטות מקובלות של הוראה מתקנת. כל הנבדקות נמצאו בעלות יכולות קוגניטיביות טובות ובאו מסביבה חינוכית מטפחת. כלי המחקר כללו סידרת מבחני כשרים קוגניטיביים ומבחני הישגים וכן בדיקה נוירולוגית של Quantitative EEG. המבחנים הועברו לנבדקות לפני תחילת האימון ולאחריו. הנבדקות השתתפו בתכנית אימון שבועית במשך כחמישה חודשים. ניתוח הממצאים הראה כי הנבדקות שיפרו באופן מובהק את הישגיהן במבחנים הקוגניטיביים ובמבחני ההישג, ובכלל זה בקריאה. כמו כן התקבל דיווח מבתי הספר בהן למדו המשתתפות על שיפור משמעותי בלמידה. שיפור נראה גם באבחון נוירולוגי של הפעילות החשמלית במוח. ממצאי המחקר מצביעים על אפשרות לפריצת דרך בעתיד בעבודה עם ילדים לקויי למידה באמצעות עבודה תנועתית מובנת, פרטנית או קבוצתית.

תאריכים: לקויי למידה, קינויולוגיה חינוכית, הליכה אין-סופית (infinity walking), התערבות קוגניטיבית התנהגותית (CBI's).

סוגיית קיומם של קשרים בין המוח, הגוף והנפש העסיקה את הפילוסופים והמדענים למן תקופת יוון העתיקה. במזרח הרחוק פותחו שיטות טיפול הוליסטיות המניחות קיומה של השפעה הדדית בין מערכות אלו. בעשורים האחרונים הלכה השפעתן של שיטות אלו והתחזקה גם במערב. אנשי רפואה הבחינו בשינויים שהתחוללו בשרירים ובתנועה בקרב מטופליהם ושיערו כי אלה משקפים תהליכים שהתרחשו במערכות הגוף האחרות ובתפקודי המוח. כפועל יוצא של הבחנה זו החלו בחקירת הדרכים שבהן פעילות תנועתית יכולה להביא לידי ארגון מחודש של הרשתות העצביות באופן שיאפשר לאדם לפתח מעקפים

¹ בפיתוח מחקר החלוץ קיבלנו את עזרתם הנדיבה והמועילה של פרופ' אלון פרידמן, מנהל מרכז זוטובסקי לחקר המוח באוניברסיטת בן גוריון, ד"ר זמיר שורר מהמרכז הרפואי סורוקה, באר שבע, פרופ' יאיר נוימן מהמחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון וכן גבי עדנה שפירא, מומחית בתחום הקינויולוגיה החינוכית. מכון מופיית העניק מענק מחקר לפיתוח ממצאי מחקר החלוץ. לכולם אנחנו מכירות תודה. אחרונים שבלעדיהם לא היה המחקר מתקיים: תודה מעומק הלב ללילך רייב, שהייתה יד ימיננו, ולהורי הבנות שהשתתפו בתכנית האימון במחקר החלוץ, ובכך הביעו בנו אמון.

ופיצויים למגבלות גופניות (Promislow, 1994; Willis, 2009, 2010). רייטי והגרמאן (Ratey & Hagerman, 2010) טוענים שאפשר להפחית תסמינים של הפרעות קשב, שלא פעם קשורים לליקויי למידה, באמצעות תרגול גופני וכן על ידי פיתוח תכניות דידקטיות מותאמות, הוראה טיפולית, עיצוב התנהגות ופעילות גופנית. בקרב ילדים עם ליקויי למידה המופע המרכזי של ההפרעה התפקודית מתרחש בשדה החינוכי, ולכן אך טבעי שאף על פי שמקור הקושי הוא פיזיולוגי, הטיפול בליקויי הלמידה העסיק חוקרים בתחום החינוך יותר משהעסיק חוקרים מתחום הרפואה. הקושי הלימודי הראשון שאפשר למדוד ולהעריך בבית הספר מתבטא ברכישת הקריאה. תהליך זה מחייב סנכרון של תהליכים טרום-הכרתיים ספציפיים לעיבוד מידע המתרחשים בתוך כמה מאות אלפיות השנייה מרגע הצגת הגירוי וכוללים תהליכי משנה של סקירה ויזו-מוטורית (הקפצת העיניים על המילה), פיענוח סמנטי מידי ועיבוד אסוציאטיבי של פיענוח המידע בהקשר של מידע קודם המצוי במאגרי הזכירה (לם, 1999, 2009). נראה כי לא פעם מקור הקושי בקרב תלמידים המתקשים ברכישת מיומנות זאת הוא פיזיולוגי, אך בו בזמן מעורבים בו כישורי הסתגלות, מוטיבציה, אקלים סביבתי, רכיבי אישיות פסיכולוגיים, היבטים פדגוגיים ודרכי הוראה.

ארכר וקוסטראזה (Archer & Kostrzewa, 2012) דנים בסקירתם ביתרונות של הפעילות הגופנית – לא רק מבחינה אקדמית אלא גם בכל הנוגע להתנהלות הרגשית של אוכלוסיית הלומדים בכללה. גם הלפרין והילרי (Halperin & Healey, 2010) מצדדים בפעילות גופנית כחלק מתכנית העשרה המקלה את התסמינים של קשיי למידה, והיא בעלת סיכוי לשנות את מסלול ההתקדמות של תלמידים אלה במערכת החינוך (Gilliam et al., 2011). מטרתו של המחקר לבחון את הפחתת התסמינים של תלמידים עם ליקויי למידה ושיפור כישורי הלמידה שלהם באמצעות שילוב של אימון בתנועה בשיטת ההליכה האין-סופית (infinity walk), או בשמה האחר: "הליכה בשמיניות" (רביב, 2004; Sunbeck, 2002), עם קינזיולוגיה חינוכית ואימון קוגניטיבי התנהגותי (CBT) להפחתת לחץ ולשיפור הערכה עצמית. הטיפול הקוגניטיבי ההתנהגותי יוצא מנקודת הנחה כי שינוי התנהגותי מתרחש באמצעות שילוב של שינוי בתפיסת המציאות, למידה ותרגול של התנהגויות חדשות תוך מתן דגש גם לטיפול בתהליכים רגשיים פנימיים (Ellis, 2001). ייחודו של המחקר בניסיון לבחון את השפעת העבודה התנועתית המובנית על פיתוח כשרי למידה של תלמידים בעלי ליקויי למידה בראייה הוליסטית, הכוללת – נוסף על הפיתוח התנועתי – גם התייחסות לתחום הרגשי, לדימוי העצמי, לתחום החברתי ולתחושת הקבלה של התלמיד את עצמו. האימון בקבוצה של תלמידים הסובלים מליקויי למידה מתייחס לרכיבים ספציפיים לפי צרכיו של כל תלמיד ותלמיד אך גם לרכיבי אינטראקציה חברתית בין-אישית ואפשרות ללמידה וחינוך הדדי.

הקשר בין מוח, תנועה ולמידה

מוח היילוד איננו לוח חלק, וכבר בלידה יש בו מעגלים מרכזיים של נוירונים המופקדים על התגובות הדרושות לקיום ולהישרדות כמו נשימה, קצב לב, ויסות טמפרטורה ורפלקסים (Gabbard, 1998). ההתנסויות היום-יומיות של התינוק ופעילותו התנועתית בהשפעת גירויים סביבתיים, לרבות תנועות אקראיות, גורמות להיווצרותם ולחיזוקם של חיבורים עדינים ומסובכים המשלימים את הארכיטקטורה של המוח (Coveney & Highfield, 1995). מירזניק ועמיתיו (Merzenich, Tallal, Peterson, Miller, & Jenkins, 1999) טוענים כי המוח לומד איך ללמוד, וכי תרגול ולימוד של מיומנויות חדשות עשויים לחולל שינויים במיליארדי החיבורים שבין תאי העצב במפות המוח. החוקרים משערים שהגירויים המגיעים אל התינוק מן הסביבה מעוררים את האותות, ואלה מביאים לידי בניית סוגים שונים של קשרים במוח. קשרים חלשים בין נוירונים או כאלה שלא קיבלו חיזוק נעלמים במשך הזמן, ואילו נוירונים הנמצאים בשימוש נהפכים לחלק בלתי נפרד ממנו (Kleim et al., 2002).

המחקר על ההבדלים בין שני צדי המוח החל לפני כמאה וחמישים שנה. כיום ידוע שכל המיספרה מטפלת במידע המגיע אליה בדרך האופיינית לה: המחצית השמאלית אחראית לכשרים המילוליים ולפעילות הסמלית כגון שפה וחישובים מתמטיים, ואילו המחצית הימנית היא מקום משכנן של הפעילות החזותית המרחבית וכן פעילויות הקשורות בדמיון וביצירה אמנותית (דוידג', 2009; רולניק, 2005). שתי ההמיספרות, השמאלית והימנית, מחוברות זו לזו בעזרת כפיס המוח (Corpus Callosum) – מבנה העשוי סיבי עצב ומשמש להעברת מידע בין שתיהן. שתי ההמיספרות פועלות אפוא במקביל זו לזו, והתקשורת המתקיימת ביניהן בררנית. יש לזכור שאין מדובר בהפרדת תפקודים מוחלטת, אלא בכישורים לסוגי קלט שונים, וכך בהקשר של השפה למשל אף שההמיספרה השמאלית היא הדומיננטית, להמיספרה הימנית כושר לשוני לא מבוטל, ביחוד ברמה המילונית (Aboitiz & Montiel, 2003). מממצאים אלו בדבר התפקוד הבין-המיספריאלי עולה הסברה שבמקרים של ליקוי שפתי כלשהו שמקורו בפגיעה בהמיספרה השמאלית, כמו במצב של ליקוי למידה, צריך לעורר ולעודד את פעילותה של ההמיספרה הימנית, והדבר עשוי לפצות על הליקוי.

השוני התפקודי בין שתי ההמיספרות כפי שתואר בספרות המקצועית בהרחבה נבחן שוב בשנים האחרונות, ומקובלת כיום גישה נוקשה פחות בדבר החלקים השונים של המוח. הטענה היא שהמוח מצטיין בגמישות ומסוגל להסתגל וליצור מבנים חדשים לפי הצרכים שנוצרו בעקבות פגיעה או מחלה. למוח יכולת לעקוף אזורים פגועים ולפתח תפקודים באזורים שלא נפגעו (Frattali, Grafman, Patronas, Makhoulouf, & Litvan, 2000).

כיצד משפיעה התנועה על הלמידה? תנאי קודם, ללמידה הוא תהליך תקין של התפיסה (הפרספציה), כלומר איסוף וקליטה של גירויים, סינון שלהם ולאחר מכן עיבוד ותכלול המאפשרים תגובה הולמת. את התפיסה אפשר למיין על פי החוש המסוים שדרכו נקלט המידע: תפיסה חזותית, תפיסה שמיעתית ותפיסה תנועתית. למידה יעילה מושגת כאשר תהליכי התפיסה הללו תקינים ומתקיים תכלול בין-חושי, כלומר שילוב בין התפיסות החושיות ואיחוד שלהן לכדי מארג של מידע מורכב אך שלם ובעל מובן.

חוקרים הראו שהיכולת לנוע היא תנאי להתפתחות, וכי ללא תנועה ההתפתחות נפגעת, וכי הקישור הביולוגי בין המחשבה, התנועה והרגשות נוצר עם התנועה (Quaney et al., 2009). החוקרים מסתמכים על ידע ביולוגי שלפיו לפעילות גופנית יש השפעה ישירה על המוח משום שהיא גורמת לעלייה בייצור של פקטור גדילה מוחית (NGF) החיוני לבניית הרשת בין התאים ומסייע בצמיחה של תאים חדשים. זאת ועוד, קרוב לוודאי שהתנועה גם מדרבנת ומאיצה את תהליכי התיקון הנעשים במוח במקרים של פגיעה, שכן בעקבות תנועה מופרשים באתרים הרלוונטיים במוח פקטורי גדילה, המתווכים את תהליכי התיקון הללו. משמעותו של מידע זה שייכתן שעל ידי תנועה אפשר לחוות רשתות עצבים. למשל, ייתכן שתנועה החוצה את קו אמצע הגוף תביא להעצמתה של רשת הנוירונים האחראית לתנועה זו, וכי פעילות מוגברת מסוג זה עשויה לפצות באסטרטגיה עוקפת על בעיות של אינטגרציה בין שתי ההמיספרות.

חוקרים בתחום הביולוגיה שהתמקדו בשינויים במבנה המוח טוענים שפעילות גופנית יוצרת שינויים במבנה המוח, המשפיעים על תפקודים קוגניטיביים. הסימוכין לתאוריה זו הם בדרך כלל מחקרים בבעלי חיים שהדגימו שתנועות רבה מביאה לידי שינויים מבניים במוח (Olsen, 1994). הפעילות השרירית ובעיקר תנועות מתואמות מאיצות ייצור של נירורופינים, המגרים צמיחת תאי עצב ומגדילים את מספר הקישורים העצביים במוח. במחקר נוסף בעכברים (Molteni, Zheng, Ying, Gomez, & Twiss, 2004) התגלה שפעילות מוטורית אינטנסיבית מעודדת את חידוש האקסונים בנירונים הסנסוריים. עוד נמצא שהמוח האנושי גדל במידותיו, מפתח את מורכבותו, יוצר קשרים סינפטיים ומשנה את עצמו על פי מספר ההתנסויות הסנסוריות ואיכותן (Morrison & Hof, 1997). במחקר אחר נמצא שפעילות גופנית מגדילה את כמות החיבורים הסינפטיים בין התאים במוח המבוגר, ומכאן משפרת את תפקודו. השפעה של פעילות גופנית על פעילות המוח נמצאה גם בטיפול בסובלים מהפרעה טורדנית כפייתית (OCD). שוורץ וביגלי (Schwartz & Begley, 2002) טוענים שאימון גופני או קליעות לסל הם חלק מתהליך הריפוי, שעיקרו פגיעה בתהליכי חשיבה והעברת מידע במוח.

בתחום הפסיכולוגיה ההתפתחותית פיאזיה (1962, 1972) הוא ששיער לראשונה השערות בנוגע לקשר החשוב שבין תנועה ללמידה. לדבריו, התנועה היא הסוכן הראשוני בתהליך הרכישה וההתפתחות של מבנים קוגניטיביים, בייחוד בילדות המוקדמת. במגוון מחקרי מוח (עד שנות השבעים של המאה העשרים) נמצא שהמוח אכן זקוק להספקה מתמדת של גירויים או של מידע מן הסביבה לשם ערנותו, מהימנותו ויעילותו.

ליקויי למידה ותנועה

בעבר הוטלה האחריות לקשיים הלימודיים ולכישלון של ילדים במערכת החינוך על התלמידים והוריהם: הילדים הואשמו בעצלנות, באי-אכפתיות ובחוסר מוטיבציה, וכלפי ההורים נטען שאינם "משקיעים" (אל-דור, 2011). רק בשנות השמונים הוגדר פרמלית המושג "ליקוי למידה" (Learning Disability), והחל להתפתח ענף מחקר עשיר בתחום זה. האגודה לליקויי למידה (ICLD) מגדירה "ליקוי למידה" כקבוצה הטרוגנית של הפרעות המתבטאת בקשיים ניכרים בהקשבה, בדיבור, בקריאה, בכתיבה, בחשיבה הגיונית ובכישורים מתמטיים או חברתיים. מניחים שהפרעות אלו מקורן בדיספונקציה במערכת העצבים (שרוני-יצחק, 1990). לפגיעה במערכת העצבים המרכזית גורמים אחדים כגון וריאציות גנטיות, גורמים ביוכימיים או נזקים נירולוגיים בשל חבלה או מחלה (הבר, 1990). שיעורם של התלמידים עם ליקויי הלמידה במערכת החינוך בעולם מוערך ב-10%-15% (Brown, Aylward & Keogh, 1996), וזו גם ההערכה המקובלת בישראל (קדרון, 1988; הבר, 1990). לקשיים בקואורדינציה, שהיא רכיב חשוב בפעילות המוטורית, יש מתאם גבוה עם מגוון של ליקויי למידה (Dewey, Wilson, Crawford, & Kaplan, 2000).

ליקויים בקואורדינציה מתבטאים בדרך כלל בחוסר סימטריה בתנועות הגוף, כשצד אחד של הגוף או אחת הגפיים נמצאים במצב נוקשה ואינם תורמים לשיווי המשקל הדינמי של הגוף (יזדי-עוגב, 1995). למשל, מחקר שבחן תפקוד בתחום המוטוריקה הגסה והעדינה של ילדים עם ליקויי למידה מצא שההישגים הנמוכים ביותר הושגו בביצוע תנועות סימולטניות או תנועות הדורשות הן קואורדינציה דו-צדדית, המערבת תנועות של הידיים והרגליים, והן קואורדינציה של עין-יד (Bruininks & Bruininks, 1977). בתוך מכלול ליקויי הלמידה הדיסלקציה היא הנחקרת ביותר, משום שהיא ההופכת את הקריאה והכתיבה למאבק. קודם למונח "דיסלקציה", המקובל היום, היה בשימוש המונח "עיוורון מילים", שאותו טבע קוזמאל (Kussmaul) כבר ב-1877 (לם, 2009). הדיסלקציה מעמידה מכשול ממשי בלימודים לפני תלמידים בעלי יכולות קוגניטיביות טובות, שכן הם אינם מצליחים להביא יכולות אלה לידי ביטוי מלא בבית הספר (מרגלית וטור-כספא, 1998). להפרעה הבסיסית מתווספים לעתים תוצרי לוואי המתבטאים בקשיים רגשיים, חברתיים ואישיותיים. בד בבד ניסתה המערכת הרפואית לתת מענה להיבט אפשרי אחד של ליקוי הלמידה – הפרעת קשב וריכוז – על ידי תרופות (בעיקר ריטלין), המביאות לידי הפחתה יחסית של ההסחה ויכולת טובה יותר למקד קשב.

בשנים האחרונות התרחב כאמור המחקר התאורטי והיישומי בתחום ליקויי הלמידה, ואחת המסקנות העיקריות העולות מגוף המחקר בתחום זה מצביעה על המורכבות בין-תחומית הנדרשת לצורך הבנת רכיבי הקושי וההיערכות לטיפול בהם: הפסיכולוגיה ההתפתחותית, הרפואה הנירולוגית והנירו-התפתחותית, הפסיכולוגיה הקוגניטיבית, הפסיכולוגיה החינוכית והשדה החינוכי (Planinse, 2002). ואכן מערכת החינוך העבירה את התביעה לתת מענה לקבוצה זו של תלמידים אל שדה הפסיכולוגיה החינוכית והרפואה הנירולוגית מתוך הבנה שהמחקר בתחום ליקויי הלמידה חייב להיות בין-תחומי ומשולב ולכלול היבטים נירולוגיים, פיזיולוגיים, חינוכיים-דידקטיים ופסיכולוגיים.

עבודה בתנועה ושיפור כישורי למידה

בספרות המקצועית קיים כיום דיווח על תכניות התערבות רבות של עבודה בתנועה לצורך שיפור כישורי הלמידה. גבארד (Gabbard, 1998) בדק השפעות של תכניות התערבות מוטוריות על יכולות קוגניטיביות ומצא כי ככל שהילדים שהצטרפו לתכנית היו גדולים יותר, כך השיפור במנת המשכל ובהישגיהם הלימודיים היה קטן יותר. לכן שיער שקיימת תקופה קריטית להשפעתן של תכניות התערבות בתחום זה.

עוד אישור לטענה זו מתקבל ממחקרו של קרמר (Kramer, 1999), שמצא כי פעילות גופנית אירובית ברמה בינונית מגבירה את הספקת הדם למוח באופן סלקטיבי. הוא הראה שהספקה מזורזת זו משפרת תפקודים קוגניטיביים הנשלטים על ידי אזורים ספציפיים בקליפת המוח (אזורים קורטיקליים פרונטליים ופרה-פרונטליים).

גם בתחום החינוך הגופני נעשו מחקרים רבים כדי לבחון את השפעתה של התנועה על הלמידה, וההנחה בדבר קיומו של קשר זה היא ההצדקה לחשיבותם של שיעורי החינוך הגופני בבית הספר (Shephard, 1997). אולם מסקירת הספרות המקצועית עולה שלסוגיה זו אין במחקר תוצאות חד-משמעיות. קירקנדל (Kirkendall, 1986) סקר את הספרות המקצועית העוסקת בקשר שבין פעילות גופנית להתפתחות קוגניטיבית, וממצאיו מצביעים על קיומו של קשר מתון בין שני המשתנים. קשר זה בולט בעיקר בשלבים הראשונים של ההתפתחות (עד גיל שבע), ובעיקר באוכלוסייה בעלת צרכים מיוחדים. עם זאת קירקנדל הסיק שרוב המחקרים לוקים מבחינה מתודולוגית ואינם מאפשרים להסיק בנוגע לקשר סיבתי.

מחקרים עדכניים יותר (נץ, 2004) מצביעים בכל זאת על קיומם של קשרים סיבתיים בין פעילות גופנית לשיפור בתפקוד הקוגניטיבי בגילים שונים, החל בגיל הרך וכלה בזקנה. שרפ (Sharpe, 1979) בדקה את השפעתה של גישת החינוך לתנועה על הישגים לימודיים בגיל הרך. ממצאי מחקרה מלמדים על שיפור בהישגים לימודיים בחשבון ובקריאה שחל בהשפעת החינוך לתנועה. שפרד ועמיתיו (Shephard et al., 1984) בדקו את השפעתה של פעילות גופנית מוגברת על הישגים לימודיים. במחקר נמצא הבדל מובהק בין קבוצת הניסוי, שקיבלה תגבור בחינוך גופני, ובין קבוצת הביקורת. ממצאים דומים מצאו סליס ועמיתיו (Sallis et al., 1999) במחקר אורך שבו נבדקה השפעתה של תכנית חינוך גופני ובריאות על הישגים לימודיים עיוניים. קהאן ורו מדווחים על קשר חיובי בין פעילות גופנית בגיל המבוגר ובין תפקוד קוגניטיבי ונירולוגי של המוח (Row & Kahn, 1998). גם נץ (2004), שניתחה מחקרים רבים העוסקים בקשר שבין פעילות גופנית ליכולות קוגניטיביות בגיל המבוגר, מצאה עדות מבוססת לקשר זה. על פי ממצאיה, תפקודם הקוגניטיבי של מבוגרים הבוחרים באורח חיים פעיל טוב יותר במובהק מזה של מבוגרים שאינם פעילים. עם זאת במחקר ניסויי שעשתה היא דיווחה על ממצאים סותרים (נץ, 2004). האפשרות לחזק יכולות קוגניטיביות ומיומנויות למידה באמצעות תנועה חשובה לכלל האוכלוסייה, אך בעלת חשיבות יתרה לאוכלוסיית לקויי הלמידה, שכן בקרב קבוצה זו תהליך הלמידה מורכב ואינו מובן מאליו.

ההבנה בדבר הקשר שבין תנועה ללמידה הביאה קבוצת חוקרים בווינגטון לעשות ניסוי שבו הושיבו תלמידים שאובחנו כבעלי הפרעות קשב וקשיי קריאה בתוך מושב של כדורים טיפוליים (Therapy Balls Versus Chairs). התוצאות הראו שיפור בהתנהגות הילדים, פרודוקטיביות בלמידה וירידה בהפרעות קשב וריכוז (Schilling, Washington, Billingsley, & Deitz, 2003).

במחקר אורך אחר, שנמשך שלוש שנים, הראו ניקלסון ועמיתיו (Niklasson, Niklasson, & Norlander, 2009) שעבודה כוללת המשלבת אימון מוטורי מתוכנן ומובנה מסוגים שונים, גירוי וסטיבולרי וגירוי שמיעתי הניבה שיפור ניכר במיומנויות סנסומוטוריות בקרב 232 ילדים עם ליקויי למידה. בניסוי אחר התבקשה קבוצה של 16 ילדים עם ליקוי בתחום החשבון (דיסקלקוליה) לשחק במשחק מחשב (תרגול מובנה) 15 דקות ביום במשך חמישה שבועות. התרגול שילב בו-זמנית חשיבה מתמטית בסיסית, הבנה מרחבית, תיאום ויזו-מוטורי וחציית קו אמצע הגוף (ידיים ועיניים). השינויים הוערכו בעזרת בדיקה נירופסיכולוגית והדמיית תהודה מגנטית (MRI). הממצאים הראו שפעילותם של ילדים בעלי ליקויי למידה בתחום החשבון הייתה ירודה באונות הקודקודיות (הפארייטליות) לעומת ילדים ללא ליקויים כאלה. בתום תקופת האימון השתפרה יכולתם המתמטית של הילדים עם ליקויי הלמידה (Kucian et al., 2011).

התפתחותה של הקינזיולוגיה החינוכית

הקשר בין תפקוד מוטורי לתפקוד הלימודי והשערות בנוגע להשפעה הדדית בין המערכות הם שעומדים בבסיס עבודתו הייחודית של פול דניסון (Dennison, 1981). פול דניסון החל את דרכו בחקר הדיסקלקציה במשך תשע-עשרה שנה במרכז ללמידה קבוצתית מתקנת בקליפורניה. מתוך מאבקו האישי לפרוץ את קשייו שלו ומתוך תצפית על ילדים הסובלים מקשיי למידה וליקויים שונים וסיוע להם, פיתח דניסון בשנות השישים את ענף הקינזיולוגיה החינוכית. רעיונותיו של דניסון מבוססים כאמור, נוסף על התנסותו האישית, גם על חיבור ידע מתחומי המחקר שהוזכרו בעבודה זו. על פי דניסון ודניסון (Dennison, 1981; Dennison & Dennison, 1987, 1996), עבודה מוטורית ובעיקר זו המשלבת עבודה עם שני צדי הגוף מאיצה את ההולכה העצבית בכפיס המוח. האצה זו מאפשרת עבודה אינטגרטיבית יותר של שני חלקי המוח, העשויה לפצות במקרים שבהם קיימת לקות עקב פגיעה באזור מוחי ספציפי.

הנפורד (2000) הרחיבה את הבסיס התאורטי הנירולוגי של הקינזיולוגיה החינוכית והתבססה על הממצאים שלפיהם קיימת התקדמות בלמידה כאשר אנו באים במגע עם העולם: במוח ובגוף למידה זו לובשת צורה של תקשורת בין נוירונים. כאשר אנו קולטים גירויים חושיים ויוזמים תנועות, נוצרים קשרים חדשים בין תא עצב לתאי עצב אחרים. קבוצות עצביות יוצרות דפוסי תקשורת הנהפכים לנתיבים, ושימוש חוזר ונשנה בנתיבים אלו מאיץ את התכסותם של האקסונים במיאלין, חומר מבודד, תהליך המגביר את

מהירות ההולכה באקסון. תהליך זה מאפשר למידע לעבור בנתיבים מהירים יותר – ב"אוטוסטרדה". לדברי הנפורד, תכנית התרגילים העומדת בבסיס הקינזיולוגיה החינוכית מעודדת הן יצירת סינפסות חדשות והן יצירת מיאלין על האקסונים.

על יסוד ידע זה ובשילוב השפעות מתחומים נוספים פיתחו דניסון ודניסון (Dennison & Dennison, 1996) את התרגול הנקרא Brain Gym® – תרגילי מוח. החוקרים בנו סדרה של עשרים ושישה תרגילים פשוטים שמטרתם לעודד את שתי ההמיספרות לעבוד בסנכרון אופטימלי. בתרגילים אלה קיימים מרכיבים של הצלבה, שיווי משקל, אימון להתמקדות, פיתוח תחושת מצב במרחב, הרפיה באמצעות נשימות, פעילות להארכת שרירי שלד וגמישות מפרקים. תרגול זה ישפר, על פי השיטה, הן את הביצועים המוטוריים והן מיומנויות למידה ויכולות קוגניטיביות. התכנית כוללת תרגילים של תנועות גוף מוצלבות, והיא מבוססת הן על מחקר המראה שזחילה בהצלבה, מתוך שילוב של שני צדי הגוף, שיפיה את תפקודם של אנשים עם פגיעה נירולוגית (Delcato, 1963), והן על הידע הנירולוגי שלפיו קיימת התמחות המיספריאלית, ולכן ברוב הפעולות שצדו הימני של הגוף מבצע שולטת ההמיספרה השמאלית ולהפך (הנפורד, 2000).

דברה סנבק (Sunbeck, 2005) פיתחה את שיטת ההליכה האין-סופית (infinity walking), המאמנת את הגוף בתנועה באמצעות פעילות רב-משימתית (multi-tasking). במקורה כוונה השיטה לשימוש בפסיכותרפיה קלינית, שכן סנבק התמחתה ברפואה התנהגותית וחיפשה שיטה הוליסטית יעילה שתאפשר ריפוי עצמי משולב שישפר הן הערכה עצמית מתוך מוטיבציה פנימית והן התפתחות בו-זמנית של תנועת הגוף והמוח. סנבק קישרה עבודה פסיכוסומטית, שהייתה מקובלת ברפואה, עם רפואה התנהגותית בניסיון ליצור שיטה קלינית שתשלב את המשאבים של שתי ההמיספרות במוח ותהפוך אותם לזמינים באופן מודע לרצונו של האדם לצורך צמיחה וריפוי. בשנות התשעים אימצו את השיטה גם אופטומטריסטים, פיזיותרפיסטים וצוותי סיעודי, וכיום היא מקובלת בעבודה בשיקום פיזי אחרי תאונות או אירוע מוחי וכן בבתי אבות ובטיפול בזקנים.

בטיפול בתלמידים עם ליקויי למידה מקובל כיום טיפול המבוסס על שני הזרמים הללו: הקינזיולוגיה החינוכית וההליכה האין-סופית. הטיפול הוא פרטני, והמאמן מתרגל את התלמיד בתנועה המשלבת את הידע הניירו-פיזיולוגי, הפסיכולוגי והחינוכי (שיטה זו נעשית למשל באנגליה במכון INPP). לרוב נעשית העבודה באמצעות יישום פרקטי, ללא תמיכה מחקרית מלווה, וההדרכה הניתנת למטפלים בשדה היא בשיטה של תורה שבעל פה. למרות התבססותה של השיטה בשטח ודיווחי ההצלחה של הנעזרים בה, בשדה המחקר רק מחקרים מעטים בחנו אותה ואת יישומה. סיפט וקלסה (Siff & Khalsa, 1990) עשו מחקר במבוגרים ומצאו שיפור בזמן התגובה לגירוי ויזואלי אחרי 10 דקות בלבד של תרגילי מוח. קמיסה (Cammissa, 1994) עשה מחקר בקבוצת ילדים בני 7-17 ובדק את השפעתו של תרגול בקינזיולוגיה חינוכית שנמשך שנה שלמה על הישגים אקדמיים ותפיסה מרחבית. תוצאות המחקר הצביעו על שיפור בתפיסה המרחבית, אך לא נרשם שיפור מובהק בהישגים האקדמיים. הרמון (Harmon, 2001) ביצעה מחקר מקיף על השפעתם של תרגילי

המוח על המודעות הפונולוגית. במחקר השתתפו 126 ילדי גן שנדגמו אקראית והשתתפו בתרגילי קינזיולוגיה שמונה דקות ביום במשך שנת לימודים שלמה. ממצאי מחקר זה, שבדק את המודעות הפונולוגית של הילדים המתרגלים לפני התרגילים ואחריהם לעומת קבוצת ביקורת, לא הצביעו על הבדל מובהק בין הקבוצות. כנגד מחקרים אמפיריים אלו, שאינם חד-משמעיים במסקנותיהם, יש כאמור עשרות דיווחים של מכוני הקינזיולוגיה החינוכית ברחבי העולם. תכניות שונות המכוונות לקידום תלמידים בעלי ליקויי למידה באמצעות תנועה מופעלות בשדה כבר משנות השבעים, ובכולן מתוארת הצלחה יוצאת דופן בשיפור המיומנויות והיכולות הקוגניטיביות, אך למרות זאת רק מחקרים מעטים שבחנו את השיטה ואת יישומה פורסמו עד כה.

מטרתו של מחקר חלוץ זה הייתה לבחון אם תרגול בשיטת תרגילי המוח, המבוסס על תורת הקינזיולוגיה החינוכית של דניסון (Dennison & Dennison, 1994) ועל ההליכה האין-סופית של סנבק (Sunbeck, 2005), מביא לידי שיפור ביכולות הקוגניטיביות ובמיומנויות הלימודים (כמו קריאה וכתובה, פתרון תרגילים, קשב וריכוז) בקרב אוכלוסיית ליקויי הלמידה וכפועל יוצא מכך גם בתחושה העצמית והחברתית של המשתתפים. הבחירה להתמקד באוכלוסיית לקויי הלמידה מקורה בממצאי המחקרים העוסקים בבסיס הנירולוגי של לקות הלמידה ולהשערה כי שיפור התפקודים של אוכלוסיית לקויי הלמידה אשר יתרגלו בשיטה זו יהיה ניכר, וכי המשתתפים שיתאמנו על פי שיטת הקינזיולוגיה החינוכית ישתפרו במטלות של קשב וריכוז, זיכרון, למידה חדשה וקואורדינציה.

השערות המחקר

1. האימון בתנועה בשיטת ההליכה האין-סופית (Infinity Walk) יגרום להפחתת התסמינים של תלמידות עם ליקויי למידה ולשיפור כישורי הלמידה שלהן כפי שיבואו לידי ביטוי במבחנים הבודקים יכולות קוגניטיביות ובהישגים הלימודיים בבית הספר.
2. האימון בתנועה הנעשה בקבוצת שווים (תלמידות לקויות למידה) והמשלב אינטראקציות בין-אישיות וחברתיות, יגרום לשיפור הרגשת המשתתפות בהתייחס לעצמן ולחברה. השיפור יתבטא בדיווח העצמי של המשתתפות, בהתרשמות החוקרות מהאינטראקציה בין התלמידות בעת המפגש ובמשוב שיתקבל מהסביבה המבוגרת (ובמיוחד ההורים).

השיטה²

משתתפות

במחקר השתתפו שש תלמידות בנות 8-11 ממשפחות מרקע כלכלי-חברתי גבוה, המאופיינות בטיפוח חינוכי וסביבתי. כל הנבדקות אובחנו כבעלות ליקויי למידה בדרגה בינונית עד קשה (דיסלקציה שבאה לידי ביטוי בתת-הישג לימודי במיומנויות של קריאה וחשבון),

² המחקר המתואר במאמר הוא מחקר גישוש הנעשה כשלב מחקרי מקדים, ולכן בתכנון המוקדם לא יכולנו לדעת כיצד הוא יתפתח, ולפיכך חלק מהממצאים מדווחים לאחר מעשה, ולא תוכננו בעניינם מראש כלי מחקר והם לא נכללו בהשערות המוקדמות.

ולפני ההתערבות טופלו בשיטות מקובלות של הוראה מתקנת במערכת החינוך ובבית. כל הנבדקות רכשו קריאה מאוחר, ואחדות לא סיימו את רכישת הקריאה במלואה עד תחילת ההתערבות (כיתות ג-ה). מחצית מהנבדקות אופיינו גם בקשיי קשב וריכוז ללא ביטוי תנועתי (ADD). נבדקת אחת אובחנה גם בהפרעת קשב המלווה בהיפר-אקטיביות (ADHD).

כלים

השפעת ההתערבות נבדקה בשני מדדים: (1) מבחן האינטליגנציה של קאופמן שבדק את השיפור ביכולות הקוגניטיביות, (2) תרשים EEG-Q שבדק את השינויים במוח.

1. מבחן האינטליגנציה של קאופמן K-ABC — Kaufman Assessment Battery for Children (Kaufman & Kaufman, 1983). מבחן זה הוא כלי המשמש למדידת אינטליגנציה והישגים, וסוללת המבחנים שבו מספקת ציונים מתוקננים שנועדו לבחון כשרים המשקפים יכולות קוגניטיביות. מבחן K-ABC מפריד בין שלושה תחומים: עיבוד סדרתי לינארי (sequential processing), עיבוד בו-זמני סימולטני (simultaneous processing) ומבחני הישגים. כל המשתתפות נבחנו במבחן קאופמן פעמיים בהפרש של עשרה חודשים בין בחינה לבחינה. את הבחינות עשתה פסיכולוגית חינוכית מומחית, המיומנת בהעברת מערכת אבחון זו. מעקב הישגים בבית הספר נעשה באמצעות דוחות של תפקוד חינוכי שקיבלו ההורים מבתי הספר.

2. בדיקת השינויים במוח — Quantitative EEG (Q-EEG) — בדיקה המאפשרת לבחון דפוסים של פעילות חשמלית של קליפת המוח. באמצעות הניתוח הכמותי אפשר להשוות את בדיקת ה-EEG-Q של המטופל לבסיסי נתונים ייעודיים באוכלוסייה לא קלינית ("נורמלית"), וכך לקבל את התדרים שבהם הפעילות החשמלית שונה מהנורמה ועד כמה סטייה זו מהנורמה מהותית (Tatum, Husain, & Benbadis, 2008). השימוש ב-Q-EEG מאפשר בניית בסיסי נתונים למגוון גדול של מדדים המתארים את הפעילות החשמלית של המוח.^{3,4}

הליך

הנבדקות השתתפו במשך כחמישה חודשים בתכנית שבועית זהה לכולן. משך המפגש היה שעתיים בשבוע והתקיימו שישה-עשר מפגשים. במהלך התכנית התאמנו הנבדקות במטלות מורכבות בתחום הקינזיולוגיה החינוכית וההליכה האין-סופית, וכן נעשתה עמן עבודה קוגניטיבית התנהגותית לפיתוח יכולות לניהול לחץ, עבודה על דימוי גוף, דימוי עצמי ופיתוח מיומנויות חברתיות בקבוצה. זוהי התערבות ממוקדת וקצרת מועד, אשר נועדה להביא לידי שינוי במחשבות, ברגשות ובהתנהגויות של המטופל.

מטרתה של העבודה הרגשית הייתה לתמוך ביכולת ההתמודדות באמצעות הגברת

³ למידע מפורט על Q-EEG ראו Kaiser, 2011.

⁴ מסיבות טכניות רק ארבע ממשותפות הקבוצה עברו אבחון ניורולוגי של EEG כמותי לפני התחלת תכנית האימון, ושלוש לאחר סיומה.

המוטיבציה ותחושת היכולת האישית. העבודה נעשתה בכמה צירים בו-זמנית: למידת כללי יציבה נכונה, תנועות הצלבה, תרגול הרפיה, תרגילי נשימה להגברת קשב ולהרפיה. שני שלישים מהזמן בכל מפגש הוקדשו לאימון קינזיולוגי, והחלק האחר לתמיכה בתחום הרגשי והמיומנויות החברתיות כולל חיזוק מוטיבציות לתרגול בעזרת הקשר הורה-ילד שנבנה כחלק מתכנית האימון. יש לציין כי בכל האימונים נכחו גם הורי הנבדקות, והם אימנו אותן בתרגול יום-יומי בבית. נוסף על ההסבר שניתן במפגש השבועי הודגמו להורים עקרונות השיטה ביום סדנה משותף לפני תחילת העבודה עם הילדות. התכנית הועברה על ידי רופאה בכירה (אחת מכותבות המאמר) העוסקת ברפואה פנימית וברפואה התנהגותית ופסיכוסומטית (רפואת גוף נפש) בד בבד. סייעה לה סטודנטית לפסיכולוגיה חינוכית שהייתה לקראת סיום לימודיה לתואר שני. את התכנית ליוותה ליווי צמוד פסיכולוגית חינוכית מומחית (אחת מכותבות המאמר).

ממצאים

תוצאות מבחני היכולת הקוגניטיבית

הישגי הנבדקות הושוו בעזרת תוצאות מבחן קאופמן שהן עשו לפני התכנית וחמישה חודשים לאחריה. כפי שתואר לעיל, המבחן כלל שלוש קטגוריות: סדרתי, מילולי והישגים. לוח 1 מציג את ממצאי האבחון בהשוואה בין שתי ההעברות.

לוח 1:

הישגי הנבדקות במבחן קאופמן לפני התכנית ולאחר התכנית

משתתפת	סדרתי		מילולי		הישגים	
	לפני	אחרי	לפני	אחרי	לפני	אחרי
1.	95	104	101	133	94	129
2.	95	102	111	117	86	93
3.	100	113	99	101	101	102
4.	91	104	99	102	89	90
5.	89	102	127	131	84	100
6.	91	94	105	127	112	110
פער לפני ההתערבות ולאחריה	p<.001	מובהק	p<.001	מובהק	p<.002	מובהק

ניתוח הממצאים נעשה בעזרת מבחן הסימן (sign test), המשמש לבחינת השערות בנוגע לחציון של התפלגות רציפה, והשימוש בו נבחר בשל מספרם הקטן של הנבדקים. מניתוח הממצאים עולה שהנבדקות שיפרו באופן מובהק את הישגיהן בתחום הסדרתי, המילולי ובמבחני ההישג ובכלל זה בקריאה.

בתחום הסדרתי כל הנבדקות (100%) שיפרו במובהק את הישגיהן ($p < .001$). **בתחום הסימולטני** 4 מתוך 6 נבדקות (66%) שיפרו את הישגיהן. זהו הישג מובהק ברמת מובהקות של $p < .001$. **בתחום ההישגים** 3 מתוך 6 הנבדקות (50%) שיפרו את ההישג. זהו הישג מובהק לפי $p < .002$.

כפי שדווח, ההישג שהתקבל אצל הנבדקות באמצעות האבחון הקוגניטיבי היה מעבר לסטיית תקן, והוא מרשים בייחוד משום שבקרב ילדים עם ליקויי למידה הפער בין ההישג הנורמטיבי הצפוי לפי הגיל ובין ההישג בפועל גדל בדרך כלל עם השנים. יכולתן של התלמידות שהשתתפו בתכנית האימון "להדביק" פער זה מדגיש את האפקטיביות של האימון בקינזיולוגיה חינוכית.

תוצאות מבחני הבדיקה הפיזיולוגית Q-EEG

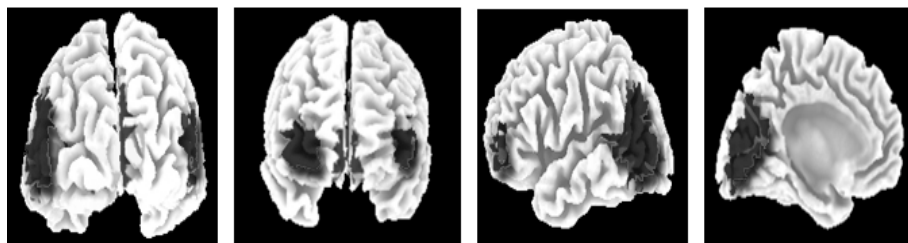
כפי שתואר בפרק השיטה, אחד מכלי האבחון היה מיפוי באמצעות בדיקה פיזיולוגית של פעילות מוחית. ברישום הפעילות החשמלית של המוח באמצעות מכשור ייחודי שהתוצר שלו הוא Q-EEG מזוהים כמה דגמים שכל אחד מהם מאפיין פעילות מוחית ספציפית. כל דגם מסומן באמצעות א"ב יווני: גלי אלפא, בטא, גמא, דלתא ותטא. לכל אחד מסוגי הגלים יש תדירות ומשרעת אופייניים. גלי דלתא לא תקינים מופיעים בכמה מצבים: קיומם של ליקויי קשב וריכוז, גידולים אורגניים במוח, דיכאון, חרדה, סכיזופרניה ואפילפסיה. באבחון הנוכחי ביקשנו התייחסות להפרעת קשב וריכוז. מהמחקרים עולה שלילדים ולבוגרים עם הפרעת קשב המלווה בהיפר אקטיביות (ADHD) יש בדרך כלל דפוס גלי מוח המאופיין בעודף גדול של גלים בחלק הקדמי (פרונטלי) של המוח (Clarke, Barry, McCarthy, & Selikowitz, 2001). גלים אלו נצבעים בתרשים המתקבל מהבדיקה בצבעים אדומים והם מעידים על הן עודף יעילות והן על עודף פעילות בסדר יעילות של פעילות מוחית באזור זה (Synder & Hall, 2006).

תמונות 1 ו-2 מציגות תמונת Q-EEG של אחת הנבדקות. התמונות מדגימות את השינויים בכמות גלי הדלתא לפני ההתערבות ואחריה.⁵

⁵ בגרסת המאמר צבענו בשחור כהה את האזור שבמקור סומן באדום.

תמונה 1:

הפעילות החשמלית של המוח לפני ההתערבות (Delta Power EEG)



תמונה 2:

הפעילות החשמלית של המוח אחרי ההתערבות (Delta Power EEG)



מבט מאחור על שתי האונות

מבט מלפנים על שתי האונות

ימין

שמאל

אפשר לראות בבירור כי לאחר ההתערבות נצפתה ירידה כמותית של גלי דלתא, מה שיכול להצביע על האפשרות של שינוי מוחי-מבני.

דיווחים ממערכת החינוך על ההישגים בפועל

לאחר כארבעה עד שישה שבועות החלו להתקבל מכל מסגרות החינוך שבהן למדו המשתתפות בניסוי (ארבע מסגרות חינוך נפרדות) הדיווחים שנתנו המורים באופן ספונטני ובלתי מובנה להורים. הדיווחים תיארו שיפור ניכר בריכוז, ביכולת הקשב ובהישגים בלימודים. חשוב לציין שמכיוון שהאימון נעשה בשעות אחר הצהריים ובמימון פרטי של ההורים, לא קיבל הצוות החינוכי בבית הספר מידע על התכנית, אופייה והציפיות המחקריות הנלוות אליה. ייתכן שחלק מההורים שיתפו ספונטנית את המחנכות במידע על קיום התכנית, אולם זה היה מידע אקראי, וספק רב אם היה יכול להוות אפקט הילה שישפיע על הדיווח העקיב והמתמשך על השיפור בהישגים שניתן להורים.

