בְּתנוּעה

כתב-עת למדעי החינוך הגופני והספורט

כרך יב ● חוברת 1 ● תשע"ט ● 2019

המכללה האקדמית בוינגייט בע"מ (חל"צ)

בִּתנוּעה

כתב-העת יוצא לאור פעמיים בשנה במועדים:

- חשון-כסלו (נובמבר)
- אייר-סיון (מאי)

ISSN 6391-0792

www.wincol.ac.il/bitnua/

© כתובת המערכת: המכללה האקדמית בוינגייט, מכון וינגייט 4290200

טלפון: 09-8639374
פקסימיליה: 09-8639377

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

עריכה לשונית: עברית – יהודית ידלין
אלינור טילמן
אנגלית – דינה אולסוונג

עורך האתר: ירין דבש
עיצוב: שלי שלום
לוחות והדפסה: א. ג. הדפסות

מחיר לחוברת מודפסת: 40 ₪

מנוי לשנה לחוברת מודפסת: 70 ₪

בִּתְנוּעָה

כתב-עת למדעי החינוך הגופני והספורט

העורך: פרופ׳ ישעיהו הוצלר

המערכת: פרופ׳ משה איילון
ד״ר סיגל אילת אדר
ד״ר סיגל בן זקן
פרופ׳ דוד בן סירא
פרופ׳ אמיר בן פורת
פרופ׳ מיקי בר אלי
פרופ׳ אורי גולדבורט
ד״ר אילת דונסקי
ד״ר אנטוניו דלו-יאקונו
פרופ׳ ישעיהו הוצלר
ד״ר גל זיו
פרופ׳ סימה זך
פרופ׳ יובל חלד
ד״ר ריקי טסלר
פרופ׳ דובי לופי
פרופ׳ דריו ליברמן
פרופ׳ רוני לידור
פרופ׳ מתי מינץ
פרופ׳ יצחק מלצר
פרופ׳ יואב מקל
פרופ׳ דני נמט
פרופ׳ יעל נץ
פרופ׳ עופר עזר
ד״ר עינת קדש
פרופ׳ אריה רוטשטיין

כרך יב • חוברת 1 תשע״ט • 2019

המכללה האקדמית בוינגייט בע״מ (חל״צ)

המשתתפים בחוברת

ד"ר גל זיו	– המכללה האקדמית בוינגייט, המעבדה להתנהגות מוטורית
פרופ' רוני לידור	– המכללה האקדמית בוינגייט
פרופ' יעל נץ	– המכללה האקדמית בוינגייט, בית הספר ללימודים מתקדמים
ד"ר רונה כהן	– המכללה האקדמית בוינגייט, בית הספר לחינוך ולהוראת החינוך הגופני
פרופ' סימה זך	– המכללה האקדמית בוינגייט
ד"ר מיכל ארנון	– המכללה האקדמית בוינגייט, רשות המחקר
אילנה אוסטרובסקי	– המכללה האקדמית בוינגייט, בית הספר ללימודים מתקדמים
פרופ' ישעיהו הוצלר	– המכללה האקדמית בוינגייט, בית הספר ללימודים מתקדמים
פרופ' אמיר בן פורת	– אוניברסיטת בן גוריון בנגב
ד"ר עמיקם הרפז	– אוניברסיטת חיפה, בית הספר למדעי המדינה
עופר רגב	– אוניברסיטת אריאל, הפקולטה למדעי הבריאות, המחלקה לניהול מערכות בריאות
ד"ר ריקי טסלר	– אוניברסיטת אריאל, הפקולטה למדעי הבריאות, הבריאות, המחלקה לניהול מערכות בריאות
פרופ' רחל ניסנהולץ גנות	– אוניברסיטת אריאל, הפקולטה למדעי הבריאות, המחלקה לניהול מערכות בריאות

פרופ׳ יאיר שפירא	– אוניברסיטת אריאל, הפקולטה למדעי הבריאות, המחלקה לניהול מערכות בריאות
פרופ׳ יוסי וויס	– אוניברסיטת אריאל, הפקולטה למדעי הבריאות, המחלקה לניהול מערכות בריאות
עמוס דדון	– אוניברסיטת אריאל, הפקולטה למדעי הבריאות, המחלקה לניהול מערכות בריאות
אלה פיינבלוט	– אוניברסיטת אריאל, הפקולטה למדעי הבריאות, המחלקה לניהול מערכות בריאות
פרופ׳ יוסי הראל פיש	– אוניברסיטת בר אילן, הפקולטה למדעי החברה, בית הספר לחינוך

תוכן העניינים

עקרון האקראיות וההתחשבות במשתנים מתערבים בניסוי – האם אנו עושים זאת נכון?
גל זיו, רוני לידור, יעל נץ 7

למידה שיתופית והקשר בין ההרכב המגדרי בקבוצת הלימוד לבין אקלים מוטיבציוני בשיעורי החינוך הגופני
רונה כהן, סימה זך, מיכל ארנון 26

המלחמה הקרה והמשחקים האולימפיים: החרם על המשחקים במוסקבה 1980
אילנה אוסטרובסקי 48

הכלה, עיצוב אוניברסלי והתאמה בחינוך הגופני
ישעיהו הוצלר 70

כל העם עומד מאחוריה: נבחרת כל אזרחיה?
אמיר בן פורת 95

קבוצות הליכה למבוגרים – תיאור מקרה
עמיקם הרפז 118

דפוסי אורח חיים בקרב המשפחה כגורם מקדם הרגלי פעילות גופנית בקרב ילדים ובני נוער בישראל
עופר רגב, ריקי טסלר, רחל ניסנהולץ גנות, יאיר שפירא, יוסי וויס, עמוס דדון, אלה פיינבלוט, יוסי הראל פיש 135

תקצירים באנגלית V

עקרון האקראיות וההתחשבות במשתנים מתערבים בניסוי – האם אנו עושים זאת נכון?

גל זיו, רוני לידור, יעל נץ

המכללה האקדמית בוינגייט

תקציר

אחד הגורמים המאיימים על יכולתו של החוקר במדעי הספורט והתנועה להצביע על קשר סיבתי בין המשתנה הבלתי-תלוי (המשתנה המסביר; הסיבה) למשתנה התלוי (המשתנה הנמדד; המוסבר) בניסוי (experiment) שהוא עורך, הוא אי-שוויון בין קבוצות המחקר למרות החלוקה האקראית. במילים אחרות, על החוקר לוודא שאת ההבדלים שנמצאו בקבוצות הניסוי במשתנה התלוי יהיה אפשר לייחס להבדלים במשתנה הבלתי-תלוי שהופעל עליהן ולא להבדלים שהיו קיימים ביניהן מראש במאפייני המשתתפים. מאמר זה מחזק את הטענה שחלוקה אקראית של משתתפים לקבוצות – אחד מ"כללי הברזל" בתכנון ניסוי – אין פירושה בהכרח שוויון בין הקבוצות. המאמר אף בוחן כמה דרכים שעל החוקר לנקוט כדי להתמודד עם האיום של חלוקה לא הולמת של המשתתפים בניסוי שהוא עורך. ביתר פירוט, ארבע מטרות למאמר זה: (א) להגדיר מהי חלוקה אקראית של משתתפים לקבוצות הניסוי ולדון בבעייתיות ביישום חלוקה זו; (ב) לבחון חלוקה אקראית חלופית של המשתתפים בניסוי – החלוקה האקראית הרבודה ואופן השימוש בה; (ג) לבחון כמה אסטרטגיות המסייעות לחוקר לטפל במשתנים מתערבים בניסוי; (ד) להמליץ על כמה שלבים לתכנון החלוקה לקבוצות ולטיפול במשתנים מתערבים. המחברים קוראים לחוקרים לשכלל את הליך הבחירה האקראית הנהוג במדעי הספורט והתנועה כדי לחזק את יכולתם להסביר את הקשר הסיבתי בין משתני הניסוי.

תארנים: ניסוי, גורמים מאיימים, תוקף פנימי, חלוקה אקראית רבודה.

אחת משיטות המחקר השכיחות במדעי הספורט והתנועה (כמו ביומכניקה, למידה מוטורית, פיזיולוגיה של המאמץ, פסיכולוגיה של הספורט) היא *הניסוי* (experiment) (ראו: Amonette, English, & Kraemer, 2016; Gratton & Jones, 2010). הניסוי הוא עריכה מכוונת של חומרים או נבדקים בתנאים ובמצבים מסוימים, במטרה לאשר או לשלול הנחה מעשית או מדעית משוערת. ביתר פירוט: ניסוי הוא שיטת מחקר, שבעזרתה בודק החוקר השערה בדבר קשר סיבה ומסובב בין הגורמים הנחקרים, וזאת באמצעות השוואה בין שני מצבים (או יותר) (בייט-מרום וספורטה, 2005). במצב אחד החוקר מחולל שינוי משמעותי ויזום במערכת הנחקרת (קרי, מניפולציה) ובמצב השני החוקר אינו מחולל שינוי כזה. העובדה שהשינוי המשמעותי במערכת נעשה ביוזמת החוקר מאפשרת לדעת מה הם קשרי הסיבה והמסובב במערכת הנחקרת.

מטרתו העיקרית של החוקר בעריכת ניסוי היא להצביע על *קשר סיבתי* בין שני משתנים – משתנה בלתי-תלוי ומשתנה תלוי. המשתנה הבלתי-תלוי הוא זה שבוחר החוקר כדי לבחון את השפעתו על המשתנה התלוי, כלומר, הוא אותו גורם (הסיבה) המסביר ומנבא את המשתנה התלוי. המשתנה התלוי הוא זה שאותו החוקר מודד ומעוניין להסביר. המשתנה התלוי הוא גם המדד (או אחד מכמה מדדים אפשריים), שנבחר כדי לשקף תכונה/יכולת. השינויים החלים במשתנה התלוי מיוחסים למשתנה הבלתי-תלוי (Thomas, Nelson, & Silverman, 2015). כך לדוגמה, בניסוי אחד חוקר בלמידה מוטורית מעוניין לבחון את ההשפעה של הדגמה (modeling) על אחוזי הקליעה לסל בכדורסל בקרב שחקני נוער. המשתנה הבלתי-תלוי הוא ההדגמה בניסוי זה (קבוצה אחת תלמד לקלוע לסל עם הדגמה, וקבוצה שנייה תעשה זאת ללא הדגמה). המשתנה התלוי (המשתנה הנמדד) הוא אחוזי הקליעה לסל. הנחת החוקר בניסוי זה היא שההדגמה תסייע בשיפור אחוזי הקליעה לסל בקרב השחקנים הצעירים. כלומר, הוא מניח שההדגמה היא *הסיבה* לשיפור שחל באחוזי הקליעה של המשתתפים.

בניסוי אחר, חוקרת בפיזיולוגיה של המאמץ מעוניינת לבחון את ההשפעה של אימון אירובי עם דלגית (משתנה בלתי-תלוי) על יכולת הקשב (משתנה תלוי) של תלמידים עם הפרעות קשב. החוקרת מניחה שתלמידים שישתתפו באימונים אירוביים יפיקו מהם תועלת ויהיו קשובים יותר (יקבלו ציון גבוה יותר במבחן קשב). כלומר, לטענת החוקרת, הפעילות האירובית היא הסיבה לשיפור שיחול במדדי הקשב. בניסוי נוסף, חוקר מעוניין לבחון את ההשפעה של אימון כוח (משתנה בלתי-תלוי) על זריזות רגליים בקרב טניסאים צעירים ובוחר בריצת הלוך ושוב – שני מקטעי ריצה, כל אחד במרחק 5 מ׳ – כמדד (משתנה תלוי), שנועד לשקף את יכולת הזריזות בקרב הטניסאים.

כדי לבסס קשר סיבתי בין המשתנה הבלתי-תלוי לבין המשתנה התלוי על החוקר לאמץ מערך ניסוי, שיאפשר לו שליטה מרבית במשתני הניסוי. זאת ועוד, על החוקר לתת את הדעת על גורמים מאיימים פוטנציאליים, שעלולים למנוע ממנו לדווח שהמשתנה הבלתי-תלוי הוא *אכן* הסיבה לשינוי שחל במשתנה התלוי. במילים

אחרות, על החוקר לדחות הסברים אפשריים אחרים העולים בדעתו בנוגע לקשר הסיבתי בין המשתנה הבלתי-תלוי למשתנה התלוי. על החוקר להביא בחשבון הסברים אלו כבר בשלב התכנון של הניסוי.

חוקרי החינוך קמפבל וסטנלי (Campbell & Stanley, 1963; ראה גם: בייט-מרום וספורטה, 2005; Thomas et al., 2015) הצביעו על שמונה גורמים פוטנציאליים המאיימים על הקשר הסיבתי המוצע בין המשתנה הבלתי-תלוי והמשתנה התלוי. בעבודה מאוחרת יותר הצביעו קוק וקמפבל על חמישה גורמים מאיימים נוספים (Cook & Campbell, 1979). כך לדוגמה, בין הגורמים המרכזיים שהוצעו על ידי החוקרים ניתן למנות את הבאים:

א. ההיסטוריה של המשתתפים בניסוי – כל המאורעות שאינם קשורים לניסוי הקורים בין מדידת המשתנה התלוי לפני הטיפול הניסויי, קרי, הפעלת המשתנה הבלתי-תלוי, לבין מדידת המשתנה התלוי אחרי הטיפול.

ב. בשלות – התהליך שעוברים משתתפי המחקר במהלך הניסוי כפונקציה של מעבר הזמן כמו התפתחות וצמא.

ג. מכשור – השינויים שחלים במכשירי המדידה בין שתי מדידות. לדוגמה: לפני הטיפול ואחריו.

ד. נשירה – עזיבה (לא שווה) של משתתפים מקבוצות הניסוי השונות.