היבטים רגשיים

התחום הרגשי לא נבדק בנפרד על ידי מבחנים פסיכולוגיים, ולכן השיפור בתחום זה מעוגן רק בהתרשמות החוקרות ובדיווחי המשתתפות וההורים. בראשית כל מפגש נערכה שיחה עם המשתתפות, ובה ביטאו את הרגשתן בשבוע שחלף, כולל אירועים מיוחדים שחוו.

מתוך הסיפורים האישיים שהעלו חברות הקבוצה היה אפשר להתרשם מעלייה בתחושת המסוגלות העצמית לפעול בחברה בהנאה ובאינטראקציות חברתיות מספקות. נוסף על כך, לקראת סיום התכנית התרשמו החוקרות כי חברות הקבוצה מרבות יותר לעזור ולהיעזר וכן לתאר את הרגשתן, לחלוק בקבוצה את הקשיים ולהיות קשובות למשוב שמתקבל מחברותיהן. ההתייחסות החברתית במפגשים הייתה אמפתית וסובלנית יותר מבעבר, ונראתה יכולת טובה יותר לביטוי רגשי ולתיאור מילולי של קשיים. ההורים סיפרו כי הם מתרשמים מתפקוד חברתי-רגשי טוב יותר בבית הספר. התרשמות זו חוזקה, לדבריהם, מדיווחים ספונטניים של המחנכות על התלמידות שהשתתפו בקבוצת ההתערבות של האימון בתנועה.

דיון

בבסיס הדיון בממצאים עומדת השאלה כיצד תנועה משפיעה על למידה. ללמידה כאמור כמה תנאים פיזיולוגיים חשובים: תפיסה תקינה ויכולת תכלול של המידע, שליטה צדית של ההמיספרות על הצד המנוגד להן ותקשורת יעילה בין שתי ההמיספרות. שני ונבו (2006) סוקרות שלוש פרדיגמות שליקויי הלמידה מוסברים באמצעותן: הפרדיגמה הנוירו-פסיכולוגית, הפרדיגמה הקוגניטיבית והפרדיגמה ההתנהגותית. במבט ראשון אפשר לראות כי המחקר המובא במאמר יוצא מנקודת המבט הנוירו-פסיכולוגית וקושר את ליקוי הלמידה לאי-סדירות נוירו-ביולוגית כפי שהיא מוצגת בתמונת ה-EEG-Q. אולם אשר לממצא זה אין אנו יודעים אם ההתפתחות העצבית הבלתי סדירה היא שגרמה לדיסלקציה, או שמא הדיסלקציה גרמה להצטמצמות תאי העצב באזורים האחראים לשפה. אפשר לשער, מתוך זהירות רבה, כי לפעילות הפיזית באמצעות האימון בתנועה השפעה מסוימת על פרופיל הפעילות החשמלית במוח. אי-ידיעת כיוון ההשפעה וחוסר הביטחון שלנו במשמעותם של הממצאים מחייבים זהירות רבה ומקשים לבסס את הקשר בין השינוי ובין הדיסלקציה (אם כי הקושי בנוהל המחקרי אינו שולל קיומו של קשר בין הפעילות המוחית לליקוי הלמידה). הפרדיגמה השנייה, הקוגניטיבית, מדגישה את אסטרטגיות הלמידה, את הייצוג האורתוגרפי ואת הסנכרון ביניהם. חלק מהתרגילים שנעשו בסדנה ותורגלו בבית עסקו בהקניית מודעות לסנכרון תנועתי ומילולי, להכרת אסטרטגיות למידה לא יעילות ולהחלפתן באסטרטגיות יעילות. הפרדיגמה השלישית ההתנהגותית קשורה ביכולת למקד קשב ובפיתוח טכניקות יעילות ללמידה כפי שתורגלו בסדנה. אסטרטגיה זאת תורגלה בקביעות הן במפגשים והן באימון של ההורים את המשתתפות בין המפגשים. לדעתנו, אפשר להוסיף פרדיגמה רביעית והיא הפרדיגמה המנטלית. פרדיגמה זו קשורה בהערכה עצמית, במודעות חברתית ובביטחון המתקבל משיתוף פעולה בין בני הגיל על יסוד שוויון ואחוה הדדית.

ההישג המובהק של כל המשתתפות באימון במחקר הגישושו שהוצג במאמר זה מאשש את השערת המחקר שההתערבות שנעשתה השפיעה על יכולת זו. מכיוון שכל הנבדקות קיבלו קודם לתכנית, במשך שנות הלימוד שלהן, עזרה פרטנית סטנדרטית (שיעורי עזר והוראה

מתקנת), אי אפשר לייחס את השינוי להתערבות הרגילה. חיזוק לכך מתקבל מהדיווחים שהגיעו, כמעט בו-זמנית, מבתי הספר שבהם למדו הילדות.

לשיפור זה תרמו לדעתנו משתנים אחדים: 1. תכנית האימון בתנועה כפי שבוצע במפגש שבועי במשך ארבעה חודשים; 2. האימון והתרגול היום-יומי במיומנויות של התלמידות במשך השבוע בהדרכת ההורים ובעידודם; 3. ייחודה של תכנית אימון זו – לעומת תכניות דומות הקיימות במכונים בארץ ובעולם – הוא בעבודה הקבוצתית שלה. אנחנו מאמינות ששותפות חברתית, תמיכה קבוצתית, האפשרות לראות את הקשיים בתוך חברת השווים ולהתמודד במשותף – כל אלה תורמים לשיפור בדימוי העצמי והחברתי וליכולת לגייס מוטיבציה ומשאבי כוח להתמודדות עם הקשיים; 4. ייתכן גם שעצם העבודה הקבוצתית המונחית ונוכחותם הפעילה של ההורים באימון תרמו לדימוי הגוף, לדימוי העצמי ולפיתוח מיומנויות חברתיות בקבוצה.

יש לציין כי החיפוש המתמיד של הורים לילדים עם ליקויי למידה אחר פתרונות הביא לידי פריחה של שיטות טיפול הן במגזר הפרטי והן במגזר הציבורי. פשטותה של שיטת האימון המובנה בתנועה, ההבטחה לשינוי בטווח קצר ביותר והעדויות מהעבודה בשדה סייעו בכניסתה של העבודה התנועתית המובנת (Edu-K) למערכת החינוכית על אף היעדר מחקר עומק ואורך המאשש את הקשר שבין אימון תנועתי לשיפור במיומנויות הלמידה (Prashing, 2004).

מגבלות המחקר והמלצה למחקר המשך

בתהליך המחקר עלו קשיים מתודולוגיים שבהפרדת המשתנים בניסויי שדה בכלל ועם קבוצה קטנה כל כך של נבדקים בפרט. עם זה שיפור במיומנויות למידה הוא בעל אפקט מוכלל שיש לו השפעה בטווח רחב של ההתקדמות האקדמית ומיצוי היכולות הפוטנציאליות של הדימוי העצמי, הדימוי החברתי ובניית מוטיבציות פנימיות להישג. מגבלות נוספות שהקשו את ביסוס ממצאי המחקר קשורות בהליך קבלת תרשימי המוח הן בשל אי-הנוחות בבדיקה הנוירולוגית והן בשל הצורך בתיאומים רבים עם הצוות הרפואי והטכני. לבסוף קיבלנו ממצאים מלאים (לפני ההתערבות ואחריה) רק לאחדות מהנבדקות. עם זאת ידוע לנו שתחום מחקר נוירולוגי זה, המתקבל באמצעות EEG-Q, עומד בפני פריצת דרך בעולם הרפואה, ואנו מקווים שהוא יתרום גם לשיתוף הפעולה עם הפסיכולוגיה הקוגניטיבית והחינוכית.

חשיבותו של מחקר הגישוש, המתואר במאמר, היא בראש ובראשונה בניסיון לבחון דרך לתת מענה לקבוצה גדולה מאוד של תלמידים עם ליקויי למידה הפוגעים במיומנויות הלמידה שלהם ובהישגיהם האקדמיים. נראה שממצאי מחקר הגישוש מעודדים המשך המחקר בתחום מתוך אמונה שתיתכן פריצת דרך בתחום הטיפול בתלמידים עם ליקויי למידה וקידומם.

הממצאים שהתקבלו מעודדים המשך פעולה שבה נעשה חיבור אינטגרטיבי של ידע נצבר בכמה תחומים: ידע מתחום תפקודי המוח (מחלות) וידע מתחום הפיתוח, השיקום והבנייה של תפקודי המוח, כמו למשל לאחר פגיעות, באמצעות טיפולים מסוג חדש כגון אימון

בתנועה ספציפית ללא טיפול תרופתי. אם אכן כלי פשוט כל כך של אימון פיזי ספציפי יש בו כדי לחולל את השינויים במבנה המוח ובתפקודו, הרי הפוטנציאל שלו לטיפול במערכות שונות – הן במערכת החינוך והן בתחום הרפואה – הוא כמעט אין-סופי. לבסוף אנחנו ממליצות לפעול לפיתוח מחקר המשך מובנה ורחב יותר שיכלול שליטה ברורה יותר על המשתנים, הגדלת מספר המשתתפים והגדלת מספר הנתונים שייאספו עליהם במהלך המחקר, ובכלל זה קשר הדוק עם מערכת החינוך. כמו כן יש מקום לבחון גם שיפור בכישורי הלמידה של תלמידים ללא ליקויים מובחנים. אנו סוברות כי אם אמנם תימצא עלייה ביכולת לשפר יכולות קוגניטיביות בקרב אוכלוסייה רחבה בעזרת הקניזיולוגיה החינוכית, יש מקום לשלב את האימון שגישה זו מציעה במערכת החינוך בכלל.

אפילוג

מסיבות שונות התעכבה כתיבת המאמר שנים אחדות. לקראת פרסום המחקר חזרנו למשתתפות בתכנית ובדקנו את הישגיהן הלימודיים שמונה שנים לאחר השתתפותן בתכנית האימון. כל המשתתפות במחקר, שכאמור אובחנו כבעלות ליקויי למידה, בעיקר בתחום הקריאה, ברמה בינונית עד קשה, סיימו את לימודי התיכון במגמות עיוניות. חמש מתוך שש המשתתפות סיימו עם בגרות עיונית מלאה. אי אפשר כמובן לבודד את המשתתנים הרבים שתרמו להישג זה (כמו תמיכת המשפחות, עזרה לימודית מתמשכת וכו'), אבל אנו מניחות שגם תכנית ההתערבות שתוארה לעיל הועילה ותרמה לכך בדרך כלשהי.

רשימת המקורות

- אל-דור, י. (2011). **לקות למידה: מבט התפתחותי בראי מערכת החינוך**. נדלה ב-30 באוגוסט 2011 מתוך:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/gapim/likuy_lemida/
- דוידג', נ. (2009). **המוח הגמיש: סיפורים מקו החזית של חקר המוח**. ירושלים: כתר.
- הנפרוד, ק. (2000). **חכמה בתנועה**. קריית טבעון: נורד.
- יזדי-עוגב, א. (1995). **התפתחות ולמידה מוטורית תקינה מול לקויה: היבטים תאורטיים ויישומיים**. משרד החינוך והתרבות: מכון וינגייט.
- לם, א. (1999). דיסקציה ליקוי לא קרוא. **גלילאו**, 37, 53-59.
- לם, א. (2009). **קשב חזותי ודיסקסיה** [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב-19 בנובמבר 2011 מאתר מאמרים: <http://www.articles.co.il/article.php?id=45216>
- מרגלית, מ., וטור-כספא, ח. (1998). ליקויי למידה: מודל ניירו-התפתחותי רב ממדי. **פסיכולוגיה**, 1(ז), 64-76.
- נץ, י. (2004). פעילות גופנית ותפקוד קוגניטיבי בגיל המבוגר: ממצאים חדשים וישנים. בתוך: ר. לידור (עורך), **התנהגות מוטורית** (עמ' 255-283). ירושלים: מאגנס.
- פיאזיה, ז. (1962). **שש מסות על ההתפתחות הנפשית**. תל אביב: ספרית הפועלים.
- פיאזיה, ז. (1972). **הפסיכולוגיה של הילד**. תל אביב: ספרית הפועלים.
- קדרון, ר. (1988). **ליקויי למידה התפתחותיים: הגדרה, אפיונים וקווי יסוד לטיפול**. נייר עבודה, גרסה מתוקנת. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- רביב, ש. (2004). נפש בריאה בגוף בריא. בתוך ר. לידור (עורך), **התנהגות מוטורית** (עמ' 217-254). ירושלים: מאגנס.
- רולניק, א. (2005). **ניורוביולוגיה של אינטרסובייקטיביות** [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב-18 בנובמבר 2011 מאתר פסיכולוגיה עברית:
<http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=441>
- שני, ד., ונבו, ב. (2006). סוגיות מרכזיות באבחון פסיכולוגי של לקויי למידה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 24, עמ' 59-87.
- שרוני-יצחק, ו. (1990). **סוגיות בחינוך מיוחד, יחידה 4: ליקויי למידה**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

- Aboitiz, F., & Montiel, J. (2003). One hundred million years of interhemispheric communication: the history of corpus callosum. **Brazilian Journal of Medical and Biological Research**, **36**, 409-420.
- Archer T., & Kostrzewa, R. M. (2012). Physical exercise alleviates ADHD symptoms: Regional deficits and development trajectory. **Neurotoxicity Research**, **21**, 195-209.
- Brown, F. R., Aylward, E. H., & Keogh, B. K. (1996). **Diagnosis and management of learning disabilities**. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Bruininks, V. L., & Bruininks, R. H. (1977). Motor proficiency of learning disabled and nondisabled students. **Perceptual and Motor Skills**, **44**, 1131-1137.
- Cammisa, K. M. (1994). Educational Kinesiology with learning disabled children: An efficacy study. **Perceptual and Motor Skills**, **78**, 105-106.
- Clarke, A. D., Barry, R. B., McCarthy, R., & Selikowitz, M. (2001). EEG-defined subtypes of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. **Clinical Neurophysiology**, **11**, 2098-2105.
- Coveney, P., & Highfield, R. (1995). **Frontiers of complexity: The search for order in a chaotic world**. New York, NY: Fawcett Columbine.
- Delcato, C. H. (1963). **The diagnosis and treatment of speech and reading problems**. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Dennison, P. E. (1981). **Switching on: A guide to Edu-Kinesthetics**. Ventura, CA: Edu-Kinesthetics.
- Dennison, P. E., & Dennison, G. E. (1987). **Edu-K for kids**. Ventura, CA: Edu-Kinesthetics.
- Dennison, P. E., & Dennison, G. E. (1994). **Brain Gym®: Teacher's edition** (revised). Ventura, CA: Edu-Kinesthetics.
- Dennison, P. E., & Dennison, G. E. (1996). The physical aspect of brain organization. **Brain Gym Journal**, **10**, December.
- Dewey, D., Wilson, B., Crawford, S. G., & Kaplan, B. J. (2000). Comorbidity of developmental coordination disorder with ADHD and reading disability. **Journal of the International Neuropsychological Society**, **6**, 15.
- Ellis, A. (2001). **Overcoming destructive beliefs: feelings and behaviors**. New York, NY: Prometheus Books.

- Frattali, C. M., Grafman, J., Patronas, N., Makhlof, F., & Litvan, I. (2000). Language disturbances in corticobasal degeneration. **Neurology**, **54**, 990-992.
- Gabbard, C. (1998). Windows of opportunity for early brain and motor development. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, **69**, 54-46.
- Gilliam, M., Stockman, M., Malek, M., Sharp, W., Greenstein, D., Lalonde, F., & Shaw, P. (2011). Developmental trajectories of the corpus callosum in attention-deficit/hyperactivity disorder. **Biological Psychiatry**, **69**, 839-846. Epub Retrieved 2011 Jan 17.
- Halperin J. M., & Healey, D. M. (2010). The influences of environmental enrichment, cognitive enhancement, and physical exercise on brain development: can we alter the developmental trajectory of ADHD? **Neuroscience and Biobehavioral Reviews**, **35**, 621-634. Epub 2010 Aug 5.
- Harmon, S. (2001). **Effect of educational kinesiology on phonological awareness. Literacy screening scores of kindergarden students.** Virginia Polytechnic Institute and University.
- Kaiser, D. A. (2011). **What is quantitative EEG.** Retrieved on 26.11.2011 from <http://www.skiltopo.com/skil3/what-is-qeeg-by-kaiser.pdf>.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (1983). **Kaufman Assessment Battery for children.** American Guidance Service. Israel Version Ed. Ronel, N. (1996) Ministry of Education, Jerusalem.
- Kirkendall, D. R. (1986). Effects of physical activity on intellectual development and academic performance. In A. Stull & H. Eckert (Eds.), **Effect of physical activity on children** (pp. 45-59). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kleim, J. A., Barbay, S., Cooper, N. R., Hogg, T. M., Reidel, C. N., Remple, M. S., & Nudo, R.J. (2002). Motor learning-dependent synaptogenesis is localized to functionally reorganized motor cortex. **Neurobiology of Learning and Memory** **77**, 63-77.
- Kramer, A. F. (1999). Ageing, fitness and neurocognitive function. **Nature**, **400**, 417-418.
- Kucian, K., Grond, U., Rotzer, S., Henzi, B., Schönmann, C., Plangger, F., & von Aster, M. (2011). Mental number line training in children with developmental dyscalculia. **Neuroimage**, **57**, 789795. Epub, 2.2.2011.

- Merzenich, M. M., Tallal, P., Peterson, B., Miller, S. L., & Jenkins, W. M. (1999). Some neurological principles relevant to the origins of—and the cortical plasticity based remediation of—language learning impairments. In J. Grafman & Y. Christen (Eds.), **Neuroplasticity: Building a bridge from the laboratory to the clinic** (pp. 169-187). Berlin, Germany: Springer Verlag.
- Molteni, R., Zheng, J. Q., Ying, Z., Gomez, F., & Twiss J. L. (2004). Voluntary exercise increases axonal regeneration from sensory neurons. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, **22**, 8473-8478.
- Morrison, J. H., & Hof, P. R. (1997). Life and death of neurons in the aging brain. **Science**, **17**, 412-419.
- Niklasson, M., Niklasson, I., & Norlander, T. (2009). Sensorimotor therapy: using stereotypic movements and vestibular stimulation to increase sensorimotor proficiency of children with attentional and motor difficulties. **Perceptual and Motor Skills**, **108**, 643-669.
- Olsen, E. (1994). Fit kids, smart kids: New research confirms that exercise boosts brainpower. **Parents Magazine**, October, 33-35.
- Planinses, J. (2002). Relations between the motor and cognitive dimensions of preschool girls and boys. **Perceptual and Motor Skills**, **94**, 415-423.
- Prashing, B. (2004). **The power of diversity: New ways of learning and teaching**. Albany, New Zealand: David Bateman Publishers.
- Promislow, S. (1994). **The top ten stress releasers**. West Vancouver, Canada: Enhanced Learning & Integration.
- Quaney, B. M., Boyd, L. A., McDowd J. M., Zahner, L. H., He, J., Mayo, M.S., & Macko, R. F. (2009). Aerobic exercise improves cognition and motor function poststroke. **Neurorehabilitation and Neural Repair**, **23**, 879-885.
- Ratey, J. J., & Hagerman, E. (2010). **Spark: The revolutionary new science of exercise and the brain**. New York, Boston, & London: Little, Brown and Company.
- Rowe, J. W., & Kahn, R. L. (1998). **Successful aging**. New York, NY: Pantheon Books.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Kolody, B., Lewis, M., Alcaraz, J.E., Faucette, M. & Hovell, M. (1999). Effect of health-related physical education on academic achievement: project SPARK. **Research Quarterly for Exercise and Sport**,

70, 127-134.

Schilling, O. L., Washington, K., Billingsley, F. F., & Deitz, J. (2003). Classroom seating for children with attention deficit hyperactivity disorder: Therapy balls versus chairs. **American Journal of Occupational Therapy**, 57, 534-541

Schwartz, J. M., & Begley, S. (2002). **The mind and the brain: Neuroplasticity and the power of mental force**. New York, NY: Harper Collins.

Sharpe, P. (1979). The contribution of movement education to cognitive development of infant school children. **Physical Education Review**, 2, 29-36.

Shephard, R. G. (1997). Curricular physical activity and academic performance. **Pediatric Exercise Science**, 9, 113-126.

Shephard, R., Volle, M., La Vallee, H., laBarre, R., Jequier, J. C., & Rajic, M. (1984). Required physical activity and academic grades: A controlled study. In J. Ilmarinen & I. Vaelimeaki (Eds.), **Children and sport, pediatric work and physiology** (pp. 58-63). Berlin, Germany: Springer-Verlag.

Sift, J. M., & Khalsa, G. C. K. (1990). **Effect of educational kinesiology on hearing**. [Abstract from Experimental Research on Educational Kinesiology.] Ventura, CA: Educational Kinesiology Foundation.

Sunbeck, D. (2005). **Infinity walk**. Newbury Park, CA: Corwin Press.

Tatum, W. O., Husain, A. M., & Benbadis, S. R. (2008). **Handbook of EEG interpretation**. New York, NY: Demos Medical Publishing.

Willis, J. A. (2010). Brain development: enlightening our students. **Leadership in Focus: The Journal for Australasian School Leaders (Australia)**, 32-35.

Willis, J.A. (2009) What you should know about your brain. **Educational Leadership**, 67. Online as an illustrated downloadable PDF to use in teaching students about their brains at http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el200912_willis.pdf

המשחקים האולימפיים במינכן ועיצוב תדמיתה החדשה של גרמניה

אודי כרמי

תקציר

מלחמת העולם השנייה ומאורעות השואה הטילו צל כבד על גרמניה המערבית. חזרתה ל"משפחת העמים" הייתה כרוכה בזיכרון של פשעי הנאצים. המשחקים האולימפיים במינכן היוו הזדמנות להציג בפני העולם את "גרמניה החדשה". היה ברור לכול כי צלם של המשחקים האולימפיים בברלין ילווה את המשחקים האולימפיים במינכן בכל שלביהם. במאמר זה יתוארו ניסיונותיה של גרמניה להשכיח מהתודעה הציבורית את ברלין 1936 ולעצב מחדש את תדמיתה של גרמניה כאומה קוסמופוליטית שוחרת שלום. עיצובה של התדמית הגרמנית החדשה כלל תכנון ארכיטקטוני חדשני של המכלול האולימפי, הצנעת דמויות עבר בולטות שנקשרו במשטר הנאצי, עיצוב חזותי של המשחקים ברוח קוסמופוליטית וטקס פתיחה טוול פאתוס לאומי. יותר מכול בלטה היעדרותם של אנשי ביטחון חמושים בכפר האולימפי בשל החשש מהאסוציאציה שעלולה לעורר חזותו של חייל גרמני נושא נשק. אולם המציאות טפחה על פני הגרמנים. התדמית החדשה לא הצליחה להסתיר את המחלוקות הפוליטיות שהתעוררו במהלך המשחקים. האירוע היה רצוף שערוריות בעלות גוון פוליטי וטבח של ספורטאים ישראלים על ידי ארגון טרור. המשחקים ייזכרו לעד בשל הטבח ושאר השערוריות שאירעו במהלכם. אלה הזכירו לעולם את האווירה שליוותה את משחקי ברלין, אווירה שהגרמנים ניסו להשכיח בכל מאודם.

תאריכים: המשחקים האולימפיים, ברלין 1936, מינכן 1972, תדמית לאומית, עיצוב חזותי, "אסתטיקה אולימפית".

באפריל 1966 נבחרה העיר מינכן לארח את המשחקים האולימפיים העשירים בעת החדשה. גרמניה הייתה המדינה השלישית מבין "מדינות הציר" לשעבר שזכתה אחרי מלחמת העולם השנייה לארח את המשחקים. קדמו לה איטליה (רומא 1960) ויפן (טוקיו 1964). שלוש פעמים נבחרה גרמניה לארח את המשחקים. בשנת 1912 נבחרה העיר ברלין לארח את המשחקים של שנת 1916, אולם בשל מלחמת העולם הראשונה בוטלו. בשנת 1931 שוב נבחרה ברלין לארח את המשחקים של שנת 1936. זאת הייתה הזדמנות למשטר הנאצי לנצל את המשחקים לתעמולה ולהפגנת כוח. כעבור 36 שנה זכתה גרמניה בשלישית לארח את המשחקים, הפעם בעיר מינכן. גרמניה המערבית החלה להתכונן במרץ לקראת אירוע הספורט הגדול בעולם. הוקמו מתקני ספורט ותקשורת, נבנה כפר אולימפי לשיכונם של הספורטאים והמלווים והורחבו תשתיות (אנרגיה, תחבורה, מים וכד'). ההשקעה המסיבית

ביטאה הפעם את החשיבות שהעניקה גרמניה למשחקים, חשיבות שחרגה בהרבה מתחום הספורט.

מלחמת העולם השנייה ומאורעות השואה הטילו צל כבד על גרמניה המערבית. חזרתה ל"משפחת העמים" הייתה כרוכה בזיכרון של פשעי הנאצים. מחקרים רבים דנו בניסיונותיה של גרמניה להתמודד עם עברה.¹ יש שבחנו את קבלת האחריות על פשעיה, חלקם דנו במקומו של השיח הציבורי בנושא זה, וחלקם בחנו את יחסה של גרמניה לעברה.² נושא האשמה נחקר על ידי חוקרים ממדינות שונות, ובהם מגרמניה עצמה. האשמה נחקרה מתוך ארבעה היבטים עיקריים: פלילי, מטפיזי, מוסרי ופוליטי.³ האשמה על ארבעת היבטים הוטחה ברפובליקה הפדרלית הגרמנית (הרפובליקה הגרמנית), בעוד גרמניה המזרחית מתנערת מאחריותה.

אופן התמודדותה של הרפובליקה הגרמנית עם עברה משקף את המתח בין מאפייני גרמניה ה"חדשה" ל"ישנה". לאחר תקופת הנאציזם ולאחר המפלה ב-1945 היה דרוש להגדיר מחדש את הלאומיות הגרמנית. הוסכם שההגדרות הרומנטיות, הכורכות עממיות, גזע והיסטוריה אינן תקפות עוד, ודין להסתלק מן העולם. אחת הדרכים להתמודד עם החשש מפני חידוש הלאומיות הישנה הייתה יצירת "תחליפי לאומיות" כמו טיפוח הגאווה בהישגי הרפובליקה.

דרך אחרת הייתה לתעל רגשות לאומיים לכיוונים טריוויאליים לכאורה, כגון ספורט.⁴ המשחקים האולימפיים במינכן היו הזדמנות להציג לפני העולם את "גרמניה החדשה". היה ברור לכול כי צלם של משחקי ברלין 1936 ילווה את המשחקים האולימפיים במינכן בכל שלביהם. במאמר זה יתוארו ניסיונותיה של גרמניה להשכיח מהתודעה הציבורית את זכר המשחקים בברלין ולעצב מחדש את תדמיתה כאומה שוחרת שלום. שש שנים עמדו לרשות המארגנים לתכנון המשחקים. במשך תקופה זו נעשה מאמץ אדיר לעצבם בדרך שונה, בניגוד לאופי הצבאי הנוקשה שאפיין את משחקי ברלין ב-1936. כל פרט תוכנן מראש. דגש מיוחד הושם באפקט החזותי שהיה אמור לשוות למשחקים צביון קליל, צבעוני, שמח וספונטני.

האווירה השמחה והידידותית ששרתה בכפר האולימפי נקטעה ב-5 בספטמבר, כשלמגורי המשלחת הישראלית פרצו מחבלים מארגון "ספטמבר השחור" וטבחו 11 מחברי המשלחת הישראלית. בעקבות מתקפת הטרור התמקדו המחקרים על אודות המשחקים האולימפיים במינכן בטבח, בשאלת חידושם של המשחקים ביום המחרת ובנקמתה של מדינת ישראל ברוצחים ובשולחיהם.⁵ הדיון בעיצובה מחדש של התדמית הגרמנית כנושא העומד בזכות עצמו איבד מחשיבותו. מאמר זה בא למלא את החסר בנושא זה, וזאת חרף הקושי הרגשי הכרוך בהתמקדות ב"האסתטיקה האולימפית" במקום בטרגדיה הישראלית. כדי לקיים דיון שאינו מושפע מהטרגדיה נעזרנו גם במקורות שפורסמו לפני פתיחת המשחקים, ובהם תכניות ואלבומים הסוקרים את תכניות ההקמה של המכלול האולימפי. אלה מבטאים את ההתלהבות הגדולה שאחזה בגרמנים לקראת האירוע הגדול. כדי להבין את דרך התכנון של המשחקים האולימפיים במינכן, שהייתה אמורה להציג תדמית חדשה לגרמניה, נתאר את זו של משחקי ברלין.

”האסתטיקה האולימפית”, ברלין 1936

המכלול האולימפי

עם היוודע דבר זכייתה במכרז האולימפי החלה גרמניה להתכונן במרץ לארגון המשחקים. בהשראת הסיסמה Wir Wollen Bauen (אנו רוצים לבנות) החלה הוועדה המארגנת להרחיב ולשפר את האצטדיון הישן שהיה עתיד לארח את המשחקים ב-1916.⁶ המכלול האולימפי בברלין היה היומרי ביותר שהוקם אי פעם למטרות ספורטיביות. האצטדיון המרכזי, שהיה הגדול ביותר בזמנו ויכול להכיל 110 אלף צופים, תפס רק את החלק העשירים מכלל שטח המתקנים, שטח שהשתווה בגודלו לזה של העיר ברלין בשנת 1860. אבל למרות גודלו, בכל פעם שהציג הארכיטקט ורנר מארך (March) את ההתקדמות בבניית האצטדיון האולימפי בברלין לפני אדולף היטלר, נהג הפיהרר להעיר כי הכול קטן מדי.⁷ הארכיטקט ושר החינוך של היטלר אלברט שפאר (Spear) כתב בזיכרונותי שהפיהרר הורה לו לתכנן אצטדיון אולימפי גדול פי כמה. כאשר שפאר העיר לו שממדיו של מגרש הספורט אינם תואמים את המידות הקבועות בתקנון האולימפי, הגיב היטלר בביטול ואמר בביטחון מלא: **”אין לזה כל חשיבות. ב-1940 עוד תתקיים האולימפיאדה בטוקיו, אבל לאחר מכן עתידות האולימפיאדות להיערך תמיד ולעולם ועד בגרמניה באצטדיון זה, ואנחנו נקבע את מידותיו של המגרש!”**⁸

הממדים המגלומניים לא היו המאפיין היחיד של המכלול האולימפי. מארגני המשחקים תכננו פסטיבלים וטקסים רבים עמוסי סמלים. במתחם האולימפי הוצבו פסלים בסגנון יווני עתיק כחלק מהנהייה הגרמנית אחרי מיתוס יוון העתיקה. גיוסם של ערכים אסתטיים ומוסריים מתרבות יוון הוליד גם חידושים שאומצו כמסורות עתיקות, כביכול.

המצאת מסורות

במשחקים האולימפיים בברלין כוננו כמה מסורות: בברלין נחנכה שדרה טקסית, שנקראה **”ויאה טרומפאליס”**. השדרה, ששמה הלטיני רמז כביכול על קדמוניותה, השתרעה על פני כ-15 ק”מ, מ”אלכסנדר-פלאץ” ועד האצטדיון האולימפי בפרבריה המערביים של העיר. הדרך כוסתה לכל אורכה בדגלי צלב הקרס השחור, ובה היו אמורים לצעוד חברי המפלגה הנאצית.⁹ גם **”הפעמון האולימפי”** היה בבחינת ניסיון ליצור מסורת יש מאין. נשיא הוועד האולימפי הגרמני ד”ר תאודור ליוואלד (Lewald) הטיל על פסל גרמני נודע בשם ולתר למקה (Lemcke) לתכנן פעמון גדול, שעל גביו נחקקו סיסמאות של הרעיון האולימפי וסמלים נאציים. הסיסמה שטבע הוגה המשחקים האולימפיים המודרניים הברון פייר דה קוברטין (de Coubertin), **”מהר יותר, גבוה יותר, חזק יותר”**, הופיעה לצד חמש הטבעות האולימפיות כשהן אחוזות בין ציפורניו של **”עיט הרייד”**, סמלה של גרמניה הנאצית. עוד נחקק על גבי הפעמון המנשר: **”אני קורא לבני הנוער בעולם”**. גובהו של הפעמון הגיע לשלושה מטר, וליציקתו נדרשו 16.5 טון של פלדה מותכת. העברתו מהמפעל בחבל הריין שבו נוצק אל בירת גרמניה עמדה בסימן של קבלות פנים המוניות ומתואמות היטב. אלפי בני הנוער ההיטלראי בליווי תזמורות הצטרפו למסע. ההמונים נדרשו לקדם את פני הסמל

החדש עם הגיעו למכלול האולימפי בברלין, שם התקבל הפעמון בטקס רב רושם על ידי שר הספורט של הרייך הנס פון טשאמר אונד אוסטן (von Tschamer und Osten), שהכריז כי צליליו העזים של הפעמון "לא רק שיקראו לצעירי כל העולם, אלא גם יזכירו לנו באורח מתמיד את אלה שנתנו חייהם למען המולדת".¹⁰ בתום הטקס הועלה הפעמון אחר כבוד למרומי מגדל צר שגובהו 77 מטרים.

מרוץ השליחים האולימפי היה ההמצאה המוצלחת מכולם, לפחות מבחינת השתרשותה במשחקים האולימפיים. את הרעיון הגה ד"ר קארל דים, ובחודש מאי 1934 אישר אותו הוועד האולימפי הבין-לאומי. ב-20 ביולי 1936 הודלקה האש האולימפית באצטדיון הגדול באולימפיה הקדומה. לאחר מכן החל הלפיד האולימפי במסע בן 3,000 ק"מ במשך 12 ימים עד הגיעו לברלין. יש לציין שהמרוץ, שמעולם לא היה חלק מהאולימפיאדות ביוון, אומץ ו"גויר" על ידי מארגני המכביות בישראל. על פי הגרסה היהודית טקס הדלקת האש מתקיים באתר הקבורה של המכבים, וזאת לפי ה"מסורת" העברית המתחדשת.

ברלין מתגייסת

העיר ברלין גויסה כולה להכנות לקראת המשחקים האולימפיים. העיר נוקתה וקושרה כדי לשכנע את האורחים והעיתונאים מרחבי העולם כי המשטר הנציונל-סוציאליסטי הצליח במשימתו לשקם את גרמניה. המשטרה הפרוסית נפרסה ברחבי העיר כדי למנוע הפרעות סדר. הוכנו 702 אכסניות, 532 בתי מלון ו-115 פנסיונים שבהם התגוררו תיירים, שהמחירים שנגבו מהם היו נמוכים מהמקובל והם הושמו בהשגחתן של יחידות משטרה מיוחדות. מפקיעי מחירים נתפסו על ידי פקידים מיוחדים ממשד הפנים, נשפטו בשיפוט מהיר וקיבלו עונשים חמורים. פושעים מועדים נתפסו לפני המשחקים והושמו במעצר מונע. עם עליית הנאצים לשלטון הוצאה הקבצנות מחוץ לחוק, ולכן רק 104 קבצנים נאסרו בעת המשחקים. ניתנה הוראה גורפת לארבעה מיליון תושבי העיר להציג את המשטר במיטבו.

הוועדה המארגנת פרסמה מכרז הקורא לתושבי העיר להציג את מועמדותם לתפקידים של מקבלי פנים ומתורגמנים. מתוך 4,000 מועמדים נבחרו 500. הללו הוכשרו בקורס בן שישה שבועות. בתום הקורס יצאו לשוטט בעיר כדי לעזור לבאי המשחקים. תיירים יכלו לזהותם לפי דגלים זעירים שענדו על דש בגדיהם. אורחים שביקשו את עזרתם באיתור ובתחקור יהודים באשר למצבם, נדרשו להתקשר לגסטפו והושמו במעקב.

מצלמות טלוויזיה הוצבו ברחבי העיר ובמתקנים האולימפיים. כמו כן צלמים תפסו עמדות בצפלינים שריחפו בשמי העיר. מצלמות טלוויזיה נקשרו גם לבלונים שנועדו להגנה אנטי-אווירית. כל מתקני הצילום הללו נועדו להעביר תמונות מהמתרחש בעיר בזמן המשחקים ל-18 אולמות טלוויזיה חדשים בברלין, שהכילו בסך הכול 3,000 מקומות ישיבה. משחקי ברלין היו הראשונים באירועי הספורט ששודרו בטלוויזיה.¹¹

העיר עצמה לבשה חג לקראת המאורע. התושבים הצטוו לנקות את העיר, לסייד את הבניינים ולשתול פרחים בחזיתות הבתים.¹² השדרה המרכזית של ברלין, "אונטר דן לינדן", עברה גם היא שינוי חזותי. רבים מעציה נעקרו, ובמקומם נתלו ציורי ענק של ערי גרמניה השונות. דגלי המדינות שהגיעו למשחקים נתלו בין דגלי ענק של צלב הקרס והוארו בלילה בפנסי ענק.

טקס הפתיחה

בלילה שקדם לטקס הפתיחה התגודדו אלפי בני אדם בשדרה הברלינאית הידועה. ב-1 באוגוסט בשעה 08:00 בבוקר החלה תזמורתה של פלוגת המשמר הברלינאית צועדת לאורך השדרה. לקראת טקס הפתיחה הועברו 20 אלף יונים, שנבחרו בקפידה מבין 80 אלף שהוצעו לוועדה המארגנת, לאצטדיון האולימפי. כל יונה שנבחרה זיכתה את בעליה במדליית זיכרון. בבוקר ה-1 באוגוסט 1936 נהרו 110 אלף הצופים לתפוס את מקומם באצטדיון האולימפי. פמליית המכובדים ובראשם הפיהרר אדולף היטלר נעה לאורך הייזינג טרומפאליס" לאצטדיון. יותר מ-40 אלף אנשי פלוגות הסער אבטחו את השיירה. בשעה 16:00 נכנס היטלר לאצטדיון, לבוש במדי פלוגות הסער, מלווה על ידי שני בעלי תפקידים בכירים בוועד האולימפי. עמו נכנסו מלך בולגריה בוריס השלישי, נסיכי הכתר של איטליה, יוון ושוודיה ובניו של הדוכיזה האיטלקי בניטו מוסוליני. אחריהם הופיעו חברי הוועד האולימפי הבין-לאומי. כל הפמליה התקבלה בתרועת חצוצרות שהוגברה במגברים חשמליים. המוסיקאי הגרמני הנועד ריכארד שטראוס ניצח על תזמורת ומקהלה שמנתה 3,000 קולות. אלה השמיעו את ההמנון הגרמני "גרמניה מעל לכול" וקינחו בשיר הנאצי "הורסט ווסל". מצעד המשלחות החל אחרי שהפעמון האולימפי הקיש 30 פעם.

הקהל בחן היטב את המשלחות בהגיען לפני במת הכבוד, בעיקר כדי להיווכח אם הן מצדיעות במועל יד כמחווה לפיהרר. יש לציין כי "ההצדעה האולימפית" דמתה דמיון רב להצדעה הנאצית. ככל שנמשך מצעד המשלחות נעשו תגובות הצופים ביקורתיות יותר ויותר. היו מדינות, כתורכיה, שהצדיעו במועל יד בכל משך הצעידה וזכו אפוא לתשואות רמות. אחרות, כבריטניה וכארצות הברית, שלא הצדיעו ולא הרכינו את דגלן לפני הפיהרר, זכו לתגובות נרגנות.¹³ כשהסתיים מצעד המשלחות עלה ד"ר תאודור לוואלד (Lewald) לנאום. לוואלד, שהודח מתפקידו כנשיא הוועד האולימפי הגרמני בשל מוצאו היהודי, הכריז בפאתוס: **"תוך מספר דקות, יופיע נושא הלפיד, כדי להצית את האש האולימפית [...]. היא [האש] תיצור קשר אמתי ורוחני בין מולדתנו הגרמנית לבין המקומות המקודשים של יוון, שנוסדו לפני קרוב ל-4,000 שנה על ידי מהגרים נורדיים"**. בהמשך דבריו פנה אל הפיהרר: **"כבוד והכרת תודה לך, בהיותך פטרון משחקים אולימפיים אלה שיערכו באצטדיון זה, שנבנה בהתאם לרצונך ולכוונתך"**.¹⁴

לאחר שהיטלר הכריז בקצרה על פתיחת המשחקים האולימפיים, נכנס לאצטדיון צעיר בהיר שער שנשא את הלפיד. בתום טקס הדלקת האש האולימפית עלה לבמה המשקולן רודולף איסמאיייר כדי להשביע את הספורטאים בשבועה האולימפית. שלא כמקובל נשא בידו את דגל צלב הקרס במקום את דגל חמש הטבעות. הטקס הסתיים לא לפני שהקהל קם על רגליו והצדיע במועל יד. 36 שנים לאחר טקס זה עוד מוחש טעמו הפוליטי והתעמולתי בפי חברי התנועה האולימפית. משחקי מינכן 1972 ניסו להשכיח את זכרו.

“האסתטיקה האולימפית”, מינכן 1972

זכר העבר הגרמני, הקשור ברייך השלישי, הוא זיכרון שהרפובליקה הגרמנית התקשתה להתמודד עמו. התמודדות עם העבר הנאצי משמעה קבלת אחריות על פשעי מלחמה. לגרמנים תודעה היסטורית מפותחת והשכחה אינה מטבעם, ולמרות זאת הייתה ההדחקה וההשכחה לדרכים המועדפות על הגרמנים בהתמודדותם עם עברם.¹⁵ בשנות החמישים והשישים עשו חלקם הגדול של אזרחי מערב גרמניה יד אחת בהשכחה. בני אדם מחקו כל זכר לעובדה שתמכו בנאציזם או היו שותפים לו.¹⁶ הביטול של מעשי העבר, המאמצים הקיבוציים האדירים שהושקעו בשיקומה של גרמניה סייעו להכחשה ולהדחקה. בעזרת מאמצי השיקום ו"הפלא הכלכלי" הודחקו רגשות ההשפלה שספגה גרמניה בתבוסתה. בתחום יחסי החוץ הזדהתה הרפובליקה הגרמנית עם הצד המנצח במלחמה, תוך שהיא מנסה ליצור לעצמה תדמית חדשה של מדינה דמוקרטית ושוחרת שלום.¹⁷ ב-10 בנובמבר 1965 הכריז הקנצלר לודוויג ארהרד (Erhard) שהתקופה שלאחר המלחמה "נסתיימה".¹⁸ משמע, חלה התיישנות על הדימוי הגרמני כעם של פושעי מלחמה. בחלוף השנים ביקשו הגרמנים להציג את עצמם בפני העולם כ"אחרים", כבני "דור אשר לא ידע את יוסף". המשחקים האולימפיים במינכן נועדו לשמש במה בין-לאומית להצגת תדמיתם החדשה.

המשחקים האולימפיים במינכן כאמצעי לעיצוב תדמית גרמנית חדשה

ב-26 באפריל 1966 נבחרה מינכן לארח את המשחקים האולימפיים של שנת 1972. גרמניה החלה מיד בהכנות. כ-9,000 ספורטאים היו צפויים להגיע למשחקים. על אלה נוספו אלפי עיתונאים וכ-2.5 מיליון אורחים. כל אלה היו אמורים להביא לארצותיהם את בשורת השינוי שחל בגרמניה. לכן הושקעו משאבים רבים בעיצוב תדמיתה החדשה של גרמניה. הממשלה הפדרלית, מדינת בוואריה ועיריית מינכן חלקו בעלות המשחקים. הוועדה המארגנת של המשחקים הפיצה מדליונים ומטבעות כסף למכירה. מכירת המטבעות כיסתה גם היא את ההוצאות הדרושות לארגון המשחקים. לשם השוואה: עלות המשחקים האולימפיים במקסיקו סיטי (1968) הייתה כ-175 מיליון דולר בלבד, אולם במינכן התנאים היו שונים, ובשל כך עלות המשחקים הייתה גבוהה מאוד.

המארגנים תכננו לבנות את המכלול האולימפי באופן שנועד בעיקר להשכיח את ברלין 1936 ולהסב מבט קדימה אל העתיד. במינכן התכוננו לבנות אצטדיון חדש לחלוטין ולא לשפץ אתר קיים כפי שעשו במקסיקו סיטי. ועוד, כהכנה למשחקים בוצעו פעולות שיפוץ לחידוש פני העיר. למשל: הורחבה תשתית הרכבת התחתית, נסללו כבישים חדשים, ומערך התחבורה בעיר שונה ללא הכר. ההוצאות נאמדו תחילה בסכום של כ-700-800 מיליון מארק, אולם למעשה עלו כמיליארד וחצי מארק.¹⁹ 40% מהעלות הוצאו על בניית תשתיות בעיר ו-60% על תשתיות לספורט.²⁰ עלות הקמת המכלול האולימפי בקיל, העיר שנערכו בה תחרויות השיט, הגיעה ל-95 מיליון מארק. ההוצאה האדירה עוררה ביקורת ציבורית, אולם זו הושתקה בטענה שההוצאות קטנות לעומת התדמית החיובית שתפיק גרמניה מהפגנת ידידות ואחוה לעולם.²¹

הכפר האולימפי

שלושה אישים הופקדו על תכנונו ועיצובו של המכלול האולימפי: גונטר בניש (Behnisch), אוטו פריי (Frei) ואוטל אייכר (Aicher). על השניים הראשונים הוטלה מלאכת התכנון האדריכלי והנדסי, ואילו על אייכר הוטלה מלאכת העיצוב החזותי. בניש היה ארכיטקט נודע ומעריץ גדול של הקנצלר וילי ברנדט (Brandt). פריי, שותפו של בניש, נודע כמומחה בתכנונם של מבנים יוצאי דופן, תלויים כאוהל על מיתרי מתכת ועמודים. ארבעה עקרונות אסתטיים הנחו את השלושה בעבודתם: האחד, חדשנות ארכיטקטונית; השני, שילוב עם הטבע; השלישי, העדפת סגנון לא סימטרי על פני סגנון מונומנטלי, שאפיין משטרים טוטליטריים; הרביעי, הסוואת הקפדנות הגרמנית. ארבעת העקרונות נועדו להעניק לבאי המשחקים חוויה של אלתור קליל וספונטני.²² ביטוי לעקרונות הללו אפשר למצוא בספר שיצא לאור בגרמניה בשנת 1971 ובישר לבאי המשחקים על הצפוי להם בביקורם: "[...] **מבקרים מכל העולם יחזו בגרמניה חדשה, שאינה מארגנת (את המשחקים) באופן כה פרפקציוניסטי, כפי שנעשה אז, ב-1936**".²³ ברוח זו הצהיר ראש הוועדה המארגנת וילי דאומה: "תכניות הבנייה המודרניות יהיו נטולות פאתוס מזויף".²⁴

נאמנים לעקרונות אלה תכננו האדריכלים את האצטדיון האולימפי בשונה מזה שתוכנן בברלין. בתחילת שנות השלושים תכנן האדריכל ורנר מארך (March) את האצטדיון האולימפי בברלין כמבנה מודרני המשלב בטון, מתכת וזכוכית. אולם לאחר התערבותו של אדולף היטלר, שסלד מסגנון בנייה מודרני, שונתה התכנית, והאתר נבנה בדמותו של מבצר בטון.²⁵ האצטדיון היה אחד ממבני הציבור הגדולים שהוקמו בעולם עד אז והכיל 110 אלף מקומות ישיבה. בצד המערבי שלו הוקם "מגדל הפעמון". על עמוד ענק זה, 77 מטר גובהו, נתלה הפעמון האולימפי, וממרומו היה אפשר להשקיף על העיר ברלין. מבנה הבטון הכוחני, שאפיין את הארכיטקטורה הנאצית, עמד לנגד עיני האדריכלים כדוגמה לשלילית כאשר תכננו את האצטדיון האולימפי במינכן.

האצטדיון במינכן, על 80 אלף מקומות הישיבה שבו, תוכנן להיטמע בנוף הירוק ובשום אופן לא לבלוט מעליו. כך, במקום שתוכנן לבנותו כאתר מקודש שיש להעפיל אליו, כפי שנעשה בזמנו בברלין, תכננו האדריכלים לשקעו בקרקע ולהפכו חלק מהכפר האולימפי בלא שיאפיל עליו. בשל הקמת האצטדיון כחלק מהנוף הצטבר עפר רב מחפירת יסודותיו. העפר שימש ליצירת גבעה מוריקה בפארק האולימפי, שממנה היה אפשר להשקיף על הכפר כולו. אבן הפינה של המכלול האולימפי הונחה ב-14 ביולי 1969. בהכנות הקדחתניות הוקם מכלול אולימפי חדש, במרחק של כ-4 ק"מ ממרכז העיר ונפרס על שטח של 3 מיליון מ"ר. בתכנון המבנים הועסקו 135 אדריכלים ו-108 מהנדסים.²⁶ בכל יום שקדו על הכנת המכלול לא פחות מ-5,000 פועלים.²⁷

גולת הכותרת של הבנייה המאולתרת, כביכול, היו גגות הזכוכית דמויות האוהל של אולמות התחרויות, ושל האצטדיון האולימפי. תכנון הגגות היה המיזם השאפתני ביותר של הרפובליקה הגרמנית בתחום הבנייה, ולמעשה חסר תקדים בהיקפו. גג הזכוכית באצטדיון

המרכזי הורכב מ-8,000 אריחי זכוכית אקרילית. זכוכית מיוחדת זו הייתה בשימוש מגוון תעשיות כמו אקווריומים ענקיים, חופות מטוסים ורהיטים בסגנון "עידן החלל". האריחים, שאורכו ורוחבו של כל אחד מהם היה 3 מטר, כיסו שטח שהגיע כמעט ל-75 אלף מ"ר. משקלם הגיע ל-310 טונות. האריחים חוברו לכבלי מתכת באורך 436 ק"מ ונתמכו על ידי 58 עמודי בסיס. למיזם זה היה מחיר גבוה. בעת שתוכנן הגג עמדה עלותו על 37 מיליון מארק. כשהסתיימה הבנייה הסתבר שעלותו האמירה ל-200 מיליון.²⁸ הגג היה ביטוי מוחשי לאופן שבו חפצה גרמניה להצטייר בעולם: מודרנית, מתחדשת ואקולוגית.²⁹

ברוח זו נטמעו מתקני הכפר הרבים בפארק האולימפי הירוק שתוכנן סביבו. ליד הכפר זרם נחל מלאכותי ועל הגבעות נשתל דשא ירוק. בפארק נטעו 3,100 עצים ואלפי שיחים שונים. כמו כן נשתלה "חורשה אולימפית" שכולה עצים אופייניים לארצות הספורטאים שהגיעו להתחרות. הוגה הרעיון היה וילי דאומה. לבקשתו, במקום תשורות, שאותן היו נוהגים להביא לעיר המארחת, נתבקשה כל קבוצה להביא שתיל עץ כזה. הראשון שנענה לבקשה היה יו"ר הוועד האולימפי הלבנוני גבריאל ג'מאיל, שהביא עמו 200 ארזי לבנון.³⁰ מגורי המשלחות תוכננו כדי לקלוט 12 אלף איש ממאה מדינות. לשם כך הוקמו 4,728 דירות, שהייתה תכנית למכרן בתום המשחקים כדירות יוקרה. מרבית הדירות הוקמו במבנים מדורגים. הדירות היו נוחות ומרווחות ובדרך כלל הכילו שני חדרים. כל חדר נועד לארח זוג ספורטאים או ספורטאי יחיד. האוויר בכפר האולימפי היה נקי מעשן מכוניות ומריח אשפה בשל האיסור על תנועת כלי רכב בכפר, ובכלל זה רכבים לפינוי זבל. רשת הכבישים של הכפר האולימפי נסללה מתחת למפלס שעליו נבנו מגורי המשלחות. במפלס זה פונתה גם האשפה של הכפר.³¹

האווירה הנעימה בכפר נוצרה במידה רבה בשל העיצוב החזותי פרי עבודתו של אוטל אייכר. אייכר, מעצב ידוע שם, יליד העיר אולם הסמוכה למינכן, השתייך בנערותו למחתרת אנטי-נאצית שכונתה "הוורד הלבן" (בגרמנית: die Weiße Rose). עברו כפעיל מחתרת וכמי שמייצג את "הגרמני האחר" אך הוסיף להחלטה לבחור בו. הרעיון המרכזי שהנחה את אייכר בעבודתו היה עיצוב ברוח אוניברסלית "המדבר בעד עצמו" ללא שימוש בשפה. אייכר העדיף עיצוב שאינו מייצג אומה מסוימת אלא מדגיש את המאפיינים המשותפים של באי המשחקים תוך טשטוש זהותם הלאומית. לשם כך עיצב את סמלי ענפי הספורט השונים באופן שיהיה אפשר להבינם ללא מחסום של שפה. יצירותיו היו מעין שפת אספרנטו חזותית.³² כרזות הענפים נצבעו בצבעים רכים ובהירים תוך הימנעות משימוש בצבעים אדום וזהוב — צבעי המשטר הנאצי.³³

המשלחות חשו כבחופשה נעימה. את הבאים קיבלו 1,500 מארחות צעירות שנבחרו מבין 6,000 מועמדות. המארחות שלטו לפחות בשתי שפות נוספות על הגרמנית. תפקידן היה לסייר ברחבי הכפר ולסייע לכל פונה.³⁴ הכפר האולימפי שפע פעילות תרבותית וחברתית. במקום פעלו מועדוני ריקודים, מועדוני ג'ז, מופעים בין-לאומיים ובתי קולנוע. בין בתי המגורים הוקמו מזרקות ופינות שעשועים ומנוחה לרווחת הספורטאים.³⁵ כשאלה לא התחרו או התאמנו יכלו לבלות בבִּרְכָה, בסאונה, במשחקי שחמט רחוב, במשחק טניס

שולחן או בקניות בחנויות ובבוטיקים הרבים שהיו בכפר.³⁶ כל המתקנים עוצבו על ידי אייכר ונצבעו בצבעי הקשת כדי להשרות אווירה נינוחה. חבר המשלחת הישראלית, ההלך שאול לדני, תיאר את חוויית המגורים בכפר. **"הכפר האולימפי ומערכותיו מתוכננים היטב. הכול נקי, יפה, מסודר ופועל ביעילות [...]. האווירה בכפר נעימה. פרחים בכל מקום. המדים של עובדי הכפר והנהלתו, ובכלל זה שומרי הכפר, הם צבעוניים ועליזים. כולם אדיבים, לשומרים אין כל נשק".**³⁷

משום שהגרמנים לא חפצו להצטייר כקלגסים חמורי סבר היו הכניסה והיציאה לכפר פרוצות לכל עובר ושב, מבלי ששמר עליהן שומר מזוין. בדוח ועדת קופל, שפורסם באוגוסט 2012 לרגל 40 שנה לרצח חברי המשלחת הישראלית, מצוינת עובדה זו כסיבה לכשל הביטחוני. הגרמנים ראו במשחקים האולימפיים במינכן אירוע בינלאומי של שלום ואחוות עמים אשר אין בה שום גינונים, גילויים וכוונות מיליטריסטיות. בהתאם לקונספציה זו, ומתוך כוונה להשכיח את משחקי ברלין-1936, החליטו הגרמנים שלא להציב שמירה חמושה בתוך הכפר האולימפי והסתפקו בהצבת סדרנים לשמירה על הסדר הטוב בלבד.³⁸ לעומת הרשלנות בתחום הביטחוני בולטת תשומת הלב המיוחדת שניתנה לאירוח העיתונאים הזרים. באמצעותם קיוו המארחים לדווח לעולם על "גרמניה החדשה". ההכנות לקראת בוא העיתונאים שיקפו את החשיבות שייחסה הרפובליקה הגרמנית לתפקידם ב"שיווקה" של תדמית זו. ואכן, תנאי אירוחם היו מהטובים שניתנו אי פעם באירוע ספורט. 407 ימים לפני טקס הפתיחה הסתיימה בנייתה של "עיר העיתונות". הוועדה המארגנת שכרה 48 בניינים בפינה הצפונית-מערבית של המכלול האולימפי לאכסונם של 4,000 עיתונאים ו-2,500 טכנאים של סוכנויות הידיעות, שירותי הרדיו ותחנות הטלוויזיה. לריהוט החדרים נזקקו המארגנים ל-300 קרונות של רכבת משא.³⁹ 1,537 אנשי צוות ושירות טיפלו באורחים במשך המשחקים, שלוש משמרות ביממה. 20 מרכזנים שירתו את העיתונאים ולרשותם עמדו 4,000 קווים טלפונים שחיברו את המרכזייה הראשית לאצטדיונים השונים. לא פחות מ-400 קווים הותקנו במרכזית הטלפון האולימפית, שמוקמה מתחת לבמות האצטדיון האולימפי. כל איש תקשורת זכה להשתכן בחדר אישי ובו קו טלפון וטלוויזיה. במתחם העיתונאי נפתחו מסעדות ובארים, ואף הוקם מרכז רפואי. כל אלה פעלו 24 שעות ביממה.⁴⁰

הבלטה והצנעה של דמויות עבר

יחסה של הוועדה המארגנת אל דמויות עבר ידועות שם היה בררני ונקבע לפי מידת תרומתן לעיצוב תדמיתה של "גרמניה החדשה". מצד אחד הייתה שאיפה להצניע ככל האפשר את מעורבותן של דמויות מפתח שהשתתפו בארגון משחקי ברלין 1936. מצד שני הובלטו גיבורי עבר שייצגו את השינוי שחל בגרמניה. כשמועצת העיר מינכן החליטה על מתן שמות ל-22 רחובות, כיכרות וגשרים בכפר האולימפי, היא העדיפה את הנצחתם של אלופי ספורט בין-לאומיים על פני גיבורים גרמנים. כך לדוגמה הונצח האלוף האולימפי של משחקי לוס אנג'לס (1932) בריצת ה-10,000 מטר

יאנוש קוסוצ'ינסקי (Kusociński). במלחמת העולם השנייה השתייך קוסוצ'ינסקי למחתרת הפולנית, נתפס על ידי הגסטפו והוצא להורג ב-1940. ספורטאית גרמנייה אחת הונצחה בכפר האולימפי. הייתה זו הסייפת הלנה מאייר⁴¹ (Mayer), בת לאב יהודי ואם נוצרייה, זכתה כבר בגיל 18 במדליית הזהב במשחקים האולימפיים באמסטרדם (1928). לקראת משחקי ברלין נפתחה מהסגל האולימפי הגרמני בשל יהדותה. לאחר מאבק תקשורתי ואיוס בהחרמתם של המשחקים מצד ארצות הברית ומדינות נוספות צורפה לקבוצה האולימפית הגרמנית. מאייר זכתה במדליית כסף. משום שדמותה הטרגית סימלה התנגדות כביכול למשטר הנאצי, מצאו המארגנים כי היא ראויה להיות מונצחת בכפר האולימפי.⁴²

בין הדמויות שהעדיפו המארגנים להצניע היה קרל דיס (Diem 1882-1962). דיס, שהיה מחוקרי הספורט המובילים בעולם, כיהן כמוזכ"ל הוועדה המארגנת של המשחקים האולימפיים בברלין. דיס היה מיוזמי אירוח המשחקים בברלין (נוסף על עמיתו תאודור לוואלד), ואחראי להמצאת מסורות אולימפיות שונות, שהבולטת בהן הייתה מרוץ הלפיד. לאחר מותו הונצח שמו בכ-70 רחובות וכיכרות ברחבי גרמניה. בשל היותו אחראי יותר מכול להצלחת המשחקים ולתרומת משחקי ברלין לדימויו החיובי של הרייך השלישי, העדיפו המארגנים לסרב לדרישתה התקיפה של רעייתו להנציח את שמו בכפר האולימפי.⁴³ דמות מרכזית נוספת שהמארגנים ניסו להרחיק מהזיכרון הקיבוצי הייתה לני ריפנשטאל (Riefenstahl 1902-2003). ריפנשטאל הייתה במאית קולנוע וצלמת מוכשרת ונודעה בעיקר בזכות טכניקות הצילום החדשניות שבהן השתמשה. את המוניטין שלה היא קנתה בזכות סרטים דוקומנטריים שהפיקה למען המפלגה הנאצית.⁴⁴ בזכותה זכו משחקי ברלין לתיעוד מן המעלה הראשונה. אולם מעבר לדיווח על אירועי הספורט היו צילומיה המרהיבים בבחינת תעמולה של המשטר הנאצי.⁴⁵ במינכן 1972 הייתה ריפנשטאל בבחינת "אישיות לא רצויה". נשיא גרמניה דאז גוסטב היינמן (Heinemann) הוציאה מרשימת המוזמנים לקבלת הפנים שערך לגיבורי המשחקים האולימפיים. הוועד האולימפי הגרמני עשה ככל יכולתו לעצור את הקרנת סרטה "אולימפייה", המתעד את משחקי ברלין 1936. הסרט הוקרן בזמן המשחקים במינכן.⁴⁶

לעומת דמויות שהוצנעו על ידי המארגנים היו אחרות שהובלטו. אחת מהן הייתה של המתאגרף מקס שמלינג (Schmeling 1905-2005). שמלינג, שלא השתתף במשחקי ברלין, זכה בתואר העולמי באגרוף במשקל כבד בשנת 1930. ניצחונו המפתיע על המתאגרף האמריקני ג'ו לואיס הפך אותו גיבור תרבות גרמני. המשטר הנאצי ראה בניצחונו הוכחה לעליונות הגזע הארי, והיטלר בירך אותו ואף הזמינו לפגישה. חרף הניסיון לעשות שימוש פוליטי בניצחונו, שמלינג לא אהד את המשטר הנאצי ואף הסתכן בהצילו כמה יהודים בתקופת השואה. לאחר המלחמה נבחר לייצג את חברת קוקה-קולה האמריקנית בגרמניה. שמלינג גילם בעיני מארגני המשחקים במינכן את "הגרמני החדש", דהיינו גיבור תרבות גרמני שהוא דמות קוסמופוליטית בעת ובעונה אחת, המייצגת חברה קפיטליסטית מערבית.⁴⁷ בשל תדמיתו והאהדה הרבה שרכשו לו בגרמניה ובעולם כולו "גוייס" לקראת המשחקים למערכת התעמולה של הרפובליקה הגרמנית.

טקס הפתיחה

טקס הפתיחה היה, ועודנו, האירוע המתקשר ביותר במשחקים האולימפיים. בתום שש שנים של הכנות, ב-26 באוגוסט בשעה שלוש אחר הצהריים, מילאו 80 אלף איש את האצטדיון האולימפי. כמיליארד צופי טלוויזיה ברחבי העולם המתונו לאות הפתיחה. ההכנות לטקס הפתיחה החלו כשנתיים לפני משחקי מקסיקו סיטי. לשם כך הוקמה ועדה מיוחדת. תכניתה הייתה לעצב טקס ברוח מודרנית ללא סממנים מסורתיים. הרעיון המרכזי היה להשרות אווירה שמחה בקרב הצופים והמשתתפים תוך טשטוש מרכיבים לאומיים, כפי שוילי דאומה הצהיר: **"ערכי מסורת המסתגלים להווה"** וכן **"עליצות והנאת המשחק, נטולי פאתוס לא ראוי ומרכיבים פסבדו מקודשים, שאינם תקפים עוד בימינו"**.⁴⁸ גישת המארחים הייתה מהפכנית משום שעל פי כללי הטקס האולימפיים הנוקשים כל מדינה מארחת הייתה אמורה להדגיש את ערכי המסורת הלאומית שלה.

הוועדה המארגנת פרסמה מכרז הקורא למלחינים גרמנים להציע יצירות קלילות שינוגו בטקס הפתיחה. גילם של המתמודדים הוגבל ל-40 כדי למנוע מבעלי עבר נאצי לזכות בו ולהביך את המארגנים.⁴⁹ זוכה המכרז היה המלחין הרברט רביין (Rehbein), שהיה אמנם בן 50 אך ללא עבר נאצי. רביין היה אמן בין-לאומי והספיק להקליט מיצירותיו עם גדולי המוסיקאים בעולם כדן מרטין, פרנק סינטרה וסמי דייוויס ג'וניור. סגנונו המוסיקלי הקליל חבר בהרמוניה לסגנונו של אייכר בתחום העיצוב החזותי ושל בניש ופריי בתחום הארכיטקטורה.

התכנית האמנותית של טקס הפתיחה הייתה שונה בתכלית מזו הקפדנית של ברלין. נעימות פופולריות המוכרות לכל ליוו את המשלחות בהיכנסן לאצטדיון. הנעימות "קלינקה" הרוסית ו"גינגל בלס" האמריקנית לדוגמה, הועדפו על מוסיקה עממית גרמנית. הדרישה לכלול בתכנית האמנותית פולקלור גרמני נדחתה על ידי הוועדה המארגנת מחשש להבלטת הלאומיות הגרמנית. לבסוף נכלל בתכנית ריקוד בווארי קצר, שבוצע לצד ריקוד של להקה מקסיקנית. התכנית כללה גם ריקודים של 2,800 צעירים. אלה חגו במעגלים מסביב לאצטדיון כולו. בסיום הריקוד מסרו ב"ספונטנית" את אביזרי הריקוד שלהם לספורטאים שניצבו במרכז האצטדיון.

הלפיד האולימפי נישא בדרך כלל על ידי ספורטאי ידוע שם שהנחיל כבוד לארצו. במינכן נבחר אתלט צעיר (18) ולא ידוע בשם גונטר צאן (Zahn) כמצית האש האולימפית. בחירתו באה לבטא את העדפת העתיד על פני העבר. ברוח זו נדחתה גם הצעה להטות במעט את נתיב המרוץ כדי שיעבור במחנה הריכוז דכאו כאות הזדהות עם קרבנות העבר.⁵⁰ כחלק מהחידושים במשחקים הושבעו הספורטאים בפעם הראשונה בהיסטוריה על ידי אישה. הקופצת למרחק היידי שולר (Schüller) נבחרה למשימה. בתום טקס זה לא הושמע ההמנון הגרמני כמקובל. הטקס תם לאחר שעתים, שבהן ניסתה הרפובליקה הגרמנית להציג בפני העולם את תדמיתה החדשה: צעירה, חדשה ומודרנית. תדמית זו, שניסו המארחים לשוות למשחקים, התנפצה לנוכח השערוריות שהתעוררו במהלך המשחקים, שערוריות שלא היו כמותן במשחקים האולימפיים.

השערוריות במשחקים

המשחקים נפתחו בשערורייה רבתי עם פרישת רודזיה. רודזיה, שדגלה באפרטהייד, סולקה מהמשחקים בשל לחץ מדינות אפריקה. פרשת רודזיה הייתה רק אות ראשון לקראת מה שעתידי היה לקרות במשחקים האולימפיים. בתחרויות הקפיצה לגובה אירעה שערורייה כאשר השופט המערב-גרמני פסל קפיצה של אתלטית בולגרייה, כשהרף נפל כדקה לאחר הקפיצה, והקופצת כבר החלה בלבישת האימונית שלה. דקה לאחר מכן עברה הגרמנייה מייפרט גובה זהה לזה של הבולגרייה, ומשהתנדנד הרף אף השופט הגרמני לעברו, עצרו והכיר בקפיצה כחוקית. הגדיל לעשות האלוף האולימפי בקליעה, הצפון-קוריאני הון-יון-לי, שהצהיר בפומבי שהמטרות האולימפיות דומות לאויביו הקפיטליסטים והוא יורה בהן כדי להרגן בזו אחר זו.

מעולם לא התקיימו משחקים אולימפיים שבהם נאלצו לסלק תשעה שופטים בענף אחד, כפי שאירע בתחרויות האגרוף. הללו סולקו בשל העדפת מתאגרפים מנימוקים מדיניים. המצב לא היה שונה בהרבה בתחרויות ההתעמלות, אלא ששם הסתפקו בסילוקה של שופטת אחת בלבד, ממזרח-גרמניה.⁵¹ כאשר נבחרת ההוקי של פקיסטן נוצחה בגמר על ידי גרמניה המערבית היא פרקה את תסכולה בקטטה המונית שכמותה לא נראתה בתחרויות אולימפיות. בעקבות ההפסד שקל נשיא פקיסטן זולפקאר עלי לנתק את היחסים הדיפלומטיים עם ארגנטינה, ארצו של שופט משחק הגמר.⁵² שערוריית משחק הגמר בכדורסל בין ברית המועצות לארצות הברית עלתה על כל שאר השערוריות. הוויכוח מי באמת זכתה במשחקים האולימפיים טרם הוכרע עד היום. שערוריות אלה פגעו קשה ביוקרתם של המשחקים האולימפיים וחשפו את ניסיונותיה המגושמים של גרמניה המערבית להסוות את המחלוקות באמצעות עיצוב סביבה אסתטית ונינוחה.

נקודת השפל של המשחקים הייתה כמובן רצח 11 אנשי המשלחת הישראלית בידי מחבלים מארגון "ספטמבר השחור". נציגי ארצות ערב והגוש הקומוניסטי נעדרו במופגן מאספת האבל שנערכה בעקבות הרצח. הוויכוח אם להמשיך במשחקים לאחר הטבח או להפסיקם משקף את המתח שבין שאיפתה של גרמניה המערבית לעטות על עצמה – תוך הדחקה והתעלמות מהעבר – תדמית של אומה שוחרת שלום, לבין ההכרה במציאות שבה הספורט, הטרור והפוליטיקה שלובים זה בזה. מטבע הלשון שטבע אוורי ברנדג' בעקבות הרצח "המשחקים חייבים להימשך" אך הוסיפה על המחלוקות שליוו את המשחקים.

סיכום

לעתים קרובות מנוצלים אירועי ספורט להבלטת אידאולוגיות ולהשגת יעדים פוליטיים. במקרה שלפנינו התגייסה אומה שלמה כדי להשכיח את עברה ולהציג בפני העולם את תדמיתה החדשה באמצעות אירוע ספורט. שש שנים התכוננו בגרמניה לאירוע הספורט הגדול בעולם, שכונה בפי הגרמנים "המשחקים השמחים". המשחקים עוצבו באופן שהיה אמור לטשטש קווים לאומיים ומחלוקות פוליטיות. לשם כך גויסו טובי המעצבים והמתכננים שהיו בגרמניה באותה עת. צוות זה כלל ארכיטקטים, מהנדסים, מעצבי נוף,

גרפיקאים, מומחים לגננות, מעצבים חזותיים ועוד. לנגד עיניהם עמדו כל העת המשחקים האולימפיים בברלין, שנחרתו בזיכרון כאירוע תעמולתי של המשטר הנאצי. צוות המתכננים ניסה להשכיח מהתודעה הציבורית את ברלין 1936 ולעצב מחדש את תדמיתה של גרמניה כאומה קוסמופוליטית שוחרת שלום.

עיצובה של התדמית הגרמנית החדשה כלל תכנון ארכיטקטוני חדשני של המכלול האולימפי, הצנעת דמויות עבר בולטות שנקשרו במשטר הנאצי, עיצוב חזותי של המשחקים ברוח קוסמופוליטית וטקס פתיחה נטול פאתוס לאומי. יותר מכול בלטה היעדרותם של אנשי ביטחון חמושים בכפר האולימפי בשל החשש מהאסוציאציה שעלולה לעורר חזותו של חייל גרמני נושא נשק. אולם המציאות טפחה על פני הגרמנים. "התדמית החדשה" לא הצליחה להסתיר את המחלוקות הפוליטיות שהתעוררו במהלך המשחקים. האירוע היה רצוף שערוריות בעלות גוון פוליטי וטבח ספורטאים על ידי ארגון טרור. מינכן 1972 לא תיזכר בזכות עיצובו של גג הזכוכית, הקמתו של הפארק האולימפי המוריק וכרזות הענפים הצבועות בצבעי פסטל רכים. המשחקים ייזכרו לעד בשל הטבח ושאר השערוריות שאירעו במהלכם. אלה הזכירו לעולם את האווירה שליוותה את משחקי ברלין, אווירה שהגרמנים ניסו להשכיח בכל מאדם.

מקורות והערות

1. ראו לדוגמה: M. Wolffsohn, *Eternal Guilt?* New York 1993.
2. לעניין הדחקת נושא השואה מהשיח הציבורי בשנות החמישים ועד לדיון פתוח ב"המורשת הנאצית" בשנות השמונים ראו לדוגמה: H. Marcuse, *The Politics of Memory: Nazi Crimes and Identity in West Germany, 1945-1990*, University of California M. (1993), pp.1-18. לנושא ההתעלמות של השיח הציבורי מפשעי הנאצים ראו לדוגמה: L. Bruner, *Strategies of Remembrance in Pre-Unification West Germany*, *Quarterly* A. Kauders, *Journal of Speech*, Vol. 86:1 (2000), pp. 87-104. לעניין היחס הדו-ערכי ראו: A. Kauders, *History as Censure: "Repression" and "Philo-Semitism" in Postwar Germany*, *History & Memory*, Vol 15:1 (2003), pp. 97-122. לקושי בהתמודדות עם חשיפת ההיקף של שיתוף הפעולה של הגרמנים בהשמדת היהודים ראו: ג' מרגלית, אשמה, סבל וזיכרון, אוניברסיטת חיפה 2005, עמ' 17-43.
3. לדוגמה: ק' יאספר, שאלת האשמה, ירושלים 2006, עמ' 57-58.
4. מ' צימרמן, עבר גרמני זיכרון ישראלי, תל אביב 2002, עמ' 163-165.
5. ראו: S. Groussard, *The blood of Israel: the massacre of the Israeli athletes, the Olympics, 1972*, New York 1975; *Massacre in Munich*; E. Haber and M. Bar Zohar, *The Manhunt for the Killers Behind the 1972 Olympics Massacre*, Guilford 2005; S. Reeve, *One Day in September*, New York 2011; G. Jonas, *Vengeance*, New York 2005; D. Large, *Tragedy, Terror and Triumph, Munich 1972*, Lanham 2012; R. Mandell, *The Olympics of 1972*, Chapel Hill and London 1991, p.15. תל אביב 1986, עמ' 78-80. א' קלין, חשבון פתוח: מדיניות החיסולים של ישראל בעקבות טבח הספורטאים במינכן, תל אביב 2006.
6. ראו את תכניו המכלול באלבום המשחקים: Olympia 1936, Band 1, Hamburg 1936, pp. 61-65.
7. ר' מאנדל, האולימפיאדה הנאצית, מכון וינגייט 1971, עמ' 90.
8. א' שפאר, בתוככי הרייך השלישי, תל אביב 1979, עמ' 85.
9. D. Hart-Davis, *Hitler's Games*, New York 1986, p.138.
10. מאנדל (לעיל, הערה 7), עמ' 96.
11. שם, עמ' 91.
12. Hart-Davis (לעיל, הערה 9), עמ' 140.

13. מאנדל (לעיל, הערה 7), עמ' 102-103.
14. שם, עמ' 104-105.
15. 'מבוא: התמודדות עם העבר', בתוך, ע' היילברונר ומ' צימרמן (עורכים), הגרמנים 1990-1945, ירושלים תשנ"ח, עמ' 415.
16. א' לידטקה, בתוך, ע' היילברונר ומ' צימרמן (עורכים), הגרמנים 1990-1945, ירושלים תשנ"ח, עמ' 424.
17. מ' מיצירליך, בתוך, ע' היילברונר ומ' צימרמן (עורכים), הגרמנים 1990-1945, ירושלים תשנ"ח, עמ' 448-440.
18. לידטקה (לעיל, הערה 16), עמ' 437.
19. [ללא שם מחבר] 'הוצאות אולימפיאדת מינכן יגיעו למיליארד מרקס', דבר, 27 ביולי 1969, עמ' 11.
20. H. Gebhardt et al., München '72, Darmstadt 1971, p. 13
21. ראו ספר המשחקים: Olympische Zaungäste: Frankfurt am Main 1972, p. 16.
22. K. Schiller, C. Young, The 1972 Munich Olympics, Los Angeles 2010, p. 107
23. מתורגם מגרמנית ראו ב- W. Pietsch und P. Ramsauer, Olympia in der Tasche, Berlin 1971, p. 9
24. Olympia in München, Offizelles Sonderheft 1971, der Olympiastadt München, p. 26
25. Schiller, Young (לעיל, הערה 18), עמ' 105.
26. [ללא שם מחבר] 'מינכן כמעט מוכנה', מעריב, 26 ביולי 1970, עמ' 24.
27. ע' יניב, 'הכנות קדחתניות במינכן לקראת אולימפיאדת 1972', מעריב, 16 באוג' 1970, עמ' 20.
28. ד' גינתון, 'המחיר הגבוה של אולימפיאדת מינכן', דבר, 18 בספט' 1973, עמ' 13.
25. Schiller, Young (לעיל, הערה 18), עמ' 110.
30. [ללא שם מחבר] '80,000 יריות באולימפיאדת מינכן', דבר, 26 בספט' 1971, עמ' 14.
31. Olympia in München (לעיל, הערה 20), עמ' 62.
32. Gebhardt et al (לעיל, הערה 16), עמ' 53.
33. Schiller, Young (לעיל, הערה 18), עמ' 102-101.

34. [ללא שם מחבר], 1,500' ישמשו כמארחות באולימפיאדת מינכן, 1972, דבר, 2 ביולי 1971, עמ' 9.
35. W. Umminger et al. Die Olymischen Sommerspiele 1972, Stuttgart 1972, pp. 15-16.
36. R. Mandell, The Olympics of 1972, Chapel Hill and London 1991, p. 15
37. ש' לדני, ההליכה לאולימפיאדה, עומר 1996, עמ' 223.
38. דוח ועדת קופל, 22 בספט' 1972, ארכיון המדינה, תיק 77.2.8, ס' 8-א', עמ' 9.
39. [ללא שם מחבר], 'אנשי "הממלכה השביעית" יהיו במינכן ברקיע השביעי', דבר, 15 באוג' 1971, עמ' 13.
40. [ללא שם מחבר] 80,000' יריות באולימפיאדת מינכן, דבר, 26 בספט' 1971, עמ' 14.
41. M. Mogulof, Foiled, Hitler Jewish Olympian, :ראו סיפור של הלנה מאייר: Oakland 2002.
42. למעשה הייתה מאייר אדישה למוצאה היהודי ואף אהדה את השלטון הנאצי. בעת שזכתה במדליה האולימפית הצדיעה במועל יד, כמקובל בקרב ספורטאי גרמניה דאז, ועוררה כלפיה ביקורת רבה.
43. Schiller, Young (לעיל, הערה 18), עמ' 68; מי צימרמן, עבר גרמני זיכרון ישראלי, תל-אביב 2002, עמ' 115.
44. L. Riffenstahl, Leni Riffenstahl: A Memoir, :ראו אוטוביוגרפיה של לני ריפנשטאל: New York 1987
45. צימרמן (לעיל, הערה 39), עמ' 116.
46. Schiller, Young (לעיל, הערה 18), עמ' 69.
47. M. schmeling, Max Schmeling: An Autobiography, Lanham 1994 :ראו:
48. Schiller, Young (לעיל, הערה 18), עמ' 117.
49. שם, עמ' 119.
50. שם, עמ' 79.
51. א' זמרי, 'אולימפיאדת השערוריות', דבר, 6 בנוב' 1972, עמ' 12.
52. [ללא שם מחבר], 'פקיסטן טרם עיכלה הפסדה בהוקי באולימפיאדת מינכן', דבר, 16 בפבר' 1975, עמ' 9.

יעילותה של הפעילות הגופנית בשעות הפנאי על פי מודל ההפנמה, והשפעתה על נחישות עצמית של נשים צעירות עם מוגבלות שכלית/התפתחותית – מחקר חלוץ

יעל אלמוסני

תקציר

נחישות עצמית (ני"ע) דרושה לאנשים עם מוגבלות שכלית/התפתחותית (מ"ש) כדי שיוכלו לקבל החלטות הנוגעות לחייהם. היא כוללת ממדים כמו אוטונומיה אישית והעצמה פסיכולוגית. מודל ההפנמה הוא מודל הדרכה המיועד לעודד שיחות וקבלת החלטות בשלבים שונים במהלך הפעילות. מטרת מחקר חלוץ זה הייתה לבחון את האפשרות כי הפעילות הגופנית בשעות הפנאי על פי מודל ההפנמה תשפיע על נחישות עצמית אצל ארבע נשים צעירות עם מ"ש המתגוררת בדיור בקהילה. הניסוי כלל שלושה שלבים: לפני יישום תכנית ההתערבות, בסוף יישומה ולאחר שלושה חודשים, תקופה שבה הוסרה תכנית ההתערבות (מעקב). לנבדקות נמסר שאלון מקוצר של נחישות עצמית בכל שלבי הבדיקות. אצל כל הנבדקות חל שיפור בציוני האוטונומיה האישית בשלושת שלבי הניסוי. בציוני העצמה פסיכולוגית – אצל שתי נבדקות חל שיפור בין תחילת הניסוי לבין סופו אך חלה נסיגה בין סוף הניסוי לבין המעקב. אצל נבדקת אחת חל שיפור מתחילת הניסוי, בסופו ובמעקב. אצל נבדקת אחרת חל שיפור מתחילת הניסוי לבין סופו והתייצבות בין סוף הניסוי לבין המעקב. מהמחקר עולה כי בהדרכה נכונה אפשר שהמשתתפות תהיינה מסוגלות לקבל החלטות, ושתגובתן לפעילות גופנית בשעות הפנאי על פי מודל ההפנמה תהיה חיובית.

תאריכים: לקות אינטלקטואלית, עצמאות, נחישות עצמית, העצמה, קבלת החלטות, פעילות גופנית.

בעבר הגישות החינוכיות לפעילות של אנשים עם מוגבלות שכלית/התפתחותית (מ"ש) לא עודדו אותם להשתתפות פעילה בפעילויות הנדרשות לקבלת החלטות ולבחירת עיסוקים בשעות הפנאי אלא הסתמכו על גישות התנהגותיות ועל הוראה בגישת הציווי (Rossow & Kimball & Goodwin, 2009). מודל ההפנמה על פי רייטר, גולדמן וליבליך (1997) מציג דרך הוראה המושתתת על ההנחות באשר להשפעה הרבה שיש לסביבה על תפקודו של הפרט עם הליקוי. מבחינה פסיכולוגית ההנחה היא שהלומד הוא פעיל. מבחינה פילוסופית ההנחה היא שהידע המתווך על ידי תרבות וחברה הוא זמני ותלוי בנקודת מבטו של המשתתף הלומד.

על סמך הנחות אלו אפשר לומר כי אדם אוטונומי הוא אדם שבע רצון, ושביעות רצון היא חלק בלתי נפרד מאיכות החיים של האדם. המונחים "איכות חיים", "נחישות עצמית",

"אוטונומיה אישית", "יכולת לקבל החלטות" ו"שעות הפנאי" קיבלו תנופה בעשור האחרון כשמדובר באוכלוסייה עם צרכים מיוחדים (Schalock & Alonso, 2002). מונחים אלה נגזרים מהגישה ההומניסטית (רייטר, 2004), והם קשורים זה לזה בקשר חיובי. בגישה זו תפיסת האדם מבוססת על כמה עקרונות יסוד:

כבוד לאדם באשר הוא אדם ללא תנאים מוקדמים של גזע, מעמד, מין, גיל, מגבלה ועוד; אדם נתפס כיצור רציונלי המסוגל לבחון את סביבתו החברתית והפיזית, להעריכה ולהבינה, וכן להגיע לתבונה עצמית;

האדם הוא בעל יכולת שליטה עצמית וביקורת עצמית;

האדם הוא בעל יכולת: להכוונה עצמית המתבטאת בפעילות לשם השגת מטרות ויעדים, להערכה מידת השגת היעדים שהציב לעצמו ולשנות את דרכו כנדרש; לכל אדם ערך סגולי הנובע מהיותו בן אנוש ייחודי (רייטר ואח', 1997).

מחקרים רבים מדווחים על הקשר שבין איכות חיים לאוטונומיה אישית ובין איכות חיים לבין נחישות עצמית בקרב אנשים עם מ"ש (אלמוסני, 2008; רייטר, 2004; Rossow- Kimball & Goodwin, 2009; Suto, Clare, Holland, & Watson, 2005; Wehmeyer, Lattin, & Agran, 2001; Wehmeyer & Schalock, 2001). אדם השולט בחייו, הבורח מבין חלופות המוצגות בפניו, השופט מצבים שהוא חווה, יכול לקבוע יעדים אישיים ברורים על פי מצבים וניסיונות אישיים קודמים. לאדם עם מ"ש הזכות והחובה להיות פעיל בקביעת עיסוקו בחייו בכלל ובשעות הפנאי בפרט.

רייטר (2004) סבורה כי יש לראות במונח "איכות חיים" את התוצאה של מידת ההתאמה בין צרכיו של היחיד, נטיותיו, תחומי העניין שלו, כישוריו, שאיפותיו וחלומותיו, לבין סביבתו החברתית והחומרית. ההתאמה הזאת נוצרת בתיווך המשתנים האלה: פילוסופיית החיים הבסיסית של היחיד, התפיסה האישית שלו וערכיו בנוגע לנושאים כגון משמעות החיים, כיצד פועל העולם, ותפיסותיו באשר ליחסים שבין היחיד לבין החברה. אדם שמקבל החלטות הנוגעות למעשיו יוכל לחיות חיים של איכות כי האוטונומיה האישית שלו תבוא לידי ביטוי בתחומים שונים בחייו היום-יומיים.

הגדרות אוטונומיה אישית ונחישות עצמית

אוטונומיה אישית פירושה הזדמנות להפעיל בקרה על הסביבה, לקבל החלטות ולחפש אפשרויות שונות המתאימות לאדם מסוים מבין כל אלה המוצגות בפניו (רייטר, 2004). רייטר וחבי (1997) מגדירים אוטונומיה כיישום ערכים, אשר אף כי נבחרו על ידי הפרט ומקורם בחוויות חברתיות וביחסים בין-אישיים, משמעותם אוניברסלית, והם הופכים לחוקי התנהגות המנחים את הפרט. אוטונומיה אישית תורמת לשימוש בשירותים קהילתיים, לרבות שירותי פעילות בשעות הפנאי (Rossow-Kimball & Goodwin, 2009). בשנים אחרונות, כאמור, מעודדים את האנשים עם מ"ש להחליט ולבחור את הפעילויות המועדפות עליהם לרבות פעילויות של שעות הפנאי. על פי וומייר (Wehmeyer, 2004), נחישות עצמית היא תכונה המאפיינת את האדם. במושגים אופרטיביים, פעילויות של

נחישות עצמית משקפות ארבעה פרמטרים עיקריים, ובהם אוטונומיה, ויסות עצמי, העצמה פסיכולוגית והגשמה עצמית (ראה לוח 1; המודל הפונקציונלי של הנחישות העצמית מופיע באיור 1).

לוח 1:

הפרמטרים המשקפים את הפעילות של נחישות עצמית על פי וומייר (2005)

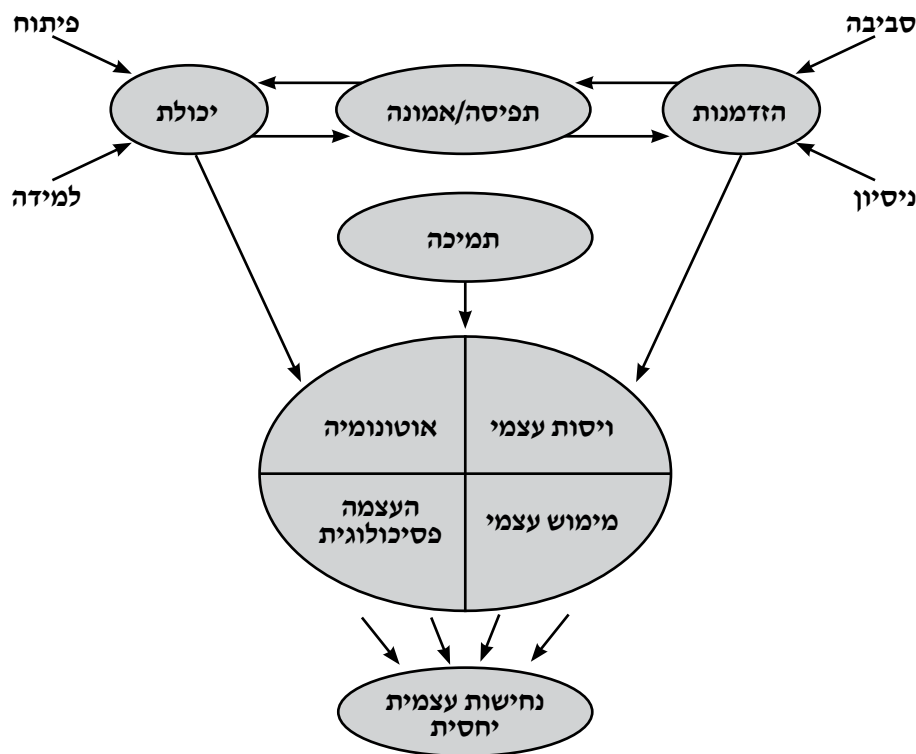
ההגדרות	הפרמטרים
<p>מתבטאת ביכולת להחליט לחשוב באופן עצמאי על הגשמת ערכים ומימושם, להשתתף במשימות המוכרות מחיי היום-יום. הגדרה זו כוללת מונחים כמו תמיכה עצמית, דהיינו שהאדם ידע להגן על עצמו ולעמוד על שלו; שליטה עצמית, שפירושה ניהול עצמי של חיים וחיזוק עצמי. שליטה עצמית היא מערכת תגובות שניתנות לאדם לבחינת סביבתו ולבחינת הדרכים שבהן הוא יכול להגיב לסביבה ולהחליט החלטות בנוגע להתנהגותו; אוטונומיה אישית היא התנהגותו של אדם הפועל באופן עצמאי, ללא כל השפעה חיצונית, לפי התעניינותו ויכולתו. עם זאת הוא יהיה מסוגל להעריך את תוצאות הפעולה המועדפת בעניינו.</p>	<p>אוטונומיה</p>
<p>מאפשר לאדם עם מ"ש לבחון את סביבתו ולבחור את דרכי תגובתו כדי לקבל את החלטות הנדרשות, ויחליט באילו מיומנויות ישתמש כדי להגיע לתוצאות הטובות מבחינתו. ויסות עצמי של הלמידה הוא האופן והמידה שבהם הלומד שולט בתהליכי הלמידה של עצמו בהיבטי: מטה-קוגניטיביים, התנהגותיים ומוטיבציוניים. ההיבטים המטה-קוגניטיביים כוללים פיתוח מודעות עצמית לידיעת העצמי בכל שלבי הלמידה, או פיתוח יכולת רפלקטיבית על התהליך ותוצריו. ההיבטים ההתנהגותיים כוללים מיומנויות של ניהול ותכנון עצמי, בחירה, הבניה ויצירה של סביבה, תנאים ואמצעים הנחוצים לביצוע מוצלח של המשימה/למידה, תכנון זמן ומקום, בחירת אמצעים, בחירת קבוצות עמיתים, חיפוש עזרה, חיפוש מידע, ביצוע משוב ובקרה. ההיבטים המוטיבציוניים כוללים הצבת מטרות הלמידה, אמונה ביכולת האישית להצליח בתחומים מוגדרים – מסוגלות עצמית (Self-efficacy), מוטיבציה פנימית ללמידה: יזמה, השקעת מאמץ, התמדה וגמישות.</p>	<p>ויסות עצמי</p>

מצביעה על מעורבותם האישית של האנשים עם צרכים מיוחדים בבחירת מטרות, מתן ביטוי להעדפות אישיות ולמימושן. היא מתרחשת כאשר אנשים מכירים בערך עצמם כבני אדם, ויש ביכולתם לנצל את הבחירה העצמית לשליטה בתחומים שונים של חייהם. העצמה מתייחסת לתחושה הפנימית של האדם. הגורמים המשותפים לאוטונומיה ולהעצמה הם אלה: הבחירה העצמית, השליטה בחיים בתחומים מסוימים, היכולת לקבל החלטות, הזכות לאיכות חיים ולחיים של איכות.