אם גורמים אלו אינם נשלטים על-ידי החוקר הם עלולים להשפיע על מערכת היחסים בין המשתנה הבלתי-תלוי והמשתנה התלוי ולהחליש את הקשר הסיבתי המוצע בין שני המשתנים. במילים אחרות, קמפבל וסטנלי טוענים שהעדר מתן מענה לגורמים מאיימים אלו כבר בעת תכנון הניסוי עלול להחליש את התוקף הפנימי (internal validity) של הניסוי, כלומר, את יכולתו של החוקר להצביע על המשתנה הבלתי-תלוי *כסיבה* לשינוי שחל במשתנה התלוי.

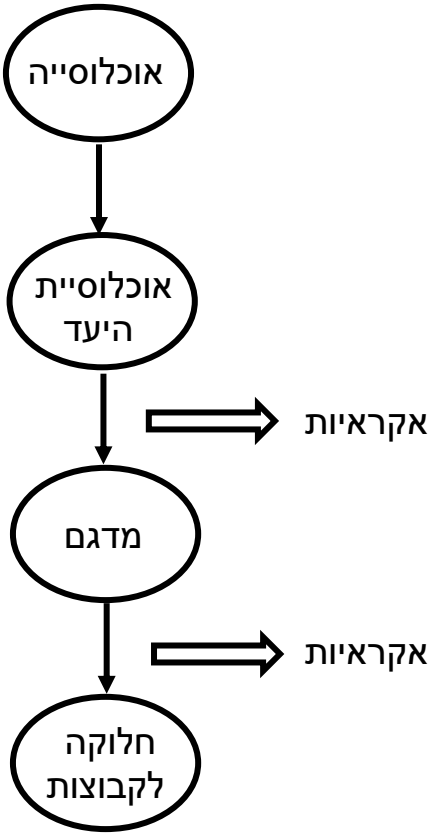
גורם נוסף שעלול לאיים על הקשר הסיבתי בין המשתנה הבלתי-תלוי למשתנה התלוי המוצע על-ידי החוקר בניסוי, ובו נתמקד במאמר זה, הוא גורם חלוקת המשתתפים לקבוצות הניסוי. אם החוקר אינו מקיים הליך נכון של חלוקת המשתתפים לקבוצות בניסוי שהוא עורך, הרי את ההבדלים בין קבוצות הניסוי יהיה אפשר לייחס להבדלים שהיו קיימים מראש במאפייני המשתתפים ולא להבדלים במשתנה הבלתי-תלוי שהופעל עליהם במהלך הניסוי עצמו. אי לכך, על החוקר לנקוט הליך חלוקה כזה שאמור לסייע לו לספק תשובה חיובית לשאלה – האם המשתנה הבלתי-תלוי (אימון/טיפול/תכנית התערבות) הוא אכן *הסיבה* לשינוי שחל במשתנה התלוי.

ארבע מטרות למאמר זה: (א) להגדיר מהי חלוקה אקראית של משתתפים לקבוצות הניסוי ולדון בבעייתיות ביישום חלוקה זו. (ב) לבחון חלוקה אקראית חלופית של המשתתפים בניסוי – החלוקה האקראית הרבודה, ואת אופן השימוש בה. (ג) לבחון כמה אסטרטגיות המסייעות לחוקר לטפל במשתנים מתערבים בניסוי. (ד) להמליץ על שלבי התכנון של החלוקה לקבוצות וטיפול במשתנים מתערבים.

בהקשר זה, משתנה מתערב עשוי להיות גם משתנה תלוי אחד, או כמה, שבהם נמצא הבדל התחלתי בין קבוצות הניסוי.

עקרון האקראיות

אחד העקרונות המרכזיים בתכנון של ניסוי הוא עקרון האקראיות (randomization): על החוקר לבחור אקראית את המדגם המשתתף בניסוי מאוכלוסיית היעד שהגדיר. לדוגמה: ספורטאי עילית בכדורסל, נשים בהיריון העוסקות בפעילות גופנית אירובית או ילדות השוחות שלוש שנים במסגרת תחרותית (Thomas et al., 2015). משום שמטרתו של החוקר בעריכת ניסוי היא להצביע על קשר סיבתי בין המשתנה הבלתי-תלוי למשתנה התלוי, עליו לאפשר לכל אחד/אחת מאוכלוסיית היעד סיכוי שווה להשתתף בניסוי שהוא עורך. כך יוכל החוקר לבחון את התרומה של המשתנה הבלתי-תלוי לזה התלוי, ללא הטיה בתהליך בחירת המשתתפים למחקר. תהליך זה הוא גם חיוני, אם החוקר מעוניין לייצג במדגם את כלל אוכלוסיית היעד כדי שיוכל להכליל את ממצאיו מעבר למדגם זה. נוסף לכך, על החוקר לחלק את משתתפי המדגם לקבוצות באופן אקראי [בחרנו להשתמש במונח *קבוצות*, משום שזהו המונח המקובל בספרות המבטא הקצאה טכנית של משתתפי הניסוי לקבוצות – ניסוי וביקורת (ראו: Thomas et al., 2015)]. עם זאת, ספרות המחקר העוסקת במתודולוגיה משתמשת אף במונחים נוספים כמו *תנאי הניסוי* ו-*סוגי ההתערבות* כדי לתת ביטוי למשתנים הבלתי-תלויים שאת תרומתם בוחן החוקר בניסוי (ראו איור 1 – תהליך הבחירה וההקצאה לקבוצות). החלוקה האקראית לקבוצות מאפשרת לכל משתתף סיכוי שווה להיכלל באחת מקבוצות הניסוי. החלוקה האקראית לקבוצות אמורה ליצור מצב שבו המשתנים המאפיינים את המשתתפים בקבוצות המחקר דומים, וכך ניתן יהיה לשייך הבדלים שיימצאו בין הקבוצות בתום הניסוי לטיפול או למניפולציה שעורך החוקר ולא לגורמים/משתנים אחרים. שיוך ההבדלים למשתנה הבלתי-תלוי יסייע לחוקר לספק ראיות מוצקות (evidence-based) לאיכות האימון/טיפול/תכנית ההתערבות שבחן בניסויו. ללא יישום של חלוקה אקראית לקבוצות יתקשה החוקר להצביע על המשתנה הבלתי-תלוי כסיבה לשינוי שחל במשתנה התלוי.



איור 1. עקרון האקראיות בניסוי

אולם החלוקה האקראית הפשוטה (simple randomization) לקבוצות, שבה לכל משתתף סיכוי שווה להיכלל באחת מקבוצות הניסוי, אינה מביאה תמיד למצב שבו הקבוצות אינן שונות במשתנים שלהם פוטנציאל להטות את תוצאות המחקר (Kernan, Viscoli, Makuch, Brass, & Horwitz, 1999). נכון הוא שבמדגמים גדולים (n > 200), החלוקה האקראית הפשוטה מבטיחה באופן מוחלט כמעט שהקבוצות אכן תהיינה דומות במגוון רב של משתנים, אולם במדגמים קטנים (n < 200), אין הדבר כך (Kernan et al., 1999).

בדרך כלל מספר המשתתפים בניסויים במדעי הספורט והתנועה, המשווים בין שתיים עד ארבע קבוצות מחקר, קטן משמעותית מ-200: בדרך כלל, בכל קבוצה ישנם כ-20-25 משתתפים. אם כך, חשוב להעריך מראש את הסיכוי שבמדגמים קטנים אלו תהיינה קבוצות המחקר שונות זו מזו במשתנים שעלולים

להשפיע על ממצאי המחקר או על הפרשנות שלהם. לכן, על-פי ההנחיות כיצד לדווח על מחקרים קליניים (CONSORT - Consolidated Standards of Reporting Trials, 2010) מומלץ להשתמש בשיטות חלוקה אקראיות אחרות כאשר גודל המדגם קטן. אחת משיטות אלו היא החלוקה האקראית הרבודה (stratified randomization) (Moher et al., 2010). שיטת חלוקה אקראית זו מאפשרת לחוקר, גם במדגמים קטנים, להגיע למצב שמשתנה מתערב אחד או שניים יאפיינו בצורה דומה את המשתתפים בקבוצות הניסוי השונות, דבר שהיה מתרחש מעצמו בחלוקה אקראית פשוטה במדגמים גדולים.

בעיית הדגימה האקראית הפשוטה במדגמים קטנים

כדי להתמודד עם האפשרות שדגימה אקראית פשוטה לא תמנע הבדלים בין קבוצות המחקר השונות באותם משתנים מתערבים הרלוונטיים לניסוי, נכתב על-ידי המחבר הראשון של מאמר זה קוד בשפת התכנות הסטטיסטית R (R Core Team, 2013). התוכנה היא חופשית לשימוש (קוד פתוח, open source) ופופולרית בקרב אנשי אקדמיה ותעשייה כאחד. באמצעות קוד זה ניתן להריץ מספר רב של סימולציות ניסוי הכולל שתי קבוצות, ובו התוצאות של מספר המשתתפים המוגדר על-ידי המשתמש הן אקראיות (בדומה למצופה מחלוקה אקראית לקבוצות). בדוגמאות שיובאו להלן, הסימולציה מייצרת תוצאות אקראיות של 1,000 ניסויים ומספקת את אחוז הניסויים שבהם ההבדל בין הקבוצות גדול מהאחוז שהחוקר מגדיר כמקובל. ההבדל בין הקבוצות בתחילת המחקר ייחשב למשמעותי בהתאם להערכת החוקר את הסיכוי שהבדל זה עלול למנוע ממנו להצביע על קשר סיבתי בין המשתנה הבלתי-תלוי לזה התלוי. לדוגמה, ייתכן שבמחקר אחד יחליט החוקר שהבדל של 10% במשתנה מסוים בין קבוצות המחקר הוא משמעותי, ואילו במחקר אחר עשוי חוקר אחר להחליט שהבדל של 15% בין הקבוצות בתחילת המחקר הוא משמעותי, וזאת בהתאם לספרות קודמת ולניסיון החוקר עצמו. קוד R לחישוב הסיכוי לקבלת אי-שיוויון בין שתי קבוצות במשתנה אחד והוראות השימוש בו מוצגים בנספח 1.

כך לדוגמה, חוקר בפסיכולוגיה של הספורט מעוניין לבחון את ההשפעה של הנחיות למיקוד קשב על יכולת הקליעה לסל מטווח קצר של שחקני עילית בכדורסל. לשם כך הוא מתכנן ניסוי הכולל שתי קבוצות: קבוצה המבצעת אימון קליעות רגיל (ללא הנחיות קשב) ושנייה המבצעת אימון קליעות עם הנחיות קשב. על-פי הספרות המקצועית והניסיון של החוקר, אחד המשתנים המתערבים הפוטנציאליים שעלול להשפיע על תוצאות הניסוי הוא הוותק של המשתתפים במשחק (מספר שנות משחק). שחקן ששיחק שנים רבות יותר הוא בעל ניסיון רב יותר בקליעה לסל, ולכן הישגיו עשויים להיות טובים יותר בהשוואה לשחקן ששיחק שנים מעטות יותר. במדגם שהחוקר עתיד לבחון ישנם משתתפים בעלי ניסיון משחק שבין שנה אחת ל-10 שנים. החוקר מתכנן לגייס 20 משתתפים לכל קבוצה ומעוניין לדעת מה הסיכוי שבדגימה אקראית פשוטה יהיו עדיין הבדלים במשתנה שנות המשחק בקרב המשתתפים בשתי קבוצות המחקר. כמו כן, החוקר מגדיר שאי-שוויון בין הקבוצות הגדול מ-20% עלול להשפיע על התוצאות. כאשר מריצים 1,000 ניסויים עם הגדרות אלו מגלים כי יש

סיכוי של 17-18% שיהיה הבדל הגדול מ-20% בין הקבוצות בשנות הניסיון במשחק הכדורסל.

בניסוי אחר, חוקרת בלמידה מוטורית מעוניינת לבחון את התרומה של שתי שיטות אימון – חדגוני ומגוון – לשיפור דיוק בחבטה בגולף (putting) בקרב שחקניות גולף מתחילות. החוקרת יודעת שיכולת החבטה הבסיסית של השחקניות עלולה להשפיע על התוצאות, ומקווה שהדגימה האקראית הפשוטה תגרום לשוויון בין הקבוצות ביכולת זו. החוקרת מתכוונת לגייס שתי קבוצות של 20 משתתפות בכל קבוצה, ומניחה שהבדל של יותר מ-15% ביכולת הביצוע ההתחלתי בין שתי הקבוצות יקשה עליה להסביר את התרומה של אחת משיטות האימון לשיפור הדיוק, אם אכן שיטה זו תימצא כמשפרת דיוק. מהרצת 1,000 ניסויים עם הנתונים האלו עולה שיש סיכוי של כ-12% שההבדל בין הקבוצות ביכולת הבסיסית יהיה גדול מ-15%.

בניסוי נוסף, חוקרת בפיזיולוגיה של המאמץ מעוניינת לדעת אם שתי תכניות אימון משפרות צריכת חמצן מרבית. בכוונתה לגייס 20 משתתפים בגילי 20-29 שנים לכל אחת מקבוצות הניסוי. בהתבסס על הספרות המחקרית, היא מניחה שטווח צריכת החמצן היחסית בגילים אלה הוא 35-51 מ״ל חמצן * ק״ג$^{-1}$ * דקה$^{-1}$. נוסף לכך, החוקרת מעוניינת שההבדל בין הקבוצות לא יהיה גבוה מ-10%. כאשר מריצים 1,000 ניסויים, מתברר שהסיכוי שההבדל בצריכת החמצן היחסית המרבית בין שתי הקבוצות יהיה יותר מ-10% הוא בין 0.3 ל-0.5%. אם חשוב לחוקרת שההבדל בצריכת החמצן המרבי בין הקבוצות לא יעלה על 5%, הסיכוי להבדלים בין הקבוצות עולה לכ-15%.