**העצמה
פסיכולוגית**

מאפשרת ידע והבנה של האדם בנוגע לכוחותיו הפנימיים והחיצוניים כדי שיוכל ליהנות וללכת בדרך שבה הוא רוצה ללכת.

**הגשמה
עצמית**



איור 1:

מודל פונקציונלי של נחישות עצמית
(Wehmeyer, Abery, Mithaug, & Stancliff, 2003)

החלטות המתקבלות בתחומים שונים אצל אנשים עם לקויות מאפשרות להם לחיות חיים של איכות (Coates & Vickerman, 2008; Suto et al., 2005; Valenga, Gryphonck, Tan, Lendemeijer, & Boon, 2008). תהליך קבלת החלטות באופן כללי אצל כלל האנשים, ובהם אנשים עם לקויות, הוא תהליך של סלקציה, בחירה או הגעה למסקנה בנוגע לפתרון הטוב ביותר מבחינת המחליט, בהתחשב בנסיבותיו, בסדר העדיפויות שלו ובצרכיו. התהליך מורכב מארבעה שלבים: 1. הגדרת המטרה; 2. התכנון; 3. ביצוע ובקרה; 4. הערכה ובקרה. השלב הראשון כולל את הגדרת המטרה – על האדם להגדיר את המטרה כדי לבצע משימה ביעילות. הגדרה נכונה של מטרה מסייעת בפתרון. בשלב השני מתבצע התכנון, איסוף הנתונים ותכנון שלבי העבודה. השלב השלישי הוא שלב הביצוע והבקרה, ובו מתחילה הפעילות על פי הבחירה תוך כדי בקרה. בשלב הרביעי מתחילה הערכה, ולאחריה הבקרה. בשלב זה, נשאלות השאלות מה היה יעיל ונכון בביצוע, ומה אפשר לשפר או לשנות. לאחר מכן תבואנה המסקנות שיובאו בחשבון והלקחים להצלחה או לאי-הצלחה. בחינת היכולת לקבל החלטות ובחינת הבחירה אצל צעירים עם מ"ש אינן מעלות תמונה עקיבה ואחידה. יש הטוענים כי צעירים אלה מתקשים לקבל החלטות בצורה הגיונית (Suto et al., 2005; Wehmeyer, 2004, 2003) זאת בשל אלה: מיעוט ההזדמנויות להתנסות בקבלת החלטות ובבחירה, קשיים במסירת אינפורמציה אמינה, היעדר יכולת ללמוד מיומנויות לחיים עצמאיים, הגנת-יתר של הורים ושל מטפלים, ציפיות נמוכות של החברה מהם, היעדר תמיכה מצד החברה לפעילות יזומה של צעירים אלה ודעות קדומות של החברה. אחרים סבורים כי מתוך השלבים של קבלת החלטות – זיהוי המטרות, בחירת החלופה העדיפה, הערכתה וגיוס משאבים לביצועה – הצעירים עם מ"ש מסוגלים לפעול ברמה של השלב הראשון בלבד – דהיינו זיהוי המטרות (Ward, 1988; Yates, 1990). לעומת זאת יש הטוענים כי כאשר מספקים לצעירים עם מ"ש מידע מובנה ואמין, יש להם היכולת לקבל החלטות כאשר הם נדרשים לעשות זאת (אלמוסני, 2009; רייטר וחבי, 1997; Marcie, 2005; Smith, 2003). אחרים סבורים כי יש להעדיף הקניית מיומנויות של קבלת החלטות ובחירה באופן מאורגן ושיטתי במסגרת פעילות גופנית בשעות הפנאי (אלמוסני, 2007; Mahon & Bullock, 1992). זאת כיוון שפעילות זו מתאפיינת בגמישות ובמגוון רחב של הזדמנויות לביטוי עצמי, והיא מאפשרת התנסות בקבלת החלטות ובבחירה. סוגיית הקניית יכולת קבלת החלטות ובחירה מבין חלופות שונות הועמדה במבחן בשני מחקרים שעשו מהון ובלוק (Mahon & Bullock, 1992). בכל אחד מהמחקרים הללו השתתפו ארבעה צעירים עם מ"ש. תכנית ההתערבות, שנמשכה שמונה שבועות, כללה לימוד מיומנויות של קבלת החלטות באמצעות מודל D.M.L – Decision Making Leisure. שני המחקרים מדווח על שיפור ניכר בקבלת החלטות ובבחירה ובנוסף עולה מן הממצאים כי לבתי הספר לחינוך מיוחד, למורים לחינוך גופני ולצוות מספקי השירותים לאוכלוסייה זו תפקיד חשוב בהקניית מיומנויות קבלת החלטות ובחירה מבין חלופות שונות.

פעילות בשעות הפנאי

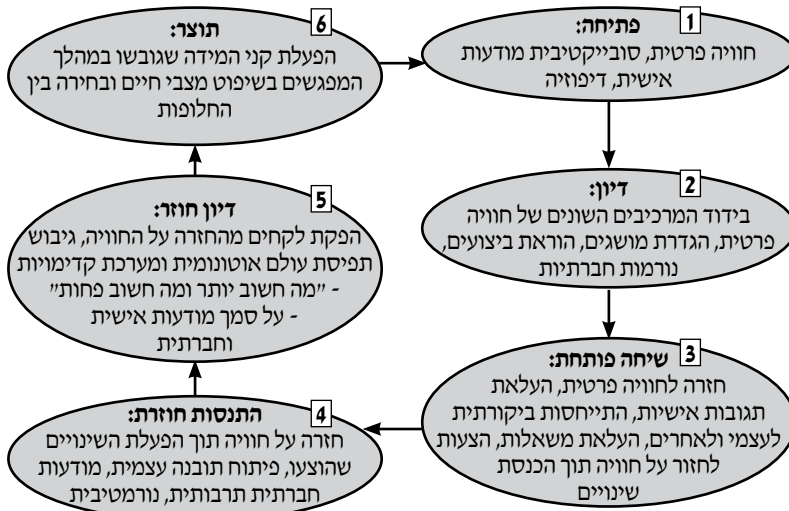
פעילות גופנית בשעות הפנאי (Leisure Activity) מוגדרת כך: "פעילות גופנית שאדם או קבוצה בוחרים לבצע על פי ראות עיניהם" (Bouchard & Shephard, 1994, p. 6). המחקר על פעילותם בשעות הפנאי של צעירים עם מ"ש התפתח בעקבות ההתעניינות בפעילות יצרנית כאחד ממרכיבי איכות החיים. הפעילויות בשעות הפנאי רבות ומגוונות, ולכן רצוי לשאול כל צעיר מהי הפעילות המועדפת עליו: ספורט, מלאכה, אמנות וכדומה (אלמוסני, רייטר ובן-סירא, 2005). אפשר להצביע כאן על ההשפעה ההדדית בין אוטונומיה אישית לבין הפעילויות של שעות הפנאי. פעילות בשעות הפנאי קשורה לבחירת האדם את הפעילות שהוא מעדיף. היא מתייחסת לזמן הפנוי, לאחר שעות העבודה, ולניצולו על פי העדפות אישיות ושיפוט אישי של הפרט. לכן בחירת הפעילות גמישה, והזמן שבו הפרט מעדיף לפעול אינו מדוד (Rossow-Kimball & Goodwin, 2009). נוסף על כך, פעילות בשעות הפנאי מאפשרת הסחת הדעת לזמן מסוים, מספקת הזדמנות להרפות את המתח שבו הפרט שרוי בחיי היום-יום ומרחיבה את היכולת ליצור קשר עם הזולת. האדם יוצר לעצמו מרחב הנאה משלו. פעילות בשעות הפנאי מאפשרת לאדם חופשיות, בחירה ללא כפייה וללא התחייבות, וכל זאת על פי הבנתו ונטיותיו. הפנאי הוא הזמן שאדם יכול להקדיש לעיסוקים החביבים עליו, שאינם צורך חיוני, אך עשויים בהחלט למלא צרכים שונים, למשל צורך רוחני.

העיסוק בפעילות גופנית במסגרת שעות הפנאי מתאים לאוכלוסייה עם מ"ש, ויש בו כדי לתרום לה בתחומים כגון העצמה, נחישות עצמית, יכולת לקבל החלטות (Wehmeyer, 2004), אוטונומיה אישית ואיכות חיים (אלמוסני, 2008; Schalock & Alonso, 2002). יתרונותיה של הפעילות בשעות הפנאי ומעורבותם של צעירים עם מ"ש נבדקה על ידי אלמוסני (2008), שהפעילה תכנית התערבות שכללה פעילות גופנית בשעות הפנאי בקרב צעירים עם מ"ש, שהיו חסרי ניסיון קודם בפעילות זאת. מטרת המחקר הייתה לבדוק אם פעילות גופנית בשעות הפנאי תשפר את עצמאותם האישית של צעירים עם מ"ש. במחקר נבדקו 51 צעירים (בני 25-30) עם מ"ש המשתתפים בפעילויות שונות בשעות הפנאי בשעות הצהריים במקום מגוריהם. תכנית ההתערבות כללה ארבעה נושאים שהופעלו במודל ה-D.M.L. המודל נועד ללמד על הנושא של קבלת החלטות בשעות הפנאי, ומתבסס על התאוריה של בחירת היחיד, הגורסת כי במרכז ההחלטה של אנשים עם מ"ש עומדת השליטה העצמית, שהיא תהליך של ארגון התנהגות המופעל על ידי תגובה אישית הנובעת מגירוי מוקדם בביצוע משימה מסוימת. התהליך מורכב מארבעה שלבים:

1. הצעת אפשרויות שונות לביצוע
 2. הערכת התוצאות האפשריות הצפויות בכל אחת מהאפשרויות
 3. בחירת האפשרות הרצויה
 4. יישומה בפועל.
- התוצאות הצביעו על שיפור בממדים כמו בחירת חברים ובחירת האוכל שהם מעדיפים.

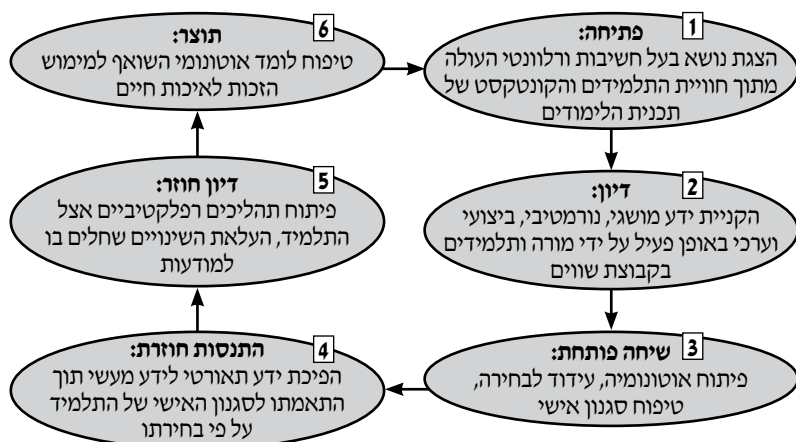
מודל "מעגל ההפנמה"

מודל "מעגל ההפנמה" מתבסס גם הוא על הפילוסופיה ההומניסטית, שהנחתה הבסיסית היא כי האדם מסוגל להגיע להבנת הסביבה שבה חי ולתובנה של עצמו כיצור אנושי. האדם הוא במרכזו. לפיכך על המחנך להימנע מכל כפייה. תפקידו של המחנך ליצור סביבה נאותה, לספק את התנאים הנוחים לעידוד הלמידה ולהשתמש במכלול הניסיונות והחוויות של הלומד. ההנחה היא שכדי להגיע להפנמה של חומר הלימוד, על הלמידה להיות משמעותית וקשורה לחוויות החיים של הלומד. במודל זה קיימות מעגליות ולפיה חוזרים שוב ושוב על אותו נושא בדרכים שונות ומזוויות שונות (רייטר, 1997, 2004). תהליך ההפנמה מתרחש במסגרת של פעילות קבוצתית והוא בעיקרו תהליך חברתי ודינמי (ראה איור 2), ותפקיד המורה הכרחי בכל רכיבי המודל (ראה איור 3). מבחינה קוגניטיבית קיימת חזרה שוב ושוב על אותו נושא בדרכים שונות, והדבר מקל על הצעירים עם מ"ש להבין. נוסף על כך, המשתתפים יושבים במעגל וכך כל אחד מהם יכול לראות את שאר בני הקבוצה ולדון יחד בנושא הנבחר. בהתבסס על עבודה קבוצתית ו"מעגלית" אנו יכולים להניח כי האדם מחפש משמעות ושואף להפוך את חוויותיו לחוויות שאפשר ללמוד מהן כאשר הוא חולק אותן עם חברי הקבוצה. בו בזמן הוא לומד את החוויות שאר חברי הקבוצה וביחד הם דנים בפתרונות שיתאימו לכולם. כך כל בני הקבוצה לומדים להקשיב ולהבין את הסובבים אותם ובמידת הצורך ללמוד מניסיונו של האחר בזמן נתון, ונוצרת תחושת של מעגל. מטרתה של הפעלה במעגל ההפנמה היא לטפח את האוטונומיה האישית של המשתתפים כדי שיוכלו להאמין בעצמם, לקבל החלטות במצבים שונים ולהשתלב בקהילה בהיותם מסוגלים להחליט בנוגע לחייהם הפרטיים.



איור 2:

מודל מעגל ההפנמה (רייטר, 2004)



איור 3:

תפקיד המורה ברכיבי מודל "מעגל ההפנמה" (רייטר, 2004)

כפי שאפשר לראות, במהלך תכנית ההתערבות יש ללבן את הנושא ברמות שונות: ברמה האישית, ברמה הרגשית, ברמה החברתית וברמה החווייתית.

השיטה

מטרת מחקר חלוץ זה הייתה לבחון את יעילותה של הפעילות הגופנית בשעות הפנאי על פי מודל ההפנמה על האוטונומיה האישית של נשים עם מ"ש. **שאלת המחקר:** האם יחול שיפור באוטונומיה האישית של נשים עם מ"ש בעקבות פעילות גופנית בשעות הפנאי על פי מודל ההפנמה?

המשתתפות

במחקר חלוץ זה השתתפו ארבע נשים עם מ"ש, המוגדרות "נשים עם פיגור קל". אין מידע על מנת משכלן, ברם על פי דיווח האימהות והצוות המכיר אותן, הרמה התפקודית שלהן טובה. טווח הגילים שלהם הוא 30-32 שנים. פרט למ"ש לא ניכרה אצלן נכות פיזית, ויכולתן המוטורית נקבעה על פי חוות דעתה של הנסיינית שביצעה מבדקים מוטוריים לפני תחילת הניסוי. הנשים הללו גרות במרכז הארץ בדירה אחת עם עוד שתי נשים בפיקוח יומי של אם בית. שתי נשים עובדות במפעל מוגן בעיר מגוריהן, והשתיים האחרות עובדות במפעלים. לאחר שעות העבודה הן חוזרות הביתה. שלוש פעמים בשבוע הן משתתפות בפעילויות חברתיות. הן נוסעות לפעילות בכוחות עצמן. אחת לשבועיים בסוף השבוע ובחגים הן חוזרות לבית המשפחה. כדי לקבל אישור לניסוי התקיימה שיחה מקדימה עם האימהות ולאחר מכן עם הנשים הצעירות. לאחר הסבר קצר הסכימו הנשים הצעירות להשתתף בניסוי.

תכנית ההתערבות

בטרם הועברה תכנית ההתערבות ניתנה לכל הנבדקות דוגמה לניהול שעות הפנאי כדי שיוכלו לקבל את ההחלטות הנחוצות להן. הדוגמה כללה ידע כללי באשר לתכנים והתבססה על ידע קודם כגון הכרת הפעילות הגופנית, זיהוי פעילויות והכרת מכשירים. כאמור, התכנית התבססה על עקרון הבחירה כחלק מהתנהלותו האוטונומית של הפרט. עם התנאים לביצוע מוצלח אפשר למנות את אלה:

1. **ידע כללי:** ידע קודם וידע חדש. אנחנו מתבססים על תהליכים של הבניית ידע התפתחותי. ידע שיש ללמדו כדי להתחיל להבנות התנהגות חברתית. ידע קודם מתבסס על אלה: הכרת משחקים שונים, מהות המשחק, הכרת מכשירים שונים, שימוש במכשור והכרת שטח הפעילות והבנת חוקים.
 2. **עקרון הבחירה:** הבחירה היא מרכיב מרכזי בתכנית והיא נשענת על עקרון איכות החיים. יש לתרגל בחירה כחלק מתהליך התפתחות האישי והאוטונומית. עקרון הבחירה כולל העדפות אישיות בבחירת המשחק, גמישות בבחירת המקום ובבחירת סוג הפעילות ואת הפעלת שיקולי הדעת בבחירת המשחק.
 3. **ברמה הביצועית:** הבעת דעה, הבעת רצון, הצבעה, רישום חוקי משחק, רישום שינויים ועוד.
 4. **ברמה הנורמטיבית:** החלטה קבוצתית לעומת רצון אישי, גמישות בשינוי החוקים, התמודדות עם רעיונות שונים בקבוצה.
 5. **ברמה הערכית:** עזרה הדדית, אחראיות.
- דוגמה לניהול שעות הפנאי ברמה הביצועית, הנורמטיבית והערכית מופיעה בלוח 2.

לוח 2:

דוגמה לניהול שעות הפנאי

רמה ערכית	רמה נורמטיבית	רמה ביצועית	מהות של פעילות בשעות הפנאי
	הפעילות הגופנית היא חלק מהפעילות של שעות הפנאי. לכל פעילות מטרה משלה. מרבית הפעילויות נגישות, אך הפעילות שאותה אני בוחר היא המתאימה לי	התייחסות למושגים "אישי" ו"שיתופי" הגדרת פעילות בשעות הפנאי התייחסות לפעילות בשעות הפנאי כחלק מאורח חיים – הסבר על הנושאים וזיקתם לחיים	מהות של פעילות בשעות הפנאי
אוטונומיה אישית בחירת הפעילות שאני אוהב טיפוח העדפות אישיות לסגנון אישי	ההתייחסות הנורמטיבית אל מקום הפעילות, החוקים המתלווים למקום	הגדרת הפעילויות: מלאכה, ריקודי עם, פעילות גופנית, ציור גדולים" ו"מכשירים קטנים", "מחסן" ...	הגדרת תכנית שעות בשעות הפנאי
	הפעילות שאני בוחר	התייחסות למכשור השונה רכישת ידע לשוני בהקשר של העדפה אישית (טעם אישי) תוך התייחסות לתבחינים האלה: צורה, צבע וגודל	הצגת המכשור

הנושאים נלקחו, עד כמה שאפשר, מעולמן של הנבדקות. הנבדקת הופעלה על ידי מורה לחינוך הגופני, שקיבלה הנחיות מדויקות הן באשר לפעילות הגופנית והן באשר למודל ההפנמה. שלוש פעמים בשבוע הגיעה הנסיינית לבית המשתתפות לאחר הפעילות. בכל מפגש קוימו שיחות ודיונים לפי מודל ההפנמה. הדגש הושם בתהליך ולא דווקא בהישג. הנבדקת נתפסה כאישיות שלמה שיש בה מגבלה קוגניטיבית. מטרת הפעילות לא הייתה להסיר מגבלה זו אלא לספק כלים שיש בהם כדי לשפר את היכולת לחיות חיים אוטונומיים. כל מפגש נוהל על בסיס העקרונות האלה:

1. מתן כבוד לכל נבדקת
2. יכולתו המוטורית של בעל מוגבלות שכלית/התפתחותית שאין לו פגמים פיזיים עולה, על פי רוב, על יכולתו המנטלית
3. מתן הזדמנות לאוטונומיה האישית להביע רגשות.

תכנית ההתערבות כללה 60 שעות הוראה (פעמיים עד שלוש פעמים בשבוע). נושאי הלימוד נלמדו בתכנית ההתערבות. כל משתתפת הייתה רשאית לבחור את הדרך שבה היא תגיע למטרה. ההנחה הייתה כי כאשר היא תגיע למטרה, תשתפר האוטונומיה האישית שלה ולכן גם העצמתה הפסיכולוגית. כל שיעור נלמד פעמיים, הכול על פי מורכבות הנושא. יחידות ההוראה, מטרת היחידות והתוכן מופיעים בנספח 1.

כלי המחקר

השאלון לאוטונומיה האישית שנבחר לצורך מחקר זה הוא השאלון "נחישות עצמית" (The arc's self-determination scale) של וומייר (1995) בשל היותו מתאים לאוכלוסייה של צעירים עם מ"ש. רמת המהימנות של השאלון היא $(\alpha = .90)$. השאלון הועבר בארץ (שביט, 2008) ובחו"ל (Wehmeyer, 2004). השאלון המקורי כולל 72 פריטים, והוא מודד דיווח עצמי בארבעה ממדים עיקריים:

הממד הראשון מודד אוטונומיה אישית. ממד זה מחולק לשישה תת-סעיפים. לכל שאלה בכל תת-סעיף יש ארבע אפשרויות תשובה. התת-סעיף ראשון כולל שש שאלות והוא מודד עצמאות-טיפול אישי. התת-סעיף השני כולל ארבע שאלות והוא מודד עצמאות אישית ביחסים עם הסביבה. התת-סעיף השלישי כולל חמש שאלות והוא מודד התנהגות המבוססת על תחומי עניין, יכולת וסדר עדיפויות – בילוי בשעות הפנאי. התת-סעיף הרביעי כולל חמש שאלות והוא מודד התנהגות המבוססת על תחומי עניין, יכולת וסדר עדיפויות – יחסים עם הקהילה. התת-סעיף החמישי כולל שש שאלות והוא מודד התנהגות המבוססת על תחומי עניין, יכולת וסדר עדיפויות – באשר לבית הספר. התת-סעיף השישי כולל חמש שאלות והוא מודד התנהגות המבוססת על תחומי עניין, יכולת וסדר עדיפויות – הבעה אישית.

הממד השני מודד התמודדות אישית. ממד זה כולל שני תת-סעיפים: האחד מודד הבנת פתרון בעיות בין-אישיות, ובו הנבדק צריך להשלים מדמיון אמצע של סיפור לאחר שהמנחה קורא את תחילת הסיפור ואת סופו. ניקוד חיובי יינתן כאשר תזוהה יכולת לפתור

בעיות. בתת-סעיף זה שש שאלות. התת-סעיף השני כולל הגדרת מטרות וביצוע משימה. נשאלת שאלה ולה תשובה חיובית ותשובה שלילית. כאשר תשובת הנבדק חיובית, עליו למנות ארבעה צעדים להשגת המטרה. בתת-הסעיף הזה שלוש שאלות.

הממד השלישי בודק העצמה פסיכולוגית וכולל 16 שאלות עם אפשרות של שתי תשובות. ניקוד גבוה משקף תפיסה חיובית, שליטה ויעילות.

הממד האחרון והרביעי מודד את "המימוש העצמי". הוא כולל 15 שאלות עם תשובה דיכוטומית: מסכים או לא מסכים.

סך כל הנקודות שיכולות להתקבל הוא 148, וככל שהתוצאה גבוהה יותר, כך רמת הנחישות העצמית גבוהה יותר.

לצורך מחקר חלוף זה ובגלל גודל המדגם קוצר השאלון המקורי, וההתמקדות בו הייתה בתחום האוטונומיה האישית וההעצמה הפסיכולוגית. בחלקו הראשון של השאלון נבדקה האוטונומיה האישית, הכוללת שישה ממדים: עצמאות-טיפול אישי (ארבע שאלות), עצמאות ביחסים עם הסביבה (שתי שאלות), תחומי עניין וסדר עדיפות בבילוי שעות הפנאי (שלוש שאלות), יחסים עם הקהילה (שתי שאלות), תחומי עניין באשר לבית הספר (שתי שאלות) והבעה אישית (ארבע שאלות). בחלקו השני של השאלון נבדקה ההעצמה האישית שכללה עשר שאלות עם אפשרות לשתי תשובות (ראהנספח 2).

הליך המחקר

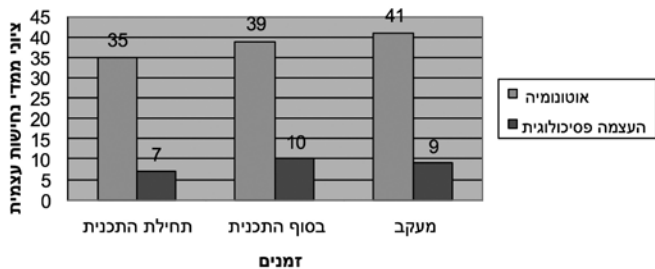
המחקר כלל שלושה שלבים:

שלב:	1	2	3
	בדיקה לפני העברת תכנית ההתערבות	בדיקה לאחר העברת תכנית ההתערבות	בדיקת מעקב שלושה חודשים לאחר הסרת תכנית ההתערבות

1. לפני יישום תכנית ההתערבות הועבר שאלון מקוצר של נחישות עצמית (Wehmeyer, 1995). התוצאות שהתקבלו נרשמו ושימשו בסיס (Baseline) להשוואה ולהערכה.
2. כעבור שבעה חודשים מיישום תכנית ההתערבות הועבר שאלון הנחישות העצמית בשנית. הממצאים נרשמו ושימשו בסיס להשוואה ולהערכה עם הממצאים שכבר התקבלו ושיתקבלו בהמשך המחקר.
3. שלושה חודשים לאחר סיום תכנית ההתערבות (Follow-up) הועבר השאלון שוב.

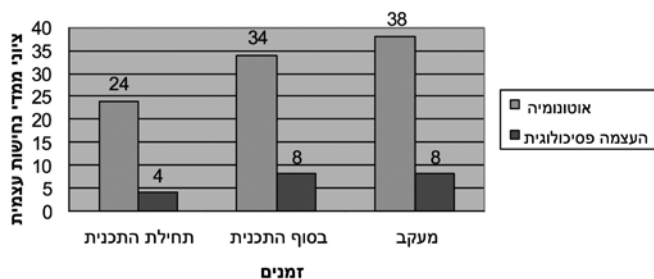
ממצאים

המגמות העיקריות המסתמנות מאיסוף הנתונים, קרי אוטונומיה אישית והעצמה פסיכולוגית, על פי השאלון המקוצר של וומייר (Wehmeyer, 1995) אצל ארבע הנבדקות, בכל שלבי הניסוי, מופיעות באיורים 4-7. טווח הציונים הוא מ-0 נקודות ועד 48 נקודות.



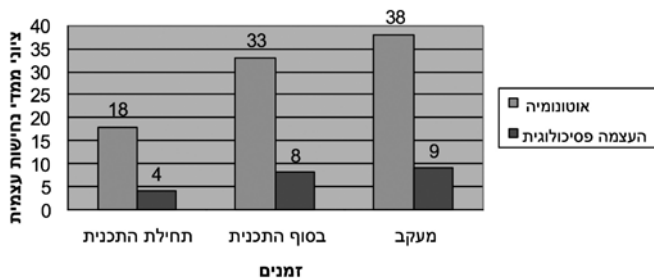
איור 4:

תוצאות ממדי נחישות עצמית של נבדקת 1 בכל שלבי הניסוי



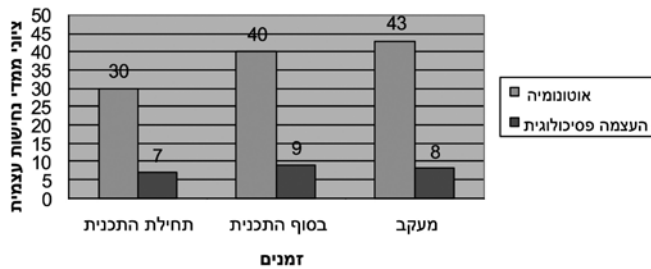
איור 5:

תוצאות ממדי נחישות עצמית של נבדקת 2 בכל שלבי הניסוי



איור 6:

תוצאות ממדי נחישות עצמית של נבדקת 3 בכל שלבי הניסוי



איור 7:

תוצאות ממדי נחישות עצמית של נבדקת 4 בכל שלבי הניסוי

בסוף התכנית ניכר שיפור בציוני אוטונומיה אישית אצל ארבע הנבדקות. בציוני העצמה פסיכולוגית חלה עלייה בציונים מתחילת העברת תכנית ההתערבות ועד סופה. מסוף תכנית ההתערבות ועד המעקב חלה נסיגה אצל נבדקות 1 ו-4. לא חל שינוי אצל נבדקת 2, ואצל נבדקת 3 חל שיפור.

דיון

ספרות המחקר העוסקת בבדיקת נחישות עצמית אצל אנשים עם מ"ש לא עסקה בסוגיה אם אכן הפעילות הגופנית יכולה להיות רובד נוסף בתרומה ובהשפעה על רמת האוטונומיה האישית. מחקר חלוץ זה ניסה להפעיל את מודל ההפנמה בפעילות גופנית, לבדוק את יעילותו כתוספת לתכניות אחרות היכולות להביא את האנשים עם מ"ש לידי קבלת ההחלטות המתאימות להם. על סמך הספרות המקצועית הייתה הנחת המחקר כי בעקבות הפעילות הגופנית בשעות הפנאי על פי מודל ההפנמה תעמיק תחושת האוטונומיה האישית של ארבע נשים צעירות עם מ"ש. הנחה זו אוששה. הציפיות העיקריות באשר להשפעת הפעילות הגופנית שהופעלה על פי מודל ההפנמה בשלב ההתערבות היו שמודל זה יכול לגרום לשיפור בציוני הנחישות העצמית, קרי אוטונומיה אישית והעצמה פסיכולוגית. ממצאים אלה נתמכים במחקרים נוספים (רייטר, 2004; 2003; Wehmeyer & Gager, 2003). שיתוף הפעולה של ארבע הנבדקות בתכנית ההתערבות, על כל שלביה, היה רב. הציונים שקיבלו הנבדקות על השאלון המקוצר של נחישות עצמית מראים כי ארבעתן עברו תהליכים ראשוניים של שינויים מהותיים בציוני האוטונומיה האישית. תכנית ההתערבות נבנתה באופן שכל נבדקת הייתה רשאית לבחור את הדרך שבה היא תגיע למטרה. ההנחה הייתה כי כאשר תגיע למטרה, תשתפר האוטונומיה האישית שלה ולכן גם ההעצמה הפסיכולוגית. אפשר להצביע על ההשפעה ההדדית בין עצמאות אישית לבין הפעילויות של שעות הפנאי הקשורה לבחירת האדם את הפעילות שאותה הוא מעדיף (Rossow-Kimball & Goodwin, 2009). גם באשר להעצמה הפסיכולוגית השיפור שחל אצל נבדקות 3 ו-4, הנסיגה הקלה שחלה אצל נבדקת 1 או השמירה על הקיים אצל נבדקת 3 בסוף הטיפול ועד להפנמתו, מצביעים על מעורבות

האישית של הנבדקות בבחירת המטרות ומתן ביטוי להעדפות אישיות ולמימושן. העובדה שחל שיפור בממדי הנחישות העצמית מבטאת אולי את הקשר שבין האוטונומיה האישית לבין הנחישות העצמית של אנשים עם מ"ש. דברים דומים מדווחים באשר ליכולתם של אנשים עם מ"ש להגיע לאוטונומיה אישית ולקבל החלטות נכונות בענייניהם כאשר הם נדרשים לכך (אלמוסני, 2008; רייטר, 2004; Sutu et al., 2009; Rossow-Kimball & Godwin, 2001; Wehmeyer et al., 2001; Wehmeyer & Schalock, 2001). אדם השולט בחייו, הבוחר מבין חלופות המוצגות בפניו, השופט מצבים שבהם הוא נתקל, יכול – על פי מצבים וניסיונות אישיים קודמים – לקבוע יעדים אישיים ברורים. לאדם עם מ"ש הזכות והחובה להשתתף השתתפות פעילה בקביעת עיסוקיו בחייו בכלל ובשעות הפנאי בפרט (Wehmeyer & Gamer, 2003).

יתרונותיה של הפעילות בשעות הפנאי שהופעלה במודל ה-D.M.L ומעורבותם של צעירים עם מ"ש נמצאו גם במחקרה של אלמוסני (2008). התוצאות הצביעו על שיפור בממדים כמו בחירת חברים ובחירת האוכל המועדף וביססו את ההנחה כי לאנשים עם מ"ש יכולת לקבל החלטות אם נשכיל לאפשר להם לעשות זאת באמצעות בניית תכנית מתאימה. יש להגביל את הסקת המסקנות של מחקר זה היות שבדק ארבע נבדקות בלבד. רצוי לבחון אוכלוסייה גדולה יותר, וטוב היה לו נעשתה הבדיקה ביישובים שונים. תת-הקבוצה שבחן המחקר שייכת לדיוור בקהילה, והיא אינה מייצגת את כל הצעירים והצעירות עם מ"ש היכולים לעסוק בפעילות גופנית על פי מודל ההפנמה כתכנית הנוספת על התכניות המקובלות, כדי להיות עצמאיים יותר.

רשימת המקורות

- אלמוסני, י. (2008). הפעילות הגופנית כאמצעי להשתלבות חברתית של צעירים עם לקות אינטלקטואלית. **בתנועה**, 1, 79-53.
- אלמוסני, י. (2009). הפעילות הגופנית בשעות הפנאי כאמצעי לשיפור עצמאותם האישית של נערים עם לקות אינטלקטואלית. **בתנועה**, 3-4, 327-308.
- אלמוסני, י., רייטר, ש., ובן-סירא, ד. (2005). ההשפעה של שני סגנונות שונים בפעילות גופנית על איכות חייהם של צעירים הלוקים בפיגור שכלי קל ובינוני. **בתנועה**, 3-4, 177-139.
- רייטר, ש. (1997). **חבר חריג – במערכות הרווחה הבריאות והחינוך**. חיפה: גסטליט.
- רייטר, ש. (2004). **מעגלי אחווה לשבירת הקשר בין מוגבלות לבדידות**. חיפה: אחווה הוצאה לאור.
- רייטר, ש., גולדמן, ט., וליבלד, נ. (1997). "אני והקהילה", תכנית הכנה לחיים אוטונומיים לצעירים עם ליקויים פיזיים שהופעלה על ידי "אחווה", איגוד נכי חיפה והצפון, ממצאי המחקר המלווה. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 12, 20-5.
- שביט, פ. (2007). **טיפוח נחישות עצמית בקרב תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים באמצעות למידה בקהילות לומדים**. עבודת דוקטורט. אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך, חיפה.
- Bouchard, C., & Shephard, R.J. (1994). Physical activity and fitness as determinants of health: The general model and basic concepts. In C. Bouchard, R.J. Shephard, & T. Stephens (Eds.). **Physical Activity, Fitness and Health. International Proceedings and Consensus Statement** (pp. 77-88). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Coates, J., & Vickerman., P. (2008). Let the children have their say: Children with special educational needs and their experiences of Physical Education – a review. **Support for Learning**, 23, 168-175.
- Mahon, M. J., & Bullock, C. C. (1992). Teaching adolescents with mild mental retardation to make decisions in leisure through the use of self-control techniques. **Therapeutic Recreation Journal**, 26, 9-26.
- Marcie, K. (2005). How empowerment changed my life. **American Rehabilitation**, 28, 2-8.
- Rossow-Kimball, B., & Goodwin, D. (2009). Self-determination and leisure experiences of women living in two group homes. **Journal of Physical Activity Quarterly**, 26, 1-20.

- Schalock, R., & Alonso, M. A. V. (2002). **Handbook and quality of life for human service practitioners**. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Smith, L. (2003). The need to empower students with disabilities towards employment: one consumer's experiences and observations. **American Rehabilitation**, **27**, 18-19.
- Suto, W. M., Clare, C. H., Holland, A. J., & Watson, P. C. (2005). Capacity to make decisions among people with mild intellectual disabilities. **Journal of Intellectual Disability Research**, **49**, 199-209.
- Vallenga, D., Grypdonck, M. H., Tan, F., Lendemeijer, B. H., & Boon, P. (2008). Improving decision making in caring for people with epilepsy and intellectual disability: an action research project. **Journal of Advanced Nursing**, **61**, 261-272.
- Ward, M. J. (1988). The many facets of self determination. **National Information Center for Children and Youth with Handicaps: Transition Summary**, **5**, 2-3.
- Wehmeyer, M. L. (1995). **The arc's self-determination scale: Procedural guidelines**. Arc, Arlington, TX.
- Wehmeyer, M. L. (2000). Assessment of self-determination- negotiating the minefield: A response to Baker et al. **Focus on Autism and other Developmental Disabilities**, **15**, 157-158.
- Wehmeyer, M. L. (2004). Self-determination and the empowerment of people with disabilities. **American Rehabilitation**, **28**, 22-29.
- Wehmeyer, M. L., Abery, B., Mithaug, D. E., & Stancliff, R. (2003). **Self-determination: Theoretical foundation for education**. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Wehmeyer, M. L., & Gamer, N. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual disability on self-determination an autonomous functioning. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, **16**, 255-265.
- Wehmeyer, M. L., Lattin, D., & Agran, M. (2001). Achieving access to the general curriculum for students with mental retardation. A curriculum decision making

model. **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, **36**, 327-342.

Wehmeyer, M. L., & Schalock, R. L. (2001). Self-Determination and quality of life: Implications for special education services and supports. **Focus on Exceptional Children**, **33**, 1-16.

Yates, J. F. (1990). **Judgment and decision-making**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

נספח 1:

נושאי הלימוד, מטרת יחידות ההוראה, תכנון כללי

יחידות הוראה	מטרות היחידה	תוכן כללי של היחידה
1. "הספגטי"	הבנת מושגי יסוד: ישר, מפותל, עגול וכדומה	הפעלת איברי גוף על פי דימוי של ספגטי מתבשל
2. "התאומים הסיאמיים"	הכרת המרחב האישי והמרחב הכללי. הכרת הכיוונים השונים	תנועות במרחב האישי והכללי – מודעות לתנועה עם מגבלה
3. "זהירות בדרכים"	הבנת חוקי התנועה	התנועה, שיפור שיווי המשקל הסטטי והדינמי
4. "השעון מתקתק"	הבנת מושגי הזמן	הפעלת חלקי גוף שונים בו-זמנית, שיפור הקואורדינציה הגסה והעדינה
5. תחנות קליעה	עזרה הדדית והבנת חוקי המשחק	שיפור הכושר הגופני ושיפור היכולת לשחק בקבוצה
6. "הקרקס"	הבנת השוני וקבלתו	שיפור הכושר הגופני ומיומנויות יסוד
7. " הבית שלי"	ניהול הפינה האישית בבית (טיפוח ועיצוב הפינה) ניהול הניקיון בתוך הבית (ניקיון הבית והבגד) ניהול עצמאי במטבח (הפעלת מכשירים חשמליים ובישול)	משחקי היגיון ומשחקים לשיפור קואורדינציה גסה ועדינה
8. תנועה ומוזיקה	הכרת הקצב התנועה	תנועה בליווי מוזיקה

נספח 2:

שאלון נחישות עצמית מקוצר בהתבסס על

The arc's self-determination scale (Wehmeyer, 1995)

שאלון לתלמיד

מספר משתתף:

תאריך ריאיון:

הנחיות

סמן את התשובה בכל שאלה המתארת בצורה הטובה ביותר כיצד תתנהג במצב המתואר

אין תשובות נכונות או תשובות שאינן נכונות

סמן רק תשובה אחת לכל שאלה

חלק ראשון: אוטונומיה

א. עצמאות – טיפול אישי

סה"כ	אף פעם-1	לפעמים-2	תמיד-3	
				אני מכין לעצמי ארוחות
				אני מבצע עבודות בית
				אני שומר על ניקיון והופעה

ב. עצמאות ביחסים עם הסביבה

סה"כ	אף פעם-1	לפעמים-2	תמיד-3	
				אני מתיידד עם אנשים אחרים
				אני משתמש בשירותי הדואר

ג. התנהגות המבוססת על תחומי עניין ויכולת, סדר עדיפויות – בילוי שעות הפנאי

סה"כ	אף פעם-1	לפעמים-2	תמיד-3	
				בזמני החופשי אני עוסק בפעילות שמעניינת אותי
				אני מתכנן את פעילויות סוף השבוע
				אני משוחח בטלפון עם חברים ומשפחה

ד. התנהגות מבוססת על תחומי עניין, יכולת וסדר עדיפויות – יחסים עם הקהילה

סה"כ	אף פעם-1	לפעמים-2	תמיד-3	
				אני הולך לסרטים הופעות וריקודים
				אני הולך לקניות או מבלה במרכזי קניות וקניונים

ה. התנהגות מבוססת על תחומי עניין, יכולת וסדר עדיפויות – ביחס לבי"ס

סה"כ	אף פעם-1	לפעמים-2	תמיד-3	
				אני משקיע בבית הספר ובזמני החופשי בפעילות שמעניינת אותי
				אני עובד או עבדתי בעבר כדי להרוויח כסף

ו. התנהגות מבוססת על תחומי עניין, יכולת וסדר עדיפויות – הבעה אישית

סה"כ	אף פעם-1	לפעמים-2	תמיד-3	
				אני בוחר לעצמי בגדים ואביזרים לשימוש יום יומי
				אני בוחר את התסרוקת שלי
				אני מקשט את חדרי
				אני בוחר איך לבזבז את כספי

חלק שני – העצמה פסיכולוגית

הנחיות:

בחר את התשובה שהכי מאפיינת אותך.
עליך לבחור תשובה אחת בלבד מתוך השתיים ולסמנה.
אין תשובות נכונות או שגויות.

1. אני בדרך כלל עושה מה שחברי רוצים... או אני מעיר לחברי כשעושים משהו בניגוד לרצוני.
2. אני בדרך כלל מסכים אם אחרים כשאומרים לי שאינני מסוגל לעשות משהו... או אני אומר שאני חושב שאני יכול לעשות גם כשאומרים שאינני יכול.
3. אני מעיר לחברי כשהם פוגעים ברגשותיי... או אני פוחד להעיר כשפוגעים ברגשותיי.
4. אני מסוגל להחליט בעצמי... או אחרים מחליטים עבורי.
5. יש לי יכולת לעשות את העבודה שאני רוצה... או אין לי את היכולת לעשות את העבודה שאני רוצה.
6. אינני יודע כיצד להתחבר עם חברים... או אני יודע כיצד להתחבר עם חברים.
7. אני מסוגל לעבוד עם אחרים... או אינני יכול לעבוד עם אחרים.
8. אני לא עושה החלטות נכונות... או אני מסוגל לקבל החלטות.
9. אם יש לי את היכולת אני אוכל להשיג את העבודה שאני רוצה... או אני כנראה לא אקבל את העבודה שאני רוצה למרות שיש לי את היכולת.
10. אני מסוגל לעבוד עם אחרים אם אני צריך... או אני לא אהיה מסוגל לעבוד עם אחרים.

מושגי ההגינות בספורט ביוון העתיקה, ברומי ובימי הביניים המוקדמים וקשרם לעולם החינוך הגופני

יצחק רם

תקציר

ביוון העתיקה שלטה תפיסת חינוך גופני, שאפשר לכנותה תפיסה הוליסטית, המכוונת לחינוכו של אדם שלם, ועל כן לא מפתיע שהתפתחה שם גם אתיקה ברורה בהקשרי הפעילות הספורטיבית בכלל. זאת, הגם שהפעילות הספורטיבית כשלעצמה הייתה אלימה למדי, משום שאחרי הכול נועדה להיות בעיקרה הכנה לצבאיות והושפעה מערכים צבאיים מובהקים. אלא שהספורטאי המשתתף ידע מראש לקראת מה הוא הולך, והלך שמה מרצונו, שעל פי רוב היה חופשי. מנגד, הרומאים דווקא ביזו את ערכי הספורט ביזוי מוחלט בהפכם אותו לקרקס קטלני לתכלית של שליטה בהמון במסגרת אסטרטגיית ה"לחם ושעשועים" שלהם. ולטענת מאמר זה, העניין קשור בעובדה שהם ניהלו מערכת חינוך גופני ללא שאר רוח מיוחד וללא כוונות חינוכיות מקיפות. זו הייתה מערכת אינסטרומנטלית גרידא, שתכליתה היחידה הייתה הספקה שוטפת של כוח לוחם מיומן לגיסות הצבא. האבירים של תקופת ימי הביניים היו הפעילים האקטיביים הבאים בהיסטוריה של תרבות הגוף, והגם שלא חיקו ממש את הספורט היווני, הם פעלו מתוקפם של ערכים דומים, לאמור בגישת חינוך גופני מקיפה, שראתה לנגד עיניה אנשים שלמים בגופם ובנפשם והייתה קשורה בטבורה לעולם הספורט. עולם זה התבטא במערכת של טורנירים, שעם הזמן התפתחו להיות אירועים מפוקחים ומנוהלים לפי כללים ברורים, שנאכפו בקפידה, ונועדו בפירוש לשמור על חייהם ועל בריאותם של המשתתפים.

תאריכים: ספורט, חינוך גופני הוליסטי, לחם ושעשועים, טורנירים, הגינות, ערכים ומוסר.