בשלוש הדוגמאות הנסקרות לעיל, החוקרים נדרשים להחליט אם דגימה אקראית פשוטה מספקת אותם, או שמא עליהם לנקוט שיטה אחרת של דגימה כדי להקטין את הסיכון שההבדל בין הקבוצות במשתנה התלוי, או באחד מהמשתנים המתערבים הצפויים בתחילת הניסוי, יהיה כזה שימנע מהם לענות על השאלה – האם המניפולציה שערך החוקר, קרי האימון/טיפול/תכנית ההתערבות שניתן למשתתפים, הוא אכן הגורם שהביא לתוצאות שהתקבלו בניסוי. מהסימולציות הסטטיסטיות שבוצעו והודגמו קודם לכן ניתן לראות שלמעט מקרה אחד (הבדל של 10% בצריכת חמצן מרבית בקרב משתתפות בטווח גילים 20-29 שנים), הסיכון לאי-שוויון בין קבוצות הניסוי הוא בין 10 ל-15%. סיכון זה אינו מבוטל, וייתכן שכדאי לנקוט שיטת דגימה אחרת.

דוגמאות נוספות של מקרים בניסויים במדעי הספורט והתנועה, שבהם צפויים הבדלים בין קבוצות הניסוי בשלב ההתחלתי שלהם, מוצגות בלוח 1. בשני ניסויים המתוארים בלוח, שמטרתם היא שיפור יכולת של ניתור אנכי בקרב שחקני כדורגל בכיתה י״ב ושיפור בצריכת חמצן מרבית – דגימה אקראית פשוטה בהחלט עשויה להספיק לגבי המשתנה הרלוונטי הנמדד. עם זאת, בשאר המקרים המוצגים בלוח, בהתאם להפרש הרצוי בין קבוצות הניסוי בנקודת ההתחלה, על החוקר לשקול שימוש בשיטת דגימה אקראית אחרת. אחת מהשיטות החלופיות היא חלוקה אקראית רבודה (stratified randomization).

לוח 1.
דוגמאות של ניסויים שבהם קיימים סיכויים שיהיו הבדלים התחלתיים בין שתי קבוצות הניסוי לאחר חלוקה אקראית פשוטה לקבוצות

מטרת הניסוי	מס' משתתפים	משתנה מתערב אפשרי	טווח תוצאות צפוי	סיכון לאי-שוויון בין הקבוצות		
				10% הבדל	15% הבדל	20% הבדל
שיפור חבטה קצרה בגולף	20 בכל קבוצה	יכולת דיוק בסיסית	70-20 ס"מ מהגומה בממוצע 10 החבטות הראשונות	30-35%	11-12%	3-4%
שיפור יכולת ניתור אנכי בקרב שחקני כדורגל בכיתה י"ב	20 בכל קבוצה	יכולת ניתור בסיסית	76-49 ס"מ	.7-1.7%	0%	0%
שיפור דיוק בבעיטת עונשין מ-11 מ'	15 בכל קבוצה	שנות ניסיון במשחק	10-3 שנים	42-44%	20-22%	7-10%
שיפור יכולת קוגניטיבית לאחר אימון גופני חד- פעמי	25 בכל קבוצה	מספר תשובות נכונות במבחן ממוחשב	50-20	14-15%	2-3%	.1-.3%
שיפור בצריכת חמצן מרבית	15 בכל קבוצה	צריכת חמצן מרבית בסיסית	35-51 $mlO_2*kg^{-1}*min^{-1}$	0-2%	0-.1%	0%
לחיצה בשכיבה 1RM בקרב ילדים גילאי 12-9	20 בכל קבוצה	לחיצה בשכיבה התחלתית	52-15 ק"ג *	29-31%	11-13%	2-4%

* הנורמות נלקחו מ-Hoffman (2006)

חלוקה אקראית רבודה

חלוקה אקראית רבודה היא אחת האפשרויות המומלצות ליישום כאשר גודל המדגם קטן, וכתוצאה מכך הסיכון לאי-שוויון בין הקבוצות במשתנה אחד או שניים גדול באופן יחסי (Kernan et al., 1999; Moher et al., 2010). לדוגמה, אם חוקר מעוניין לבחון את ההשפעה של שתי תכניות אימון גופני על לחץ דם במנוחה, יש להניח שהבדלי הבסיס של המשתתפים בקבוצות הניסוי בכל הקשור לערכי לחץ הדם במנוחה יקשו על פירוש התוצאות. לכן, החוקר יכול להגדיר מראש כמה רבדים (strata), בהתבסס על מדידת לחץ הדם הבסיסי של המשתתפים בניסוי. כך לדוגמה, החוקר עשוי להגדיר שלושה רבדים של לחץ דם: (א) מתחת ל-110/70 מ"מ כספית; (ב) בין 110/70 ל-150/100 מ"מ כספית; (ג) מעל 150 מ"מ כספית. לחץ הדם של המשתתפים בניסוי ייבדק בתחילתו, וכל משתתף יוקצה לרובד (stratum) הרלוונטי. לאחר מכן, בכל רובד תבוצע חלוקה אקראית לקבוצות. חלוקה זו מבוצעת, בדרך כלל, על-ידי סדרות אקראיות של תמורות (permutations) על בסיס קבוצות הניסוי. הסדרות עשויות לכלול 2, 4 או 6 תמורות, ולעתים גם תכולת הסדרה יכולה להשתנות אקראית. לדוגמה, כאשר ישנן שתי קבוצות ניסוי – א ו-ב, תהיינה שש אפשרויות לסידורן בסדרה של ארבע תמורות: "אאבב", "בבאא", "אבאב", "באבא", "אבבא" ו-"באאב". כעת, בכל רובד תיבחרנה אקראית סדרות התמורות הללו, עד שהחוקר יגיע למספר המשתתפים בסדרה. אז, לפי סדר הגעת המשתתפים למחקר עצמו, הם משויכים לקבוצה הרלוונטית.

במקרה אחר, חוקר מעוניין לבחון את ההשפעה של הנחיות למיקוד קשב – פנימי וחיצוני – על עקיבות (שחזור) הביצוע של חבטת גולף לטווחים קצרים. לאחר חישוב הסיכוי למציאת הבדלים ביכולת הדיוק הבסיסית של הנבדקים שישתתפו במחקר, החוקר בוחר לבצע דגימה אקראית רבודה. לשם כך, 48 המשתתפים במחקר הגיעו למפגש ראשון שבו הם חבטו 10 פעמים בכדור גולף למטרה נייחת (גומה). החוקר מודד את עקיבות הביצוע של המשתתפים במפגש זה, לאחר מכן הוא מדרג את המשתתפים על-פי הישגיהם – מהמשתתף בעל העקיבות הנמוכה ביותר ועד לבעל העקיבות הגבוהה ביותר, ומגדיר שלושה רבדים – עקיבות נמוכה (16 משתתפים), עקיבות בינונית (16) ועקיבות גבוהה (16). לאחר שלב הדירוג, בוחר החוקר אקראית ארבע סדרות עם ארבע תמורות בכל אחת לכל רובד. למשל, לרובד הראשון הוא בוחר את ארבע הסדרות הבאות: "אבבא", "באבא", "אאבב" ו-"בבאא". המשתתפים מחולקים לקבוצות הניסוי על-פי תמורות אלו, כך שהמשתתף הראשון יהיה בקבוצה א, השני בקבוצה ב, השלישי ב-ב, הרביעי ב-א, החמישי בקבוצה ב וכך הלאה.

אחד היתרונות בחלוקה אקראית רבודה זו הוא שכל רובד מחולק אקראית לשתי קבוצות הניסוי, כך שאם יש די משתתפים בכל רובד ניתן למעשה לבחון את השפעת האימון/טיפול/תכנית התערבות בכל רובד בנפרד ואף לבחון את ההשפעה על כלל המשתתפים. יתרונות נוספים של החלוקה האקראית הרבודה הם הקטנת הסיכון לטעות מסוג I (Type I error; דחייה שגויה של השערת האפס. שגיאה כזו תגרום, בדרך כלל, למסקנה שאפקט מסוים קיים כשלמעשה אינו קיים). כמו כן,

לטעות מסוג II (Type II error ; קבלה שגויה של השערת האפס. שגיאה כזו תגרום, בדרך כלל, לדחייה של אפקט מסוים, אף שהוא אכן קיים במציאות), ועל-ידי כך הגדלת העוצמה הסטטיסטית של הממצאים שעולים מהניסוי (Kernan et al., 1999).

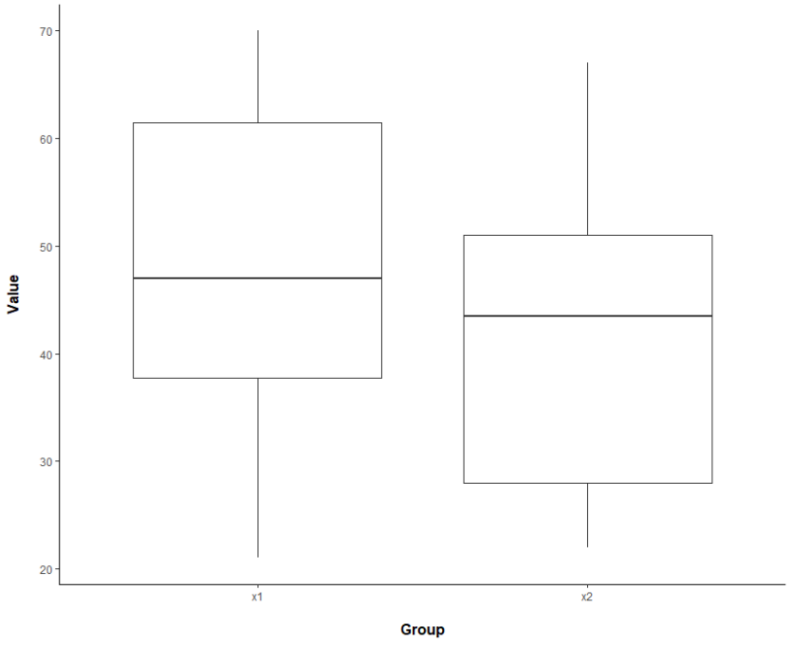
יש לציין שבכל רובד ניתן לחלק אקראית גם את סדרות התמורות וגם את המשתתפים עצמם. כך למשל, לאחר שהחוקר דירג את המשתתפים על-פי יכולת הביצוע ההתחלתית שלהם בגולף (עקיבות הביצוע), ניתן לחלק אותם לסדרות של התמורות האקראיות, או להקצות את המשתתפים באופן אקראי תחילה, ואז לחלקם לסדרות של התמורות האקראיות. במקרה הראשון, תהליך האקראיות מוגבל יותר, אולם השוויון במשתנה הנמדד יהיה חזק יותר. במקרה השני, האקראיות היא חזקה יותר, אולם השוויון במשתנה הנמדד עלול להיות חלש יותר.

הדוגמאות הבאות תמחשנה את ההבדל בין שני המקרים: במקרה אחד ניתן לחלק 16 משתתפים לשני רבדים (שמונה משתתפים בכל רובד) ולדרגם על פי יכולת הביצוע ההתחלתית שלהם. כעת, נשתמש בסדרות של ארבע תמורות אקראיות לכל שמונה משתתפים. בדרך זו, למעשה, כל ארבעה משתתפים – הקרובים מאוד זה לזה ביכולת ההתחלתית שלהם – מחולקים אקראית לשתי קבוצות המחקר. באופן כזה, השוויון במשתנה הרלוונטי יהיה מוחלט כמעט. במקרה השני, אם לאחר דירוג המשתתפים והחלוקה לשני הרבדים, שמונת המשתתפים יעורבבו אקראית בכל רובד, ייתכן מצב שבו ארבעה משתתפים שעליהם תבוצע סדרת התמורות האקראית יהיו 1, 2, 7 ו-8. חלוקה זו עלולה להביא למצב שבו משתתפים המדורגים 1 ו-2 יהיו בקבוצה אחת, ואילו משתתפים 7 ו-8 יהיו בקבוצה שנייה. בדרך זו האקראיות אמנם גבוהה, אך ייתכנו הבדלים נוספים במשתנה שאותו אנו מעוניינים להשוות בין הקבוצות. עם זאת, בשני המקרים, ההבדלים בין הקבוצות במשתנה התלוי אינם אמורים להיות משמעותיים, כך שדרך החלוקה האקראית נתונה לשיקול דעתו של החוקר.

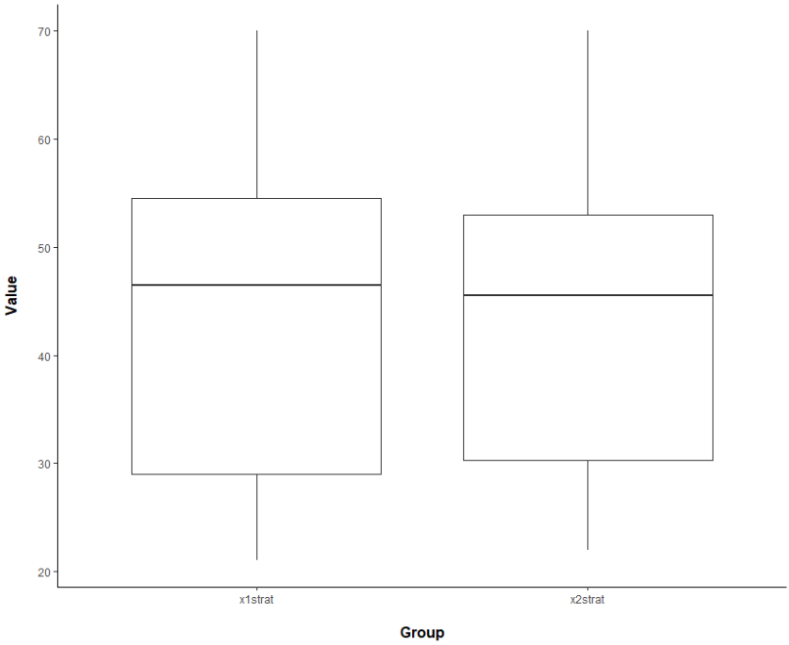
כאשר החלוקה לרבדים היא על-פי משתנים שמיים, מומלץ לחלק אקראית קודם את המשתתפים בכל רובד, משום שבכל מקרה, לסדר אין משמעות. קוד R לחישוב הסדרות של התמורות האקראיות לסדרות של ארבע תמורות, שש תמורות, או לבחירה אקראית של סדרות התמורות והוראות השימוש בו מוצגים בנספח 2.

דוגמה: חלוקה אקראית רבודה במחקר על חבטה בגולף. במחקר שמטרתו לבחון את תנועת העיניים (gaze behavior) בקרב שחקני גולף מתחילים, שלומדים כיצד לחבוט מטווח קצר, מעוניינים החוקרים שממוצע המרחק של 10 החבטות הראשונות יהיה דומה בקרב המשתתפים שיחולקו לשתי קבוצות למידה בנות 20 משתתפים כל אחת. בהרצת סימולציה של מדגם אקראי פשוט התקבל ממוצע של 48.3 ס"מ בקבוצה אחת ו-40.5 ס"מ בקבוצה שנייה. ההפרש של 7.8 ס"מ בין הקבוצות (כמעט 20%) הוא גדול מדי ויקשה על יכולתם של החוקרים להסביר את ממצאי הניסוי (איור 2 מציג את הממוצעים ופיזור התוצאות לאחר הרצת הסימולציה של מדגם אקראי פשוט). כדי לפתור את הבעיה השתמשו החוקרים במדגם אקראי רבוד עם סדרות של ארבע תמורות אקראיות. התקבל ממוצע של

44.25 ס״מ בקבוצה אחת ו-44.55 ס״מ בקבוצה שנייה. ההפרש הזניח של 0.3 ס״מ בין הקבוצות מעיד על רמת יכולת דומה של המשתתפים בתחילת הניסוי, עובדה שתסייע לחוקרים להסביר מדוע שיטת למידה מסוימת מטפחת למידה, אם אכן יתקבלו הממצאים המעידים על כך (הממוצעים ופיזור התוצאות לאחר הרצת הסימולציה של מדגם אקראי רבוד עם סדרות של ארבע תמורות אקראיות מוצגים באיור 3).



איור 2. ממוצעים ופיזור התוצאות לאחר הרצת סימולציה של מדגם אקראי פשוט



איור 3. ממוצעים ופיזור התוצאות לאחר הרצת סימולציה של מדגם אקראי רבוד עם סדרות של ארבע תמורות אקראיות

השימוש בחלוקה אקראית רבודה – חסרונות. לשימוש בחלוקה אקראית רבודה במדעי הספורט והתנועה יש גם כמה חסרונות. כדי לבצע דגימה כזו עלינו למדוד, כבר לפני תחילת הניסוי, את המשתנה הרלוונטי לכל המשתתפים. כך נוכל לחלקם על-פי דירוגם במשתנה הרלוונטי הנמדד. ביצוע דגימה בשיטה זו מוסיף לניסוי המתוכנן מפגש אחד (לפחות), ובו יימדד המשתנה הרלוונטי. כמו כן, אם אחד המשתתפים פורש מהמחקר, איננו יודעים אם משתתף חדש שמחליף אותו מתאים לקבוצה או לא, משום שסביר להניח שהוא לא היה שותף לחלוקה האקראית הרבודה הראשונית. עם זאת, אם משתתפים בודדים פורשים במהלך הניסוי, יש סבירות נמוכה שהחלפתם במשתתפים חדשים אכן תוביל להבדלים משמעותיים בין הקבוצות. זאת מכיוון, שהחלוקה האקראית הרבודה הובילה לשוויון כמעט מוחלט בין הקבוצות. לכן, החלפת משתתף שפרש במשתתף חדש, שתוצאותיו ההתחלתיות יכולות אומנם להיות שונות מזה שאותו החליף, לא אמורה להוביל לאי-שוויון משמעותי בין הקבוצות.

אתגר מתודולוגי נוסף מתרחש כאשר חוקר במדעי הספורט והתנועה מוסיף מפגש מדידה לניסוי בו נבחנת יכולת הלמידה של המשתתפים. במקרה כזה הוא עלול להתמודד עם גורם הלמידה (learning effect) (Thomas et al., 2015). אם החוקר מעוניין לדרג את המשתתפים על-פי יכולתם ההתחלתית, עליו לבחון אותם בביצוע

מוטורי מסוים כמו זריקת חצים למטרה נייחת, וזאת כדי לבחון יכולת בסיסית של זריקה ביד הדומיננטית. אפשרות אחרת היא בעיטה בכף-הרגל הפנימית לשער קטן-ממדים כדי לבחון יכולת בסיסית של בעיטה ברגל הלא-דומיננטית. וכך, המשתתפים מתנסים (קרי, לומדים) במטלה עוד לפני תחילת הניסוי. ביצועים אלו של המטלה המוטורית עשויים להשפיע על תוצאות הניסוי, שכן, המשתתף מגיע לניסוי לאחר התנסות במטלה שהוא עתיד ללמוד בניסוי עצמו. יש לבחור, אפוא, את המטלות הנבחנות כך שהוספת ביצוע מקדים לא תסייע למשתתפים להגיע לאפקט תקרה (ceiling effect ; המשתתפים במחקר מגיעים להישגים גבוהים, ולא ניתן להצביע על שיפור נוסף ביכולתם במהלך הניסוי עצמו). מצד שני, במחקרים רבים, המשתתפים מקבלים ממילא הזדמנות לבצע היכרות עם המטלה עוד לפני תחילת הניסוי, כך שמפגש מקדים יכול גם לשמש מפגש היכרות עם מטלת הניסוי הנלמדת.

שליטה במשתנים מתערבים

ללא קשר לבחירה של סוג החלוקה האקראית לקבוצות, על החוקר לתת את הדעת, בשלב תכנון הניסוי, על אותם משתנים מתערבים שעלולים להשפיע על התוצאות שתתקבלנה בניסוי. לדוגמה, אם הניסוי עוסק בהשפעתה של פעילות גופנית (משתנה בלתי-תלוי) על רמת לחץ הדם (משתנה תלוי), יש להניח שרמת לחץ הדם של המשתתפים בתחילת הניסוי עלולה להשפיע על רמת לחץ הדם שלהם בתום הניסוי. בניסוי אחר שבו נבחנת השפעתה של פעילות גופנית על בריאות האדם, משתנים כמו גיל, סוג תזונה ועישון עלולים להשפיע על תוצאות הניסוי. החוקר חייב אפוא להביא בחשבון משתנים אלו כמשתנים מתערבים.

אחת האסטרטגיות שבהן יכול החוקר להשתמש כדי לשלוט במשתנים המתערבים היא להתייחס למשתנים אלו כ-covariates (משתנים שנכללים בניתוח הסטטיסטי עקב הקשר ביניהם לבין המשתנה התלוי. סטטיסטית, ניתן לשלוט במשתנים אלו כדי לאפשר בחינה של השפעת משתנים אחרים, רלוונטיים יותר, על המשתנה התלוי) בניתוח הסטטיסטי (Warner, 2008). טעות נפוצה היא לחשוב שיש להשתמש במשתנה כ-covariate רק כאשר נמצא הבדל מובהק לגביו בין קבוצות הניסוי. ייתכן שהבדלים במשתנה מסוים בין קבוצות הניסוי אינם מובהקים סטטיסטית, אולם השפעתו של המשתנה עשויה, בכל זאת, להיות משמעותית באשר לתוצאות הניסוי. לכן, יש להקפיד לבחור את המשתנים המתערבים כבר בשלב תכנון הניסוי (de Boer, Waterlander, Kuijper, Steenhuis, & Twisk, 2015; Enas, Enas, Spradlin, Wilson, & Wiltse, 1990). הבחירה במשתנים מתערבים נדרשת להתבסס על הספרות הקיימת ועל ניסיונו של החוקר בתחום הדעת הנחקר.

יש לציין שבחלק הממצאים בדו"ח המחקר או במאמר אין צורך לדווח על ניתוחי מובהקות סטטיסטיים של ההבדלים בין קבוצות הניסוי בשלב ההתחלתי שלו (Moher et al., 2010). מטרת מבחני המובהקות היא לבחון אם ההבדלים בין קבוצות הניסוי אינם תוצר של אקראיות. מכיוון שהחוקר מחלק את הקבוצות באופן אקראי, הוא יודע כבר בתחילת הניסוי שאם יהיו הבדלים בין הקבוצות, הרי הם תוצר של

אקראיות, ולכן מבחני המובהקות לגילוי הבדלים בשלב ההתחלתי של הניסוי הם חסרי משמעות ואינם סבירים (Altman, 1985; Vickers, 2009).

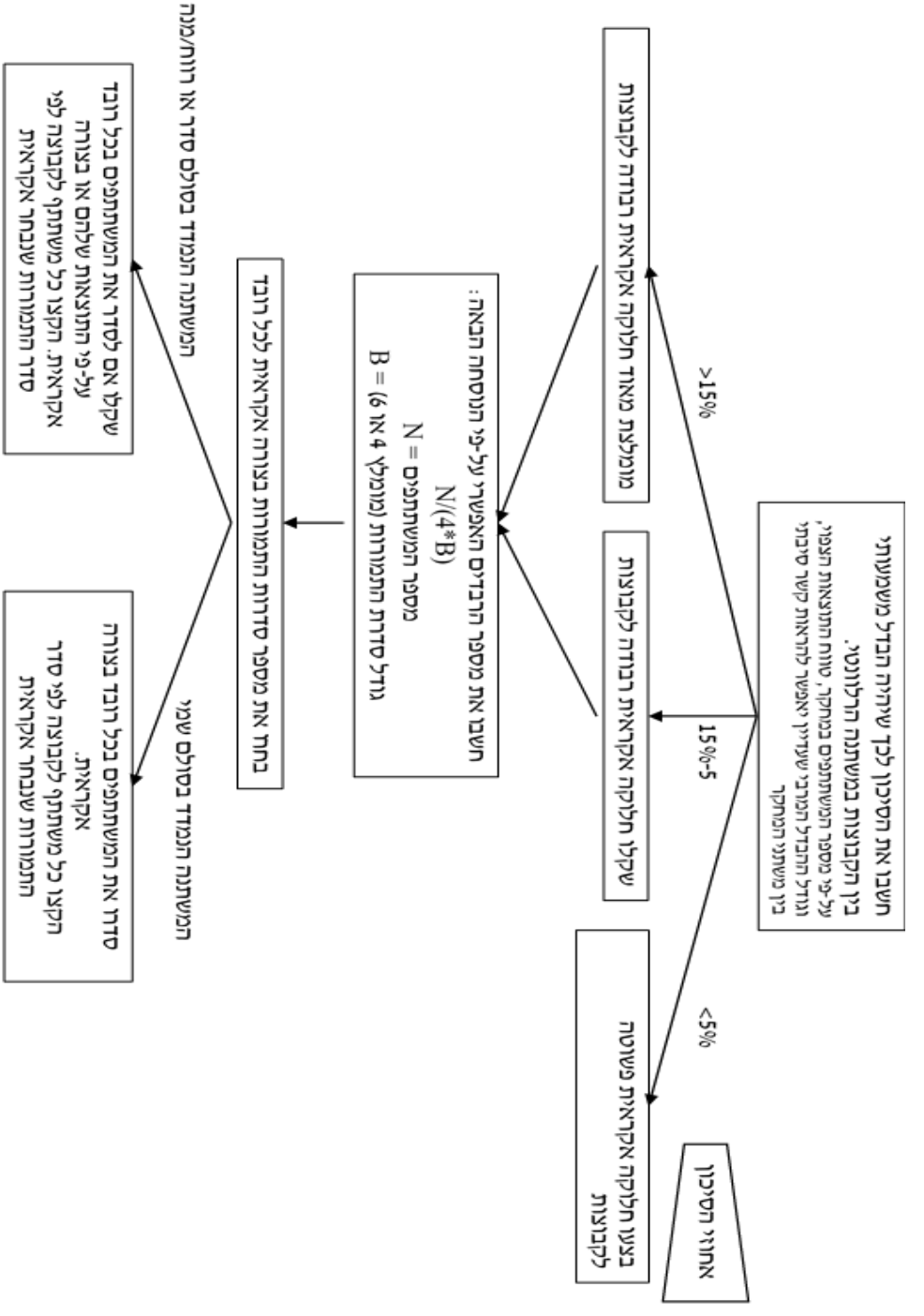
המלצות לחוקרים וסיכום

מומלץ להגדיר את שיטת החלוקה האקראית לקבוצות כבר בעת תכנון הניסוי, לאחר שהחוקר איתר את המשתנים המתערבים הרלוונטיים. מומלץ לחוקר לאמץ כמה צעדים בתהליך הגדרת החלוקה האקראית. ביניהם: (א) חישוב הסיכון לכך שיהיה הבדל משמעותי בין קבוצות הניסוי במשתנה המתערב הרלוונטי; (ב) חישוב מספר הרבדים האפשרי; ג) בחירה אקראית של מספר סדרות התמורות לכל רובד (ראו צעדים נדרשים בתהליך קבלת ההחלטות לגבי שיטת החלוקה האקראית לקבוצות הניסוי באיור 4).

אם, לדעת החוקר, ישנם יותר משני משתנים מתערבים פוטנציאליים שעשויים להשפיע על תוצאות הניסוי, החלוקה האקראית הרבודה אינה יעילה, ולכן על החוקר לבחור שיטה אחרת (למשל: Covariate adaptive randomization/minimization) (Lin, Zhu, & Su, 2015; Taves, 1974). במאמר זה התמקדנו בטיפולו של החוקר בחלוקה אקראית בניסוי, תוך הבאה בחשבון של עד שני משתנים מתערבים פוטנציאליים.