משלב מוקדם ביותר בהתפתחותו למד האדם להילחם, בתחילה בידי החשופות ולאחר מכן בעזרת כלים. הוא נאבק עם יריבים שונים, בני אנוש ובעלי חיים אחרים, בין כאלה שהתקיפוהו ובין כאלה שהותקפו על ידיו. הפעילות הפיזית הזו, שהייתה אכזרית לפי טבעה, נועדה למטרות של הישרדות, ולא היה בה כל מקום למושגים כמו התחשבות, יושר או כללי הגינות. בד בבד למד האדם להעביר לצאצאיו בתהליכי חינוך את המיומנויות הפיזיות שרכש בהתנסויותיו בטבע, ואף תהליכי החינוך הללו התאפיינו באלימות קשה. הן מוקדו בחיקוי של תנועות גוף, והיות שבחברות הקדם-אורייניות לא היו קיימות קריאה וכתובה, ובחברות הקדם-אוראליות, שלא היה קיים בהן אפילו דיבור, לא כל שכן, דפוסי ההעברה היו ישירים ובוצעו במפגשים פיזיים של פנים מול פנים על ידי הדגמה וחיקוי. בעולם השימפנזים למשל, בשל היעדרה של שפה ברורה ומורכבת, פעולת החינוך מתבצעת לעולם במגע גוף אלים או באיום באלימות. כך היה גם אצל בני המין האנושי בשלבי ההתפתחות המוקדמים שלהם. בעולם כזה החינוך הגופני הוא דרך החינוך היחידה לטוב ולרע, והערך השולט בכיפה הוא ערך היעילות – יעילות הביצועים בזמן אמת ויעילותם של

תהליכי ההוראה-למידה.

מתוך הלימוד התנועתי הזה יתחיל האדם עם הזמן להתמודד עם עמיתיו כדי למצב עצמו בתוך ההיררכיה החברתית של הקהילה שלו, ואחר כך גם למען השעשוע שבדבר וכחלק מטקסים שונים, שילוו אותו במעגל חייו. כך תבוא אל העולם ההתחרות הגופנית, שלימים תיקרא בשם התחרות הספורט. גם לפעילות הזו לא היו בתחילה הגבלות מיוחדות, והיא הייתה ברוטלית למדי. העדויות המוקדמות ביותר לקיומן של תחרויות אגרוף למשל, שהיו התחרויות ללא כללים מיוחדים ונסתיימו רק בהבסתו או בכניעתו של אחד המתמודדים, הן ממחצית האלף השני לפנה"ס, ומקורן בתרבות המינואית באי כרתים. קרבות האגרוף יהיו לאחר זמן גם חלק מתכנית המשחקים האולימפיים ביוון העתיקה, ורק שם ביוון יחלו למעשה בני האדם לתת דעתם על חשיבות ההגיונות שבהתמודדות הפיזית ולקבוע כללים מתאימים לסוגי ההתמודדויות השונים. וזאת לדעת, היוונים היו הראשונים שפיתחו חשיבה ועשייה שיטתיות בנושא החינוך, ובין השאר גם בנוגע לספורט, שנתפס אצלם כאמצעי החינוכי המועדף. בשלב מסוים במאה החמישית לפנה"ס הם החלו מכוונים לחינוכו של האדם לאור ערכים של יושר והגיונות אנושית, כפי שהללו נתפסו בתודעתם. הם אימצו כמוטו למערכת החינוך שלהם את הגישה האפלטונית, שהטוב והיפה הולכים יד ביד ("קאלוס קאי אגתוס"). והגם שהמושג טוב בתודעת בני התקופה דאז אינו זהה למונחו של המושג בימינו אנו, שכן הטוב היווני נתכוון לתכונות אופי של נאמנות, אומץ ויושר ולא כלל גם את נטיית החסד, שהיא אפיון מרכזי של המונח בתרבות ימינו, יש כאן בכל זאת משום זריעת הזרע הראשון לחינוך ערכי באמצעות הפעילות הגופנית. לא מפתיע אפוא שמקצוע החינוך הגופני שימש אצלם בסיס מרכזי לחינוך כולו, שהרי העימול לסוגיו מפתח את הגוף ותורם ליופי הפיזי, ובד בבד העיסוק התחרותי בספורט מטפח את אופיו של האדם.¹

החינוך הגופני התפתח אפוא מתוך כורח לימוד פעולות פיזיות תכלית של הישרדות, והספורט התחרותי פרץ מתוכו בהדרגה החוצה לעצמאות דיסציפלינרית (בהתפתחות ההיסטורית של החינוך התהפך הגלגל, והספורט כדיסציפלינה בלע אל תוכו במידה ידועה את עולם החינוך הגופני), ומכיוון שהחינוך הגופני השיטתי הראשון בעולם המערבי, שהתפתח כאמור ביוון העתיקה, היה קשור בטבורו למושגים של יושר והגיונות אנושית, הרי רמת ההגיונות בספורט לאורך ההיסטוריה של הספורט נמצאה כמעט על כורחה קשורה במידה מסוימת למידת הקרבה, או המרחק, שעולם הספורט קיים עם עולם החינוך הגופני, ובעיקר לאופן שבו החברה הנתונה תפסה את מהותו של החינוך הגופני כאמצעי לעיצוב היחידים המרכיבים אותה. לאמור, כל אימת שהקשר הזה היה יציב והחברה הנתונה הפעילה מערכת מפותחת של חינוך גופני בעלת אוריינטציה הוליסטית, ולו במידת מה, לצד עולם הספורט, נמצא גם מקום להגיונות בספורט, וכל אימת שהקשר בין שני השדות הללו התרופף, גם מצב ההגיונות בספורט התמוסס. עם זאת יש להבין כי לא תמיד אפשר למצוא קשר חד-חד-ערכי בין מימוש האקטיבי של מושג ההגיונות בספורט של ימים עברו לבין האופן שבו הוא נתפס בתודעה האנושית של תקופתנו אנו, והעניין יומחש כאן בהמשך.

תכלית מאמר זה היא אפוא להראות כי התפתחות מושג ההגיונות בעולם הספורט קשורה

קשר אמיץ למצב התרבותי-חברתי הכללי בתקופות השונות, שבמהלכן הספורט משגשג כדבר מה חשוב בחיי בני האדם, ובמיוחד היא קשורה לתהליכים החינוכיים המתרחשים בחברה האנושית, בעיקר בהווייתן של מערכות החינוך הגופני, ושלובה בתהליכים אלה.

יוון – ערש תרבות הספורט

חינוך וספורט בשירות החינוך לערכים

הסופיסטים, מורי חכמה יוונים שהסתובבו בערים היווניות של אגן הים התיכון במאה החמישית לפנה"ס, היו מלמדים נודדים, שהנחילו את משנותיהם לכל דורש. הם גם היו הראשונים שהפכו את החינוך למושא לעיון שיטתי. הייתה זו התקופה שבה עבר, לראשונה, מרכז הכובד בהערכתו של האדם מאילן ייחוסו למעשיו ולהתנהגותו בפועל. פרוטגורס נחשב לאחד הראשונים והמובהקים בסופיסטים בהקשר זה, והוא גם שטבע את המימרה: "האדם הוא אמת המידה" ("הומו-מנזורה"), שמשמעה המעשי הוא "מעשיך יקרבוד ומעשיך ירחיקוד!" מילת המפתח הייתה ה"ארטה", שמקבילתה הלטינית היא ה"וירטוס", ובעברית: "המידה הטובה". לאו דווקא במובן של שלמות מקצועית אלא במובן של שלמות אנושית כללית.

בדיאלוג תיאטיטוס דן אפלטון, המייצג את סוקרטס ואת משנתו הבלתי כתובה, במובנו של המושג חינוך, ועורך הבחנה ברורה בין כל שאר המקצועות המקובלים בחברת ימיו, כגון רפואה, נגרות, פיסול וכו', לבין ההוראה. האדם ההולך ללמוד אצל רופא, נגר או פסל, אומר אפלטון, חפץ מן הסתם להיות בעצמו רופא, נגר או פסל, אבל לא כן בהקשרה של ההוראה. ההולך למורה סופיסט אינו מבקש בהכרח להיות מורה אף הוא, אלא הוא מבקש לרכוש לעצמו דבר מה אחר. למהותו של אותו דבר-מה אחר חשיבות רבה בעיניו, שהרי בריא לבני האדם, כך הוא סבור, שהם לא היו מוסרים את גופם לטיפול לידי מי שאינו רופא טוב במוכח או מעמל מקצועי בעליל. ואת נפשם? מוסיף הוא ושואל, ומיד גם משיב: לא כל שכן! בדיון במסגרת הכינוס הסופיסטי שסוקרטס מכנס לצורך עיון בנושא החינוך מתברר כי מהותו של החינוך אינה מצויה דווקא בנושאי הלימוד השונים או בהוראה מקצועית, אלא בהכרח בצד עיצובו של האדם כבעל מעלות ייחודיות, אשר אפלטון מכנה את שילובן "שלמות האדם", ובהן תכונות היושר, הנבונות ותחושת הקדושה, שהמורה/מאמן צריך לשאוף לטעת בכל אחד מחניכיו ללא יוצא מן הכלל ומבלי להתייחס לתכונותיהם האחרות, לכישרונותיהם הייחודיים ולנטיותיהם הטבעיות. וכל זה בא ללמדנו כי אמנם חינוך פירושו הקניית ידיעות ומיומנויות, אבל גם – ואולי אף בעיקר – יציקת תכנים ערכיים לחיי החניכים.²

הספורט היווני כאמצעי לחינוך הוליסטי

בשלב זה של התפתחות התרבות היוונית כבר היה הרעיון של תחרות אצילית רעיון מרכזי בכל היבט של החיים הציבוריים והפרטיים של החברה ביוון העתיקה. קביעתו של הומרוס: **"לעולם לשאוף להיות הטוב ביותר ולהצטיין על פני אחרים"**³ הפכה לאידאל שלאורו חונך האדם הן בהקשרי פיתוחיהם של כישוריו הגופניים-תנועתיים והן בהקשרי פיתוחה של נפשו, והכול כדי להפכו לאדם שלם, ובשפה היוונית של העת ההיא – לאזרח טוב והגון. הקשר האמיץ הזה שבין גוף ורוח בא לידי ביטוי עוד במאה השמינית לפנה"ס, בימי ההתרחשות של המשחקים האולימפיים הראשונים, שעה שפילוסופים נשאו נאומים ומשוררים והיסטוריונים קראו בפומבי משיריהם ומכתביהם, והוא מוכיח את המהות ההוליסטית של התפיסה החינוכית היוונית הקלסית (אגב, נוהג זה רווח גם במשחקים האולימפיים המודרניים עד אולימפיאדת שטוקהולם בשנת 1912). היוונים של אותה העת חיפשו הרמוניה לא רק בין הגוף לבין הנפש ("איידוס") אלא גם בתוך כל אחד משני הרכיבים הללו בנפרד, ולכן זמן רב נחשב הפנתטלון, קרב החמישה, שכלל את המקצועות לפי הסדר הזה: ריצה, קפיצה, הטלת כידון, זריקת דיסקוס והיאבקות, למקצוע הספורט המכובד ביותר בהתחרויות הספורט היווניות, שהרי הוא ייצג איזון של יכולות מגוונות, מהן מהירות, כוח מתפרץ באברי גוף שונים, זריזות וסבולת (לעומת זאת בתרבות ימינו, שהעלתה על נס את רעיון ההתמחות, לא נחשב עוד קרב העשרה באתלטיקה למקצוע האטרקטיבי ביותר אם בכלל).

הקשר החזק הזה שבין חינוך לבין אימון גופני ימצא את ביטויו העליון במאה הרביעית לפנה"ס ביסודו ובהפעלתו של הגימנסיון (מן השורש "גימנוס" – עירום – המצב שבו נהגו היוונים להתעמל ולהתחרות), המוסד החינוכי שנועד לשיפור הביצועים הגופניים ולעיצוב נפשו של התלמיד בעת ובעונה אחת. האפיון החינוכי הייחודי של הגימנסיון היווני התבסס שעה שאפלטון ואריסטו פיתחו את בתי הספר שלהם לפילוסופיה – האקדמיה והליקאון, בהתאמה.

המאמץ המתמיד להשיג איזון בין הבריאות הגופנית לבריאות הנפשית ניכר היטב בדיאלוגים הסוקרטיים, ולמעשה הוא אשר יצר את הבסיס לחינוך החברתי-פוליטי והיה בכך למהות המכוננת של הרוח היוונית, המונחת ביסוד התרבות המערבית. דוגמה מאלפת לחשיבות החינוך המאוזן של גוף ונפש ושל כל אחד מהם בנפרד, ובמקרה שלהלן חינוך גופני למטרת טיפוחו של הגוף ההרמוני והמאוזן, סיפק לנו הסופר היווני כסנופון. סוקרטס, בלויית אחדים מידידיו, מוזמן להתארח אצל קליאס, מכובד אתונאי. לאחר שהכול חזו יחדיו במירוץ הסוסים במסגרת המשחקים הפאן-אתנאיים, תחרויות ספורט לכבודה של האלה אתנה. לאחר שהאורחים סועדים את נפשם במאכלים ובמשקאות שהמארח הרעיף עליהם כיד המלך, והם מקנחים ביין ובשירה לאלים, מגיע תורם של השעשועים המופקדים בידי מספר נגנים ורקדנים צעירים.

במהלך ההצגה רוקד לפניהם אחד מנערי הלהקה, וריקודו הנאה נעם מאוד לכל הצופים. אגב כך התפתח בין הנוכחים דיאלוג, המצוטט כאן במקוטע: **"וסוקרטס אמר... והבחנתו**

בדבר נוסף, ששום איבר מגופו לא התבטל בשעת הריקוד, אלא צווארו, רגליו וידיו התעמלו יחד, כשם שמי שמבקש לשמור על חוסן גופו צריך לרקוד... חפץ אני להתעמל בדרך זו דווקא, שאינה כדרך הרצים למרחקים ארוכים המעבים את רגליהם, אך כתפיהם דקות, ואינה כדרך המתאגרפים המעבים את כתפיהם, אך רגליהם דקות, משום שזו דרך המפעילה את כל גופי ומאזנת את הכול... "חי זאוס!" אמר פיליפוס, "רגליך וכתפיך כה שוות עד כי, לדעתי, אילו היית שוקל את הרגליים לעומת הכתפיים לפני שופטי השוק... לא היית צריך לשלם קנס"⁴. וזאת לדעת, שופטי השוק היו מופקדים על אישור משקלן של כיכרות הלחם הנמכרות בשוק, ולכיכרות היה צריך להיות משקל מינימום מסוים, שאם לא כן נקנסו אופיהן (מעניין לבדוק את הקשר שבין חשיבה מוסרית במסחר לבין נורמות חברתיות, ובעיקר מוסריות בשטחי חיים נוספים, כגון עולם הספורט!)

הספורט היווני והמוסר

ליוונים הקדמונים הייתה אפוא תרבות גוף מפותחת מאוד, שבאה לידי ביטוי מצד אחד במערכת החינוכית שלהם, שנסמכה על שני עמודי תמך מרכזיים: הגימנסטיקה – אימון הגוף בצורות שונות – אבל גם המוסיקה, במובן של לימוד קריאה, כתיבה תמה (קליגרפיה), דקדוק, אריתמטיקה והאמנויות, ומצד שני באה תרבות זו לידי ביטוי גם במסורת ספורט מפותחת, שרווחה אצלם כמעט מקדמא דנא.

לראשונה אנו למדים על קיומה של מסורת כזו מתוך השירה ההומרית "איליאדה" ו"אודיסיאה" (המאה ה-8 לפנה"ס). לפי הומרוס החלו תחרויות הספורט בכלל כפרק בתוך טקסי האבלות לזכר חללי הקרבות. היוונים הקדמונים סברו שאך טבעי הוא לזכור ולהזכיר את הנופלים בקרבות בפעולות המחקות חלק מן התכנים שאפיינו את חיי היום-יום שלהם בעודם חיים ופעילים. לתחרויות הללו היו כמעט מלכתחילה קודים מוסריים ברורים, שהיו קשורים הן במסכת ההכנות – אימונים ולוגיסטיקה – שלקראת התחרויות, הן בהקשרי ההתנהגות הראויה במהלך התחרויות והן באופני קביעת הניצחון בתחרות, כגון מקרה הפנתלון, שבו הונהגה שיטת ניקוד מיוחדת שאכן נועדה להביא את צמד המתחרים הטוב ביותר בארבעת הענפים הראשונים לגמר המסכם בהיאבקות.

עם זאת מקצת הכללים הללו נראים לנו בימינו שלנו מוזרים למדי, כמו למשל הכבוד המוגזם שהוענק למי שנחשב ל"מנצח ללא אבק" (Dustless Winner). מנצח ללא אבק הוא מי שמוראו על שאר המתחרים היה כה גדול, עד שהללו נתייראו מלהיכנס עמו לזירת התחרות, והוא זכה בניצחון ללא כל מאבק ממשי. סוג זה של ניצחון נחשב אצל היוונים לדרגת הניצחון הגבוהה ביותר. מדובר כאן בעיקר, אבל לא רק, על פנקרטיון, שהחליף בשלב מסוים את הפנתלון כספורט הפופולרי ביותר במשחקים היווניים, והיה בחזקת פעילות אכזרית במיוחד. זה היה מעין שילוב של היאבקות ואגרוף, כשבין חותלות הידיים לכפות הידיים הונחו פיסות מתכת כדי להעצים את המגע. היתכנותו של מצב כזה לכתחילה הייתה קשורה בעיקרה באי התייחסותם של היוונים לקטגוריית המשקל בתחרויות האתלטיקה הכבדה שלהם, לאמור: בעלי משקל כבד התמודדו בזירה עם ספורטאים קלים מהם, ונוצר חוסר שוויון מובנה בתחרויות שונות, כגון אגרוף, היאבקות או שילובם בפנקרטיון. ההבחנה

היחידה שהייתה מקובלת אצלם בתחרויות הספורט הייתה בין בוגרים לבין בני נוער (אגב, לנשים היה אסור כלל לעסוק בספורט התחרותי עד אמצע המאה החמישית לפנה"ס, ולאחר מכן יוחדו להן תחרויות, אבל מחוץ למסגרת הספורט הגברי).

שורשו של הפועל להתאבק הוא אב"ק, ונראה שאטימולוגית מדובר באותו אבק העולה מזירת ההתגוששות, הנרמסת ברגלי המתאבקים(!) מכל מקום, היום היינו טוענים שזכייה בתחרות ללא כל התמודדות פיזית עם יריב אינה יכולה להיחשב הישג ספורטיבי ממשי. ולראיה, בסבב הטניס העולמי ה-ATP אין מונים עם סטטיסטיקת הניצחונות הרצופה של שחקן פלוני ניצחון טכני, לאמור ניצחון שהושג מאי-עליית יריבו למגרש מחמת פציעה או מחלה מוקדמות. כך אמנם אירע בשנת 2011 לשחקן הסרבי נובאק דג'וקוביץ' במסגרת התחרויות הרולאן גרוס שבפריז בשלב רבע הגמר של הטורניר, כשהיה בדרכו לשבירת שיא הניצחונות הרצופים בסבב ולעלייה למקום הראשון בדירוג העולמי של אותה השעה.

בקרב חוקרי התחום מקובלת ההנחה שכמעט מן ההתחלה נועדו המשחקים היווניים בעיקר לביצור מקומם החברתי של בני המעמד העליון ("אריסטוס" פירושו הטובים ביותר או הנעלים ביותר), ספקיו העיקריים של הכוח הלוחם לחברה היוונית, ולאפשר ביטוי לכישורי הלחימה שלהם. טענה זו זוכה לתמיכה בעובדה שלדידם של לפחות מקצת העמים היווניים שהשתתפו בהתחרויות היה המוות טוב מהפסד בתחרות. מוטו העמדה הזו בוטא בקביעה: "גביע או מוות" (stefanos i thanatos). הספרטנים למשל סירבו מסיבה זו להשתתף בתחרויות הפנקרטיון, שכן בתחרויות הנוקשות הללו היה מותר למי שחש כי יכולתו אינה עומדת לו עוד, להניף אצבע ובכך להודיע על כניעתו, ממש כפי שמקובל בספורט הגידוד של ימינו, כשאחד המתמודדים נתפס באחיזת חניקה או בריח.

לעומת התחרות האישית לא צמחה בספורט היווני שום תחרות קבוצתית, ונשאלת השאלה מדוע. משחקים או תחרויות קבוצתיות מאופיינים ברגיל ברמות טקטיות ובדרישות אסטרטגיות מורכבות יותר ממקצועות ספורט של יחידים, ולכן סביר להניח שאם הספורט הזה אכן נועד להיות הכנה, תרגול או חיקוי של פעולות צבאיות, הייתה צריכה להתפתח באופן טבעי גם מסגרת של תחרויות קבוצתיות, בעיקר כשידוע שהספורטאים השונים ייצגו בתחרויות את ערי המדינה ("הפוליס") שלהם. ייתכן שאחד ההסברים לכך הוא שבספורט קבוצתי יש מקום נרחב יותר להפרת קודים מוסריים, וקשה יותר לאכוף התנהגות מוסרית. מכל מקום, העובדה שתחרויות קבוצתיות אכן נעדרו מן המשחקים היווניים השונים – הקדושים (אלה שהוקדשו לאלים) והאחרים – מעידה לטעמי שככל הנראה כבר בשלב מוקדם למדי בהתפתחות הספורט הפך הוא לעצמאות דיסציפלינרית.

עוד עולה משירתו האפית של הומרוס שתוצאות תחרויות הספורט לא נקבעו בזירות או על מסלולי התחרויות אלא על הר האולימפוס, מקום משכנם של האלים, והיו בפועל תוצרי נחמות האלים. האלים הזדהו עם מתחרה זה או אחר ולכל אחד היה המתחרה המועדף עליו, והמתמודדים זכו לניצחונות או נחלו תבוסות על פי דפוסי ההתמודדות ותוצאות המשאים ומתנים שהתנהלו בין האלים במקום מושבם שעל ההר. מעניין לציין בהקשר זה כי בחלק לא מבוטל מן המיתולוגיות העתיקות, כולל זו היהודית, מסופר שתכליתה של בריאת האדם

היא להחליף את האלים בפעולות הנדרשות לתחזוק העולם. למשל: סיפור הבריאה הבבלי "אֶנוֹמָה אֶלִישׁ" ("ביעת מִמַעַל"), אחד הסיפורים הקדומים והשיטתיים ביותר של בריאת העולם, שנכתב במאה השמונה-עשרה לפני הספירה, מסתיים כשמרדוך יוצר את האדם, שתפקידו לשרת את האלים ולאפשר להם לנוח: "אקריש את הדם ואצור עצמות, אעשה אדם קדמון – יהא שמו 'אנוש'.... תוטל עליו עבודת האלים, והם – שינוחו!" (אנומא אליש, לוח ו', שורות 5-8).

אלא שכבר במשחקים האולימפיים הקדומים, שהיו קבוצה אחת מתוך כמה קבוצות של משחקים קדושים, ואשר התפתחו כמעט בד בבד עם השירה ההומרית (778 לפנה"ס נחשבת לשנת ההתחרויות האולימפיות הראשונות, הגם שתחרויות ספורט היו ביוון של אז עוד לפני כן), פירשו היוונים את הניצחונות כהישגיהם של בעלי היכולת מקרב האתלטים המתחרים. על כן תהילת המנצחים סומלה בהנחת זרית על ראשיהם, הגם שהזרים נועדו לאלים.

עוד דבר מעניין העולה כאן נוגע לסדר החברתי היווני הכללי שמעבר לעולם הספורט. ניכר בעליל שהסתמנה כיווניות הפוכה מזו שהייתה מקובלת עד אז בעולם העתיק – מן האלים אל האדם. לאמור: כאן הכיווניות היא מן האדם אל האלים, ופירושה הסמלי של זו הוא שהסדר החברתי ביוון העתיקה משתחרר אט אט מן האידאולוגיה המיתית ועובר לרשות יחסי הכוחות האנושיים. מונח כאן לדעתי אחד הנדבכים הבסיסיים של הסדר החברתי בחברות המודרניות במשמעות של יצירת עיקרון חדש לשימור הסדר הזה, עיקרון המחליף את הכוח המוחלט, ששימש בתפקיד זה לאורך ההיסטוריה עד אז, בין שהכוח הזה נחשב אלוהים, יחיד או רבים, ובין שהוא היה מלך אבסולוטי ששלט בחסד האלוהים.

בד בבד מאחר שההישגים או המחדלים בתחרות פורשו כמעשי ידי אדם ולא כתוצאת גורל הקבוע מראש, היה אפשר להעניש את הספורטאים, שהשתמשו בדרכי רמייה כדי להגביר את סיכויי הניצחון שלהם בתחרויות. משמע, תפיסת המוסריות הדטרמיניסטית, שאפיינה את הספורט היווני בתחילת דרכו, מוחלפת בתפיסה אחרת, מתקדמת יותר, הרואה באדם אחראי למעשיו ולמחדליו. ואמנם, היוונים נהגו להעניש את עברייני הספורט שנתפסו בקלקלתם. בבסיס אחד מפסלי זאוס משנת 388 לפנה"ס נחקק המשפט "לא בכוח הכסף מנצחים באולימפיה, אלא במהירות הרגליים ובעצמת הגוף". כתובת זו ביקשה להנציח מחד גיסא את האידאל הקלסי המשוקע במשחקים, שיש בו משום ביטוי הולם לרוח הדמוקרטיה שנשבה בכמה ערים יווניות, לאמור אצילים ואיכרים מתחרים יחדיו בתנאים שווים, אבל מאידך גיסא כתובת זאת מרמזת על ניסיונות לשחד שופטים ומשגיחי תחרויות, שאמנם אירעו בפועל לא אחת. ובאמת, כל מי שנתפס מבצע עברה ספורטיבית-מוסרית נדרש, מלבד הרחקתו המידית מן המשחקים, גם לתרום פסל מוזהב של זאוס, שנקרא "זאנאס", ואשר בחלקו התחתון נחקקה פסקה שהייתה מנוסחת בגוף ראשון ובה פרטיו האישיים של העבריין ופירוט מהות עברתו. למען הדיוק ההיסטורי יש לציין עוד שבפועל רק לאזרחים חופשיים – שמעולם לא מנו יותר מכ-15% מכלל אוכלוסיית הערים היווניות – היה מותר להתחרות, ולכן היו גם מקרים שבהם עבדים מוכשרים שוחררו כדי שיוכלו לייצג את הפוליס שלהם.

החינוך הגופני והספורט בתרבות הגוף הרומית

קשה לאפיין בהיסטוריה האנושית תאריכים ברורים של התחלות וסיומים של תקופות. מכל מקום, מדע ההיסטוריה נוטה לייחס את המעבר הזה במקרה של יוון ורומא לקרב קורינתוס, שהתרחש בשנת 146 לפנה"ס, ואשר בו נחלו תושבי קורינתוס מפלה כבדה מידי צבא רומאי. מפלה זו בישרה השתלטות רומית מדורגת על חצי האי הפלופונזי כולו בשנתיים הבאות. תקופת האימפריה הרומית המערבית עצמה נמשכה רשמית, על פי ההיסטוריונים, עד הקמתה מחדש של העיר ביזנטיון, הפיכתה לבירת האימפריה הרומית ושינוי שמה לקונסטנטינופול בשנת 330 לספירה.

חינוך גופני אינסטרומנטלי

הרומאים נחשבים, ובצדק, ליורשי התרבות היוונית והמשיכו לפתחה בדרכם שלהם. הם השכילו לשלב לתוך חייהם בין היתר את עולם תרבות הגוף, על שני היבטיו: החינוך הגופני והספורט. אולם בשונה מן היוונים, אימצו הרומאים לעצמם דרכי התנהלות פרגמטיות מאוד, והדבר בא לידי ביטוי גם ביחסם אל הפעילות הגופנית התחרותית. לעומת היוונים שאצלם היחס לתחרות זו היה מהותני, דהיינו הם ראו בספורט יסוד תרבותי בסיסי וחינוכי לעצב באמצעותו את אישיותו ההרמונית של האדם ולכוון לאורו את חייו, הרומאים התייחסו אליו באופן אינסטרומנטלי בלבד וראו בו בעיקר כלי שבאמצעותו אפשר לקדם את בריאות האדם, אבל גם, ואולי אף בעיקר, את כושרם הגופני של החיילים. ההבדל הזה בא לידי ביטוי בדרכים שונות, ובעיקר בחשיבות שיוחסה לחינוך הגופני במערכת החינוך של הצעירים, שאצל היוונים הייתה מפותחת ומורכבת יותר לאין ערוך. אגב, מעניין שיחסית לעולם החינוך היווני הכללי נשארו בידינו הרבה פחות עדויות היסטוריות מובהקות באשר לחינוך הכללי שניתן לצעירי רומא, הגם שמדובר בתקופה היסטורית מאוחרת יותר, ואולי בכך כדי לרמז על טיב יחסם של הרומאים לנושא החינוך הציבורי-מערכתי בכלל.

מכול מקום, מגמת החינוך הגופני הרומי הייתה בעיקרה להכין את הצעירים לקראת שירותם הצבאי, והיא כוונה אפוא בעיקרה לתכליות של פיתוח כוח שרירי, טיפוח אומץ לב והעמקת ערך הציות למפקדים. שלא כמו היוונים, היופי, האסתטיות והאיזון ההרמוני שבין גוף ונפש לא עניינו את הרומאים ואף נדמו בעיניהם כמכשול לעיצוב אופיו של הלוחם ותכונותיו הגבריות. הגישה האינסטרומנטלית הזו לחינוך בכלל באה לידי ביטוי אצל הרומאים גם בהיעדרה של מוסיקה מפותחת בחינוך שלהם, שהיה נטול פעילות אמנותית בעלת משקל, והתבסס על יסודות ספורים שנתפסו כהכרחיים לחיי הבוגר, כגון קריאה, כתיבה, חשבון בסיסי ותו לא.

שוני מהותי נוסף ניכר גם בבחירת התכנים לפעילות הספורטיבית התחרותית. אצל היוונים למשל לא היה נהוג להתחרות בקפיצה לגובה, כי הם לא ידעו כיצד אפשר למדוד תוצאות של תחרות כזו. בעייתם הייתה כיצד לכמת במדויק את המרחק שבין הגוף הקופץ לבין קצה המכשול שאותו הוא עובר בקפיצתו, כדי שיהיה אפשר לדרג בסוף התחרות את הקופצים על פי הישגיהם. אבל הרומאים, שהבינו את חשיבות הפעילות הזו במסגרת מיומנויות התנועה

הדרושות לחיילים בשדה, כגון מעבר מכשולים טבעיים או מלאכותיים וכדומה, הכניסו את הנושא לתכנית התחרויות שלהם בכל זאת. דוגמה נוספת היא דוגמת השחייה. היוונים ידעו לשחות, אבל לא התחרו במקצוע זה, ואילו הרומאים קידמו מאוד את הנושא ולא רק מחמת קשרו האפשרי לבריאות הציבורית, אלא גם ובעיקר משום ערכו הצבאי.

ביזוי הספורט בתרבות הרומית

ההבדל בין תרבות הגוף היוונית לזו הרומאית מתמצה היטב גם בהענקת השמות לתחרויות הספורט. אצל היוונים נקראו התחרויות בשם "אגונס" (Agones), כלומר פעולות הדורשות מאמץ ואף כרוכות בסבל לשם ביצוען, ולעומת זאת התחרויות הרומיות נקראו בשם "לודי" (Ludi), שפירושו שעשועים, והכוונה הייתה לשעשוע שחווים הצופים, כי בתחרויות עצמן השתתפו, על פי רוב, רק מי שלא היו אזרחים מן השורה, בהיפוך גמור מן האידאה היוונית של מושג תחרות ספורט, והתחרויות עצמן, כפי שנראה מיד, לא נועדו להיות משום חוויה מענגת למשתתפים.

ולא רק זאת אלא אף זאת: היחס האינסטרומנטלי הבולט לתרבות הגוף לא הותיר אצל הרומאים הרבה מקום למה שהיינו מכנים היום הגינות בספורט. ראשית, הם הפכו פעילות שהייתה מאופיינת בחובבנות גמורה בתחילת דרכה ובחצי חובבנות בהמשך התפתחותה, לפעילות מקצוענית לכל דבר ועניין. בפועל יחס זה אף הוליד את הרומאים עד למצב של ביזוי ממשי של עולם הספורט והפיכתו לאמצעי שליטה יותר מאשר לכלי חינוכי ולדרך לתרבות.

כבר בשלב מוקדם יחסית של כינון האומה הרומאית הבינו קיסרים, פוליטיקאים ואנשי ציבור שונים את החשיבות החברתית-כלכלית הטמונה בעולם הספורט גם כעולם מבדר, אשר עשוי לשמש אפוא כלי ויסות יעיל של מתחים פנימיים בתוך החברה. המושג "לחם ושעשועים" (Panem et Circenses) אכן נטבע ברומא הקיסרית, והוא מיטיב להעביר את המסר הזה כפי שהעיד המסאי הרומי מרקוס קורנליוס פרונטו (היה בין השאר גם חונכם של שני הקיסרים מרקוס אורליוס ולוציוס ורוס): **"אנשי רומא שטופים בצריכת מזון ומופעי ראווה. בעיניהם, שלטון טוב, הוא שלטון שמספק ספורט ובידור, לצד ניהול ענייני המדינה החשובים. הנזק הגדול ביותר נגרם כשעניינים בעלי חשיבות מוזנחים, אבל זעמו של העם גדול יותר, אם מקצצים במנת הבידור שלו. את הקבוצה המוגדרת כפלבאים [מובנה של המילה הוא 'הרשאים לקבל את הדגן', שכן לא כל העניים, ובטח שלא המרודים שבהם, באמת קיבלו מזון חינם. י"ר], אפשר לפייס במתנות מיוחדות. אלה ניתנות לכל אחד מהם בצורה פרטית, אבל המופעים משווקים להם בצורה אגרסיבית, משום שהללו נועדו לשמור שמצב רוחם יהיה מרומם".**⁵

התחרות הרווחת והאהובה ביותר בקרב הקהל הרומאי הייתה מרוצי המרכבות, שבעיר רומא עצמה נערכו בזירת מקסימוס, מסלול המרוצים המפורסם והמרשים ביותר ברחבי האימפריה, שטריאנוס קיסר פיאר והרחיב עד כדי תפוסה של כרבע מיליון מקומות. מסורתית היו ברומא ארבעה מועדוני מרכבות, שהוכרו על פי צבעם: לבנים, כחולים, אדומים

וירוקים, וסביב כל מועדון כזה נבנתה קבוצת אוהדים נאמנה. באופן טבעי התפתחו גם הימורים על התחרויות הללו. בתקופת הרפובליקה עוד ניסו להיאבק בכך, אך מאוחר יותר בתקופת הקיסרות הפכו ההימורים במרוצי המרכבות למותרים, ולמעשה השלטונות אף עודדו אותם מסיבות מובנות. לכן היו מקרים רבים יחסית של הטיית תוצאות באמצעות מתן שוחד ללא התערבות השלטונות. ככלל, השחיתות הזו לא טופלה באותה נחישות שבה טיפלו היוונים בנגעי השחיתות, שנתגלו בספורט שלהם, שהרי אף היא הייתה חלק מאותה מניפולציה שלטונית של המשטר כדי לכלוא ברקים חברתיים ולשמר שקט פנימי. מלבד זאת, את המרכבות נהגו על פי רוב מי שהיו לפנים עבדים, אסירים או שבויים ומכל מקום באו כולם ממעמד חברתי נמוך, ומדובר היה בספורט מסוכן להפליא. הרכבים הללו מתו בגיל צעיר מאוד יחסית. אפשר ללמוד על כך מכתובות על מצבות, שלפיהן רבים מן הרכבים הללו קיפחו את חייהם כשהיו בני 20-24, בעיקר מחמת הסיבובים המסוכנים, שבוצעו סביב שני עמודי הפינות במסלול הישר, ללא אפשרות עקיפה בטוחה יותר באצטדיון בעל מסלול אובאלי רחב, שהרי הבטיחות בפעילות הספורטיבית-תחרותית פשוט לא עניינה את הרומאים, ואולי אפילו ההפך מכך, כלומר היעדרה הפך את הספורט הנצפה לאטרקטיבי יותר לקהל צמא הדם, שהורגל לתאונות קטלניות.

הקרקס הרומאי

אולם כל זה מחוויר ממש לנוכח התחרויות הגלדיאטורים, שהיו סוג של תחרויות ספורט כפויotes, ששימשו בין השאר גם לענישת פושעים, שבויי מלחמה ומתנגדי משטר למיניהם, ונסתיימו על פי רוב במוות, או לפחות בגרימת נכויות לכל החיים לחלק מן המשתתפים. המושג "משחק", כפי שהגדיר אותו הפילוסוף הצרפתי רוג'ר קיאווה, דורש מכל פעילות שאמורה להיות משחקית וכמוה גם מזו הספורטיבית, כמה תנאים, שהחשובים שבהם הם עקרון "החזרות" ועקרון "הנקמה" הסמוך אליו.⁶ פירושו של הללו הוא כי לאחר שהסתיים המשחק יהיה אפשר בעתיד לקיים משחק חוזר ועמו הזדמנות נוספת למנוצחים. משמעה המעשי של תביעה זו הוא שהתחרות הבאה אכן תקום, והיא תתחיל מתוצאת תחילת התחרות האחרונה, ובלשון עולם הכדורגל כדוגמה, היא תתחיל מתוצאת 0:0. כלומר מבנה המשחק צריך להיות כזה המאפשר סיכוי שווה למתמודדים במסגרתו, ורוח המשחק צריכה לשמר לעולם את התקווה והצלחה, בין זו שבמשחק הנוכחי ובין זו שבתחרות עתידית דומה. עקרונות אלה הם מן היסודות המבנים של המשחק באשר הוא ושל עולם הספורט בכללו, והם תנאי בל יעבור להיותה של פעילות תנועתית-תחרותית כלשהי ראויה להתגדר בתחומו של עולם משחקי הספורט. אולם כשבני אדם נכנסים לזירה או לשדה המשחק ואינם זוכים לצאת מהם בחיים כעניין שבסגרת מסגרת התחרות, שהוא מובנה, ידוע מראש ומוסכם, או לחלופין כשהם מוצאים משם כבעלי מומים לכל המשך חייהם, יש בכך משום הפרה בולטת ובוטה של התביעה הבסיסית הזו, כלומר נוצר ביזוי ממשי של עולם הספורט, וזה היה למעשה אופיין של תחרויות הקרקס הרומאי, שהופיעו בו גלדיאטורים בהתמודדויות של לחיים ולמוות מול יריבים, בין בני אדם אחרים ובין חיות טרף שונות.

אירונית במיוחד כאן היא העובדה שבין סממני עולם הספורט התחרותי היווני שהרומאים אימצו לתרבותם, כגון התכנים השונים או הטקסים הדתיים שליוו את פתיחת המשחקים, נכלל גם עניין ההלוויות. חלק לא מבוטל של המשחקים בקולוסאום וכן באמפיתאטרונים אחרים ברחבי האימפריה החלו כהלוויות ראוותניות, שעזרו בקידום של נותני החסות להתחרויות, ושהורחבו במיוחד על ידי הקיסר אוגוסטוס, שראה בהן אמצעי יעיל לקידום יחסי הציבור שלו. בדרך זו הנציחו המשפחה העשירה והמיוחסת והחברים התורמים את זכרה של דמות חשובה שהלכה לעולמה. תחרויות הגלדיאטורים הציגו מאבק לנוכח פני המוות, ולכן ראו בכך הרומאים, באופן ציני להחריד, מחזה ראוי לטקסי ההלוויות שלהם, מעין אקט של העלאת קרבן אדם.

ספורט בימי הביניים

התפרקותה ההדרגתית של האימפריה הרומית הביאה אל העולם את מה שלימים יכונה במדע ההיסטוריה תקופת ימי הביניים. ההיסטוריונים חלוקים ביניהם על משכה המדויק, ובעיקר כאמור על הקושי לסמן התחלה וסוף של תקופות היסטוריות, וכן על טיבה התרבותי של תקופה זו, ולא כאן המקום להיכנס לעובי הקורה של ויכוחים אלה. לצרכינו בלבד נייחס את תחילתה של תקופת תרבות האבירים למועד התמוססותה של האימפריה הרומית המזרחית (שהחליפה הגמונית את זו המערבית) בשלהי המאה החמישית לספירה ואת התפוררותה לקראת תום המאה החמש-עשרה. מה שחשוב לענייננו הוא שמדובר בתקופה שניכרת בה בעליל דיכוטומיה קוטבית באשר לחינוך גופני ולספורט. מחד גיסא הכנסייה, ששללה את תרבות הגוף באשר היא, ומאידך גיסא עולם האבירים, שדווקא נבנה במידה ידועה על תרבות זו.

הכנסייה ותרבות הגוף

הכנסייה הקתולית רכשה לעצמה בתקופה הזו הגמוניה תרבותית ברורה ברחבי יבשת אירופה. כבר במאות השנייה והשלישית מתבססת הכנסייה ברחבי רומא המערבית, ובמאות הרביעית והחמישית היא נאחזת היטב גם בצרפת ונוגסת בשטחי העמים הגרמנים הסמוכים לרומא. לכן כשהאחרונים פולשים לרומא הם אינם מביאים עמם תרבות מהפכנית חדשה ונטמעים בקלות יחסית בתוך הנצרות.

הנצרות עצמה נולדה מתוך היהדות, ובתור שכזו התפתחה כעמדה פילוסופית דואליסטית מובהקת. התפיסה הזו בנצרות היא כוללנית ומקפת כול, למשל גוף מול נפש, רע מול טוב, אור מול חושך. הנפש היא האור, והיא הטובה, והגוף הוא החושך ומייצג אפוא את הרוע. ומאחר שהחיים הארציים הם רק הכנה לעולם הבא, במשמע של התאחדות האדם עם בורא עולמו, ובגן העדן עצמו יש מקום לנפשות בלבד, הופך הגוף ממילא לשולי. ובהיותו גם מנוגד לנפשי עולה אפילו המחשבה על כורח דיכוי אמצעי לזיכוכן הנפש (על פי מה שיכול להשתמע מן המשפט המוכר ביהדות: "הכן עצמך בפרוודור לפני שתכנס לטרקלין!"⁷ ובמקבילו הנוצרי: "הצל את נפשך!").⁷

ואמנם, הנזירים הסגפנים היו ראויים לכינוי "אתלטי הרוח" בקיימם חיים על פי השקפה אסקטית מובהקת, שתכליתה הייתה עילוי הנפש על ידי דיכוי הגוף בדרכים שונות – החל מהימנעות ממנעמי החיים בכלל וגמור בסיגופים הכוללים הרעבה ואף הלקאה עצמית של ממש. ברור כי מי שאוחז בהשקפה מעין זו אין לו בחייו כל מקום לחינוך גופני או לספורט. מלבד זאת הנצרות, וכמוה גם היהדות האורתודוקסית, התנגדו התנגדות עזה בכלל לאגוניסטיקה היוונית, שהרי זו הייתה קשורה בטבורה לדת היוונית הפגאנית המגונה, ובנוסף התבצעה על פי רוב בעירום, רחמנא לצלן.

שיקף עמדה זאת בצורה נאמנה ביותר אחד התאורטיקנים הראשונים של הנצרות הקתולית, בנדיקטוס הקדוש. בנדיקטוס מנורסיה (480-547) היה נזיר שייסד את מסדר הבנדיקטינים במונטה קאסינו ועמד בראשו עד מותו. לאחר מכן הקים עוד אחד-עשר מנזרים ונחשב למייסד הנזירות במערב אירופה. בנדיקטוס הוכתר כקדוש נוצרי על ידי הכנסייה בשנת 1220. הוא היה בעל השפעה בולטת על התפתחות הדוקטרינה הקתולית ואחד מן היותר מצוטטים בכתובים התאולוגיים שלה וחיבר תקנון נזורה, שהפך ברבות הזמן לאחד מתקנוני המנזרים החשובים (*Regula Benedicti*). התקנון כולל 73 פרקים קצרים, ובהם בעיקר הוראות בנוגע לחיים הרוחניים הראויים לנזיר. חלק מן הסעיפים עוסקים בעבודת האל ("*Opus Dei*"), ובאחד מהם יש התייחסות שלילית מובהקת לעולם החינוך הגופני. במחשבתו אין כל מקום בתכניות החינוך של המנזרים לחינוך גופני או לעיסוק בכושר גופני לשמו, לפי שהוא טען: "לעולם בגוף חסון ופעיל שוכנת נפש רכה ואדישה, ומנגד הרוח משגשגת ביתר פעילות ועצמה בגוף רפה וחלוש". כמו כן הוא אסר על הגברים לשחות, כיוון שעליהם להקדיש לניקוי נפשם זמן רב יותר מאשר לניקוי גופם, וניקוי הנפש נמצא בלימוד עיוני ובמעשים טובים ולא בפעילות פיזית חסרת תכלית מובהקת.

ככל הנראה הוא דרש כך גם כחלק מן המרי הנזירי באורח החיים המופקר שאפיין את המעמדות הגבוהים ברומא טרם נפילתה הסופית של האימפריה, ושהבכרות הרבות ברומא ובסביבותיה סימלוה. משמע הדברים הוא כי במשך מאות שנים, ובעיקר בין המאות השישית והאחת-עשרה לספירה, נעלם כליל נושא החינוך הגופני מתכניות הלימודים הבית-ספריות כשידוע שמוסדות החינוך המרכזיים שפעלו בחברה הימי-ביניימית, למעט בתי ספר לא רבים של גילדות שונות ושל האצילים שטיפלו במספר צעירים קטן מאוד יחסית, היו אלה של הכנסייה.