כדי להצביע על קשר סיבתי בין משתנים בניסוי יש להקפיד, בין השאר, על חלוקה אקראית לקבוצות. אלא שלמרות נוחות השימוש בה, החלוקה האקראית הפשוטה, מאבדת מיעילותה ככול שהמדגמים הולכים וקטנים. במאמר זה בחנו שיטה חלופית לחלוקה אקראית לקבוצות – החלוקה האקראית הרבודה. אמנם שיטה זו אינה נטולת חסרונות, אך מומלץ להשתמש בה כדי לוודא שקבוצות הניסוי "מתחילות מאותה נקודה" במשתנה שעשוי להשפיע על תוצאות הניסוי.

השימוש בקוד R (ראו נספחים 1 ו-2) יכול לסייע לחוקרים לחשב את הסיכון בהגעה למצב שבו הקבוצות אינן שוות ביכולתן בתחילת הניסוי. חישוב זה עשוי לעזור בקבלת ההחלטה לגבי סוג החלוקה האקראית. לבסוף, ללא קשר לסוג החלוקה האקראית, על החוקר להגדיר, בשלב תכנון הניסוי, את המשתנים המתערבים האפשריים (covariates) ולהתייחס אליהם בשלב ניתוח הנתונים גם כאשר אלו אינם שונים בצורה מובהקת בין הקבוצות בשלב ההתחלתי של הניסוי.



איור 4. תרשים זרימה המציג את הדרך הנכונה לבחירת מספר הסדרות בניסוי

רשימת המקורות

בייט-מרום, ר., וספורטה, ק. (2005). *שיטות מחקר במדעי החברה – עקרונות המחקר וסוגיותיו (הניסוי– יחידה 6)* (מהדורה שנייה). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

Altman, D. G. (1985). Comparability of randomized groups. *The Statistician, 34,* 125-136.

Amonette, W. E., Kirk, E. L., & Kraemer, W. J. (2016). *Evidence-based practice in exercise science.* Champaign, IL: Human Kinetics.

de Boer, M. R., Waterlander, W. E., Kuijper, L. D., Steenhuis, I. H., & Twisk, J. W. (2015). Testing for baseline differences in randomized controlled trials: An unhealthy research behavior that is hard to eradicate. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 12*, 4.

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research.* Dallas, TX: Houghton Mifflin Company.

Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). The design and conduct of quasi-experiments and true-experiments in field settings. In M. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology.* Skokie, IL: Rand-McNally.

Enas, G. G., Enas, N. H., Spradlin, C. T., Wilson, M. G., & Wiltse, C. G. (1990). Baseline comparability in clinical trials: Prevention of "Poststudy Anxiety". *Drug Information Journal, 24*, 541-548.

Gratton, C., & Jones, I. (2010). *Research methods for sports studies.* London, UK: Routledge.

Hoffman, J. R. (2006). *Norms for fitness, performance, and health.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Kernan, W. N., Viscoli, C. M., Makuch, R. W., Brass, L. M., & Horwitz, R. I. (1999). Stratified randomization for clinical trials. *Journal of Clinical Epidemiology, 52*, 19-26.

Lin, Y., Zhu, M., & Su, Z. (2015). The pursuit of balance: An overview of covariate-adaptive randomization techniques in clinical trials. *Contemporary Clinical Trials, 45*, 21-25.

Moher, D., Hopewell, S., Schulz, K. F., Montori, V., Gøtzsche, P. C., Devereaux, P., . . . Altman, D. G. (2010). CONSORT 2010 explanation and elaboration: Updated guidelines for reporting parallel group randomised trials. *British Medical Journal, 340*, c869.

R Core Team. (2013). *R: A language and environment for statistical computing.* Vienna, Austria.

Taves, D. R. (1974). Minimization: a new method of assigning patients to treatment and control groups. *Clinical Pharmacology and Therapeutics, 15*, 443-453.

Thomas, J. R., Nelson, J. K., & Silverman, S. J. (2015). *Research methods in physical activity* (7th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Vickers, A. J. (2009). *What is a p-value anyway? 34 stories to help you actually understand statistics.* London, UK: Pearson.

Warner, R. M. (2008). *Applied statistics - from bivariate through multivariate techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.

נספח 1:
קוד R לחישוב הסיכוי לקבלת אי-שוויון בין שתי קבוצות במשתנה אחד
(הקוד המודגש הוא זה שהחוקר יכול לשנות בהתאם לצרכיו)

```
# checking the chances of differences in a measured variable at baseline
library(dplyr)
i=0
count=0
 #repetitions =how many times to run the simulation
#expected_score_range = what is the scores you expect to see in the measured variable
#participants_per_group =how many participants per group
#percent_diff = percent of difference allowed
repetitions=1000
expected_score_range=10:80
participants_per_group = 15
percent_diff=.2
vec_x1=c()
vec_x2=c()
while (i<=repetitions) {
  x1=mean(sample(expected_score_range, participants_per_group, replace=T))
  x2=mean(sample(expected_score_range, participants_per_group, replace=T))
  percent_diff_allowed=percent_diff
  if (abs(x1-x2)>percent_diff_allowed*max(c(x1,x2))) {
    count=count+1
    vec_x1=append(vec_x1, x1)
    vec_x2=append(vec_x2, x2)
    cat("x1=", x1, " x2=", x2, "\n")
}
  i=i+1
}
cat("number of pairs with difference above ", percent_diff_allowed*100, "%: ", count)
cat("percentage of unequal pairs: ", count/repetitions*100, "%")
data=data.frame(vec_x1,vec_x2)
data=data %>% mutate(difference=abs(vec_x1-vec_x2))
cat ("Range of differences between samples: ", range(data$difference))
```

נספח 2:

קוד R לחישוב התמורות לסדרות של ארבע תמורות, שש תמורות, או לבחירה אקראית של סדרות התמורות (הקוד המודגש הוא זה שיכול החוקר לשנות בהתאם לצרכיו. יש לבחור, לאחר מכן, את שורת הקוד המתאימה לחישוב בו החוקר מעוניין)

```
# Permuted block design - using the blockrand package
library(blockrand)
number_of_groups=2
participants_number=48
group_names=c("aerobic", "control")
#example for: 48 participants, 2 groups, blocksize of 4
blockrand(participants_number, number_of_groups, levels=group_names, block.sizes =
c(2,2))
#example for: 48 participants, 2 groups, blocksize of 6
blockrand(participants_number, number_of_groups, levels=group_names, block.sizes =
c(3,3))
#example for: 48 participants, 2 groups, random blocksize of 4 or 6
blockrand(participants_number, number_of_groups, levels=group_names, block.sizes =
c(2,3))
#example for: 48 participants, 2 groups, random blocksize of 2, 4 or 6
blockrand(participants_number, number_of_groups, levels=group_names, block.sizes =
c(3))
```

למידה שיתופית והקשר בין ההרכב המגדרי בקבוצת הלימוד לבין אקלים מוטיבציוני בשיעורי החינוך הגופני

רונה כהן, סימה זך ומיכל ארנון

המכללה האקדמית בוינגייט

תקציר

מטרת מחקר זה היא לבדוק אם מודל הלמידה השיתופית הוא כלי יעיל להשפעה על אקלים מוטיבציוני בשיעורי החינוך הגופני לעומת מודל ההוראה הישירה. במחקר השתתפו שלוש כיתות ז בבית ספר ממלכתי מעורב מגדרית במרכז הארץ – 121 תלמידים (65 בנים ו-56 בנות). כלי המחקר היה שאלון "על המתרחש בשיעורי החינוך הגופני והפעילות הספורטיבית", שבוחן את תפיסתם של הלומדים את האקלים המוטיבציוני בשיעורי החינוך הגופני. מורה אחד לימד שלוש כיתות: כיתת בנים בלבד (46), כיתת בנות בלבד (35) וכיתה אחת מעורבת של בנים ובנות (19 בנים ו-21 בנות). השאלון ניתן ללומדים לפני יישום תוכנית למידה בשתי גישות: למידה ישירה ולמידה שיתופית, ואחריו. ממצאי המחקר מלמדים כי בכל שלוש הקבוצות הערכת אקלים השליטה של הלומדים הייתה גבוהה מזו של אקלים הביצוע בלי קשר להרכב המגדרי של הכיתה או לשיטת ההוראה שנלמדה, למעט הבדלים שנמצאו בכיתה המעורבת, שבה היה ניתן לראות אצל הבנים אקלים ביצוע גבוה משל הבנות. ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים כי לא ניתן לייחס את האקלים המוטיבציוני לשיטת ההוראה.

תארנים: מודלים בחינוך הגופני, הוראה ישירה, אקלים מכוון ביצוע, אקלים מכוון משימה

למידה שיתופית היא מכלול של תהליכי למידה–הוראה אשר מתקיימים בקבוצות הטרוגניות קטנות באמצעות קשרי גומלין בין הלומדים כדי להשיג מטרות לימודיות. ביסוד השיטה מונחת התפיסה כי יצירת ערבות הדדית בין חברי הקבוצה, שלפיה הלומדים אחראים הן ללמידה שלהם והן לזו של חבריהם לקבוצה, מקדמת מגוון רחב של מטרות חינוכיות, כגון שיתוף פעולה להשגת יעדים, יחסי כבוד הדדי כבסיס להצלחת הקבוצה, תפיסת ערך עצמי יציבה והישגים לימודיים (זך וכהן, 2010 ; Zach & Cohen, 2012).

הפרדיגמה החינוכית של למידה שיתופית היא תוצר של התפתחות תאורטית כפי שמשתקף בספרות המחקר: תחילה הדגישה הגישה האקולוגית להוראה (Doyle, 1977) את ההשפעה הדו-כיוונית מורים–תלמידים, ומכאן את האפשרות כי התלמידים יהיו שותפים במשימות הוראה, כגון משימות ניהול וארגון ומשימות למידה (Doyle, 1986). לאחר מכן הדגישה הגישה התרבותית-היסטורית ללמידה (Vygotsky, 1978) שהתקדמות של לומד מרמתו הממשית לרמה הפוטנציאלית שלו מתרחשת באמצעות שני גורמים עיקריים – הנחייתו של בעל מקצוע מנוסה ושיתוף פעולה עם עמיתים בעלי אותו טווח התפתחות משוער (Kuhn, 1972), ובכך הגדירה מבנה אקולוגי אפשרי חדש לכיתת הלימוד. בהמשך לזה התמקדה גישת הלמידה החברתית (Bandura, 1977) בדינמיקה הפנימית בקבוצת הלומדים והדגישה את התלות בין הדדיות לבין למידה, קרי שלמידה היא תוצר של התנסויות חברתיות משותפות המאפשרות לכל פרט בקבוצה גם ללמוד וגם ללמד: כלומד, לצפות באחרים מנסים את כוחם במשימה ולהקשיב להסבריהם, להתנסות בעצמו בתוך כדי חיקוי, להשוות את ביצועיו לאלו של חבריו ולקבל משוב מהם; כמלמד, לאפשר לאחרים לצפות בו, להסביר ולתת משוב בעצמו (Rosenshine & Meister, 1994).

כדי שהלמידה השיתופית תצליח הומלץ לעצב את הסביבה הלימודית לפי כמה עקרונות, ובהם (Darling- Hammond & Bransford, 2005; Johnson & Johnson, 1994): (1) כל פרט יהיה חיוני לקבוצה – השתתפותו הפעילה תיחשב לתרומתו הייחודית להצלחת הקבוצה; (2) הקבוצה תהיה שותפה באחריות להתפתחות הפרט – מימוש האחריות יתבטא בשיתוף פעולה רציף ומתמשך שבו הקבוצה תומכת בתהליך הלמידה של הפרט; (3) הפרט יהיה שותף באחריות להתפתחות הקבוצה – מימוש האחריות יתבטא בהשתתפות פעילה של הפרט, בחתירתו להעמיד לרשות הקבוצה כל הזדמנות ללמוד ממנו ולנצל כל הזדמנות ללימוד שהקבוצה מעניקה לו; (4) כל פרט יהיה מחויב לנהוג בכבוד ובסבלנות כלפי חבריו – שיפוטיות וחוסר סבלנות בין חברים בקבוצה יפגעו בתהליך הבנייה של תלות הדדית חיובית בקבוצה הטרוגנית, תהליך הדורש אמון, זמן ומאמץ; (5) הקבוצה תהיה חיונית להצלחת הפרט – המורה יקפיד להנחות את הלומדים להגעה להישג לימודי רק באמצעות העבודה הקבוצתית, קרי לערוך בקביעות רפלקציות על התהליכים הנדרשים מהם במסגרת הלמידה השיתופית. עיצוב נכון של מודל למידה שיתופית ומימוש הולם שלו הם תנאים הכרחיים לתפקוד תקין של הקבוצה שבה כל חבריה רואים עצמם שווים בין שווים, מוכנים להתנסות בדברים חדשים על אף האפשרות שיטעו, מסתכנים בהפגנת חולשה בזכות האמון בעמיתיהם, ומתוך המשוב ההדדי משפרים את הישגיהם ואת הישגי הקבוצה (Frank, 2004). במילים אחרות, למידה שיתופית מוצלחת פירושה יצירת קבוצה שחבריה רוצים להתפתח באמצעותה, משמשים זה את זה כמשוב וייחוס לרמת ביצועים, מעריכים זה את זה לפי מידת השתתפותם וחשיפתם את עצמם ולא לפי הישגיהם היחסיים וחולקים באחריות לביצועים האישיים והקבוצתיים.

למידה שיתופית בחינוך הגופני

מחקרים בנושא למידה שיתופית בחינוך הגופני עסקו בשלושה משתנים עיקריים: (1) כישורים חברתיים הכוללים התנהגויות כגון שיתוף פעולה, הקשבה לאחר, דאגה ועזרה לאחר; (2) מיומנויות מוטוריות גופניות; (3) זמן למידה אקדמי או מתן הזדמנויות לתגובה פעילה. ממצאי מחקרים אלה מאששים את הקביעה כי למידה שיתופית עוזרת לפתח מיומנויות חברתיות (e.g. Dyson, 2001; 2002; Mohseen, Fauzee, Kim, & Geok, 2011; Polvi & Telama, 2000).

הוראה ישירה

מודל ההוראה הישירה הוא הנפוץ ביותר בחינוך הגופני. בהוראה ישירה (Rosenshine, 1979) המורה מלמד את הכיתה כולה על פי שישה עקרונות קבועים: (1) המורה מתכנן את כל שלבי השיעור; (2) חלוקת התלמידים נעשית בידי המורה לפי יכולתם ורמת התקדמותם; (3) המורה נותן משובים לתלמידים במהלך הביצוע; (4) קצב השיעור נקבע בידי המורה; (5) המורה מתקן שגיאות מייד לאחר הביצוע במידת הצורך; (6) בביצוע מוצלח של המשימה המורה נותן משוב חיובי ללומד (Metzler, 2017).

מגדר, חינוך וחינוך גופני

ניתן להגדיר מגדר כתכונות, התנהגויות, מאפייני אופי והציפיות החברתיות המשויכים למינו הביולוגי של אדם בתרבות נתונה (Baron & Byrne, 2000). כלומר, מגדר הוא הייעוד שאליו מכוונת החברה את הפרט על בסיס מינו ותפיסתה את תפקודו התקין בחברה. מהגדרה זאת עולה שאלה מוסרית: האם תפיסות המגדר הקיימות אכן מאפשרות ללומד להתפתח מרמתו הממשית לרמה הפוטנציאלית שלו, או שהן משרתות הנצחה של סדר קיים בחברה שלפיו הוא אינו זוכה לממש את כל הפוטנציאל הטמון בו? מחקרים מראים כי אין התאמה בין מין האדם לתחומי העניין שלו, בקיאותו האקדמית או כושרו הגופני, וכי השימוש במין כפרמטר להערכת ידע ומסוגלות הוא ארכאי, לא יעיל ולא הוגן (Kulinna et al., 2003).

שוויון מגדרי הוא סוגיה חשובה בתחום החינוך. דווח על שכיחות מתמשכת של חוסר שוויון מגדרי בכיתה (Koca, 2009) וכן על הנצחה של סטראוטיפים מגדריים. לגרסתם של סולומון ועמיתיה (Solomon et al., 2003) צריכים להתקיים כמה תנאים כדי שיתאפשר שחרור מסטראוטיפים מגדריים בסביבת לימוד: (1) שיח המסביר שהפוטנציאל אינו קשור למין זה או אחר, כלומר כדי שפרט יפתח תפיסת מסוגלות הוא זקוק לסביבה שתיתן לו הזדמנויות להפנים שהמאמץ נותן תוצאות, סביבה שתאתגר אותו ותעודד אותו להתנסות ללא שיפוטיות (Koca, 2009); (2) הקניית כישורי יסוד לכולם באותה דרך – יש כישורי יסוד מוטוריים הנדרשים כדי להיות מיומן בפעילות גופנית. אלו אבני הבניין של פעילויות גופניות מורכבות יותר (Goodway & Savage, 2001). כישורי תנועה מורכבים אינם טבעיים ומצריכים תהליך חניכה כשהמורכבות והקושי עולים עלייה מתמדת. שיח שמחנך להבנה כי שני המינים בעלי פוטנציאל זהה שומר על אמינותו רק אם הוא מלווה בהקניית אותם

כישורי יסוד לשני המינים ; (3) שוויון הזדמנויות בהשתתפות – הבטחת אותה גישה לתכנים, הקצאה זמן ומשאבים שווים ללא קשר א-פריורי למגדר התלמיד ; (4) שוויון הזדמנויות ללמידה – יצירת סביבה בטוחה פיזית ורגשית המבטיחה כי אין מגדר המקופח מגישה להזדמנויות למידה, וכל פרט מסוגל ליהנות מתהליך המקדם אותו מרמתו הממשית לרמתו הפוטנציאלית ; (5) הרכב מגדרי ליצירת קבוצה של שווה בין שווים – הקבוצה תהווה מסגרת המעודדת התפתחות מתוך שוויון מגדרי ולא מסגרת המנציחה סטראוטיפים מגדריים. דוגמה לניסיון מימוש שוויון מגדרי בחינוך הציבורי ניתן לראות בחוק מדיניות ההגינות המגדרית שחוקק בארצות הברית בשנת 1972 (חוק Title IX). החוק קובע כי לא תימנע או תישלל ההשתתפות בפעילויות ספורט משום אדם בארצות הברית, ולא ייחשף שום אדם לאפליה שם על בסיס מין, בכל תוכנית חינוכית או פעילות חינוכית אשר מקבלת תמיכה כלכלית ציבורית. לאור חוק זה התבקשו בתי ספר בארצות הברית לספק לבנים ולבנות אותן הזדמנויות להשתתף בכל פעילויות החינוך הגופני (Hannon & Williams, 2008). בארץ קיימת תוכנית לימודים בחינוך הגופני שלפיה יש הפרדה מגדרית בשיעורי החינוך הגופני החל מכיתה ז.

בחירה נאותה של ההרכב המגדרי תאזן בין הסרת סטיגמות מגדריות לבין הבדלים בין המינים בהישגים לימודיים, ובכך יתאפשר ללומד להביא לידי ביטוי את מלוא הרמה הפוטנציאלית הנקבעת ממינו הביולוגי (Jinging, Bin, & Lei, 2016). יש כמה דרכים ללמד חינוך גופני: בחינוך חד-מגדרי השיעורים ייערכו בנפרד, ואילו בבית ספר מעורב ניתן ללמד בנים ובנות יחדיו. אפשרות נוספת היא לבצע חלוקה לקבוצות נפרדות מבחינה מגדרית אך ורק בשיעורי החינוך הגופני, כאשר שאר הלימודים מתקיימים בכיתות מעורבות.

מחקרים בנושא אפליה מגדרית בשיעורי החינוך הגופני ובשאלת הפרדתם של הבנים והבנות בשיעורי החינוך הגופני נערכו גם בארצות מחוץ לארצות הברית (לדוגמה: Wang & Liu, 2007) וחשפו כמה קשיים במימוש השוויון המגדרי: (1) דומיננטיות של המגדר הגברי בקבוצת הלומדים – יש עדויות לכך כי בכיתות מעורבות הבנים משתלטים על המרחב הפיזי והלשוני ועל הקשב של המורים, ובעקבות זאת הבנות אינן מסוגלות לבטא את עצמן, והמורה מזניח אותן (Olafson, 2002; Ronholt, 2002, Garcia, 1994). הבנות הפכו שוליות בשיעור וצברו זמן אימון קצר יותר (Garcia, 1994). כמו כן נמצא כי בנות נרתעות ממגע עם הבנים בשיעור מכיוון שהן חשות שגופן הוא תחת עיניהם הבוחנות של הבנים נוסף על הערות שהם מעירים. תחושת האי-נוחות הזאת שלהן נובעת גם מתחושתן שהמורה רואה בהן בעיה הדורשת תשומת לב מיוחדת (Flintoff & Scraton, 2001). רק מיעוט של בנות מנצל את ההזדמנות "לסגור את הפער" שבינן לבנים בהשתתפות בפעילות מעורבת (Williams & Bedward, 2004) ; (2)הטיות סטראוטיפיות של המורה – מחקר אשר חיפש פתרונות לבעיית חוסר השוויון המגדרי הוא מחקרו של Gabbei (2004). החוקר טוען כי הסיבה לחוסר שוויון מגדרי בשיעורי החינוך הגופני נובע מהתנהגות מיננית, עקיפה או ישירה, של המורים. הוא מציג סימוכין לכך שלעיתים קרובות תלמידות אינן מקבלות חינוך גופני שוויוני. פתרונותיו כוללים המלצות למורים לשנות את

שפתם ואת הטרמינולוגיה שלהם, לתת תשומת לב רבה יותר לתלמידות, לספק הזדמנויות למידה רבות יותר לתלמידות ולתת להן הזדמנויות להציג את יכולתן.

הומלץ כי בחירה של קבוצה המערבת מגדרים צריכה ללכת יד ביד עם עירוב תכנים, הקצאת זמן ומשאבים התומכים בסגירת פערים ובשיח חינוכי שמרחיק את הרלוונטיות של המגדר לתפקוד בקבוצה, ושם את הדגש על השתתפות פעילה (Flintoff & Scraton, 2005). ללא השקעה בהסרה או במניעה של התפתחות הסטראוטיפים מסגרת מעורבת עלולה להיות מנגנון הפנמה של תפיסת מגדר לא שוויונית. אם הסביבה הלימודית מקצה הזדמנויות תוכן ומשאבים זהים לשני המינים, בחירה של קבוצה חד-מגדרית יכולה להיות הבחירה הראויה כאשר היא תוצאה של פערי עניין או פערי פוטנציאל מובהקים בין המגדרים, ואז השיח החינוכי צריך לשקף שמטרת ההפרדה היא לספק תמיכה בהתפתחות הפרט לפוטנציאל המלא שלו בסביבה של שווה בין שווים. שאם לא כן, הבחירה החד-מגדרית גם היא עלולה להיות גורם המנציח סטראוטיפים מגדריים לא שוויוניים (Jinging, Bin & Lei, 2016).

אקלים מוטיבציוני בשיעורי החינוך הגופני

ניתן לכמת את עוצמת המוטיבציה לפי עוצמת ההתנהגות, כאשר את עוצמת ההתנהגות קובעים כיוונה (סוג ההתנהגות), עוצמתה הרגעית (עד כמה האדם מוקדש להתנהגות זו) והתמדתה לאורך זמן. קרי, סך המשאבים שאדם משקיע בכיוון מסוים של התנהגות הוא מדד למוטיבציה להתנהגות זו (בר-חיים, 2004).

אקלים מוטיבציוני זוהה כמשפיע על קביעת המוטיבציה של לומדים בחינוך הגופני ועל התפתחותה. שתי גישות נפרדות זוהו בספרות – אקלים שליטה ואקלים ביצוע. אקלים שליטה מציג שיפור אישי כהישג הנדרש ומדגיש את החשיבות של מאמץ ולימוד שיתופי ככלי להצלחה. אקלים ביצוע מציג עליונות על היריב כהישג הנדרש ומדגיש טעויות ככישלון והשגת יעדים בהשקעת מאמץ קל ככל האפשר (Ames, 1992). ההבדלים העיקרים בין שני סוגי אקלים אלה באים לידי ביטוי במדדים האלה: (1) הגדרת הצלחה – שיפור אישי לעומת עליונות על היריב; (2) ערך – מאמץ למידה ושיפור לעומת יכולת טבעית; (3) סיבות לסיפוק – השקעת מאמץ מרבי לעומת הוכחת עליונות; (4) הגדרת טעות – חלק מתהליך הלמידה לעומת כישלון; (5) סיבות למאמץ – כלי לשיפור עצמי לעומת כלי להשגת עליונות; (6) מדד הערכה – התקדמות אישית לעומת דירוג יחסי. ניתן לסכם זאת כהבדלים בין שתי גישות חינוכיות – באקלים שליטה סביבת הלימוד באה לשרת את רצון הפרט לשיפור עצמי, ואילו באקלים ביצוע סביבת הלימוד באה לשרת את רצון החברה לבחון את הפרט כדי לקדם ולתגמל רק את הטובים ביותר (Ames & Archer, 1988).

מחקרים מעידים כי תפיסת האקלים בסביבת הלימוד כאקלים שליטה משפיע חיובית על הלומדים בשיעורי החינוך הגופני, השפעות כגון הנאה וסיפוק מפעילות גופנית (Ntoumanis & Biddle, 1999), תפיסת מסוגלות גבוהה ואמונה כי מאמץ מוביל להצלחה (Cury et al., 1996), התמדה והעדפה של משימות מאתגרות (Morgan & Carpenter, 2002) וכוונות להישאר פעיל מבחינה גופנית בעתיד (Ntoumanis & Biddle, 1999). מנגד, אקלים ביצוע הוכח כמחובר להשפעות

שליליות, כגון חוסר הנאה ויכולת מופחתת למלוכדות חברתית בקבוצה (Ommundsen et al., 2005). כדי למנוע נשירה מפעילות ולהבטיח חוויות חיוביות מהחינוך הגופני, חשוב לבחון את סיבות הלומדים להשתתפות ולהימנעות מהשתתפות. הנאה, שיפור מיומנות וחשיפה להזדמנות לחברה זוהו כסיבות מועדפות להשתתפות (Bakirtzoglou et al., 2011; Jonshon et al., 2017; Parisi et al., 2015). כשמטרות אלה אינן נענות בסביבת הלימוד, הסבירות לאי-השתתפות עולה במידה ניכרת. טיפוח אקלים שליטה עוזר לספק צרכים אלו ביצירת סביבה שבה לכל הלומדים הזדמנות שווה להצלחה אישית וקבוצתית. התמקדות במאמץ ושיפור אישי פונה לכל הלומדים ללא תלות ביכולתם, בסביבת לימודים דינמית שבה הצלחה היא בהישג ידם של כולם. לאקלים ביצוע יש השפעה מרחיקה, זו סביבה המתגמלת רק את בעלי הרמות הגבוהות ביותר של יכולת וגורמת להשוואות חברתיות הפוגעות בשאר (Smith, Smoll, & Cumming, 2007). המורה הוא שמשפיע בעיקר על עיצוב האקלים הכיתתי, ויש לו הזדמנות לעצב את החוויה של המשתתפים בפעילות גופנית, ומכאן להשפיע על גישתם לפעילות גופנית ועל כוונתם להמשיך לעסוק בה (Johnson et al., 2017).