עם זאת גרס בנדיקטוס כי העצלות היא אויב הנשמה, ולכן על הנזירים לבלות את זמנם הפנוי בעבודה ידנית יצרנית או בקריאת כתבים מתוך הקנון הדתי. תכניות הלימודים כללו את "שבע האמנויות החופשיות", שבמקרה הזה לא היו כלל וכלל חופשיות מההשפעה הדתית המכרעת. ה"טריוויום": דקדוק, רטוריקה ולוגיקה וה"קוואדריום": אריתמטיקה, גאומטריה, אסטרונומיה ומוסיקה, והכול כאמור מכוון-תאולוגיה. בפועל רק לעתים רחוקות, אם בכלל, נלמדו כול המקצועות הללו, או נלמדו ברצינות, וחינוך גופני נעדר כליל מן התכנית – רשמית ומעשית כאחת. בעולם כזה אין כמובן מקום גם לספורט!

תרבות הגוף של עולם האבירים

אולם בד בבד עם הדומיננטיות של הכנסייה באירופה התפתחה לה בתקופה הנדונה תרבות נוספת, תרבות האבירים. הכנסייה נשענה על הגנת מושלים אזרחיים (דוכסים, רוזנים, ברונים וכדומה) בהעניקה להם בתמורה לגיטימיות מוסרית. הייתה זו מעין סימביוזה, שבמסגרתה הותר למושל האזרחי להחזיק בכוח מגן, כלומר בצבא פרטי. לוחמי הצבא הזה היו אמונים, לצד המשימות המלחמתיות התדירות שלהם, גם על שמירת הסדר הציבורי בדרכים. לאחר מכן הם גם יצאו למסעי הצלב בשם הכנסייה כמגני האמונה, כי ההגנה על הכנסייה כללה גם את שחרור המקומות הקדושים מידי הכופרים. צבא פירושו בהכרח גם אימון גופני מגוון, וכך התפתח לו מעמד של אנשי גוף ותנועה – האבירים.

עד גיל שבע התחנך האביר לעתיד בבית הוריו, ומגיל שבע ועד גיל עשרים הוא הוכשר לתפקידו העתידי כפרש לוחם בגישת השוליאות ושימש נושא כלים. באופן טבעי כללה הכשרה זו פעילות גופנית רבה ומעט מאוד מכל השאר. הוא הועסק בשליחויות ובמתן שירותים שונים לאבירים: הוא למד להגיש לשולחן, לפרוס נתחי בשר ולמזוג משקאות, לטפל בנצים ולעזור באילופם, לטפל בכלבי ציד, לטפל בסוסים ולרסנם, לצוד, לשמור על כלי נשק ושריון ולנקותם. מאוחר יותר, בגיל ארבע-עשרה לערך, החלו ללמדו להשתמש בכלי נשק מגוונים, ששימשו את בני התקופה, וכן לעבור מכשולים בעזרת קפיצות לרוחק ולגובה, לסיף, להשתמש בקשת ולשחות. מקום מרכזי בהכשרתו ניתן ללימוד הרכיבה. תכנית הרכיבה כללה גם אימון בהרמת חפצים תוך כדי דהירה ופגיעה במטרות נייחות וניידות בעזרת רומח וכן מעבר מכשולים ברכיבה. לבד מכל אלה הוא למד גם מחולות סלוניים כחלק נדרש מהלכות החצר.

לאחר שעבר בגיל עשרים בהצלחה את המבחן והוסמך כאביר, שמשמעו פרש לוחם, הוא היה צריך להמשיך להתאמן בקביעות כדי לשמור על כושרו. כדי למדוד ולהעריך את היכולת הזו מעת לעת התארגנה באופן טבעי למדי שרשרת רצינית של תחרויות, שנקראו טורנירים (Turnare) – שפירושו בעברית "להסתובב" והכוונה היא להשתתפות בסבב של תחרויות). הראשון שהנהיג טורניר כזה עוד בשנת 524 היה המלך הוויזיגותי, תאודוריק "הגדול" (454-526), דור שני לכובשי האימפריה הרומית. מוסד הטורנירים התקיים במאות השנים הבאות "על אש קטנה" ולשגשוג ופריחה רציניים הוא זכה בעיקר עם מעבר המילניום, כשאומץ בחום ברחבי האי הבריטי וזכה לפריחה דומה גם באזורי צרפת של היום.

בתחילה היו תחרויות האבירים קטלניות, בחקותם תנאי קרב אחד לאחד. אולם אט אט חדרה התודעה שהתוצאות ההרסניות של הקרבות הללו אינן משרתות את תכליתם, והחל תהליך של עידון הקרבות עד להפיכתם לתחרויות ספורט של ממש, שבמונחי ימינו עדיין ייחשבו פעילויות של ספורט אקסטרים בעלות דרגות סיכון גבוהות למדי. שינויים "הומאניים" ראשונים בכללי הטורניר, שנועדו למסדו כפעילות מוסדרת ומבוקרת יותר, מיוחסים לאביר הצרפתי, הברון גיופרי דה-פרווי (Geoffroy de Preuilly), שחי במחצית הראשונה של המאה האחת-עשרה (מת בשנת 1063). אבל השינויים הללו לא נעצרו אצלו, ולאורך ארבע מאות השנים הבאות נוספו בהדרגה כללים לא מעטים. כותב הרשומות

הבריטי, רוג'ר מהובדן שביורקשייר (Roger De Hoveden), 1174-1201, מסר כי "התחרויות לא נערכו בתחושת עוינות כלשהי, אלא בעיקר לתכלית של תרגול והפגנת יכולת". עוד הוא סיפר כי על קצה החרב או הרומח הולבש ראש פחוס ומחורץ, שנקרא "קורונאל" (Coronal), למניעת פגיעות קשות מדי.⁸

התחרות המרכזית בטורניר הייתה דו-קרב בין שני פרשים נושאי רמחים ארוכים מעץ, שנעו פנים מול פנים בדהרה (הדהרה לא הייתה מהירה מדי בשל המשקל הרב שהסוסים נאלצו לשאת על גבם) לתכלית של פגיעת הפלה. בין המתמודדים הפרידה, על פי רוב, גדר עץ כדי להגן על גופו של הסוס, ומאוחר יותר גם כדי למנוע פגיעות מתחת לקו חגורת הספורטאי. עוד מעניין כי בשונה מתרבות הספורט היוונית, פיתחה החברה האבירית גם תחרויות קבוצתיות בעלות אופי צבאי, ולפי המקובל אצלם אף הללו נערכו ברכיבה כהתמודדות בין שתי קבוצות של פרשים, כשהאחת חוסמת והשנייה מבקשת לפרוץ את החסימה באמצעות שימוש בכלי נשק או פשוט עקיפתה בדרך אל יעד מוגדר, שכיבושו סימן את הניצחון במשחק.

אחת התחרויות הגדולות של התקופה, שאורגנה והתקיימה בשוונסי (אזור לורן במרכז צרפת) באתר תחרויות קבוע כחלק מן ההילולה השנתית לכבוד הקדוש רמי, תוארה בפרוטרוט בליווי איורים על ידי החרוזן הנווד ז'אק ברטל בתחילת אוקטובר של שנת 1285, כשכתב שיר גבורה מפורט מיד לאחר תום חוויית השתתפותו באירוע כצופה. מן השיר אפשר ללמוד שהתחרויות אמנם היו אלימות למדי, אבל פוקחו מקרוב ובהקפדה על ידי מנהלי התחרות והכרוזים, שחלק מתפקידם הרשמי כלל גם שיפוט. לאחר סיום הפעילויות עם חשכה נערך בשלושת ימי התחרויות פסטיבל מתמשך של שירה, יין וריקודים. אפיון זה של הטורניר מעלה דמיון רב לתחרויות ספורט בין-לאומיות של ימינו אלה, הנחגגות לעיתים קרובות כאירועים שמחים עתירי משתתפים – צעירים בעיקר.⁹

באמצע חודש מאי של שנת 1357, כאשר הדוכס מלנקסטר היה בעיצומה של הטלת מצור על העיר הצרפתית רן, כפרק אחד נוסף בסדרת המלחמות ללא קץ בין אנגליה לצרפת, אביר צרפתי צעיר בשם ברנרד דה-גווסלין עלה על החומה הנצורה ושאל בקול רם אם יש בין הלוחמים האנגליים מישהו אשר יהין להתמודד עמו. הקרב הופסק רשמית ואורגנה התחרות בינו לבין נציג המחנה האנגלי, סר ניקולס דגורט. התחרות כללה מאבק בשלושה כלי נשק שונים (רומח, גרזן ופגיון מוקחים). כל קרב כזה ארך שלושה מחזורים (כדי שיהיה אפשר להפיל הכרעה).

השניים, לפי כתב רשומות מלחמת מאה השנים, ז'אן פרואסר (Jean Froissart), "הפגינו אומץ רב ונפרדו זה מזה ללא פגיעות גופניות רציניות. שני מחנות הלוחמים צפו בהם בעונג רב". אירוע כזה עוד יישנה פעמים הרבה במהלך מלחמות האבירים ויהפוך לעניין מקובל למדי.¹⁰ מכל מקום, משתם המאבק הגלנטי הזה, הפשילו אנשי שני המחנות שרוולים וחזרו למלחמה האמתית ביניהם בקבעם מושג חדש בתרבות האנושית: "ספורטיביות לשמה". פירושו של המושג הוא להתחרות בעוצמה מרבית ועם זאת באדיבות ועל פי הכללים המוסכמים וכן לנצח או להפסיד בכבוד, והוא מורשת לנו היום מתרבות הטורנירים של

אבירי ימי הביניים, מורשת שנבנתה על כושר אישי ועל רמת מיומנות עצמית גבוהה, אשר נרכשו בתהליכי אימון ארוכים ומפרכים, והם מייצגים במידה ידועה את האתוס המערבי כולו.

הטורניר על פי המלך רנה

כמאה שנה לאחר מכן, בשנת 1460, ייכתב המסמך המפורט ביותר המצוי בידינו היום בהקשרי אופני ארגון ועריכת הטורניר. הכוונה היא לספרו של המלך רנה, הדוכס מאנוז', שכונה "הטוב" (1409-1480), "ספר הטורנירים של המלך רנה" (Le Livre Des Tournois Du Roi Rene). מתברר כי נוסף על היות המלך האביר חובב ספורט מושבע, היה גם חובב אמנויות ידוע, שאסף סביבו משוררים, ציירים, טווי שטיחים, רוקמים ויצרני כלי נשק והיה ככל הנראה כותב ומאייר מחונן בעצמו, כפי שהדבר בא לידי ביטוי בספרו.

הספר נפתח בכך שהכרוז הראשי מציב בשם מחוז בריטני אתגר תחרותי לדוכס מבורבון, והכול ברוח מכבדת, מקלסת וידידותית ביותר. אחר כך הוא שולח הזמנה לטורניר לשני הצדדים והעיר מתחילה לתסוס בהכנות לקראת התחרות. כעבור זמן קצר מתחילים להגיע האבירים אל בתי האכסניה שלהם ברחבי האזור, ומעט אחר כך מודיעות החצוצרות על כניסת השופטים אל העיר, ואז מתחילה התחרות, שפרקים ממנה מאוירים להפליא בתוך הספר.¹¹

בשלב הזה של התפתחות התחרויות כבר היו המשתתפים מוגנים היטב באמצעות שריון עבה (האבירים נשאו על גופם לעתים הגנה משורינית במשקל של עד 70 ק"ג וסבלו בגללה פעמים רבות ממכות חום קשות), קסדות מיוחדות, מגני פנים רחבים וסגורים, מגני חזה, כתפיים, מרפקים וברכיים והשתמשו בחרבות עץ "מקורנאות" או ברמחים עשויים מעץ גמיש ורך, שלעתים קרובות סופקו בכלל על ידי מארגני הטורניר עצמם, עובדה שנועדה להקנות לתחרויות ממד של סדר וצדק. אגב, נוהג זה רווח עד לא מזמן בתחרויות השיט האולימפיות, כשהוועדה המארגנת סיפקה את הסירות למתחרים, ועל משמעות העניין אפשר לעמוד אפילו טוב יותר אם ניזכר בפרשת בגדי הים המיוחדים שהרעישו את עולם השחייה לפני שנים מספר ועוררו מהומה גדולה, משום שהקנו ללובשיהם יתרון הידרו-דינמי ניכר על פני המתחרים האחרים, שלא השתמשו בהם, עד שנאסרו לשימוש על ידי איגוד השחייה העולמי.

גם הסוסים היו מוגנים היטב בריפוד עבה, ועל הקרקע פוזרו בדרך כלל קש או קליפות עצים כדי להקל את חבטת הנפילה מן הסוס. החקיקה בתחום האסור והמותר בתחרויות התפתחה והתעדכנה כל העת בעקבות האירועים השונים. למשל, מקרהו של המלך הנרי השני מצרפת שנהרג בתחרות לאחר שחניתו פגעה בקסדת היריב, התרסקה, ושבריה חדרו לראשו. לאחר שנהרג נוסף החוק שמחייב אביר שחנית העץ שלו נשברת במהלך התחרות לשמטה מיידו אל הקרקע מיד וליטול אחרת תחתיה.

הניקוד המצטבר בתחרות נרשם על ידי השופטים על דף חישוב מיוחד, ולכל אביר נרשמו מספר הפגיעות, מספר הניסיונות האקטיביים ומספר הרמחים התקינים והשבורים

העומדים לזכותו. רישום זה עודכן בקביעות על מסמך דומה, שנתלה ליד תחנתו של האביר על מגן הגיבורים המסומל שלו. רומח שבור פירושו נקודה אחת, והפלת אביר מן הסוס או הפלת נשקו מידו נחשבו לשלושה רמחים שבורים, משמע שלוש נקודות. בתחרויות מסוימות נחשבה פגיעה מתחת לקו החגורה עברה, וככל שפגיעת הרומח הייתה בחלק גבוה יותר של גוף היריב, כך היא זיכתה את מבצעה בניקוד רב יותר. ריסוק החנית לכמה שברים נחשב לעדיף על שבירתו רק במקום אחד, ורומח שנשבר למעלה משלושים ס"מ מתחת לקורונאל נחשב לביצוע נאה, אבל לא זיכה את בעליו בניקוד. אם הרומח נשבר מפגיעה באוכף היריב הופחתה נקודה מן הניקוד המצטבר של האביר, ואם הוא נשבר בשל פגיעה במחסום, שבין המסלולים, הוא איבד שתי נקודות. רומח שנשבר בשל פגיעה כפולה במחסום הורדו ממניין הניקוד של בעליו שלוש נקודות תמימות. המקרה הקשה ביותר למתחרה היה מצב של נפילה מן האוכף, שכן נפילה כזו פסלה אותו כליל מהמשך ההשתתפות בתחרויות באותו היום אלא אם הופל מן האוכף אבל הצליח לנחות על רגליו ולהתייצב בזירה. במקרה כזה הוא הורשה לשוב ולעלות על גב הסוס ולהמשיך להתגושש. הפרסים למנצחים בתחרויות הטורניר נעו מנתינת סוס חי דרך מתנת טווס אחד או שניים, ועד להענקת פסלון של אריה מזהב, או אף אבן יקרה בתחרויות יוקרתיות במיוחד.

התנהגות אבירית וקוד הכבוד

השילוב של לימוד עם תרגול יכולות לחימה, התובעות עצמה פיזית, לבין לימוד המחול, המעדן את תנועת הגוף, בנה צעירים שאפשר לכוונתם בשפת ימינו "מחונכים גופנית", ואכן החינוך הגופני שימש ציר מרכזי בחינוכם של האבירים. הערכים שהתפתחו מתוך התפיסה החינוכית המיוחדת הזו, שנבנתה משילוב של אימונים גופניים עצימים ומגוונים עם נטיעת תחושת החובה בלב המתחנכים יחד עם לימוד ותרגול של נימוסי חצר מעודנים, יצרו אדם בעל גוף חזק, מאומן ומיומן, שיודע גם לנוע ברכות ובמתואם (בעיקר כשהוא נטול שריון מכביד) והוא מתאפיין, בדרך כלל, גם בהתנהגות ערכית. ערכים אלה ישפיעו על האצולה האירופית עוד שנים הרבה לאחר תום עידן האבירים.

בתרבות הזו גם נבנתה מערכת ערכים מיוחדת שאפיינה את תפיסת תפקיד הלוחם בעתות לחימה, אשר לפרקים היא מזכירה קוד אתי השייך בכלל לעולם תחרויות הספורט, למשל התנגדות האבירים הצרפתים בשלב מסוים במשך התקופה להשתמש בזמן מלחמה בקשתות, שכן אביר אמתי, לשיטתם, חותר למגע ואינו פוגע ביריבו מרחוק. בעולם הספורט עצמו נתקבע כלל ההזדמנות הנוספת, שהיה נהוג תחילה רק בחלק מן הטורנירים, לאמור אביר אמתי מעניק ליריבו, שהופל על ידיו במהלך תחרות הרומח הרכובה, אפשרות גם לסיוף או להיאבקות. כלל זה יוליד לימים את המושג "התנהגות אבירית" וישמש ביסוד האתיקה של ספורט ימינו.

אכיפת הכללים וההישמעות להם בעת הטורנירים היו רק פן אחד של התנהגות מחויבת לפי קוד ההתנהגות המרכזי של האבירים – קוד הכבוד. קוד כזה מתפתח בתרבויות של הדרת כבוד (Cultures Honour). החוקרת הגרמנייה אוטה פרברט קושרת את חברת הכבוד אל

התפתחות הספורט המודרני. היא כותבת על הדו-קרב (בסיף או באקדח) כאקט של הדרת כבוד. חברות הדרת הכבוד הן חברות הישגיות, תחרותיות ומיליטנטיות בהכרח. נוהג ההדרת כבוד נוגד למעשה את ערכי הכנסייה, אבל היה קיים כל העת באירופה לצד ערכי הכנסייה. מושגי המפתח להבנת החברות הללו הם הבושה והגמול. חברות כאלה הן בהכרח נוגדות מדינת חוק, כי החוק שלהן הוא חוק הכבוד, ומוסד הדו-קרב הוא האמצעי היעיל לפתרון סכסוכים. זאת, משום שאחרי שהוא מתרחש הלכה למעשה אין עוד תלויות אף לאחד משני הצדדים (האבירים תפסו את תוצאת הדו-קרב כ"אורדיל" – דין שמים ממש).¹²

הדרת כבוד מעניקה סטטוס לבעליה, ולכן בני האדם רודפים אחריה ומוכנים לעשות הרבה, ולפעמים אפילו הכול, כדי לזכות בה, כולל נטילתה מן האחר במחיר דמים. בימי הביניים הייתה חברת הדרת הכבוד בשיאה, ועל כן חלק מן האבירים שנאבקו בטורנירי הספורט העדיפו לא פעם ניצחון ומוות על פני חיים והשפלתם בעקבות הפסד. אגב, עד המאה העשרים רוב החברות בעולם המוכר לנו היו חברות של הדרת כבוד וזאת על אף ובמקביל לתפיסה המתפתחת והולכת של חשיבות כללי הבטיחות וההישמעות להם במהלך הטורניר. ראינו אפוא כי התפיסה הרווחת באשר לטורנירי האבירים, שהיו למלוא אורכה של תקופת ימי הביניים תחרויות רצחניות רוויות דם – שגויה! היו לאבירים כללי משחק ברורים שנאכפו בקפידה ומתודות מוגדרות של חישוב ניקוד. בין תחילתו ההיסטורית של הטורניר – כשעדיין היה מותר להדהיר את הסוס ולדרוס אביר שנשמת מן האוכף ונמצא שרוע על הקרקע – לבין שלביה המאוחרים יותר של התפתחות הטורניר – כשחל איסור מפורש על פעולה מעין זו ובד בבד נתקבלו כללים נוספים להגנת המשתתפים, כגון התרת הרמת אביר שנפל על ידי אנשי צוותו שהיו מזוהים על פי תלבושתם, איסור הנחת ידיים חשופות על גוף היריב, איסור על הצופים לשאת נשק סביב המסלול וכן איסור מפורש על ייזום תגרות, שבהן השתתפו פעמים רבות מתחרים וצופים כאחת – שורר מרחק רב עד מאוד, הדומה למרחק השורר בין משחק הכדורגל של ימינו שלנו למשחקי הבעיטה של כמה שבטים בריטיים שהשתמשו בגולגולות אויביהם המנוצחים כבכדורי משחק.

סיכום

הברון פייר דה-קוברטן, אבי רעיון חידוש המשחקים האולימפיים, גרס כי "החינוך הגופני הוא מדע בעל היקף רב. מחד גיסא – הוא נוגע ברפואה, ומאידך גיסא – הוא נוגע במוסר... הספורט מקנה לעוסק בו בהירות יתירה בשיפוט ויתר התמדה בביצוע. אבל, כלום מצליחים החינוך הגופני והספורט לחזק יותר את האופי ולחזק את השרירים המוסריים של האדם? אכן בתשובה על שאלה זאת תלוי המקום שיש להקצות לספורט בחינוך".¹³

זה בעקיפין גם נושאו של מאמר זה, שבאמצעותו ביקשתי להנהיר ולהרחיב את הבנתנו בהקשרי התפתחות מושג ההגינות בספורט, וממילא גם להטיל אור על האפשרויות החינוכיות הטמונות בו. למדנו אפוא כי הספורט – כסוג של אירוע חברתי-תרבותי – היה עד שלהי תקופת האבירים פעילות מסוכנת למדי, ומינון האלימות לשמה המובנה לתוכו

(בשונה מאלומות אינסטרומנטלית, או אקראית, המתפתחות במקרה בעת התרחשותם של אירועי ספורט שונים בשל תסכולם של המשתתפים) היה תוצאה ישירה של הערכים שליווהו. הערכים הללו עצמם היו קשורים קשר אמיץ למידת הקרבה או הריחוק שהיו לעולם הספורט עם שדה החינוך ובעיקר עם תת-שדה החינוך הגופני. סקרתי כאן בתמצות שלוש תקופות להתפתחות מושג ההגינות בספורט: יוון, רומא וימי הביניים. מן הסקירה עולה שהתפתחות המושג ביוון הפכה לנסיגה רבתי ברומא, אבל שבה והרימה ראשה בגאון דווקא בעת שגשוגה של תרבות האבירים בימי הביניים.

ביוון העתיקה התפתחה אתיקה ברורה בהקשרי הפעילות הספורטיבית. פרקים מסוימים של הפעילות הזו עדיין היו אלימים ומסוכנים מאוד, אלא שהספורטאי המשתתף ידע מראש לקראת מה הוא הולך והלך שמה מרצונו, אשר על פי רוב היה גם חופשי. זאת, משום שהספורט היווני, גם אם נועד להיות בעיקרו הכנה לצבאיות והושפע מערכים צבאיים מובהקים, עדיין היה קשור לתהליכי חינוכו של אדם שלם בתפיסה שאפשר לכוונה במונחי ימינו – תפיסה הוליסטית.

מנגד, הרומאים, שירשו מן היוונים את עולם תרבות הגוף, ביזו את ערכי הספורט ביזיו מוחלט בהפכם אותו לקרקס קטלני לתכלית של שליטה בהמון במסגרת אסטרטגיית הלחם והשעשועים שלהם. בד בבד הם ניהלו מערכת של חינוך גופני ללא שאר רוח מיוחד וללא כוונות חינוכיות מקיפות, שתכליתה היחידה הייתה הספקה שוטפת של כוח לוחם מיומן לגייסות הצבא. חינוך גופני זה היה מנותק לגמרי מעולם הספורט, שהעסיק על פי רוב בכפייה בעיקר אנשים לא חופשיים, שלא זכו כלל להתחנך במסגרת מערכת החינוך הרומאית.

האבירים של תקופת ימי הביניים היו הפעילים האקטיביים הבאים בהיסטוריה של תרבות הגוף, והגם שלא חיקו ממש את הספורט היווני, הרי פעלו מתוקפם של ערכים דומים, לאמור בגישת חינוך גופני מקיפה שראתה לנגד עיניה אנשים שלמים בגופם ובנפשם והייתה קשורה בטבורה לעולם הספורט. עולם זה התבטא במערכת של טורנירים שעם הזמן התפתחו להיות אירועים מפוקחים ומנוהלים לפי כללים ברורים, שנאכפו בקפידה ונועדו בפירוש לשמור על חייהם ועל בריאותם של המשתתפים. הערך היסודי שאפיין אותה לפי תרבות התקופה היה ערך הכבוד, שהיה לעתים חשוב להם אף יותר מערך החיים עצמם. מכל מקום, ערך הבעלות על החיים נשמר אצלם מכל משמר, שכן ההשתתפות בטורניר הייתה מרצון חופשי לחלוטין. וגם אם נטען כי קשה לנו היום מוסרית לקבל מצב שבו הניצחון חשוב מן החיים עצמם, בל נשכח כי חלק לא מבוטל מספורטאי ימינו מוכנים להסתכן בשימוש בחומרים אסורים כדי להשביח את יכולתם בתחרויות למרות עדויות מדעיות מוסמכות לדבר המסוכנות הברורה של חומרים אלה לבריאותם ולחייהם ולמרות האיסור החוקי המפורש שחל על השימוש בהם.

אפילוג

חברת הדרת הכבוד המשיכה להתפתח ולשדד את ערכיה. בין המאות השבע-עשרה והתשע-עשרה התחולל שינוי מסוים בערכיה, בעיקר בבריטניה, שבה החלו האצילים לקבל עליהם קוד חדש של הדרת כבוד, ולפיו הגינטלמן האמיתי, הראוי לכבוד, הוא אותו אחד העומד מאחורי מילתו ומקיים את הבטחותיו, תוך שהוא נאבק למען ערכי עמו ומטרות הלאום שלו בדרכים הגונות.

לא מפתיע אפוא שדווקא בבריטניה התמסדו לראשונה קרבות הידיים, כגון קרב האגרוף. קרבות האגרוף אמנם היו ענף כבר במשחקים האולימפיים ביוון העתיקה, אך רק במאה השמונה-עשרה, לאחר תקופה ארוכה של שכחה, זכה האגרוף שוב לעדנה ולאהדת הציבור, והאליפויות הראשונות בספורט זה הונחו באנגליה. בהדרגה הוכנסו כללים, כגון הזירה המלאכותית המרובעת במקום הזירה הטבעית, שנוצרה על ידי הקהל המסתופף סביב המתמודדים, וכן איסור חבטה מתחת לחגורה בדומה לאיסור שחל בתחרויות של האבירים. עד סוף המאה-התשע עשרה הפך האגרוף לספורט בעל חוקי משחק קפדניים. בשנת 1865 נתן המרקיז מקווינסברי את חסותו לענף והעניק את שמו לחוקי האגרוף הראשונים, שהפכו את האגרוף ל"ספורט אצילי", בלשון התקופה, ולספורט מוסדר – בלשונו שלנו. כעת כללו החוקים הגבלת זמן של שלוש דקות לכל סיבוב, איסור תפיסה ואיסור החדרת ידיים לעיני היריב, ובד בבד – החובה להשתמש בכפפות. היה בכך סוג של פתרון בחיפוש אחר דרכי התמודדות ספורטיביות שאינן מסבות עוד נזקים קשים מדי למשתתפים.

ממש באותה עת התפתח באנגליה גם משחק הטניס על משטחי דשא, ובטניס כידוע מחליפים המחבטים את כלי הסיף, או את כפפות האגרוף, והכדור הנחבט את גוף הספורטאי הסופג. בפועל אין עוד כלל מגע גופני בין המתמודדים, שכן כעת מפרידה ביניהם רשת בדומה לגדר העץ בטורנירי האבירים. יש כאן מחד גיסא סובלימציה גמורה של האלימות בספורט ומאידך גיסא יסוד תחרותי חזק אפילו מזה שבתחרויות האגרוף, שעשויות לעתים להסתיים בתוצאת שוויון, לעומת הטניס שבו הניצחון, שהוא הוא חד וחלק ואינו דורש פרשנות מיוחדת, ממש כמו בדו-קרב.

בטקס הענקת תואר אבירות לפיזיקאי אייזיק ניוטון על ידי המלכה אן בשנת 1705, חזר ניוטון על משפט שכתב לידיד שלו שלושים שנה קודם לכן, בפברואר של שנת 1676: **"אם הרחקתי ראות, הרי זה משום שעמדתי על כתפי ענקים!"** ענקים אלה, לפי כוונתו של ניוטון, היו ניקולאוס קופרניקוס, יוהאנס קפלר, גלילי גלילאו ורנה דקארט, שתרמו, כל אחד בתחומו ובדרכו, למהפכה המדעית הגדולה של המאה השבע-עשרה, אבל עוד הרבה לפנייהם הוא כיוון גם לפילוסופים היווניים, שבשונה מן הראשונים אמנם הגו רק פיזיקה מוגבלת של שכל ישר ללא התעמקות ורמת דיוק המושגים בעריכת תצפיות או ניסויים, ובכל זאת קידמו מאוד את הבנת האדם בהקשרי טבעו של עולמו. על רעיון ההגינות בספורט אפשר לטעון דבר מה דומה: הוא נולד וצעד את צעדיו הראשונים ביוון העתיקה, אבל התפתח ממש והוגדר בבחירות בתקופת ימי הביניים. וחשוב שנדע שמה שאנו מחנכים היום לקראתו בשיעורי החינוך הגופני ושואפים באותה עת בכל לב להנחילו גם לעולם הספורט שלנו – שורשיו נעוצים היטב בהוויי הטורנירים של אבירי תקופה זו.

מראי מקומות

1. במונח "חינוך גופני" כוונתי היא לאתו מקצוע לימודי שהוא חלק מתכנית הלימודים הכללית של מערכת חינוכית כללית נתונה כלשהי. מקצוע זה מיועד לחנך צעירים במסגרות של בתי ספר מורשים, ומטרותיו העיקריות הן הקניית כושר גופני, פיתוח מיומנויות תנועתיות וספורטיביות שונות, הקניית מודעות וידע הקשורים בבריאותו של גוף האדם המתנועע, עידוד התנהגויות ערכיות תוך פיתוח שליטה עצמית המוליכה לכיבוד החוק והזולת ומתן מענה לצרכים חברתיים-לאומיים שונים, כגון במערכות העבודה, הבריאות, הביטחון וכדומה. ואם ננסה לאפיין קטגוריאלית את משפחות המטרות הללו, נפגוש בשלוש משפחות מרכזיות אפשריות: א. חינוך לתנועה ולטיפוח הגוף; ב. חינוך אופיו ועיצוב אישיותו של האדם באמצעות התנועה והספורט; ג. חינוך לביקורתיות ולתיקון עולם בהקשרי החינוך לערכים בעולם הספורט ובכלל. הגדרה זו של מקצוע החינוך הגופני נסמכת בעיקר על הגדרה שניסחתי בשביל קשתי, יצחק, אריאלי, מרדכי ושלסקי, שמחה (עורכים) (1997), לכסיקון החינוך וההוראה, עמ' 175-177. לעומת זאת ה"ספורט" הוא שדה תרבותי אמנותי, המביא לידי ביטוי פומבי-תחרותי מאפיינים וצרכים תנועתיים ואחרים של בני האדם. מדובר כאן באוסף של התנהגויות, צורות חיים, חשיבה, אמונה ופעולה של חברת בני אדם מסוימת בזמן היסטורי מסוים בהקשרי הגוף והתנועה האנושיים. מאות מיליוני בני אדם בעולם מתאמנים בספורט ועוסקים בו באורח קבע כפעילות משחקית או תנועתית וולונטרית אחרת, או כמקצוע של ממש, הדורש שכלול מתמיד של השליטה במיומנויותיו. לפי מבקר התרבות הצרפתי, פייר בורדייה, עבר הספורט בשלהי המאה התשע עשרה שינוי התפתחותי ניכר מסוג של עיסוק אנושי לתכלית של מילוי צרכים פולחניים או בידוריים שונים לשדה של פרקטיקות ספציפיות, שיש להן כללים משל עצמן ושמושקעת בהן תרבות שלמה וכשיריות ספציפיות לרוב, בין כאלה של הספורטאים עצמם, בין כאלה הקשורות בניהול עולם הספורט ועוד (בורדייה, פייר, 1985, 2005), שאלות בסוציולוגיה. תל-אביב: רסלינג. מתוך הפרק "איך אפשר להיות ספורטאי?"; עמ' 166-167). במאמר זה אתיחס למושג "תרבות הגוף" כאל רעיון אשר כולל בתוכו את שני העולמות: עולם החינוך הגופני ועולם הספורט, על קשרי הגומלין שביניהם.
2. תיאטרוס בתוך **כתבי אפלטון** (תרגם י. ג. ליבס), כרך שלישי, ירושלים ות"א: הוצאת שוקן, עמ' 80-82. דיון מעמיק על תפיסת החינוך של אפלטון ראו אצל: רות, יהודה, חיים (1935). **תיאטרוס**. ירושלים, האוניברסיטה העברית: מאגנס.
3. הומרוס, **איליאדה**, 6, 208 (1987) (תרגם מיוונית שאול טשרניחובסקי). תל-אביב: הוצאת עם עובד, עמ' 138.

4. כסנופון (2002). **דיאלוגים סוקרטיים**, פרק "המשתה" (עורך ומתרגם דנציג, גבריאלי). הוצאת שלם: ירושלים, עמ' 41-42.
5. פרונטו, קורנליוס, מרקוס. **פרינקיפיה היסטוריה**, עמ' 210, מצוטט אצל **גיימס, פאולה** (2004). **תרבות רומא העתיקה**. כפר מונש: עופרים, עמ' 90-91.
6. Caillois, Roger (1961). **Man, Play and Games**. Translated from French by Meyer Barash. New-York: The Free Press of Glencoe.
7. הדגמה מובהקת של תפיסה דואלית זו, התופסת את הגוף כיסוד נחות, והאופיינית לדתות המונותאיסטיות, מפגין רבי שניאור זלמן מלאדי (1745-1812), מייסד זרם חסידות חב"ד, בספרו התניא, הנחשב לתנ"ך של בני חסידות זו: "דלכל איש ישראל אחד צדיק ואחד רשע יש שתי נשמות דכתיב ונשמות אני עשיתי שהן שתי נפשות נפש אחת מצד הקליפה וסטרא אחרא והיא מתלבשת בדם האדם להחיות הגוף ודכתיב כי נפש הבשר בדם היא וממנה באות כל המידות רעות מארבע יסודות רעים שבה דהיינו כעס וגאוה מיסוד האש שנגבה למעלה. ותאוות התענוגים מיסוד המים כי המים מצמיחים כל מיני תענוג. והוללות וליצנות והתפארות ודברים בטלים מיסוד הרוח. ועצלות ועצבות מיסוד העפר..." מתוך שניאור, זלמן (תקמ"א) (1978). **ליקוטי אמרים תניא**. ברוקלין: אוצר החסידים, עמ' 10.
8. De Hove, R. (1201) (2010). **The Annals**. (comprising the history of England and of other countries of Europe from A.D 732 to A.D. 1201). Translated from Latin with notes by Henry T. Riley. London: H.G.Bohn, p. 177.
9. Bretel, J. (1285). **Les tournois de Chauvency**.
10. Froissart, J. (1410) (2005). **Chronicles**. London: Penguin, p. 127.
11. Renne' D'Anjou (1460) (1997). **King René's Tournament Book**. A Modern English Translation by Elizabeth Bennett.
12. Frevert, U. (1995). **Men of Honor: A Social and Cultural History of the Duel**. Translated by Anthony Williams. Cambridge, Malden, MA: Polity Press.
13. מצוטט אצל הדרי, י. (1982), "ערכי רוח בתרבות הגוף". **החינוך הגופני**, 6, עמ' 15-16.

מקורות נוספים

שחר, ש. (1990). **ילדות בימי הביניים**. תל-אביב: דביר.

Berryman, W. J. (1973). Sport history as social history? **Quest**, **20**, 65-72.

Van Dalen, D., Mitchel, E., & Bennett, B. (1953). **A world history of physical education**. New-York: Prentice-Hall.

“איך קוראים לך?” – ניתוח השמות של תכניות הלימודים לתואר ראשון ושני בחינוך הגופני בישראל

רוני לידור, רחל טלמור ומיכל ארנון

תקציר

בישראל קיימות חמש תכניות לימודים לתואר ראשון בחינוך הגופני וארבע תכניות לימודים לתואר שני בתחום זה. לכל תכנית לימודים שם משלה, המבטא את תחומי הדעת, הלימוד והמחקר הנכללים בה. במאמר זה נתמקד בניתוח שמותיהן של תכניות הלימודים בחינוך הגופני לתואר ראשון ושני המוצעות על ידי המכללות האקדמיות לחינוך בישראל. ביתר פירוט, מטרת המאמר היא לבדוק מהם המונחים מעולם התנועה והספורט הרווחים בשמותיהן של תכניות הלימודים לתואר ראשון ושני בתחומים אלה הנלמדות בישראל, ובאיוז מידה הם דומים למונחים המקובלים בתכניות הלימוד בתחומים אלו בצפון-אמריקה ובאירופה. שלושה צעדים ננקטו כדי להשיג מטרה זו: האחד, סקירת מונחים מעולם התנועה והספורט המופיעים בשמות תכניות לימודים בחינוך הגופני הנלמדות במוסדות להשכלה גבוהה בצפון-אמריקה ובאירופה; השני, ניתוח ביבליומטרי של שמות התכניות לתואר ראשון ושני בחינוך הגופני הנלמדות במכללות האקדמיות לחינוך בישראל; השלישי, השוואת הממצאים שעלו מסקירת השמות של תכניות הלימודים בחינוך הגופני שנלמדות במוסדות להשכלה גבוהה בצפון-אמריקה ובאירופה לממצאים שעלו מניתוח השמות של תכניות הלימודים בישראל. ניתוח השמות של תכניות הלימודים לתואר ראשון ושני הנלמדות בישראל מלמד על הנצחת המונח “חינוך גופני”, כנראה בשל שמרנות והיצמדות למסורת האקדמית הרואה בתחום דעת זה תחום המכשיר סטודנטים להוראת החינוך הגופני בגני הילדים ובבתי הספר היסודיים והתיכוניים. ההנחה המקובלת במוסדות להשכלה גבוהה באירופה ובצפון-אמריקה המציעים תכניות לימודים בחינוך הגופני, ולפי החינוך הגופני הוא חלק מתחום דעת של לימודי תנועת האדם, טרם אומצה בישראל.

תאריכים: חינוך גופני, תכניות לימודים, ניתוח ביבליומטרי, ספורט, תנועה, בריאות.

תכניות לימודים לתואר ראשון בחינוך הגופני (physical education) הכוללות לימודים לתעודת הוראה בחינוך הגופני, נלמדות בחמש מכללות אקדמיות לחינוך בישראל – המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון, המכללה האקדמית ע"ש קיי, המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט, המכללה לחינוך, לתיירות ולספורט אוהלו וסמינר הקיבוצים – המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות (ראה אתרי האינטרנט של מכללות אלו). תכניות לימודים לתואר ראשון בחינוך הגופני, הכוללות כאמור לימודים לתעודת הוראה בחינוך הגופני, אינן נלמדות במוסדות אקדמיים אחרים בישראל כמו אוניברסיטאות או מכללות אקדמיות כלליות. בוגרי תכניות הלימודים בחינוך הגופני יכולים ללמד חינוך גופני הן בבתי ספר יסודיים והן בבתי ספר תיכוניים. אלה המעוניינים ללמד חינוך גופני בגני הילדים נדרשים לעבור השתלמות בחינוך הגופני בגיל הרך. משך תכנית הלימודים

הוא ארבע שנים, ובסיומן מוענק לבוגר תואר ראשון בהוראת החינוך הגופני (B.Ed.). נוסף על תכניות התואר הראשון בחינוך הגופני מוצעות בישראל גם ארבע תכניות לתואר שני במקצוע זה על ידי המכללות האקדמיות לחינוך האלה: המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון, המכללה האקדמית ע"ש קיי, המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט וסמינר הקיבוצים – המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות (ראה אתרי האינטרנט של מכללות אלו).

מוסדות אקדמיים מעניקים לתכניות הלימודים שהם מציעים שמות המבטאים את תחומי הדעת, הלימוד והמחקר הנכללים בתכניות אלו. שמות תכניות הלימודים אמורים לספק מידע ראשוני על התכנים העיקריים הנלמדים בהן (Mills, 1992; Wade & Baker, 1992). אמנם תכניות לימודים יכולות להתקיים גם אם יש להן יותר משם אחד, אולם שונות במינוח (טרמינולוגיה) תכניות הלימודים עלולה לגרום לבלבול ולחוסר הבנה בקרב הקהילה המקצועית-מדעית, כמו גם בקרב אלו שאינם נמנים עם קהילה זו, בנוגע לנושאי הלימוד בהן ולמטרותיהן.

גם שמות של תכניות לימודים בחינוך הגופני אמורים לספק מידע ראשוני על מה שנלמד בהן. ביתר פירוט, השמות שמפתחי תכניות הלימוד בחינוך הגופני בוחרים אמורים לייצג את עולם התוכן הנלמד בתכניות השונות, את התמורות שחלות בתחומי הדעת הנלמדים בהן וגם את המסלול ההכשרתי העיקרי שלהן. השם המוענק לתכנית הלימודים אמור להבליט את הייחודיות שלה, זו המבדילה בינה לבין תכניות לימודים אחרות בתחום הדעת הנלמד. בהקשר זה ניואל (Newell, 1989) מציע חמישה תבחינים לבחירה הולמת של שמות לתכניות לימודים שנלמד בהן החינוך הגופני: (א) ייצוג תחום הדעת – שם התכנית אמור להעמיד במרכז את המונח "פעילות גופנית", המייצג מונחים נוספים הקשורים בו כמו "חינוך גופני", "ספורט", "מאמץ גופני". לדעת ניואל, מוטב ששם התכנית יהיה כללי ומקיף (כמו "פעילות גופנית") ולא צר וחד-תחומי (כמו "חינוך גופני"); (ב) בעל משמעות לקהילה האקדמית ולחברה בכלל – שם התכנית אמור להיות מוכר ובעל תוקף; (ג) קשור למסורת האקדמית – שם התכנית נדרש לייצג מסורות אקדמיות כמו תחומי מחקר ומקצועות לימוד המקובלים בקהילה האקדמית; (ד) השם אמור להיות קצר – שימוש בשמות ארוכים עלול ליצור סרבול ואי-הבנה של מהות תחום הדעת; (ה) ייחודיות – השם נדרש להיות ייחודי ולכלול מונחי עוגן הנלמדים אך ורק בתכנית לימודים זו.

במאמר זה נתמקד בניתוח שמותיהן של תכניות הלימודים בחינוך הגופני לתואר ראשון ושני המוצעות על ידי המכללות האקדמיות לחינוך בישראל. ביתר פירוט, מטרתו של מאמר זה היא לבדוק מהם המונחים מעולם התנועה והספורט הרווחים בשמות תכניות הלימודים לתואר ראשון ושני בתחומים אלה הנלמדות בישראל, ובאיזו מידה הם דומים למונחים המקובלים בתכניות הלימוד בתחומים אלו בצפון-אמריקה ובאירופה. שלושה צעדים ננקטו כדי להשיג מטרה זו: האחד, סקירת מונחים מעולם התנועה והספורט המופיעים בשמותיהן של תכניות לימודים בחינוך הגופני הנלמדות במוסדות להשכלה גבוהה בצפון-אמריקה ובאירופה; השנייה, ניתוח ביבליומטרי של שמות התכניות לתואר ראשון ושני בחינוך הגופני הנלמדות במכללות האקדמיות לחינוך בישראל; השלישית, השוואת הממצאים שעלו

מסקירת השמות של תכניות הלימודים בחינוך הגופני שנלמדות במוסדות להשכלה גבוהה בצפון-אמריקה ובאירופה לאלה שעלו מניתוח השמות של תכניות הלימודים בישראל. המאמר כולל שלושה חלקים: בחלק הראשון אנו מציגים נתונים ממחקרים קודמים שבחנו שכיחויות של שמות של תכניות לימודים בחינוך הגופני ושל תכניות לימודים ששמותיהן כוללים מונחים של עולמות תוכן דומים לזה של החינוך הגופני, כמו "ספורט", "בריאות" או "תנועה", שנלמדו במוסדות להשכלה גבוהה בצפון-אמריקה ובאירופה. החלק השני מתאר את תכניות הלימודים לתואר ראשון ושני בחינוך הגופני הנלמדות בישראל ובוחר את המונחים המופיעים בשמות תכניות לימודים אלו. החלק השלישי דן במצאי הניתוח של שמות תכניות הלימודים בישראל תוך השוואת ניתוח זה לנתונים שהוצגו בניתוחי שמות תכניות הלימודים שנלמדו במוסדות להשכלה גבוהה בצפון-אמריקה ובאירופה. ניתוחי השמות של (א) תכניות הלימודים בחינוך הגופני בצפון-אמריקה ובאירופה ו-(ב) תכניות הלימודים בחינוך הגופני לתואר ראשון ושני בישראל התבצעו באמצעות ניתוח המאפשר לחוקר להשתמש במדדים ובשיטות סטטיסטיות לשם בדיקת התקשורת המדעית או של התקשורת הכתובה בכלל – ניתוח ביבליומטרי (bibliometric analysis). באמצעות ניתוח זה אפשר ללמוד על מגמות ותמורות החלים בספרות המדעית ובפרסומים בתחומי דעת שונים (ראה לדוגמה טייטלבאום ושור, תשנ"ח; לידור ומילר, 2000; Baker, 1991; Keenan & Johnson, 2000). ניתוח זה ניתן ליישום במסמכים, מונחים, כותרות, נושאים ושמות המייצגים דיסציפלינות שונות.