לפיכך מטרות המחקר הנוכחי היו לבחון אם מודל הלמידה השיתופית משפיע על אקלים מוטיבציוני בשיעורי החינוך הגופני. ביתר פירוט: לבחון את השפעת תוכנית הלמידה השיתופית על תפיסת האקלים המוטיבציוני, אקלים "שליטה" לעומת אקלים "ביצוע", ונוסף על כך לבחון את תלות ההשפעה הזאת בהרכב המגדרי של הקבוצה – כיתת בנים, כיתת בנות וכיתה מעורבת מגדרית. על פי זה נוסחו השערות המחקר האלה: (1) יימצאו הבדלים בין בנים לבנות שלמדו בכיתות חד-מגדריות בסוגי האקלים בין אלה שלמדו בלמידה שיתופית לבין אלה שלמדו בהוראה ישירה; (2) יימצאו הבדלים בין בנים הלומדים בכיתה חד-מגדרית לבנים הלומדים בכיתה מעורבת, וכך גם באשר לבנות; כלומר, (3) יימצאו הבדלים בין בנות בכיתה חד-מגדרית לבנות בכיתה מעורבת בסוג האקלים הכיתתי; לבסוף (4) יימצאו הבדלים בין בנים בכיתה מעורבת לבנות בכיתה מעורבת.

השיטה

המשתתפים

שלוש כיתות ז בבית ספר ממלכתי מעורב מגדרית במרכז הארץ עם רקע חברתי-כלכלי ממוצע. בסך הכול 121 משתתפים (65 בנים ו-56 בנות). הכיתות נבחרו כמדגם מזדמן על ידי המורה לחינוך הגופני מתוך שמונה כיתות ז באותו בית ספר שהמורה מלמד.

משתני המחקר

משתנים בלתי תלויים: (1) שתי שיטות הלימוד בשיעור החינוך הגופני: הוראה ישירה ולמידה שיתופית; (2) הרכב מגדרי בקבוצת הלימוד: בנים, בנות ומעורב בחלוקה שווה.

משתנה תלוי: (1) תפיסתו של הלומד את האקלים המוטיבציוני בשיעורי החינוך הגופני.

כלי המחקר

במחקר זה נעשה שימוש בשאלון "על המתרחש בשיעורי החינוך הגופני והפעילות הספורטיבית", שדווח ככלי מהימן להערכת תפיסת אקלים מוטיבציוני בשיעורי החינוך הגופני (ראה ארנון, 1997; Papaioannou, 1994; Ryckman & Hamel, 1993). השאלון מורכב מ-27 היגדים (ראה נספח 1) המתייחסים לתפיסת הנבדק את האווירה בסביבה הספורטיבית ואת גורמי האקלים המוטיבציוני שלו לפעול בה. הפריטים מרכיבים חמש קבוצות גורמים מדרגה ראשונה אשר מדדי העקיבות הפנימית שלהם, כפי שנמדדו במחקר הנוכחי, הם בהתאמה (0.71, 0.71, 0.65, 0.8, Cronbach Alpha = 0.84). להלן פירוט הגורמים: (1) תפיסתו של הלומד את האקלים המוטיבציוני שמייצר המורה (6 פריטים: 1–6). פריטים אלו בוחנים אם התנהגותו של המורה נתפסת בעיני התלמיד כעדות שלמידה ושיפור עצמי הם ההישג הנדרש מהתלמיד; (2) עמדת הלומד כלפי גורמי האקלים המוטיבציוני הפנימיים שלו (7 פריטים: 21–27). פריטים אלו בוחנים את מידת הסיפוק מן הפעילות בשיעור ואת שביעות הרצון בקרב התלמידים בנוכחות האקלים המוטיבציוני הקיים בכיתה; (3) תפיסתו של הלומד את האקלים המוטיבציוני שמייצרים חבריו לקבוצה (5 פריטים: 7–11). פריטים אלו בוחנים אם עליונות בביצועים על חברים לקבוצה נתפסת כמדד להצלחה ולתגמול בסביבה הלימודית; (4) תפיסתו של הלומד את האקלים המוטיבציוני בקבוצה ואת עמדתו (4 פריטים: 17–20). פריטים אלו בוחנים את תפיסת הקשר בין מאמץ להצלחה בסביבה הלימודית; (5) תפיסתו של הלומד את האקלים המוטיבציוני בקבוצה (5 פריטים: 12–16). פריטים אלו בוחנים את תפיסת המחיר הנפשי, כמו למשל חשש ודאגה, הכרוך באי-הצלחה בביצוע משימה. חמש קבוצות הגורמים מדרגה ראשונה מקובצות לשתי קבוצות גורמים מדרגה שנייה: אקלים מוטיבציוני מסוג שליטה (קבוצת גורמים 1 ו-2) ואקלים מוטיבציוני מסוג ביצוע (קבוצת גורמים 3, 4 ו-5). התלמידים התבקשו להתייחס בתשובותיהם לסביבה שבה מתקיימים שיעורי החינוך הגופני ואימוני הספורט בבית הספר, ולסמן את מידת הסכמתם להיגדים בסולם (Likert) בן 5 דרגות כאשר 1 = הסכמה מוחלטת ו-5 = אי-הסכמה מוחלטת. לכל נבדק חושב הניקוד לכל קבוצת גורמים ראשוניים בנפרד, וכן הניקוד של שתי קבוצות הגורמים מדרגה שנייה. הניקוד מדרגה שנייה יכול לנוע בטווח 13–65 לקבוצה הראשונה, ובטווח 14–70 בקבוצה השנייה. יחס גבוה מ-1 בין ניקוד הקבוצה הראשונה לניקוד הקבוצה השנייה מצביע על תפיסת אקלים הלימוד כמוטה "שליטה", ואילו יחס קטן מ-1 מצביע על תפיסת אקלים הלימוד כמוטה "ביצוע".

הליך

לאחר קבלת אישור מאת ועדת האתיקה המכללתית החל ביצוע המחקר. מורה אחד לימד את כל שלוש הכיתות: כיתה I רק בנים (N = 46), כיתה II רק בנות (N = 35), כיתה III מעורבת (N = 40 בנים ובנות). המורה עבר הדרכה מפורטת על תוכנית

הלמידה השיתופית, על אופן מימושה ויעדיה, וקיבל לידיו שישה מערכי שיעור המהווים יחידת הוראה על פי מודל הלמידה השיתופית. בכיתות I–III נערכו שישה שיעורים עוקבים לכל קבוצה על פי המודל הלימודי של הוראה ישירה, ולאחר מכן חולקו השאלונים (ראה נספח 1) לכלל התלמידים. על פי מודל ההוראה הישירה לימד המורה את כל הכיתה ללא חלוקה לקבוצות את יחידת ההוראה בכדורסל. המורה נתן הוראות, והתלמידים ביצעו לאורך כל היחידה את המטלות. בסוף כל שיעור התקיימו משחקונים קטנים של 3*3. בכל שיעור התחלפו הקבוצות. בהמשך נערכו שישה שיעורים נוספים על פי המודל של הלמידה השיתופית, ללא שינוי בהרכב הקבוצות או המורה, ובסיומם חולקו שוב השאלונים לכלל התלמידים. השיעורים על פי המודל להוראה שיתופית התלמידים חולקו לקבוצות של שישה תלמידים. בסוף כל שיעור התקיימו משחקונים קטנים של 3*3. לאורך כל היחידה שמרו על הרכב הקבוצה.

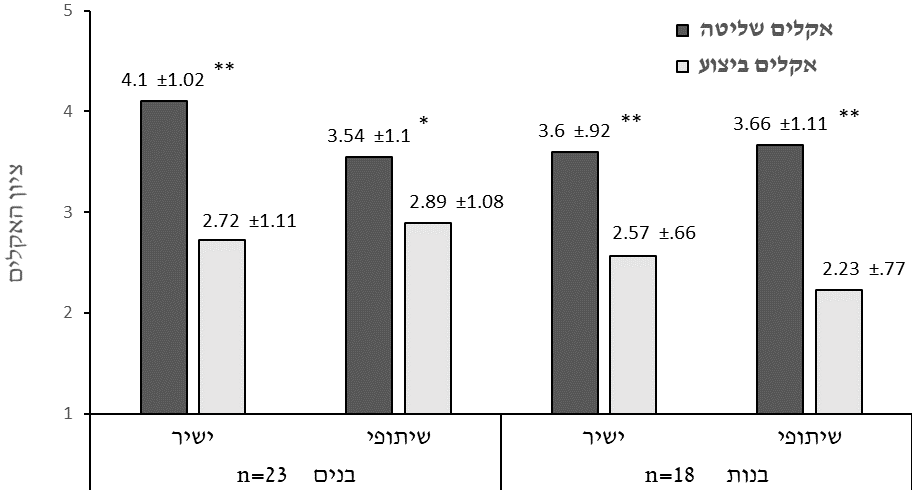
ניתוח הנתונים

הנתונים מוצגים בעזרת סטטיסטיקה תיאורית (שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן). כמו כן נערכו השוואות בין תוצאות הקבוצות השונות (המשתנה התלוי) על פי ההרכב המגדרי של הקבוצה (המשתנים הבלתי תלויים) בעזרת מבחני ניתוח שונות דו-כיווני ורב-כיווני.

ממצאים

ההבדל בין בנים לבנות בקבוצות חד-מגדריות

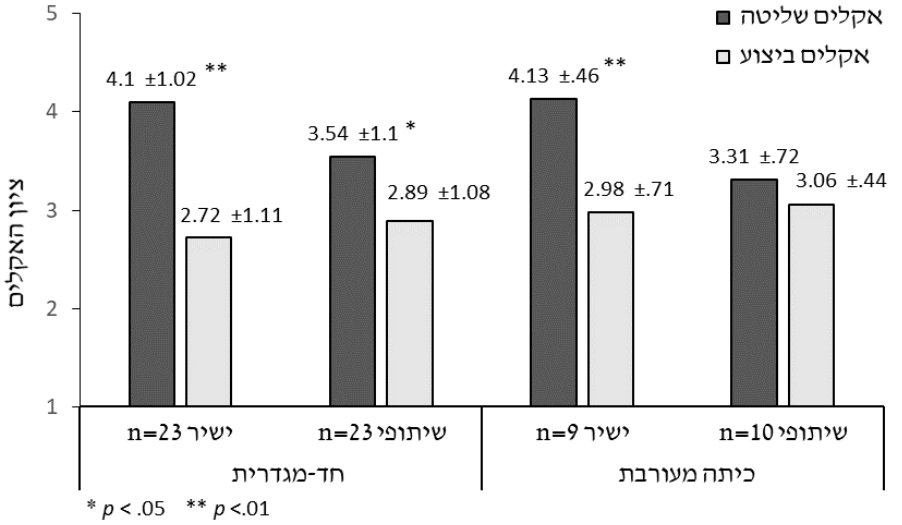
לבדיקת ההבדלים בין סוגי האקלים המוטיבציוני בקרב בנים ובנות בכיתות חד-מגדריות (השערה 1) ובין הוראה ישירה לשיתופית בוצע ניתוח שונות תלת-כיווני (סוג הוראה X מגדר X סוג מוטיבציה). נמצא הבדל מובהק בין סוגי המוטיבציה (F (1, 77) = 52.11, p < .001, ES = .404), לא נמצא הבדל בין המינים (F (1, 77) = 3.54, p > .05, ES = .044), ולא נמצא הבדל בין סוגי ההוראה (F(1, 77) = 1.07, p> .05, ES = .014). כמו כן אף אחת מהאינטראקציות לא נמצאה מובהקת. בניתוח המשך נמצא כי בכל אחת מקבוצת מחקר אלו אקלים השליטה היה גבוה במובהק מאקלים הביצוע. ראה איור 1.



איור 1. אקלים ביצוע ואקלים שליטה בקרב בנים ובנות בהוראה שיתופית ובהוראה ישירה

השוואת בנים מכיתה חד-מגדרית לבנים בכיתה מעורבת

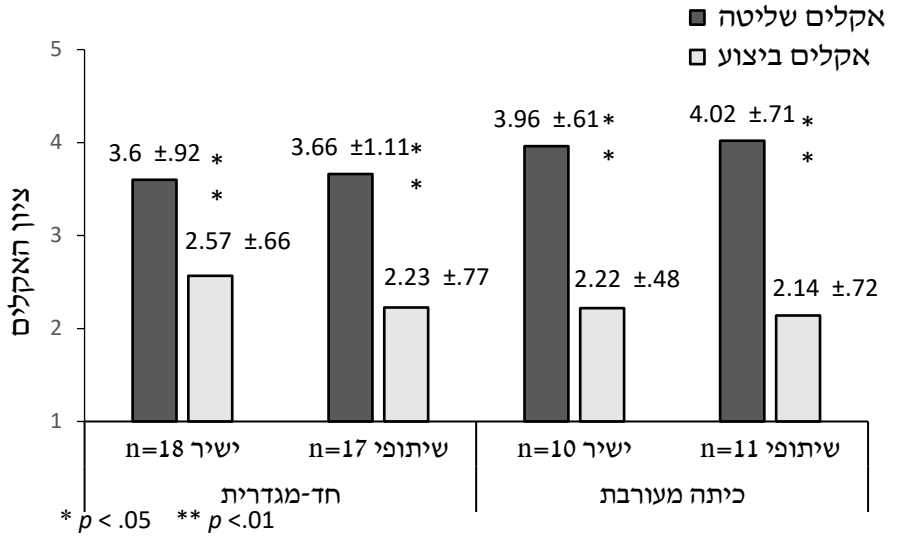
למציאת ההבדלים בין בנים בכיתה חד-מגדרית לבנים בכיתה מעורבת (השערה 2) בוצע ניתוח שונות תלת-כיווני (סוג הכיתה X סוג ההוראה X סוג האקלים). ממצאי הניתוח מעידים כי קיים הבדל מובהק בין סוגי המוטיבציה (F (1, 61) = 23.29, p < .001, ES = .276), לא נמצא הבדל בין סוגי ההוראה (F(1, 61) = 2.11, p > .05, ES = .033), ולא נמצא הבדל בין כיתה חד-מגדרית לכיתה מעורבת (F(1, 61) = 0.74, p > .05, ES = .001) ונוסף על זה נמצאה אינטראקציה מובהקת בין סוג ההוראה לבין סוג המוטיבציה (F (1, 61) = 5.23, p < .05, ES = .079) המעידה שההבדל בין שני סוגי המוטיבציה גדול בהוראה יותר מההבדלים בהוראה שיתופית. ראה איור 2.