תכניות לימודים במדעי הספורט והתנועה בצפון-אמריקה ובאירופה – סקירת שמות

מהספרות העוסקת בניתוח דפוסי ההתפתחות של תכניות לימודים במדעי הספורט והתנועה הנלמדות במוסדות להשכלה גבוהה בצפון-אמריקה ובאירופה אנו למדים שבארבעת העשורים האחרונים של המאה הקודמת ובעשור הראשון של המאה הנוכחית חלה התפתחות מואצת בתכנים שנלמדו ונלמדים בתכניות אלו (ראה למשל: Čustonja, 1996; Massengale & Swanson, 2009; Milanović, & Sporiš, 2009). כך למשל תחומי דעת רבים ומגוונים כמו פיזיולוגיה של המאמץ, קינסיוולוגיה (תורת התנועה), פסיכולוגיה של הספורט והמאמץ הגופני, למידה מוטורית, ביומכניקה, תזונה, היסטוריה של הספורט, פילוסופיה של הספורט וניהול ספורט החלו לרתק את תשומת לבם של חוקרים רבים, שקידמו מחקר, הגות ועיון בתחומים אלו ויצרו גופי ידע חדשים. תחומי דעת אלו גדלו ממעמד של קורס בודד, או אשכול קורסים, למעמד של תכניות אקדמיות ייחודיות המבטאות את הצמיחה המחקרית והיישומית בתחומים אלו.

עוד ממצא העולה מניתוח של דפוסי ההתפתחות של תכניות הלימודים הוא שהתכניות שמטרתן הראשונית הייתה להכשיר סטודנטים להוראת החינוך הגופני שינו את המוקד העיקרי שלהן: מתכניות המכשירות כוח אדם הן הפכו לתכניות אקדמיות המציעות לסטודנט ידע בסיסי המבוסס על מחקר, הגות ועיון, לא רק ידע הקשור לדרך הוראת המקצוע בבתי

ספר אלא ידע התורם להבנה של מונחים, סוגיות ותופעות בהקשר הרחב יותר של החינוך הגופני – ספורט, תנועה, פעילות גופנית, מאמץ גופני ובריאות (Massengale & Swanson, 1996).

התפתחות תחומי הדעת הקשורים בחינוך הגופני והתמורות שחלו בהם עם השנים באות לידי ביטוי גם בבחירת שמות התכניות לתואר ראשון שבהן נלמד תחום דעת זה. בסקירת מחקרים שבחנו שכיחויות של שמות של תכניות לימודים לתואר ראשון בחינוך הגופני איתרנו ארבעה מחקרים תיאוריים (descriptive studies) שנעשו על שמות של תכניות לימודים במוסדות להשכלה גבוהה בצפון-אמריקה ובאירופה. מטרתם העיקרית של החוקרים שעשו מחקרים אלו (והתבססו על ניתוחים ביבליומטריים) הייתה לאתר את המונחים השכיחים ביותר המופיעים בשמות תכניות הלימודים. ההנחה של החוקרים הייתה שמונחים המופיעים בשם הנבחר של תכניות הלימודים מבטאים על פי רוב את "רוח תכנית הלימודים", את הדגשיה האקדמיים ואת תוכני הלימוד העיקריים שלה.

המחקר הראשון בחן את שכיחות שמות התכניות הנלמדות במוסדות אקדמיים באירופה ובארצות הברית (Čustonja et al., 2009). ממחקר זה אנו למדים על שישה מונחים שהופיעו בשכיחות גבוהה בשמות התכניות השונות: "ספורט", "חינוך גופני", "מדעי התנועה", "קינסיולוגיה", "בריאות" ו"מאמץ". המחקר השני ניתח את שמות התכניות בחינוך הגופני שנלמדו ב-59 מוסדות להשכלה גבוהה בארצות הברית (Boone, 2000). ממחקר זה עולה ששני המונחים השכיחים ביותר בשמות של תכניות הלימודים הם "בריאות" ו"חינוך גופני". המחקר השלישי ניתח שמות של תכניות לימודים הנלמדות במוסדות להשכלה גבוהה בקנדה (Netz & Dunsky, 2003). החוקרות חילקו את שמות התכניות לחמש קטגוריות שמיות לפי שכיחות השם: (א) "קינטיקה אנושית" (human kinetics), (ב) "חינוך גופני", (ג) "קינסיולוגיה", (ד) "פעילות גופנית" (וה) "בריאות". המחקר הרביעי מציג רשימת שמות של תכניות במוסדות להשכלה גבוהה ב-18 מדינות: אוסטרליה, בלגיה, דנמרק, צרפת, גרמניה, בריטניה, איטליה, יפן, הולנד, פורטוגל, ספרד, ארצות הברית, קנדה, הונגריה, קרואטיה, פורטוגל, דרום-אפריקה ופולין (Starosta, 2001). המונח המופיע בשכיחות הגבוהה ביותר בשמות תכניות הלימוד הוא "קינסיולוגיה".

לוח 1 מציג רשימת שמות של תכניות אקדמיות לתואר ראשון בחינוך הגופני ($n = 1,039$), הנלמדות באוניברסיטאות באירופה וארצות הברית. לחלק גדול מתכניות אלו גם לימודים לתארים מתקדמים: שני ושלישי. רשימת השמות המוצגת בלוח 1 מתבססת על הנתונים שהוצגו בשני מחקרים קודמים (Boone, 2000; Čustonja et al., 2009). שני מחקרים אלו כללו את המדגם הגדול ביותר של תכניות לימודים בחינוך הגופני מביין ארבעת המחקרים שסקרנו בפסקה הקודמת, ולכן אנו מציגים בלוח 1 נתונים ממחקרים אלו. עם זאת יש להביא בחשבון את שתי הנקודות האלה: האחת, היות ששמות האוניברסיטאות אינם מוזכרים במחקר השני (Čustonja et al., 2009), אי אפשר לקבוע אם ניתוח שמות התכניות במחקר זה כולל גם את התכניות הנלמדות באוניברסיטאות שנכללו במחקר הראשון (Boone, 2000). השנייה, ייתכן שהאוניברסיטאות שנדגמו במחקר של בון אינן מייצגות

את כלל האוניברסיטאות בארצות הברית שבהן נלמדות תכניות לימודים בחינוך הגופני ובספורט. עם זאת הניתוח המקיף של כ-1,000 שמות של תכניות לימודים הנלמדות במוסדות האקדמיים בארצות הברית ובאירופה מאפשר לנו ללמוד על היבטים שונים של שמות תכניות אלו.

לוח 1 מציג את המונחים (למשל: "ספורט", "חינוך גופני", "מדעי התנועה") המופיעים בשמות של תכניות הלימודים, את שמות התכניות עצמן ואת שכיחות הופעתם של המונחים בשם תכניות הלימודים. הלוח מציג גם את שכיחותו הכוללת של המונח במוסדות להשכלה גבוהה הן בארצות הברית והן באירופה.

לוח 1:

תכניות אקדמיות במדעי הספורט והתנועה – שמות ושכיחויות

המונח	שם התכנית	ארצות הברית ¹ (n=858)	ארצות הברית ² (n=59)	אירופה ¹ (n=122)	סה"כ (n=1,039)
ספורט	ספורט	-	-	5	
	מדעי הספורט	6	-	31	
	מדעי הספורט והמאמץ	5	1	-	
	לימודי ספורט	5	-	5	
	ניהול ספורט, בריאות, כושר גופני, פנאי ונופש	30	-	-	
	ספורט, מאמץ, בריאות, פנאי ונופש	-	-	5	
	חינוך לספורט	-	-	2	
חינוך גופני	ספורט, הומניזם, חברה, מדעי החברה, אמנויות	-	-	6	
	סה"כ (%)	(5.4%)	(0.9%)	(44.2%)	111 (100%)
	חינוך גופני	100	4	5	
	חינוך גופני ומדעי המאמץ	18	1	-	
	חינוך גופני ובריאות	18	1	-	
	חינוך גופני, פנאי ונופש, בריאות	11	-	-	
	חינוך גופני ולימודי הספורט	6	-	10	
	חינוך גופני וביצועי אנוש	6	-	-	
	חינוך גופני וניהול ספורט	3	-	-	
	חינוך גופני, הכנה גופנית (athletic training), אימון, בריאות, פנאי ונופש	4	-	-	
	חינוך גופני וחינוך לבריאות, ניהול, קידום חינוך גופני	4	-	-	
חינוך גופני וספורט	1	-	12		
חינוך גופני וקניסילוגיה	1	1	-		
חינוך גופני ולימודי פנאי ונופש	-	-	1		
חינוך גופני ופיזיותרפיה	-	-	1		
סה"כ (%)	(20.1%)	(3.4%)	(23.8%)	208 (100%)	

המשך:

				סה"כ (%)
2	-	4	מדעי התנועה	
2	-	-	אמנות התנועה, קידום בריאות ולימודי פנאי ונופש	
1	-	-	מדעי התנועה וחינוך/קינסיוולוגיה	
3	-	1	מדעי התנועה והספורט	
8 (1%)	0	5 (4.1%)	13 (100%)	
				סה"כ (%)
108	7	2	קינסיוולוגיה	
18	-	-	קינסיוולוגיה ובריאות, חינוך לבריאות, קידום בריאות	
8	-	-	קינסיוולוגיה וחינוך גופני	
6	-	-	קינסיוולוגיה, פנאי ונופש	
4	-	-	קינסיוולוגיה ומדעי/לימודי המאמץ	
1	-	-	קינסיוולוגיה ומדעי התזונה	
-	-	1	קינסיוולוגיה ושיקום	
-	1	-	קינסיוולוגיה ומדעי הספורט	
-	1	-	קינטיקה אנושית	
145 (17%)	9 (5.7%)	3 (2.5%)	157 (100%)	
				סה"כ (%)
89	-	-	בריאות וחינוך גופני, קינסיוולוגיה, פנאי ונופש, ניהול, מדעי הספורט, ביצועי אנוש	
-	-	-	בריאות וחינוך גופני	
-	1	-	בריאות, חינוך גופני וביצועי אנוש	
48	1	-	בריאות, חינוך גופני ומדעי הספורט	
-	2	-	בריאות, חינוך גופני, פנאי ונופש	
-	3	-	בריאות וביצועי אנוש, מדע, קינטיקה	
-	-	-	מדעי/לימודי בריאות	
40	-	-	בריאות ומדעי הספורט/המאמץ	
28	4	-	בריאות וקינסיוולוגיה	
27	-	-	בריאות, קינסיוולוגיה ולימודי פנאי ונופש	
12	1	-	בריאות ושירותי אנוש	
-	1	-	בריאות ושירותי אנוש, התפתחות	
-	-	-	בריאות וכושר גופני, ניהול	
7	-	-	בריאות, תזונה ומדעי המאמץ	
7	-	-	בריאות ומדעי אנוש יישומיים	
2	-	-	בריאות וביצועי אנוש	
1	2	-	בריאות, מדעי המאמץ וחינוך גופני	
-	1	-	בריאות, פנאי ונופש ומדעי המאמץ	
-	1	-	קידום בריאות, חינוך גופני ומדעי הספורט	
1	-	-	בריאות ומדעי הספורט/המאמץ, פנאי ונופש	
261 (30.1%)	18 (6.4%)	0	280 (100%)	

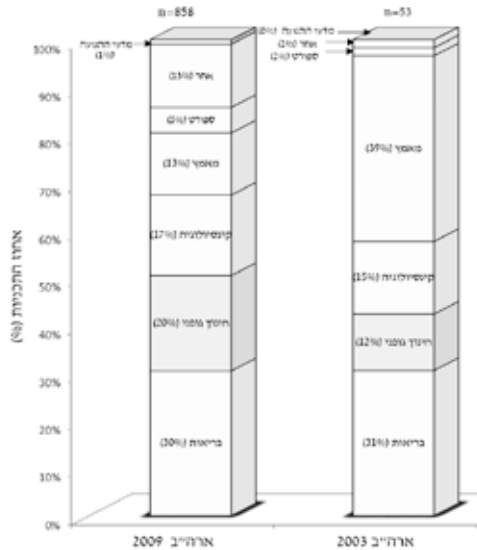
המשך:

10	6	39	מדעי המאמץ והספורט	מאמץ
-	10	36	מדעי המאמץ	
-	-	12	מאמץ, ספורט, פנאי ונופש, בריאות, מדעי התנועה	
-	1	-	מאמץ, ספורט ומדעי הבריאות	
-	1	8	מדעי המאמץ וחינוך גופני	
-	1	7	מדעי המאמץ ולימודי ספורט	
-	1	3	מדעי המאמץ ובריאות	
-	-	2	מדעי המאמץ ותזונה	
-	-	2	מדעי המאמץ ורפואת ספורט	
-	1	-	מדעי המאמץ, חינוך גופני, פנאי ונופש	
-	1	-	מדעי המאמץ והספורט ורפואת ספורט	
-	1	3	מאמץ ופיזיולוגיה/ביולוגיה	
145 (100%)	10 (6.9%)	23 (15.9%)	112 (13.1%)	סה"כ (%)
-	-	18	ביצועי אנוש ומדעי הספורט, ספורט/מאמץ פנאי ונופש, ריקוד, הכנה גופנית	אחר
1	-	17	פיזיותרפיה	
-	-	11	עיסוי וניהול ספורט	
-	-	5	רפואת ספורט ותזונה	
-	-	5	לימודי האדם	
-	-	2	מדע וטכניקות של פעילויות פיזיות וספורטיביות	
10	-	1	אחר	
11	-	55		
125 (100%)	21 (17.2%)	1 (0.8%)	114 (13.3%)	סה"כ (%)

Čustonja et al. (2009)¹

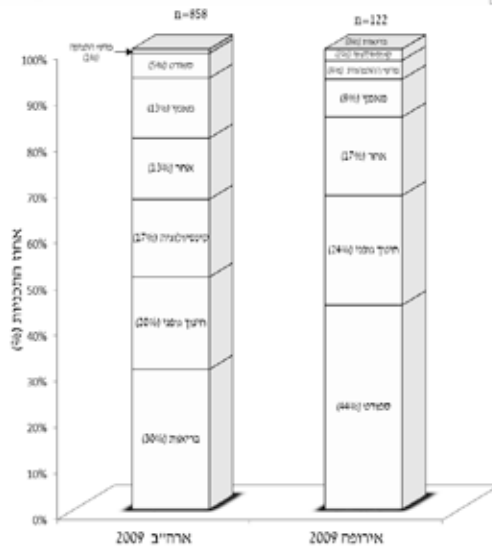
Boone (2000)²

על סמך הנתונים המוצגים בלוח 1 קיבצנו את התפלגויות המונחים המופיעים כמילה ראשונה בשמות של תכניות הלימודים במדעי הספורט והתנועה הנלמדות במוסדות אקדמיים בארצות הברית בשנים 2003 ו-2009 (ראה איור 1) ואת התפלגויות המונחים המופיעים כמילה ראשונה בשמות תכניות הלימודים במדעי הספורט והתנועה הנלמדות במוסדות להשכלה גבוהה באירופה ובארצות הברית (ראה איור 2). השמות של תכניות הלימודים כוללים, על פי רוב, יותר ממונח אחד, לדוגמה: "מדעי הספורט והמאמץ", "מדעי התנועה והספורט" או "בריאות וחינוך גופני". אנו מניחים שלסדר הופעת המונחים בשם תכנית הלימודים יש משמעות: המונח המופיע כמילה ראשונה בשם התכנית מייצג את עולם התוכן החשוב הנלמד בה. עם זאת ייתכן שסדר המונחים בשם התכנית נקבע על פי שיקולים אחרים, כמו מידת האטרקטיביות של התחום בעיני אלו המתעניינים בו כאפשרות ללמוד אותו.



איור 1:

התפלגות המונחים המופיעים כמילה ראשונה בשמות של התכניות האקדמיות במדעי הספורט והתנועה בארצות הברית בשנים 2003 ו-2009



איור 2:

התפלגות המונחים המופיעים כמילה ראשונה בשמות של תכניות אקדמיות במדעי הספורט והתנועה באירופה ובארצות הברית בשנת 2009

עיון באיור 1 (המציג כאמור נתונים על התפלגויות המונחים המופיעים כמילה ראשונה בשמות של תכניות הלימודים שנלמדו במוסדות להשכלה גבוהה בארצות הברית בשתי שנים שונות) העלה את הממצאים האלה: בניתוח שמי שנעשה ב-2003 וב-2009 נמצא שבשתי השנים האלה המונח ”בריאות” הוא השכיח ביותר בשמותיהן של תכניות הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה בארצות הברית; המונח ”חינוך גופני” בשמות תכניות לימודים מופיע ב-2009 בתכניות רבות מאלה שב-2003; המונח ”מאמץ” הופיע בכ-40% משמות התכניות שנלמדו ב-2003, ורק ב-13% משמות התכניות שנלמדו ב-2009. המונח ”ספורט” מופיע רק ב-5% משמות תכניות הלימודים שנלמדו ב-2009 ובשיעור נמוך עוד יותר בשמות התכניות שנלמדו ב-2003.

מאיור 2 (המציג כאמור נתונים על התפלגויות המונחים המופיעים כמילה ראשונה בשמות של תכניות הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה באירופה ובארצות הברית) אנו למדים על שלושה ממצאים עיקריים, המבליטים תפיסות עולם שונות בנוגע להדגשים שבתכניות הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה בשתי היבשות: (א) המונח ”ספורט” מופיע ב-44% מהשמות של תכניות הלימודים באירופה לעומת 5% משמות התכניות בארצות הברית; (ב) המונח ”בריאות” מופיע ב-30% משמות תכניות הלימודים בארצות הברית. בתכניות הלימודים הנלמדות במוסדות להשכלה גבוהה באירופה אין אזכור למונח זה; (ג) המונח ”חינוך גופני” מופיע בשמות תכניות הלימודים הנלמדות בשתי היבשות בשכיחות דומה: 24% מהשמות של תכניות הלימודים הנלמדות במוסדות להשכלה גבוהה באירופה כוללים את המונח. שיעור דומה מיוצג בשמות תכניות הלימודים בארצות הברית: 20%.

– תכניות לימודים לתואר ראשון ושני בחינוך הגופני בישראל – ניתוח ביבליומטרי של שמות התכניות

מעיון באתרי האינטרנט של חמש המכללות האקדמיות לחינוך בישראל המציעות תכניות לימודים לתואר ראשון בחינוך הגופני אנו למדים שתכניות אלו כוללות (א) לימודים עיוניים של דיסציפלינת החינוך הגופני כמו פיזיולוגיה, ביומכניקה, למידה מוטורית, היסטוריה של הספורט, פסיכולוגיה וסוציולוגיה של הספורט; (ב) קורסי תנועה וספורט המקנים שליטה במיומנויות מוטוריות בספורט, בתנועה ובמחול; (ג) לימודי הכשרה להוראה, הכוללים את מקצועות החינוך, הפדגוגיה וההתנסות המעשית בבתי הספר. לוח 2 מציג את השמות של תכניות הלימודים לתואר ראשון בישראל, מהן כוללות ואת מוקדי הלימוד בהן.

לוח 2:

תכניות הלימודים בחינוך הגופני לתואר ראשון בישראל – שמות, תיאור ומוקדים

מסלולים/לימודי התמחות במסלול	תיאור התכנית	שם התכנית	המכללה
תת-התמחות בבריאות הציבור או בחינוך הגופני לגיל הרך	תואר ראשון B.Ed ("בוגר הוראה") בחינוך של המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון + תעודת הוראה בחינוך הגופני + שתי תעודות בהדרכת ספורט מטעם המכללה האקדמית גבעת וושינגטון	חינוך גופני וספורט	המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
	ההתמחות בחינוך גופני מאחדת לימודים דיסציפלינריים בתחומים הבאים: מדעי גוף האדם, מדעי הספורט, מדעי החברה והרוח העוסקים בחינוך הגופני ובספורט	חינוך גופני	המכללה האקדמית ע"ש קיי
- פעילות גופנית מותאמת לאוכלוסיות מיוחדות - טיפוח היציבה – אבחון ושיקום היציבה - שיקום לב ריאה - ניהול בספורט - פעילות גופנית בגיל הזקנה - החינוך הגופני בגיל הרך - חינוך וספורט ימי - מחול - לימודים אולימפיים	המכללה מכשירה לתואר ראשון בחינוך הגופני, להוראה, לאימון ולשיקום בתחומי החינוך הגופני והספורט; הלימודים כוללים הכשרה אקדמית-פדגוגית ואפשרות להתמחות באחד ממקצועות המשנה של החינוך הגופני (לפי בחירת הסטודנט ובהתאם לכישוריו). התואר מעניק הכשרה אקדמית המשולבת בהכשרה מקצועית בתחומי התנועה והספורט	חינוך גופני וספורט	המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט
- החינוך הגופני למבוגרים - חינוך לספורט ימי - חינוך לנופש פעיל בטבע - חינוך לקידום הבריאות	הכשרת מורים לחינוך הגופני בחינוך הפורמלי והבלתי פורמלי	חינוך גופני	המכללה לחינוך, לתיירות ולספורט אוהלו
- תנועה לגיל הרך - טיפוח יציבה ותנועה - פעילות גופנית לבעלי צרכים ייחודיים	הכשרת מורים לחינוך הגופני ותנועה בחינוך הפורמלי והבלתי פורמלי. התכנית מדגישה את השימוש בתנועה ופיתוח המודעות הגופנית כדרך לשכלול יכולות גופניות ומנטליות תוך התבססות על ידע במדעי גוף האדם, החינוך והפסיכולוגיה. הלימודים שמים דגש על חינוך לאורח חיים בריא, המשלבים פעילות גופנית עם לימודי תזונה וקידום בריאות	החינוך הגופני תנועה ובריאות	סמינר הקיבוצים – המכללה לחינוך, טכנולוגיה ואמנויות

מעיון בלוח 2 אנו למדים שהמונח "חינוך גופני" מופיע בכל אחד משמות תכניות הלימודים לתואר ראשון בחינוך הגופני. בכל השמות המונח מופיע כמילה ראשונה, ובשני שמות הוא המונח היחיד. המונח "ספורט" מופיע בשמות של שתי תכניות לימודים, לאחר המונח "חינוך גופני". המונחים "תנועה" ו"בריאות" מופיעים בשם של תכנית לימודים אחת, שממנה נעדר המונח "ספורט". לסיכום, המונח "חינוך גופני" מופיע ראשון בכל אחד משמות תכניות הלימודים, ובשני שמות הוא המונח היחיד המופיע בהם.

כפי שתואר קודם לכן, ארבע מכללות אקדמיות לחינוך בישראל מציעות תכניות לתואר שני בחינוך הגופני. מעיון באתרי האינטרנט של מכללות אלו עולה שתכניות הלימודים לתואר שני בחינוך הגופני כוללות קורסים במדעי החינוך, ההתנהגות והחיים. תכניות לימודים אלו הן אקלקטיות באופיין, קרי מאפשרות לסטודנט להרחיב את השכלתו במגוון רחב יחסית של נושאים הקשורים לחינוך הגופני ולתחומים המשיקים לו כמו ספורט ובריאות. לוח 3 מציג את שמות תכניות הלימודים בחינוך הגופני לתואר שני בישראל, את הדגשים שבהן ואת מטרתיהן העיקריות.

לוח 3:

תכניות הלימודים בחינוך הגופני לתואר שני בישראל – שמות, תיאור ומטרה

המכללה	שם התכנית	תיאור התכנית ומטרתה
המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון	תואר שני בחינוך הגופני	מטרת התכנית הן להעמיק את הידע המקצועי של המורים לחינוך הגופני בחומר הנלמד במדעי החיים ובמדעי החברה באופן שיתאימו להוראת החינוך הגופני בכיתות הגבוהות של בית הספר התיכון, להעמיק את הידע הפדגוגי ולהכשיר מורים לחינוך הגופני, להנחות ולהדריך מורים לחינוך הגופני מתחילים ולהוביל תהליכי-שינוי בחינוך הגופני, לפתח חשיבה ניהולית תכנונית ולהיות שותפים בכתבת תכניות לימודים ותכניות התערבות במסגרות הפורמליות והא-פורמליות ולהכשיר מומחים שישלבו תפיסות מודרניות של החינוך הגופני עם אורח חיים דתי
המכללה האקדמית ע"ש קיי ובספורט לקהילות בהדרה	תואר שני בחינוך הגופני ובספורט לקהילות בהדרה	תכנית התואר השני ב"חינוך גופני ובספורט לקהילות בהדרה" היא תכנית בין-תחומית, המזמנת למורים לחינוך הגופני אפשרות להכיר ולהתנסות בעבודה עם קהילות בהדרה כדוגמת, נוער בסיכון, אנשים עם צרכים ייחודיים ומוגבלות שונות; התכנית המשלבת את הידע של המורים לחינוך גופני עם ידע מתחום החינוך הבלתי פורמלי. מטרת התכנית להעמיק את הידע האקדמי של מורים לחינוך הגופני ולספורט ולהרחיב את הכלים המקצועיים שברשותם, כדי שיוכלו להתמודד בהצלחה עם האתגרים הרבים הנדרשים בחינוכם של ילדים ובני נוער, שאינם משתלבים במסגרת הקונוונציונלית של החינוך עקב בעיות חברתיות, פסיכולוגיות או גופניות

המשך:

החינוך הגופני התפתח כמדע העוסק בחקר תנועת האדם והתנהגותו כמערכת גוף-נפש שיישומיו רבים בחינוך, בספורט ובשיקום התפקוד התנועתית. תחום הדעת הזה מוכר בארצות שונות כמדעי הספורט, לימודי תנועת האדם (Human Movement Studies) או קינסיולוגיה (Kinesiology). תכנית המוסמך במדעי הספורט כוללת לימודים עם תזה ותואר נלמד ללא תזה במגוון נושאים הקשורים בתנועת האדם והתנהגותו	תואר מוסמך במדעי החינוך הגופני (MPE)	המכללה לחינוך הגופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט
התכנית הדו-שנתית משלבת ידע תאורטי עם לימוד שלל כלים מעשיים. התכנית מכשירה את בוגריה לעסוק בקידומו של אורח החיים הבריא ולהתאימו למגוון אוכלוסיות יעד ספציפיות	תואר שני בחינוך לפעילות גופנית ובריאות	סמינר הקיבוצים – המכללה לחינוך, טכנולוגיה ואמנויות

ממצאים דומים לאלו שעלו מלוח 2 עולים גם מלוח 3. המונח "חינוך גופני" מופיע בשלושה שמות של תכניות לימודים לתואר שני בחינוך הגופני הנלמדות במכללות אקדמיות לחינוך בישראל. אמנם בשם אחד מופיע המונח "מדעי החינוך הגופני", אך אפשר להתייחס אליו כאל "חינוך גופני". בשתי מכללות המונח "חינוך גופני" הוא היחיד המופיע בשם התכנית. המונח "ספורט" מופיע בשם של תכנית אחת בלבד. המונחים "פעילות גופנית" ו"בריאות" מופיעים בשם תכנית לימודים אחת, שממנו נעדרים המונחים "חינוך גופני" ו"ספורט".

מה אנו למדים מניתוח השמות של תכניות הלימודים בחינוך הגופני לתואר ראשון ושני הנלמדות בישראל?

אפשר להצביע על שלושה ממצאים עיקריים שעולים מניתוח השמות של תכניות הלימודים בחינוך הגופני לתואר ראשון ושני הנלמדות במכללות האקדמיות לחינוך בישראל. הממצאים הם אלו: האחד, המונח "חינוך גופני" מופיע בשמות של כל התכניות לתואר ראשון ושל שלוש (מתוך ארבע) תכניות לתואר שני. "חינוך גופני" הוא המונח הראשון המשמש בצפון-אמריקה ובאירופה בתחום של לימודי התנועה האנושית. בשנות העשרים של המאה העשרים החלו לכנות את תכניות הלימודים שעסקו בהיבטים שונים של פעילות גופנית – "חינוך גופני". המונח "חינוך גופני" התקבל באותה תקופה בצורה גורפת כנראה משום שהיה מקושר למונח "חינוך": החינוך הגופני הוא חלק ממטרות החינוך, בעיקר אלו שקשורות לפעילות הגופנית של הילד (Ojeme, 1984). ההגדרה המקובלת של "חינוך גופני" בקרב אנשי מקצוע הייתה זו: "פיתוח הגוף והכשרתו לחיים על ידי התעמלות (במובן הצר של מילה זו) ועל ידי ענפי הספורט והמשחקים השונים. המושג כולל גם פיתוח ורכישת סגולות רוחניות הבאות אגב התעסקות במקצועות הללו" (נשרי, 1970, עמ' 179). עם זאת כבר עם תחילת השימוש במונח "חינוך גופני" התעוררו לבטים בקשר לבחירת השם

המדויק שיגדיר את התחום, ורבים טענו שהשם אינו מגדיר את התחום במדויק. מרבית מתכניות הלימודים בחינוך הגופני בצפון-אמריקה ובאירופה נוסדו בתחילת המאה העשרים כדי להכשיר מורים להוראת החינוך הגופני. נראה שמכאן נובעת שכיחותו הרבה של מונח זה בשמות של תכניות הלימודים.

המטרה העיקרית של תכניות הלימודים לתואר ראשון בחינוך הגופני בישראל היא להכשיר את הסטודנטים להוראת החינוך הגופני בגני ילדים ובבתי הספר. מטרתן העיקרית של תכניות הלימודים לתואר שני בחינוך הגופני בישראל היא לאפשר למורים להרחיב את השכלתם בתחומי דעת הקשורים לעבודתם בבתי הספר היסודיים והתיכוניים. מטרות אלו נובע הצורך לשמר את המונח "חינוך גופני" בשמות של תכניות הלימודים לתואר ראשון ושני הנלמדות בישראל. סטודנט הלומד בתכניות לתואר ראשון נדרש ללמוד ארבע שנים בתכנית לימודים המשלבת לימודי ספורט ותנועה ולימודי חינוך והוראה. הווה אומר, סטודנט המתעניין בתחום הספורט והתנועה כדיסציפלינה אקדמית ייחודית המשקפת מחקר, הגות ועיון נדרש ללמוד בתכנית המכשירה אותו להוראת החינוך הגופני. הוא אינו רשאי ללמוד רק את מדעי הספורט והתנועה כדיסציפלינה אקדמית, כנהוג במוסדות להשכלה גבוהה ברחבי העולם (ראה מגוון של תכניות לימודים בלוח 1). זו הסיבה העיקרית לשמרנות שבשימוש במונח "חינוך גופני" בשמות תכניות הלימודים בישראל. השמות המוצגים בלוח 1 הם של תכניות לימודים הנלמדות במוסדות אקדמיים המעניקים תארים דיסציפלינריים שאינם משולבים בהוראת החינוך הגופני. לסטודנט הלומד בתכניות אלו מוענק בסיום לימודיו תואר B.Sc. או B.A. אם הסטודנט מעוניין בתעודת הוראה הוא נרשם ללימודי הוראה ומקבל תעודת הוראה בחינוך הגופני. מודל לימודים זה מקובל מאוד באוניברסיטאות בישראל: סטודנט בוחר ללמוד לתואר ראשון בדיסציפלינה מסוימת, לדוגמה בביוכימיה, גאוגרפיה, ספרות או מקרא, ואם הוא מעוניין לעסוק בהוראת דיסציפלינה זו בבית הספר, הוא נרשם ללימודי הוראה בחוג שבו למד, או בבית הספר לחינוך של האוניברסיטה שבה הוא לומד, כדי ללמוד לימודי חינוך והוראה. במילים אחרות, קיימת הפרדה מוחלטת בין לימודי הדיסציפלינה לבין לימודי החינוך וההוראה.

הממצא השני שעולה מניתוח שמות תכניות הלימודים בחינוך הגופני הנלמדות בישראל הוא שמלבד המונח "חינוך גופני" נכללים בשמות של תכניות הלימודים לתואר ראשון עוד מונחים (המונח "ספורט" בשתי תכניות והמונחים "תנועה" ו"בריאות" בתכנית אחת). המחשבה כי החינוך הגופני הוא רק אחד מהתחומים של לימודי התנועה האנושית ורצונם של מוסדות אקדמיים בצפון-אמריקה ובאירופה המציעים תכניות לימודים בחינוך הגופני, ליכות בהערכה אקדמית מצד הקהילה המדעית, הביאו לחיפוש אחר מונח אחר שיגדיר טוב יותר את הדיסציפלינה המדעית שבה עוסקים מוסדות אלו (Kretchmar, 1989; Starosta, 2001; Thomas, 1987). השונות במינוח תכניות הלימודים בחינוך הגופני החלה לבלוט בשנות החמישים של המאה העשרים: מונחים כמו "ספורט", "מדעי הספורט", "מדעי התנועה" ו"קינסיוולוגיה", המופיעים בלוח 1, החלו להופיע בשמות של תכניות לימודים בחינוך הגופני ולהחליף את המונח המרכזי – "חינוך גופני" – שהיה שכיח עד אז בשמות של תכניות הלימודים. הטענה המרכזית של אלו שהיו בעד החלפת המונח "חינוך גופני"

במונחים אחרים הייתה שהמונח "חינוך גופני" מתמקד בהכנה מקצועית ייחודית וצרה, קרי הכשרת מורים לחינוך הגופני, ולכן סובל מהיעדר "הילה מדעית", החיונית כל כך להמשך התפתחותו של תחום הדעת (ראה גם: Čustonja et al., 2009).

בישראל טרם נערך דיון ממצה על השוני, או המתח, שבין שתי המגמות המעצבות תכניות לימודים לתואר ראשון ושני בחינוך הגופני: האחת מסורתית, שהיא בעיקרה בעלת אוריינטציה פדגוגית ומתמקדת בהכנה לקראת הוראה במערכת הבית-ספרית, והשנייה בעלת אוריינטציה דיסציפלינרית, המתמקדת בהכנה מקצועית של כמה תפקידים בתחומי הפעילות הגופנית והספורט כמו גם בתחומי המחקר וההגות. המגמה הראשונה נקראת כאמור "חינוך גופני", והשנייה זוכה בעשורים האחרונים לשמות רבים ומגוונים כמו "ספורט", "מדעי הספורט", "מדעי המאמץ", "ביצועי אנושי", "מדעי התנועה", "קניסיוולוגיה", "בריאות" וגם "פנאי ונופש" ו"אימון" (ראה שמות התכניות המופיעים בלוח 1).

הממצא השלישי העיקרי שעולה מניתוח שמות התכניות הנלמדות בישראל הוא שרק בתכנית לימודים אחת לתואר ראשון נכלל המונח "בריאות" בשם התכנית, ורק בתכנית לימודים אחת לתואר שני נכלל מונח זה בשם התכנית. לעומת זאת הוא מופיע בשכיחות גבוהה יותר בשמות תכניות הלימודים הנלמדות בארצות הברית. נראה שמערכת ההשכלה הגבוהה בארצות הברית, בניגוד לאירופה ולישראל, פתוחה יותר ומביאה לידי ביטוי באופן מוחשי יותר את צורכי השוק והכלכלה (Colditz, 1999). ייתכן שזו הסיבה שהמונח "בריאות" הוא הנפוץ ביותר במוסדות להשכלה גבוהה בארצות הברית (ראה איורים 1 ו-2). שמות של תכניות לימודים נדרשים לסייע לאוניברסיטאות, בין השאר בגיוס מספר גדול של סטודנטים. בריאות היא אחד מהנושאים המעסיקים כיום את החברה המודרנית. לפעילות גופנית למשל תרומה ממשית לטיפוח בריאות תקינה ולמניעת מחלות (ראה למשל: Strong et al., 2005), ולכן המונח "בריאות" הוכנס לתכניות לימודים רבות העוסקות בפעילות גופנית. בישראל מונח זה מצא את ביטויו רק בתכנית לימודים אחת.

לעומת צפון-אמריקה ואירופה, שם בשמותיהן של תכניות לימודים רבות במוסדות להשכלה גבוהה הוחלף המונח "חינוך גופני" במונחים אחרים כמו "בריאות" ו"ספורט", בישראל מונח זה מונצח בכל תכניות הלימודים לתואר ראשון וכמעט בכל תכניות הלימודים לתואר שני. המונח "חינוך גופני" מבטא כאמור גישה מסורתית של הכנה מקצועית, הכשרה להוראת החינוך הגופני, מקצוע ליבה הנלמד בבתי הספר בישראל. ברוב המוסדות להשכלה גבוהה בצפון-אמריקה ובאירופה ננטשה הגישה המסורתית ואומצה גישה מדעית יותר, כזו הרואה את תחום הדעת בהיבט הרחב יותר של מדעי התנועה. אנו בישראל עדיין מזהים תחום דעת זה בהקשרו הבית-ספרי.

כאשר נשאלו ראשי תכניות לימודים בחינוך הגופני, או בהקשרם הרחב יותר – מדעי הספורט והתנועה – מדוע בחרו דווקא את השם העכשווי של תכניות הלימודים, הם ציינו חמש סיבות (Nett & Dunsky, 2003): (א) השם מייצג את מטרות התכנית; (ב) השם מעניק למוסד אוריינטציה מדעית; (ג) השם שם דגש במדעי הבריאות; (ד) השם משוק טוב יותר את אפשרויות העסקה לעתיד של הסטודנטים הלומדים בתכנית; (ה) השם מבטא מסורת או שנקבע על ידי גוף ממשלתי. נראה שבישראל הסיבה החמישית היא שמסבירה מדוע

המונח "חינוך גופני" נכלל (כמעט) בכל שם של תכנית לימודים, הן לתואר ראשון והן לתואר שני: החינוך הגופני עדיין מזוהה עם התהליך של הכשרת מורים לחינוך הגופני ולא עם היבטים מדעיים של חקר הספורט, התנועה, הפעילות הגופנית ובריאות האדם. עם זאת כדי לתקף את ההנחה שהחינוך הגופני עדיין מזוהה עם התהליך של הכשרת מורים לחינוך הגופני ולא עם היבטים מדעיים של חקר הספורט, התנועה, הפעילות הגופנית ובריאות האדם, כפי שעלתה מהניתוח הביבליומטרי שערכנו בשמות תכניות הלימודים לתואר ראשון ושני במקצוע זה הנלמדות בישראל, אין להסתפק בניתוח שמות התכניות אלא יש לערוך ניתוח של התכנים עצמם של תכניות הלימודים. יש לערוך ניתוח תוכן זה בשמות הקורסים השונים הנלמדים בתכניות לתואר ראשון ושני, ואפילו במדגם של סילבוסים של קורסים אלו. המידע שיתקבל מניתוחי התוכן של תכניות הלימודים אמור להשלים את המידע שעלה מהניתוח הביבליומטרי שערכנו בשמות התכניות.

רשימת המקורות

- טייטלבלאום, ר., ושוור, ד. (תשנ"ח). "האמנם מגמות בימגמות?!" **יד לקורא, לא**, 59-65.
- לידור, ר., ומילר, א. (2000). "בתנועה – כתב עת למדעי החינוך הגופני והספורט": ניתוח ביבליומטרי וסיכום של (כמעט) העשור הראשון. **יד לקורא, לד**, 41-51.
- נשרי, צ. (1970). **לקסיקון מונחי החינוך הגופני**. תל אביב: הוצאת המחבר.
- Baker, D. R. (1991). On-line bibliometric analysis for reserachers and educators. **Journal of Social Work Education, 1**, 41-42.
- Boone, T. (2000). **Undergraduate programs in exercise science/exercise physiology: Issues and concerns**. Retrieved from: <http://www.asep.org/journals/PEPonline>
- Colditz, G. (1999). Economic costs of obesity and inactivity. **Medicine and Science in Sports and Exercise, 11**, 663-667.
- Čustonja, Milanović, D., & Sporiš, G. (2009). Kinesiology in the names of higher education institutions in Europe and the United States of America. **Kinesiology, 41**, 136-146.
- Keenan, S., & Johnson, C. (2000). **Concise dictionary of library and information science** (2nd ed.). London, UK: Bowker-Saur.
- Kretchmar, S. (1989). The naming debate: Exercise and Sport Science. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 8**, 68-69.
- Massengale, J., & Swanson, R. A. (1996). **The history of exercise and sport science**. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mills, B. D. (1992). Physical education in higher education: What should we name ourselves? Retrieved from: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED360264&ERICExtSearch_SearchType0=no&accno=ED360264
- Netz, Y., & Dunsky, A. (2003). Movement science vs. physical education in Canadian universities. **International Journal of Physical Education, 4**, 150-164.
- Newell, K. M. (1989). Kinesiology. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 9**, 69-70.
- Ojeme, E. O. (1984). Has the name Physical Education outlived its usefulness? **The Physical Educator, 4**, 190-194.

- Starosta, W. (2001). Science of human movements — Meaning, name, directions of development. **Journal of Human Kinetics**, **6**, 3-22.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin,...
Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. **Journal of Pediatrics**, **146**, 732-737.
- Thomas, J. R. (1987). Are we already in pieces or just falling apart? **Quest**, **39**, 114-121.
- Wade, M. G., & Baker, J. A. W. (1992). **The changing framework of physical education**. Unpublished manuscript, University of Minnesota, School of Kinesiology and Leisure Studies.

קבלת החלטות בספורט בפרספקטיבה של מודל הרציונליות הסביבתית

אילה מורגולב

תקציר

המאמר הנוכחי סוקר מגוון ממצאים בנושא קבלת החלטות של ספורטאים, שופטים וחובבי ספורט. מהסקירה עולה כי אפשר לחלק את הממצאים לשניים: ממצאים שמצביעים על הטיות שיטתיות בקבלת החלטות של סוכני וחובבי ספורט, וממצאים המצביעים בדיוק על ההפך. כמה מודלים מרכזיים בקבלת החלטות מוצגים כדי לדון בממצאים ובפערים הקיימים ביניהם. גישת הרציונליות הסביבתית, שהיא הרחבה של גישת הרציונליות המוגבלת של סימון (Simon, 1957), נידונה בהרחבה. יישום גישת הרציונליות הסביבתית חושף את הרב-ממדיות של הדילמות שבפניהן ניצבים הספורטאי והשופט במהלך המשחק, ואת הקושי בתיוג החלטותיהם כנכונות או שגויות. בחלק הסיכום מובא תרחיש אפשרי ממשחק הכדורסל. בתרחיש זה נעשה ניתוח החלטות של שחקן הגנה מסוים כדי להמחיש את האפליקטיביות של ההיבטים התאורטיים שהמאמר מעלה.

תאריכים: קבלת החלטות, שיפוט, שופטים.

ברון (Baron, 2004) סוקר את העקרונות המנחים של המודלים הנורמטיביים בקבלת החלטות. הוא טוען שחקר הליכי שיפוט וקבלת החלטות מתרכז בהשוואת ההחלטות לסטנדרטים, המאפשרים להעריך את ההחלטות כטובות יותר או פחות. סטנדרטים אלו נובעים מתאוריית תועלת הפוסקת כי טוב יותר עדיף על טוב פחות, ומנגד רע פחות עדיף על רע יותר. הנחה זו בשילוב עם תאוריית ההסתברות מאפשרת להעריך את התועלת הצפויה בתנאי אי-ודאות ובכך לספק סטנדרט להחלטה אופטימלית, קרי החלטה שתביא לתועלת מרבית. מקבל החלטה רציונלי מכיר את כל החלופות האפשריות, את התועלת הצפויה מכל אחת מהן, ויש ברשותו די זמן ומשאבים לשקלל את סך המידע ולהגיע להחלטה האופטימלית.

סימון (Simon, 1957) טען שמקבל החלטה בחיי היום-יום מוגבל בזמינות מידע, ביכולות קוגניטיביות ובזמן העומד לרשותו. בשל מגבלות אלו ישאף מקבל החלטה לפשט את הבעיה ולהגיע לאו דווקא להחלטה האופטימלית אלא להחלטה המשביעה את רצונו. סימון הגדיר דפוס פעולה זה "רציונליות מוגבלת" מכיוון שמקבל החלטה פועל על פי ההנחות של תאוריית התועלת ותאוריית ההסתברות, אלא שבשל מגוון המגבלות אינו משקלל את סך המידע הרלוונטי או שאינו עושה זאת במדויק, ולכן מגיע להחלטה המספקת ולא דווקא לאופטימלית.

החלטה אופטימלית משיגה את מטרותינו טוב יותר מההחלטות האחרות (Baron, 2004). ניומן ומורגנשטרן (von Neumann & Morgenstern, 1944) הגדירו כמה עקרונות המאפשרים

לסל אינה צריכה להיות שונה מהותית מהתפלגות הטלות מטבע. שחקן מוביל בקבוצתו לוקח כ-20 זריקות מהשדה למשחק, אי לכך לאורך כמה משחקים רצפים של ארבע קליעות או ארבע החטאות הם כמעט בלתי נמנעים. גילוביץ, וואלון וטברסקי (Gilovich, Vallone, & Tversky, 1985) העלו השערה כי בדומה למהמרים גם סוכני וחובבי ספורט מפתחים דפוסי חשיבה שגויים כדי לעשות "רציונליזציה" להתרחשות של תופעה שלדעתם אינה יכולה להתרחש כך סתם באופן מקרי. בשלב ראשון העבירו החוקרים שאלונים בקרב 100 חובבי כדורסל ומצאו כי רובם המוחץ (כ-90%) האמין ביכולת מוגברת של השחקן לקלוע אחרי שצלח בשתיים/שלוש זריקות ובנטייה של השחקן לקחת יותר זריקות לסל אחרי סדרה של קליעות מוצלחות. בנוסף השיבו הנבדקים כי חשוב לדעתם למסור את הכדור לשחקן זה, בזירגון המקצועי מקובל להתייחס לתופעה המדוברת כמצב "יד חמה". שתי התופעות (כשל המהמרים ו"יד חמה") נובעות מקושי של אנשים לצפות ברצף שאינו מייצג לכאורה הליך הטלות או זריקות אקראי. לכן שחקן שקולע ברצף נתפס כ"חם", ואילו במקרה של מטבע, היות שמטבע אינו יכול להיות "חם", אחרי רצף של הטלות "פלי" חייב לבוא "עץ" כדי להחזיר את הסדרה לדפוס אקראי.

לאחר שנמצא כי אמונה ב"יד חמה" רווחת בקרב חובבי כדורסל, פנו החוקרים לביצועי הספורטאים עצמם ועקבו אחרי ביצועי תשעה שחקנים מובילים מקבוצת פילדלפיה בעונת 1980/81. הנתונים הראו כי אחוזי קליעה של השחקנים אחרי שניים – שלושה ניסיונות מוצלחים, 50 ו-46 אחוז בהתאמה, אינם שונים באופן מובהק מאחוזי קליעה אחרי שתיים – שלושה החטאות, 53 ו-56 אחוז בהתאמה. בנוסף בדקו החוקרים אם התפלגות הזריקות של השחקנים שונה מהתפלגות הטלות מטבע. מבחן "ריצות" (runs test) הראה כי כמות רצפים של החטאות וקליעות הוא על פי המצופה מהתפלגות אקראית כמו זו של הטלת מטבע. בשלב האחרון בחנו החוקרים את מידת היציבות של שחקנים על פני מספר רב של משחקים. אחוזי הקליעה של כל אחד מהשחקנים בכל משחק הושוו לאחוז הקליעה העונתי האישי. הנתונים הראו כי סטיות באחוזי קליעה אינן גדולות מספיק כדי לפסוק כי השחקנים נהנים מימים "חמים" או "קרים".

לא זו בלבד שממצאים אלו ערערו את האמונה באחד המיתוסים המושרשים בשדה הספורט, הם גם אינם מתיישבים עם תאוריית החוללות העצמית של בנדורה (Bandura, 1997). תאוריה זו מנבאה כי הצלחה בביצוע גוררת הגברת הביטחון העצמי והאמונה בהצלחה, והדבר מביא לשיפור בביצועים עתידיים. לכן ממצאי מחקרם של גילוביץ ועמיתיו "מטרידים" והן אנשי הפרקטיקה והן חוקרים בפסיכולוגיה של הספורט מתקשים לקבל אותם (Bar-Eli, Avugos, & Raab, 2006). בשנות התשעים והאלפיים נחקר הנושא שוב ושוב במגוון ענפי ספורט (כדורסל, בייסבול, טניס, גולף, כדורעף ועוד) ובמגוון כלים מתודולוגיים. בר-אלי ועמיתיו סקרו 24 מחקרים מרכזיים שנעשו בנושא, ומסקנתם הייתה כי אי אפשר לשלול בוודאות את תופעת היד החמה, אבל גם אין די ראיות כדי לקבוע כי זו קיימת. חשוב לציין כי אמונה באפקט היד החמה אינה נשאת בגדר אמונה בלבד אלא משפיעה על קבלת ההחלטות של שחקנים ומאמנים במהלך המשחק עצמו (Raab, Gula, & Tversky, 2006).

(Gigerenzer, 2012). קבוצה זו של ממצאי "יד חמה" מספקת תמיכה נוספת מהשטח לתאוריית היוריסטיקות וההטיות של טברסקי וכהנמן (1974). כפי שהוזכר לעיל, תאוריה זו נבנתה בשעתה על סמך ניסויי מעבדה.

קבלת החלטות של סוכני ספורט

קבלת החלטות של שופטים נחקרה בהרחבה ובמגוון גדול של ענפי ספורט (Bar-Eli & Raab, 2006). לאהמן וראיפמן (Lehman & Reifman, 1987) חילקו את שחקני הכדורסל במחקרם לשתי קבוצות על פי רמות ה"מוניטין" שלהם (שחקנים "כוכבים" ו"לא כוכבים"). נמצא כי קיים קשר בין מעמד השחקן לדפוס השריקות של השופט: הבדל ניכר התקבל בהשוואת מספר השריקות נגד שחקנים "כוכבים" בין משחקי הבית למשחקי החוץ. אצל שחקנים "לא כוכבים" לא נמצא הבדל כזה. כלומר, במשחקי הבית הייתה הטיה בשריקות לטובת השחקנים ה"כוכבים". אפקט דומה נמצא גם בהחלטה על הקרח כאשר ביצועיהן של שתי קבוצות של מחליקות הוערכו בד בבד על ידי שופטים – הן כאלה שהכירו את המחליקות והן כאלה שלא הכירו אותן. נמצא שהשופט המכיר נטה להעניק ניקוד גבוה מזה שנתן השופט הלא מכיר, תופעה שהוגדרה כ"הטיית המוניטין" (Findlay & Ste-Marie, 2004). שני מחקרים במשחקי כדור הראו ששופטי כדורגל וכדורסל מתקשים לקבל החלטות אך ורק על פי החוקה, ושריקותיהם מושפעות מהחלטות קודמות, תופעה המכונה "ניהול משחק" (Brand, Schmidt, & Scheneeloch, 2006; Unkelbach & Memmert, 2008). דוהמן (Dohmen, 2008) בחן את השפעתו של לחץ חברתי של אוהדים במשחקי כדורגל על החלטות שופטי המשחק. מתוצאות המחקר אנו למדים ששריקותיהם של שופטי כדורגל לבעיטות עונשין מ-11 מ', בליגה הראשונה בגרמניה (גברים) לטובת הקבוצות הביתיות עם קהל רב היו רבות משריקותיהם לטובת הקבוצות האורחות. החוקרים טענו כי הלחץ שמפעיל הקהל הביתי (גורם סביבתי) על השופט הוא הסיבה המרכזית להטיה לטובת הקבוצות הביתיות. לאחרונה בחנו החוקרים ואן קואקויבג וגייסנר (van Quaquebeke & Giessner, 2010) אם הפרשי גובה של שחקני כדורגל במצבי התנגשויות בין מתקיף למגן קשורים להחלטות השופט באותו אירוע. השערת החוקרים במחקר זה הייתה כי שופטים מזהים שחקן גבוה כאגרסיבי, ואילו השחקן הנמוך נתפס על ידי השופטים כקרובן. הממצאים תמכו בהשערה זו – נמצא ששחקנים שנשרקה לחובתם (נגדם) עברה היו גבוהים באופן מובהק מהשחקנים שנעשתה עברה עליהם. פערים במספר השריקות נמצאו גם מבחינת נתונים מהשדה (ליגה גרמנית, ליגת אלופות ואלופות עולם) וגם ממבדקים שנעשו בסביבה מבוקרת בעזרת מומחים במעבדה.

פלסנר והאר (Plessner & Haar, 2006) סקרו את המחקרים שנעשו על קבלת החלטות של שופטים בענפי הכדור, קרב, התעמלות מכשירים, החלטה על הקרח ועוד. מסקנתם הייתה כי החלטות השופטים מושפעות ממגוון גורמים שאינם קשורים כלל לחוקת הענף. אשר להתנהגותם של ספורטאים מומחים חקרו בר-אלי, עזר, ריטוב, קיידר-לווין ושיין (Bar-Eli, Azar, Ritov, Keidar-Levin, & Schein, 2007) את קבלת ההחלטות של שחקנים ושוערים

במהלך בעיטת עונשין מ-11 מטר, קרי פנדלים. לצורך כך אספו החוקרים הקלטות של 311 פנדלים מליגות בכירות ברחבי העולם. כיווני הבעיטה והזינוק של שחקנים ושוערים נותחו על ידי צופים מומחים. להלן תוצאות הניתוח:

לוח 1:

התפלגות כיווני בעיטה וזינוק של שחקנים ושוערים

סך הכול	כיוון קפיצה				
	ימין	מרכז	שמאל		
32.2%	12.9%	0.3%	18.9%	שמאל	כיוון בעיטה
28.7%	10.8%	3.5%	14.3%	מרכז	
39.2%	20.6%	2.4%	16.1%	ימין	
100.0%	44.4%	6.3%	49.3%	סך הכול	

הנתונים בלוח 1 מראים כי שוער אינו נשאר לעמוד במרכז אלא מזנק לאחד הצדדים בכ-94% מהמקרים, ואילו כ-29% מהבעיטות מגיעות דווקא לאמצע. בנוסף השוה החוקרים בין תועלת (מספר עצירות שוער) במקרים שבהם השוער זינק לאחד הצדדים למקרים שבהם נשאר באמצע, ונמצא כי התועלת הייתה גדולה יותר ($p=0.02$) דווקא כאשר החליט השוער להישאר במרכז השער. מסקנת החוקרים היא כי התנהגות השוערים אינה אופטימלית, אך גם התנהגותם של הבעיטים משאירה מקום להרבה שאלות. בר-אלי ועמיתיו טוענים שבעיטים היו ממקסמים את תועלתם לולא היו בועטים יותר לאזור העליון של השער, ובמיוחד אם הבעיטות היו מכוונות גם למעלה וגם לצדדים – שיעור ההבקעה בבעיטות אלו היה 100%.

סבג (2012) ניתח התנהגות של חלוצי כדורגל ב-691 היתקלויות עם מגנים ברחבת ה-16. טענת החוקר היא שנפילת החלוצים מבוזימת (צלילה) בחלק ניכר מהמקרים, וכי התנהגות זו אינה משתלמת לשחקן החלוץ. מורגולב (2012) ניתח בעזרת שלוש קבוצות של צופים מומחים 501 אירועים של היתקלות בין מתקיף למגן בכדורסל. המומחים העריכו כי המגן נפל באופן יזום ב-65% מהמקרים. הסבירות לזכות בעברת תוקף במקרים אלו היא 12.9% בלבד. השוואה מקיפה של תועלות (נקודות שנקלעו, איבודי כדור, הפרעה למהלך המשחק של הקבוצה היריבה) שהשיג המגן במקרים שבהם הוא בחר ליפול למקרים שבהם הוא נשאר על הרגליים מרמזת כי המגן שנפל מבחירה הזיק לקבוצתו ולקח סיכון מיותר.

קבלת החלטות של מאמנים היא תחום חשוב שלא זכה להתייחסות רבה במיוחד מצד הקהילה המדעית (Raab, 2012). ראאב תוהה למשל כיצד מאמן כדורסל מחליט על

החלפת שחקן זה או אחר במהלך המשחק: האם המאמן משתמש בכלל אצבע פשוט כגון שלוש טעויות ברצף = הורדה מיידית של השחקן לספסל? או שאולי הוא מביא בחשבון את יכולתו העונתית והעכשווית של השחקן תוך השוואתה ליכולת המחליף הטוב ביותר בעמדה הרלוונטית על הספסל? נוסף על תהייתו של ראאב באשר לדרך שבה המאמן מקבל את ההחלטות, נשאלת השאלה אם ההחלטות המתקבלות הן אופטימליות, כלומר מביאות לשיפור בביצועי הקבוצה על המגרש. השאלה הזאת נשארת בינתיים פתוחה.

בעייתיות הממצאים

המחקרים שנסקרו לעיל מתארים מצב שבו ספורטאים ושופטים אינם ממקסמים את תועלתם, כלומר אם נבחן את הדברים בפרספקטיבה כלכלית גרידא, נראה כי סוכני ספורט אינם בוחרים באפשרות שכוחה להשיג את מטרותיהם הוא הרב ביותר. לדוגמה, ראינו כי שוערים מזנקים יותר מדי, כלומר פוגעים בסיכויי העצירה שלהם – שזה תפקידם המרכזי על המגרש. כמו כן מספר רב של מחקרים במגוון ענפים הוכיחו כי שופטים מכניסים לתוך הליך השקלול גורמים סביבתיים שאינם מוזכרים בחוקת הענף ולכן אינם רלוונטיים מבחינתו של שופט "אופטימלי" ששואף להתקרב בהחלטותיו לסטנדרט פורמלי כפי שמוגדר בחוקה.

חשוב לציין כי ספורטאי עלית ושופטים מקצוענים הקדישו עשר ויותר שנות אימונים שיטתיים כדי להצטיין בתחום עיסוקם, ורק הטובים שבטובים עברו את כל שלבי המיון בדרך לרמות הגבוהות (Baker, Côté, & Abernethy, 2003). החלטותיהם של שחקנים ושופטים גלויות לכול, כלומר הסוכן מקבל בדרך כלל משוב בתום כל אירוע (Plessner, Schweizer, & O'Hare, 2009).

על פי גישת ה-Multiple-cue probability learning של ברונסוויק (Brunswik, 1955), מקבלי החלטה בתנאים המתוארים אמורים לאתר לאחר מאות ואלפי התנסויות רמזים שיאפשרו להם לפתור בצורה סבירה גם מצבים מורכבים. בהקשר זה גיונסון וראאב (Johnson & Raab, 2003) טענו כי מקבל החלטה במקום לשקלל באופן מקיף את כל האפשרויות ולאחר מכן לעבד כל אחת מהן, יכול פשוט לבחור באפשרות הראשונה ש"עולה לו לראש". במבט ראשון גישה זאת לתהליך קבלת החלטות נראית קיצונית, אך גיונסון וראאב מדגישים כי דפוס פעולה זה אפשרי במשימות שבהן הפרט מיומן ומנוסה. במחקרם התבקשו שחקני עלית לצפות במשחק כדוריד מוקלט, ובנקודת זמן מסוימת התמונה על המסך "הוקפאה". בשלב הראשון נשאלו השחקנים לדרך הפעולה הראשונה ש"עלתה להם לראש". בשלב השני הם בחנו אפשרויות נוספות, ובשלב האחרון בחרו השחקנים את האפשרות הטובה ביותר מסך כל האפשרויות. ב-60% מהמקרים האפשרות שנבחרה בסוף הייתה הראשונה שהועלתה. ממצא נוסף – אילו הפסיקו השחקנים לשקלל אפשרויות לאחר ש"קפצה לראשם" האפשרות הראשונה, קבלת ההחלטות שלהם הייתה רק משתפרת – "פחות שווה יותר". מוריס ולואיס (Morris & Lewis, 2010) בחנו את יכולת הצופים להבחין בין נפילת חלוץ אמתית לנפילה מבוזמת. לשם כך ערכו החוקרים שלושה ניסויים. בניסוי הראשון הם ביקשו

מ-315 סטודנטים לחוות דעתם על 21 אירועי נפילה של שחקן מתקיף בכדורגל. החלטת השיפוט במשחק הייתה זהה בכל האירועים – בעיטה חופשית לזכות השחקן המתקיף. הסטודנטים אמרו אם המתקיף ניסה להטעות את השופט בתגובה מוגזמת למגע שנוצר עם המגן. מסקנת החוקרים הייתה שצופים אכן מסוגלים להבחין בין תגובה טבעית לתגובה מוגזמת. בניסוי המשך הצביעו החוקרים על מספר מצומצם של סימנים ברורים ובולטים המאפשרים לצופה לזהות התחזות. מיומנות זו של שופטים עולה בקנה אחד עם גישת ה-Multiple-cue probability learning. שופט הנתקל באלפי אירועי נפילה במהלך הקריירה שלו קושר על סמך ניסיונו בין נפילה מבויתת להתנהגות גלויה ובולטת (זריקת ידיים באוויר, קפיצה מלווה בכפיפת ברכיים). ברגע שרמז זה מזוהה על ידי השופט הוא מסיק כי החלוץ "עוזר לעצמו ליפול" גם כאשר אין ביכולתו לשקלל את כל הרמזים הרלוונטיים. אפשר לראות כי קיימת סתירה מסוימת בין שני "גושי" הממצאים שהוזכרו: בשניהם מדובר במקבלי החלטה מנוסים, מוכשרים, בעלי מוטיבציה רבה להצליח היות שביצועיהם נמדדים ומתוגמלים על פי הישגיהם, אולם בחלק מהמצבים קבלת ההחלטות שלהם היא תת-אופטימלית, ואילו במצבים אחרים הם מצליחים להגיע לפתרון הטוב ביותר במהירות וביעילות (Johnson & Raab, 2003; Morris & Lewis, 2010). מובן ששני סוגי הממצאים אינם עולים בקנה אחד, ולכן בחלק הבא של המאמר נסקור את ההסברים הקיימים בספרות לסוגיות שהועלו עד כה.

הסברים לתת-אופטימליות בקרב מקבלי החלטה מומחים

כדי לדון בסטיות מאופטימליות יש לחזור ולשאול מה היא למעשה קבלת החלטות רציונלית שאליה אנחנו משווים את ביצועי הספורטאים והשופטים: לפי תאוריית הבחירה הרציונלית (rational choice theory) אורגניזמים עושים בחירות כדי למקסם את רווחתם (well being) או את תועלתם (Neiman & Loewenstein, 2011). חוקרים אלו הסתכלו על תופעת ה"יד החמה" מפרספקטיבה ביולוגית וזיהו אורגניזם (שחקן כדורסל) שמקבל חיזוק חיובי (קליעה מוצלחת). כידוע, חיזוק חיובי מעלה תדירות ועצימות של התנהגויות עתידיות, כלומר על פי גישת למידה מחיזוק (reinforcement learning) שחקן שקלע לסל צפוי להעלות את תדירות הזריקות בהתקפות הבאות כפי שאכן נמצא במחקרם של נאימן ולונשטיין ובמחקרים נוספים. ה"בעיה" לטענת החוקרים היא שמשחק כדורסל הוא סביבה דינמית ולא צפויה, ולכן שחקן שוגה כאשר הוא עושה הכללה מחיזוק חיובי במצב ספציפי אחד למצבים הבאים שיבואו ויהיו ברוב המקרים שונים, כלומר מדובר כאן בהכללת יתר. טענת החוקרים נתמכת בנתונים מהשטח ותדירות הזריקות אחרי סל שנקלע אכן עולה ואילו שיעור הקליעות המוצלחות יורד.

בר-אלי ועמיתיו (Bar-Eli et al., 2007) תהו על מושג הרציונליות כדי להסביר את תופעת ה"זינוק יתר" של השוערים כפי שנסקרה לעיל – תחילה הראו החוקרים בעזרת שאלונים כי "זינוק יתר" אינו נובע מבורות היות ששוערים הוכיחו בקיאות בנושא התפלגות הבעיטות. בשלב השני הראו החוקרים כי שוערים מרגישים טוב יותר כאשר הם מזנקים

גם אם השער הובקע לעומת מצב שבו הם נשארים לעמוד באמצע. נראה כי בזינוק השוער משיג רמת תועלת או רווחה גבוהה מזו שבהישארות במרכז השער, וזאת הן במקרים שבהם השוער מצליח לעצור את הכדור והן במקרים שלא. חשוב לציין כי התועלת האובייקטיבית מושפעת רק מתוצאת הפעולה (עצירה/ספיגה) ולא מהפעולה עצמה. נראה אפוא כי מטריצת התשלומים שעומדת לנגד עיני השוער שונה מכפי שהיינו מצפים לראות במסגרת המודל הנורמטיבי וכוללת גורם נוסף סביבתי. השוערים פשוט מרגישים טוב יותר לעשות את מה שהצופים, המאמנים ועמיתיהם לקבוצה מצפים מהם לעשות, כמו לזנק, לפחות לנסות לעצור את הבעיטה. בהקשר זה חשוב לצטט את סימון עצמו:

"Socially, man is docile; that is, most of his or her beliefs are acquired, not by independent verification of the facts in the real world, but from social sources regarded as legitimate" (Simon, 1997, p. 202).

כלומר, האוריינטציה הסביבתית של מקבלי החלטה במחקרם של בר-אלי ועמיתיו עולה בקנה אחד עם רעיונותיו של סימון על אודות תאוריית הרציונליות המוגבלת, ואין לצפות מסוכן שפועל באינטראקציה מתמדת עם הסביבה לקבל החלטות נגד סטנדרט שאינו מביא בחשבון אינטראקציה זו.

לדעתם של פלסנר ואהר (Plessner & Haar, 2006), הרבה מההטיות שנמצאו אצל שופטי ספורט מוסברות ברציונליות סביבתית. החוקרים טוענים שבמצבים מורכבים ("אפורים") קשה לקבל החלטה שתהיה נכונה לחלוטין על פי החוקה. בתנאים אלו של אי-ודאות קיצונית והיעדר קריטריון החלטה שנגדו אפשר לפעול, מתחיל השופט להביא בחשבון גם גורמים סביבתיים, לדוגמה שריקה לטובת שחקן כוכב מקבוצה ביתית תהיה בטוחה יותר מההיבט הסביבתי. מורגולב (2012) אימץ את גישת הרציונליות הסביבתית כדי להסביר את תופעת הנפילות היוזמות של שחקני ההגנה בכדורסל: נפילות מגן יוזמות מקנות יתרון דווקא לקבוצת ההתקפה (פוגעות במשחק ההגנה), אולם הן הנפילה עצמה והן תוצאתה השלילית אינן מתועדות. כלומר, אין לתוצאות שליליות של התנהגות זאת ביטוי בדוחות הסטטיסטיים שעוקבים אחרי ביצועי השחקן והקבוצה, אך כאשר המגן מצליח לסחוט עברת תוקף, הוא זוכה לא רק לתועלת כפי שהיא מוגדרת בחוקת המשחק (כדור עובר לשליטת קבוצתו, עברה נרשמת לחובת המתקיף, סחיטת עברה נזקפת לדוח האישי של השחקן המגן) אלא גם לרווח סביבתי ניכר: המשחק נעצר, הקהל מוחא לו כפיים, שחקני קבוצתו מסייעים לו לעמוד, השדרנים והפרשנים דנים במהלך ההגנה המוצלח תוך כדי הקרנת הילוך חוזר אטי ועוד. לפיכך לשחקן ההגנה יש תחושה שהוא אינו מסכן הרבה (גם אם פעולתו לא תהיה מוצלחת, היא לא תשתקף בדוחות הסטטיסטיים, וגם לא תהיה כל ענישה מפורשת בגינה (כפי שנמצא במחקר), ואילו הרווח הסביבתי שבצד הצלחת ההונאה הוא רב.

ראאב ועמיתיו (Raab et al., 2012) חיפשו דרך ליישב את הסתירה בין האמונה הרווחת לבין ממצאי מחקרם של גילוביץ ועמיתיו (Gilovich et al., 1985) בנושא "היד החמה". ראאב ועמיתיו טוענים שהאמונה עצמה ביכולת קליעה משופרת אחרי שניים-שלושה ניסיונות

מוצלחים (שכזכור נמצאה כלא קיימת במחקרם של גילוביץ ועמיתיו) אינה מצביעה על התנהגות לא אופטימלית או לא רציונלית. זאת קודם לכול כי הגנת הקבוצה היריבה מגיבה למתרחש במגרש ו"תוקפת" את השחקן החם, ולכן טבעי שתהיה ירידה באחוזי הקליעה; שנית, מאחר ששחקן במגרש אינו מסוגל לשקלל את שיעור הבסיס (שיעור קליעה עונתי) של כל אחד מחבריו בעת ההחלטה למי למסור, אמונה ב"יד חמה" מקלה עליו וגורמת לו למסור לשחקן בעל שיעור הקליעה הגבוה ביותר ברבע נתון. בהקשר זה בורנס (Burns, 2001, 2004) הראה כי אמונה ב"יד חמה" היא סוג של חשיבה סתגלנית, וכי לאחר כמה משחקים היא תביא את הקבוצה לניקוד כולל גבוה מזה שהיה במצב שבו שחקנים מתעלמים מ"היד החמה" בעת ההחלטה למי למסור. ראאב ועמיתיו (Raab et al., 2012) פנו למשחק הכדורעף שבו רשת מפרידה בין התוקפים למגנים, כלומר ההגנה אינה מסוגלת למנוע קבלת כדור מהשחקן החם ואפילו אינה יכולה להיצמד אליו ברגע שזה קיבל את הכדור. החוקרים ניתחו הנחות של 26 שחקני כדורעף מובילים בליגה גרמנית, בדומה למחקרם של גילוביץ, ועמיתיו (Gilovich et al., 1985). שלושה מדדים חושבו לכל שחקן: (1) הסתברויות מותנות להנחתה מוצלחת אחרי החטאה, אחרי הנחתה מוצלחת אחת, שתיים ושלוש; (2) מבחן "ריצות" (runs test); (3) מדד יציבות, כלומר מידת הסטייה במשחק נתון מהמוצע העונתי של כל שחקן. תוצאות שלושת המדדים האלו הראו כי לפחות מחצית מהשחקנים במחקר חוו רצפי הצלחות, או במילים אחרות: נהנו מ"יד חמה". בניסוי נוסף שנערך במחקר זה הראו החוקרים שמאמנים ושחקנים יודעים לזהות "יד חמה" ומשנים את הקצאת הכדור בהתאם. הממצאים מעידים כי הישענות על אפקט "היד החמה" בהחלטה למי למסור תהיה טובה לא פחות ממסירה אקראית או ממסירה על סמך מדד שיעור הצלחה עונתי. לכן טענת החוקרים היא כי אמונה ב"יד החמה" היא התנהגות סתגלנית לסביבה דינמית עם רמת אי-ודאות גבוהה.

סיכום

המאמר הנוכחי מתמקד בשאלת הרציונליות בתחום קבלת ההחלטות בעולם הספורט. מטרת המאמר הייתה להצביע על פערים בין ממצאים שונים הקיימים כיום בספרות, ובהמשך להראות כיצד אפשר לגשר על פערים אלו בעזרת מודלים עכשוויים בתחום חקר קבלת ההחלטות. יצאנו ממחקרם של גילוביץ ועמיתיו (Gilovich et al., 1985), שטענו כי אנשי כדורסל מייחסים משמעות יתר לרצפי קליעות מוצלחות של שחקנים, תופעה שנוקפת לחובתה של הטיית "תפיסה מוטעית של סיכוי" בשל שימוש ביוריסטיקת הייצוגיות. בהמשך סקרנו כמה מחקרים שהצביעו על הטיות מגוונות הפוגעות בטיב החלטותיהם של שופטי ספורט. לסיום של חלק זה הצגנו שתי עבודות עדכניות על קבלת החלטות של שחקני כדורסל וכדורסל. ממצאי עבודות אלו מראות כי ספורטאים מקצוענים ברמות גבוהות יכולים באופן שיטתי להסתכן בסיכונים מיותרים ולפגוע בביצועי קבוצותיהם. בחלק השני של המאמר הוצגו מחקרים המרמזים כי מקבלי החלטה מומחים יכולים לקבל החלטות איכותיות בפרקי זמן קצרים ובתנאי אי-ודאות. ממצאי מחקרים אלו מלמדים אותנו כי האדם מסוגל להסתגל לסביבתו ולזהות רמזים שמאפשרים לו לפתור ביעילות גם

מצבים מורכבים (Goldstein, 2004). גישה זו של אינטראקציה בין מקבל ההחלטה לסביבתו שימושית במתן פרשנות לממצאי מחקריהם של גילוביץ' ועמיתיו (Gilovich et al., 1985) ושל בר-אלי ועמיתיו (Bar-Eli et al., 2007). במחקרו של בר-אלי ועמיתיו שיעור הבסיס של סיכויי העצירה נמוך בין שהשוערים מזנקים ובין שהם נשארים לעמוד באמצע, ולכן השוער מעדיף לזנק ולשדר לסביבה הן את המאמץ הכן שלו והן את הזינוק האתלטי, ולא סתם להישאר באמצע, כי הרי בכל מקרה הוא יספוג את רוב הבעיטות. ראאב ועמיתיו (Raab et al., 2012) הראו שהאמונה בתופעה שאינה קיימת אינה מצביעה בהכרח על החלטות לא מיטביות של האדם בסביבתו. מסקנתם הייתה שגם אם תופעת "היד החמה" היא דמיונית, ההישענות

עליה בעת ההחלטה למי למסור לא תפגע במאמן ובשחקן המוסר, אלא להפך. נראה אפוא כי הממצאים שלכאורה מצביעים על קבלת החלטות תת-אופטימליות שלא על פי מרשמי המודלים הנורמטיביים בכל זאת עולים בקנה אחד עם תאוריית הבחירה הרציונלית: הפרט אכן ממקסם את רווחתו בכל החלטה, אלא שבמקרים שבהם קשה מאוד לפעול נגד הקריטריון הרשמי (חוקת הענף, עצירה/ספיגה של שער ועוד) הולך הפרט לקריטריון זמין אחר, שהוא סביבתו המידית, כפי שהציע סימון (Simon, 1997). בחינת הממצאים הנסקרים נגד קריטריון סביבתי מעלה כי הן השחקנים והן השופטים נוהגים בתבונה, כפי שאכן היינו מצפים ממקבלי החלטות מומחים שהגיעו לצמרת בתחום עיסוקם. נסתייע בדוגמה נפוצה מעולם הכדורסל כדי להמחיש את הדברים:

שחקן א צריך להחליט אם לעזור לשחקן ב בקבוצתו אשר אינו מצליח להתמודד עם המתקיף שמולו. במקרה שבו שחקן א מחליט לא לעזור, שחקן ב "יכשל" שוב ושוב בתפקידו ההגנתי, מה שיאפשר הרבה נקודות "קלות" לזכותה של הקבוצה היריבה, אבל כל הנקודות האלו ייזקפו לחובתו של שחקן ב. במקרה שבו שחקן א מחליט לעזור, הוא יקטין בהרבה את סך הנקודות שקולעת הקבוצה היריבה, אבל חלק מהנקודות שכן יושגו ייזקפו ישירות לחובתו, כיוון שהוא השאיר את המתקיף שמולו פנוי כאשר הלך לעזור לשחקן ב. לפי הנחות המודל הנורמטיבי, השחקן ה"אופטימלי" אמור כמובן לעזור לחברו לקבוצה כדי להוריד את סך הנקודות שקבוצתו סופגת, ובכך להעלות את ההסתברות לניצחון. אולם על סמך הממצאים שנסקרו יהיה סביר להניח כי מכלול השיקולים של שחקן א יהיה רחב מסיכויי ההצלחה של קבוצתו.

נניח כי בזמן ששחקן א הלך לעזור, המתקיף שהוא השאיר פנוי מקבל את הכדור ועושה את הדרך לסל במהלך מרהיב. שחקן א ינסה לחזור ולבלום את המתקיף אבל ייכשל מכיוון שמלכתחילה נמצא בעמדה נחותה. במצב זה ייתכן שעורך תכנית חדשות או מגזין כדורסל יציג לפני מספר גדול של צופים דווקא את סוף האירוע, אותו מהלך מרהיב שבו שחקן א אינו מצליח להתמודד עם המתקיף שהוא אמון עליו כאשר זה עושה את הדרך לסל. יתרה מכך, אפשר שקהל הצופים הרואה את שחקן א נכשל במשימתו ההגנתית לא יהיה מודע לעובדה כי זה עזר במהלך כל המשחק לשחקן ב. התרחיש המתואר הוא רק דוגמה אחת מני רבות למורכבות השיקולים שיכולים לעמוד בפני מקבל ההחלטה בעולם הספורט ומחוצה לו.

רשימת המקורות

- מורגולב, א. (2012). קבלת החלטות תחת לחץ של זמן במצבים מורכבים: המקרה של עבירת תוקף בכדורסל. עבודת תיזה (לא פורסם). המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט.
- סבג, ע. (2012). הקשר בין תנאים מקדימים וגורמים סביבתיים להחלטות שופטי כדורגל בעת התחזות ומגע בין שחקנים ברחבת ה-16 מ'. עבודת תיזה (לא פורסם). אוניברסיטת חיפה.
- Allais, M. (1953). Le comportement de l'homme rationnel devant le risque: critique des postulats et axiomes de l'école Américaine. *Econometrica*, **21**, 503-546.
- Baker, J., Côté, J., & Abernethy, B. (2003). Sport specific training, deliberate practice and the development of expertise in team ball sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, **15**, 12-25.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York NY: Freeman.
- Bar-Eli, M., Avugos, S., & Raab, M. (2006). Twenty years of "hot hand" research. The hot hand phenomenon: Review and critique. *Psychology of Sport and Exercise*, **7**, 525-553.
- Bar-Eli, M., Azar, O., Ritov, I., Keidar-Levin, Y., & Schein, G. (2007). Action bias among elite soccer goalkeepers: The case of penalty kicks. *Journal of Economic Psychology*, **28**, 606-621.
- Bar-Eli, M., & Raab, M. (2006). Judgment and decision making in sport and exercise: Rediscovery and new visions. *Psychology of Sport and Exercise*, **7**, 519-524.
- Baron, J. (2004). Normative models of judgment and decision making. In D. J. Koehler & N. Harvey (Eds.), *Blackwell handbook of judgment and decision making* (pp. 19-36). Malden, MA: Blackwell.
- Brand, R., Schmidt, G., & Schneeloch, Y. (2006). Sequential effects in elite basketball referees' foul decisions: An experimental study on the concept of game management. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, **28**, 93-99.
- Brunswik, E. (1955). Representative design and probabilistic theory in a functional psychology. *Psychological Review*, **62**, 193-217.
- Burns, B. D. (2001). The hot hand in basketball: Fallacy or adaptive thinking? In J. D. Moore & K. Stenning (Eds.), *Proceedings of the Cognitive Science Society*

- (pp. 152-157). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Burns, B. D. (2004). Heuristics as beliefs and as behaviors: The adaptiveness of the "hot hand." **Cognitive Psychology**, **48**, 295-331.
- Camerer, C., & Thaler, R. H. (1995). Anomalies: Ultimatums, dictators and manners. **Journal of Economic Perspectives**, **9**, 209-219.
- Dohmen, T. (2008). Social pressure influences decisions of individuals: Evidence from the behavior of football referees. **Economic Inquiry**, **46**, 411-424.
- Findlay, L. C., & Ste-Marie, D. M. (2004). A reputation bias in figure skating judging. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, **26**, 154-166.
- Gilovich, T. (1984). Judgmental biases in the world of sport. In W. F. Straub & J.M. Williams (Eds.), **Cognitive sport psychology** (pp. 31-44). Lansing, MI: Sport Science.
- Gilovich, T., Vallone, R., & Tversky, A. (1985). The hot hand in basketball :On the misperception of random sequences. **Cognitive Psychology**, **17**, 295-314.
- Goldstein, W. M. (2004). Social judgment theory: Applying and extending Brunswik's probabilistic functionalism. In D. J. Koehler & N. Harvey (Eds.), **Blackwell handbook of judgment and decision making** (pp. 37-61). Oxford, UK: Blackwell.
- Johnson, J. G., & Raab, M. (2003). Take the first: Option-generation and resulting choices. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, **91**, 215-229.
- Kahneman, D. (2011). **Thinking, fast and slow**. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. **Econometrica**, **47**, 263-291.
- Lehman, D. R., & Reifman, A. (1987). Spectator influence on basketball officiating. **Journal of Social Psychology**, **127**, 673-675.
- Morris, P. M., & Lewis, D. (2010). Tackling diving: The perception of deceptive intentions in Association Football (soccer). **Journal of Nonverbal Behaviour**, **34**, 1-13.
- Neiman, T., & Loewenstein, Y. (2011). Reinforcement learning in professional

- basketball players. **Nature Communications** 2:569 doi: 10.1038/ncomms1580.
- Plessner, H., & Haar, T. (2006) Sports performance judgments from a social cognitive perspective. **Psychology of Sport and Exercise**, 7, 555-575.
- Plessner, H., Schweizer, G., Brand, R., & O'Hare, D. (2009). A multiple-cue learning approach as the basis for understanding and improving soccer referees' decision making. **Progress in Brain Research**, 174, 151-158.
- Raab, M. (2012). Simple heuristics in sports. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, 1-17.
- Raab, M., Gula, B., & Gigerenzer, G. (2012). The hot hand exists in volleyball and is used for allocation decisions. **Journal of Experimental Psychology: Applied**, 18, 81-94.
- Simon, H. A. (1957). **Models of man: Social and rational**. New York, NY: Wiley.
- Simon, H. A. (1997). **Models of bounded rationality. Vol III: Empirically grounded economic reason**. Cambridge, MA: MIT Press.
- Thaler, R. (1980). Toward a positive theory of consumer choice. **Journal of Economic Behavior and Organization**, 1, 39-60.
- Tversky, A., Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty. **Science**, 185, 1124-1131.
- Unkelbach, C., & Memmert, D. (2008). Game management, context effects, and calibration: The case of yellow cards in soccer. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, 30, 95-109.
- van Quaquebeke, N., & Giessner, S.R. (2010). How embodied cognitions affect judgments: Height-related attribution bias in football foul calls. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, 32, 3-22.
- von Neumann, J., & Morgenstern, O. (1944). **Theory of games and economic behavior**. Princeton, NJ: Princeton University Press.

MOVEMENT

JOURNAL OF PHYSICAL EDUCATION & SPORT SCIENCES

Editor: **R. Lidor, Prof.**
Editorial Board: **M. Bar-Eli, Prof.**
A. Ben-Porat, Prof.
D. Ben-Sira, Prof.
A. Eliakim, Prof.
N. Feigin, PhD
U. Goldbourt, Prof.
Y. Kaplanski, Prof.
M. Semyonov, Prof.

Vol. 10 ● 3

2013



The Zinman College of Physical Education & Sport Sciences at the Wingate Institute

Contributors

- Almosni, Y., PhD** - Zinman College of Physical Education and Sport Sciences at the Wingate Institute
- Arnon, M., PhD** - Zinman College of Physical Education and Sport Sciences at the Wingate Institute
- Ben-Asher, S., PhD** - Kaye College of Education and Ben Gurion University
- Ben-Porat, A., Prof.** - Academic Studies, College of Management, Rishon Lezion (Retired)
- Berger, R., PhD** - Soroka Medical Center, Beer Sheva
- Carmi, U., PhD** - Ohalo College
- Lidor, R., Prof.** - Zinman College of Physical Education and Sport Sciences at the Wingate Institute
- Morgulev, E., MPE** - Zinman College of Physical Education and Sport Sciences at the Wingate Institute
- Ram, I., PhD** - Zinman College of Physical Education and Sport Sciences at the Wingate Institute
- Talmor, R., PhD** - Zinman College of Physical Education and Sport Sciences at the Wingate Institute

Table of Contents

Relative autonomy: Women football fans A. Ben-Porat.....	264
Improving the learning skills of students through integrated physical activity and cognitive behavioral interventions: An exploratory study S. Ben-Asher, R. Berger.....	287
The Munich Olympic Games and designing a new image for Germany U. Carmi.....	308
The effectiveness of physical activity during leisure time according to the "model of internalization" and its influence on self-determination in young women with intellectual disabilities – Pilot study Y. Almosni.....	324
Concepts of fairness in sport in ancient Greece, Rome, and the early Middle Ages and their connection to the world of physical education I. Ram.....	345
"What's in a name?" – An analysis of the names of the undergraduate and graduate programs in physical education in Israel R. Lidor, R. Talmor, M. Arnon.....	367
Decision making in sport from the perspective of ecological rationality E. Morgulev.....	384
Abstracts.....	IV

Relative autonomy: Women football fans

A. Ben-Porat

This paper takes the participatory fandom of Israeli female spectators as a case study. It argues that the increasing presence of women at football matches has assumed enormous significance in challenging the male hegemony over the game. However, the relationship of Israeli women to football is intermediated by the gender effect. The paper examines three basic aspects relating to female fans: becoming a football fan, fandom as a way of life, and behavior in the stadium. It is concluded that although football in Israel no longer remains just for men, women fans enjoy only relative autonomy – they are still guided by men in the process of socialization and in their presence in the stadium.

Descriptors: Football fans, lifestyle, relative autonomy.

Improving the learning skills of students through integrated physical activity and cognitive behavioral interventions: An exploratory study

S. Ben-Asher, R. Berger

The present study examined the effects of structured movement work on the learning skills of students with learning disabilities. Six third- to sixth-grade students diagnosed with learning disabilities were enrolled in the study. Prior to the present intervention they had been treated with almost every conventional corrective teaching method. All the participants were found to possess good cognitive abilities and came from a nurturing educational environment. The research tools included a series of cognitive skill and achievement tests, as well as a Quantitative EEG neurological assessment. The tests were administered to the participants before the intervention, and at the end of it. The participants attended a weekly structured program of combined physical activity and cognitive behavioral interventions over a period of five months. Analysis of the findings showed that the participants significantly improved their achievements in both the cognitive and achievement tests, including reading. Moreover, the schools attended by the participants reported considerable improvement in their learning. Improvement was also evident in the neurological assessment of electrical activity in the brain. The study's findings suggest the disabled children of means of structured – individual or group – movement work. The structured work consisted of elements taken from educational kinesiology, infinity walking, and cognitive behavioral interventions.

Descriptors: Learning disabilities, educational kinesiology, infinity walking, cognitive behavioral interventions (CBIs).

The Munich Olympic Games and designing a new image for Germany

U. Carmi

The Second World War and the Holocaust events cast a heavy shadow over West Germany. Its return to the “Family of Nations” involved the memory of Nazi crimes. The Munich Olympic Games were an opportunity to present to the world the “New Germany”. It was clear to everyone that the shadow of the Berlin Olympic Games would follow the Munich Olympic Games at every stage. This article deals with Germany’s attempts to erase Berlin 1936 from the public consciousness and to redesign Germany’s image as a cosmopolitan, peace-seeking nation. Designing the new German image included innovative architectural design of the Olympic complex, concealing the prominent landmarks associated with the Nazi regime, the visual design of the games in a cosmopolitan spirit and an opening ceremony without national pathos. Most notably absent were the armed security personnel at the Olympic village, due to the fear of associations that might be evoked by armed German soldiers. However, reality struck the Germans in the face. The “new image” did not succeed in hiding the political disputes that arose during the Games. The event was fraught with scandals with political overtones, in addition to the massacre of the Israeli sportsmen by a terrorist organization. The Games will be remembered forever due to the massacre and to the scandals that occurred therein, which reminded the world of the atmosphere that accompanied the Berlin Games – the very atmosphere that the Germans did their best to consign to oblivion.

Descriptors: Olympic Games, Berlin 1936, Munich 1972, national image, visual design, “Olympic Aesthetics”.

The effectiveness of physical activity during leisure time according to the “model of internalization” and its influence on self-determination in young women with intellectual disabilities – Pilot study

Y. Almosni

Self-determination is required for people with intellectual disabilities (ID) to make their own decisions in life. Self-determination includes self-autonomy and psychological empowerment. The aim of this study is to test the possibility that physical activities in recreation according to the “model of internalization” increase the sense of self-determination of four young women with ID living in housing for people with ID in the community. An intervention program is provided that is based on teaching with options of decision-making solutions. A self-determination questionnaire (Wehmeyer, 1995), abridged for this study, was administered to each subject before commencement of the treatment (pre-test), at the end of the treatment (post-test), and at the end of the follow-up period (follow-up). Findings indicate that teaching according to the “model of internalization” was positive for all subjects in terms of self-determination and empowering them during the entire treatment. These findings demonstrate that alternative teaching (decision-making alternatives) may be appropriate and beneficial for young people with ID to help them become autonomous and to care for themselves with minimal intervention of family or staff care.

Descriptors: Intellectual disability, autonomy, self-determination, decision making, physical activity.

Concepts of fairness in sport in ancient Greece, Rome, and the early Middle Ages and their connection to the world of physical education

I. Ram

The dominant perception of physical education in ancient Greece can be described as a rather holistic one. It was aimed at educating the full human, and therefore it is not surprising that a clear notion of ethics was developed in their sports world. Thus, the nature of the sport activities themselves was somewhat violent in accordance with the fact that they were primarily influenced by military needs. However, it was always clear that those who took part in sport did so mostly out of their own free will. On the other hand, the Romans abused the world of sport by turning it into a brutal circus as part of their famous “Bread and Circus” tactics to achieve crowd control. At the same time they conducted a poor system of physical education, without any special spirit and without any extensive educational intentions. It was a purely instrumental system with the sole aim of supplying skilled fighters for the army. The knights of the medieval era were the next activists in sport culture history, even though they didn’t follow every ideal of Greek sport. One may argue that they were acting according to similar values of a comprehensive approach to physical education with the purpose of educating humans in body and soul, and that they were fairly connected to the sport world of their time. This was reflected in a system of tournaments that over time evolved into controlled and managed events, with clear and carefully imposed rules, formulated with the purpose of saving lives and promoting the health of the participants.

Descriptors: Sport, holistic physical education, bread & circus, turners, decency, values and moral.

"What's in a name?" – An analysis of the names of the undergraduate and graduate programs in physical education in Israel

R. Lidor, R. Talmor, M. Arnon

There are five undergraduate and four graduate programs in physical education in Israel offered by academic colleges for education. Each program has its own name, reflecting the specific curriculum taught in each of the programs. In this article, an analysis of the name of each of the programs is made. More specifically, the purpose of the current article is to analyze the terms included in the name of each program, and to examine whether these terms are also included in the names of similar programs in physical education which exist in Europe and North America. Three steps were undertaken in our study: (a) to review the names of undergraduate and graduate programs in physical education exist in colleges and universities in Europe and North America; (b) to conduct a bibliometric analysis on the names of the undergraduate and graduate programs in physical education offered in Israeli academic colleges for education; and (c) to compare the findings that emerged from the review of the names of the undergraduate and graduate programs in physical education in colleges and universities in Europe and North America with those that emerged from the bibliometric analysis conducted on the names of the undergraduate and graduate programs in physical education in Israel. The main finding that emerged from the names' analysis conducted in the current article was that the term physical education is used more often in the names of the programs taught in Israel than in the names of the programs taught in Europe and North America. The reason for the popular use of the term physical education in Israel is probably due to the fact that the academic programs in physical education in Israel are associated with physical education teacher preparation, and not with the area of exercise and sport sciences.

Descriptors: Physical education, sport, health, undergraduate programs, graduate programs.

Decision making in sport from the perspective of ecological rationality

E. Morgulev

This article reviews the main findings of decision making (DM) research in the domain of sport. Part of the findings suggests that systematical biases in DM of athletes and referees do exist, while other indicate the opposite. Both phenomena seem to be prevalent and robust. Some major models of DM are outlined in order to discuss these findings and the gap between them. The ecological rationality approach is used to address the inconsistency in behavior of these experienced, gifted, and highly motivated decision makers. Application of the ecological rationality model reveals that the decision criteria of athletes and referees may differ, thus there is a certain difficulty in evaluating their behavior. A common scenario from the game of basketball is presented to demonstrate that diversity, as well as to emphasize the practical application of the theoretical aspects covered in this paper.

Descriptors: Decision making, judgment, referees.