איור 2. אקלים ביצוע ואקלים שליטה בקרב בנים בכיתה חד-מגדרית ובכיתה מעורבת

השוואת בנות בכיתה חד-מגדרית לבנות בכיתה מעורבת

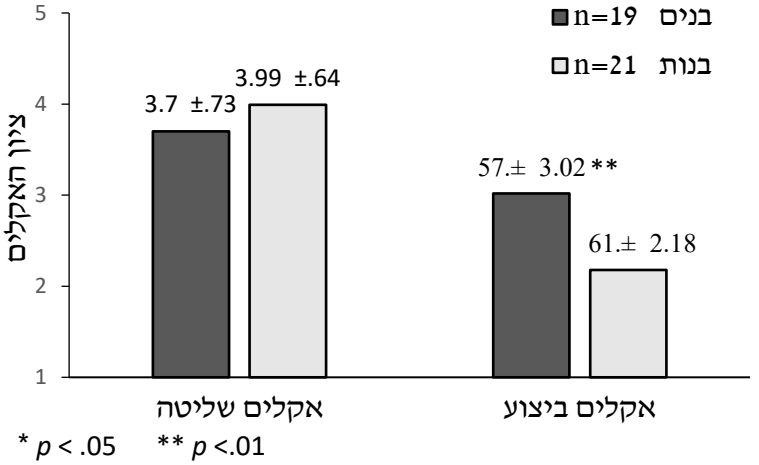
למציאת ההבדלים בין בנות בכיתה חד-מגדרית לבנות בכיתה מעורבת (השערה 3) בוצע ניתוח שונות תלת-כיווני (סוג הכיתה X סוג ההוראה X סוג האקלים). ממצאי הניתוח מראים כי קיים הבדל מובהק בין סוגי המוטיבציה (F (1, 52) = 85.72, p < .001, ES = .622), לא נמצא הבדל בין סוגי ההוראה (F(1, 52) = 0.25, p > .05, ES = .005), לא נמצא הבדל בין כיתה חד-מגדרית לכיתה מעורבת (F(1, 52) = 0.23, p > .05, ES = .004) כמו כן אף אחת מהאינטראקציות לא נמצאה מובהקת. בניתוח המשך נמצא כי בשתי קבוצות הלימוד ובשתי שיטות ההוראה אקלים השליטה גבוה במובהק מאקלים הביצוע. ראה איור 3.



איור 3. אקלים ביצוע ואקלים שליטה בקרב בנות בכיתה חד-מגדרית ובכיתה מעורבת

השוואה של בנים ובנות הלומדים בקבוצה מעורבת

למציאת ההבדלים בין בנים לבנות הלומדים בכיתה מעורבת (השערה 4) בוצע ניתוח שונות תלת-כיווני (מגדר X סוג ההוראה X סוג האקלים). ממצאי הניתוח מצביעים כי קיים הבדל מובהק בין סוגי המוטיבציה ($F(1, 36)$ 78.76 , $p < .001$, ES = .686), לא נמצא הבדל בין סוגי ההוראה ($F(1, 36) = 1.98$, $p > .05$, ES = .052), נמצא הבדל מובהק בין המינים ($F(1, 36) = 4.36$, $p < .05$, ES = .108), נמצאה אינטראקצייה מובהקת בין סוג האקלים לבין המגדר. ממצאים אלו מלמדים כי אקלים השליטה גבוה במובהק מאקלים הביצוע בקרב שני המינים. בניתוח המשך להבהרת האינטראקצייה בין מגדר לסוג האקלים בוצע ניתוח שונות דו-כיווני (מגדר X סוג האקלים). ממצאי הניתוח הראו כי באקלים השליטה אין הבדל בין בנים לבנות הלומדים בכיתה מעורבת $t(38) = 1.35$; $p > 0.05$. באקלים הביצוע לבנים יש ערכים גבוהים במובהק מערכי הבנות $t(38) = 4.54$; $p < 0.01$. ראה איור 4.



הערה: הממוצעים המוצגים הם ממוצע של שתי שיטות ההוראה

איור 4. אקלים שליטה ואקלים ביצוע בקרב בנים ובנות בכיתה מעורבת

דיון

המחקר הנוכחי ביקש לבחון אם מודל הלמידה השיתופית משפיע על אקלים מוטיבציוני בשיעורי החינוך הגופני. ונוסף על זה לבחון גם את תלות ההשפעה הזאת בהרכב המגדרי של הקבוצה. ראשית, נמצא כי אין הבדל בסוג האקלים המוטיבציוני בין הלומדים כתלות בשיטת ההוראה, וגם לא נמצא הבדל בין בנים לבנות שלמדו בכיתות חד-מגדריות. בשתי הכיתות נמצא אקלים מוטיבציוני מסוג שליטה גבוה מזה של אקלים הביצוע. ממצא זה מעודד, שכן חוקרים דיווחו על ההשפעה החיובית שיש לאקלים שליטה על הלומדים בשיעורי החינוך הגופני, כמו למשל הנאה וסיפוק מפעילות גופנית (Ntoumanis & Biddle, 1999), תפיסת מסוגלות גבוהה ואמונה כי מאמץ מוביל להצלחה (Cury et al., 1996), התמדה והעדפה של משימות מאתגרות (Morgan & Carpenter, 2002) וכוונות להישאר פעיל מבחינה גופנית בעתיד (Ntoumanis & Biddle, 1999).

סברנו בהשערת המחקר השנייה כי יימצאו הבדלים בין בנים הלומדים בכיתה חד-מגדרית לבנים הלומדים בכיתה מעורבת. הממצאים העלו הבדלים בין שני סוגי המוטיבציה בשתי שיטות ההוראה, אולם ללא הבדל בין הכיתות – חד-מגדרית או מעורבת. מצאנו כי אקלים השליטה היה גבוה במובהק מאקלים הביצוע, וההבדלים הללו היו גבוהים בהוראה ישירה מבהוראה שיתופית.

אצל הבנות התקבלו תוצאות דומות – לא נמצא הבדל בין בנות הלומדות בכיתה חד-מגדרית לבין בנות הלומדות בכיתה מעורבת, ולא היה הבדל בין שתי שיטות ההוראה בכל מצב שבו הערכת אקלים השליטה הייתה גבוהה מאקלים

הביצוע. אף שתרומתו הספציפית של המורה להבדלים אלה לא נבחנה ישירות, ניתן לשער על סמך טענות קודמות כי לא שיטת הלימוד בלבד משפיעה ישירות על אקלים הכיתה, אלא כנראה גישתו של המורה כלפי תלמידיו ומאפייני הוראתו האישיים (ראה למשל, Johnson, 2017; Siegle, Rubenstein, & Mitchell, 2014; Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss, & Hachfeld, 2013) שחוזרים על עצמם בשתי שיטות ההוראה.

בדיקת ההשערה האחרונה שלפיה יימצאו הבדלים בין בנים בכיתה מעורבת לבנות בכיתה מעורבת העלתה ממצא מעניין. ראשית, לא נמצא הבדל בין שתי שיטות ההוראה. עם זאת נמצא הבדל מובהק בין סוגי המוטיבציה, בין בנים לבנות, וכן נמצאה אינטראקצייה מובהקת בין סוג האקלים לבין המגדר. נוסף על זה, עלה מן הממצאים כי באקלים השליטה אין הבדל בין בנים לבנות הלומדים בכיתה מעורבת, ואילו באקלים הביצוע לבנים יש ערכים גבוהים במובהק מערכי הבנות. יוצא אפוא שבכיתה מעורבת בנים מעריכים את אקלים הביצוע גבוה מהערכת הבנות אותו. ממצא זה מרמז שהחשיבות שמייחסים בנים להישגים שלהם גדולה בכיתות מעורבות מזו שבכיתות חד-מגדריות. תופעה זאת מעניינת ביותר, שכן בנות אינן מייחסות להישגים חשיבות שונה בכיתות השונות, ועל כן אקלים הביצוע שלהן נמוך יחסית לזה של הבנים ונשאר כזה בכל הרכב כיתה שנבדק במחקרנו.

אף שלא ניתן לקבוע בוודאות סיבתיות, ההיבט היישומי של ממצא זה צריך לאותת למורים לחינוך הגופני לבחון לא רק את שיטות הלימוד שלהם אלא גם את ההשלכות של למידה בכיתות חד-מגדריות לעומת כיתות מעורבות בהתייחס כמובן למטרות תוכנית ההוראה שלהם.

מגבלות

ראוי לציין שתי מגבלות למחקר: ראשית, היות שמדובר על מספר משתתפים קטן בכל קבוצת לימוד ועל בית ספר אחד, כל המחקר דומה למקרה יחיד ואינו מייצג אוכלוסייה כלשהי. עם זאת זהו מחקר שדה, וככזה החוזק שלו בהצבעתו על מגמות ברורות; שנית, תרומתו של המורה ליצירת אקלים מוטיבציוני בכיתה ידועה. ייתכן שהיינו מקבלים ממצאים שונים לו גישתו של המורה ומאפייני אישיותו או התקשורת שלו עם הכיתה היו שונים. כדי למזער מגבלה זאת הקפדנו שהמורה ילמד את שלוש הכיתות.

המלצות

לסיום, נעלה כמה המלצות למחקרי המשך: ראשית, היינו ממליצים לערוך ניסויים דומים שבהם ההוראה תהיה הן בידי מורה גבר, הן בידי מורה אישה והן בצמד כדי לראות אם יש השפעה של מגדר המורה על תפיסת האקלים הכיתתי בכיתות חד-מגדריות כשהמורה הוא ממגדר זהה/מנוגד/או מלמד בצמד, וכך בכיתות מעורבות; שנית, היינו ממליצים על איתור מקדים לבדיקת הגישה של המורה כמקדמת אקלים שליטה או אקלים ביצוע, מחקר שבו כל קבוצה מתנסה בהוראה בידי מורה בעל אוריינטציה שונה, למשל הוראה על פי הגישה ההתנהגותית כדוגמת הציווי או המשימה, או הוראה על פי הגישה התבניתית כדוגמת חינוך לתנועה, כדי לבחון לא רק את השפעת שיטת הלימוד וההרכב המגדרי אלא אף את גישתו של המורה.

מקורות

בר-חיים, א' (2004). *התנהגות ארגונית. כרך א'*. האוניברסיטה הפתוחה, תל אביב.

זך וכהן (2010), למידה שיתופית- סקירת ספרות. *בתנועה, כרך ט* חוברת 3 – 4 תש"ע, 255–279.

נחמיאס, ד' ונחמיאס, ח' (1998). *שיטות מחקר במדעי החברה*. תל אביב: עם עובד.

Ames, C. (1984). Competitive, co-operative, and individualist goal structures: A motivational analysis. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 177-207). New York, NY: Academic Press.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.

Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.

Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.

Bakirtzoglou, P., & Ioannou, P. (2011). Goal orientation, motivational climate and dispositional flow in Greek secondary education students participating in physical education lesson: Differences based on gender. *Series Physical Education & Sport, 9*, 295-306.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York, NY: General Learning Press

Baron, R. A., & Byrne, D. (2000). *Social psychology* (9th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Barret, T. (2005). Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education, 24,* 88-102.

Cury, F., Biddle, S., Famose, J., Goudas, M., Sarrazin, P., & Durand, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest

of adolescent girls in school physical education: A structural equation modeling analysis. *Educational Psychology, 16*, 305-315.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). Preparing teachers for a changing world. *Report of the Committee on Teacher Education of the National Academy of Education.*

Doyle, W. (1977). Paradigms for research on teaching. In L.S. Shulman (Ed.), *Review of research in education* (pp. 163-198)..Itasca, IL: F. E. Peacock.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). New York, NY: Macmillan.

Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education, 20,* 264-281.

Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching Physical Education, 22*, 69-85.

Flintoff, A., & Scraton, S. (2001). Stepping into active leisure? Young women's perception of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport, Education and Society, 6*, 5-21.

Flintoff, A., & Scraton, S. (2005). Gender and physical education. In K. Green & K. Hardman (Eds.), *Physical education: Essential issues* (pp.161-179). London, UK: Sage.

Frank, L. S. (2004). *Journey toward the caring classroom: Using adventure to create community in the classroom.* Oklahoma City, OK: Wood 'N' Barnes.

Gabbei, R. (2004). Achieving balance: Secondary physical education gender-grouping options. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 75*, 33-39.

Garcia, C. (1994). Gender differences in young children's interaction when learning fundamental motor skills. *Research Quarterly, 3*, 213-225.

Goodway, J. D., & Savage, H. (2001). Environmental engineering in elementary physical education, Developmental lessons. *Teaching Elementary Physical Education 12*, 12-14.

Hannon, J., & Williams, S. (2008). Should secondary physical education be coeducational or single-sex? *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance, 79*, 6-8, 55-56.

Jackson, C. (2002). Can single-sex classes in Co-educational schools enhance the learning experiences of girls and/or boys? An exploration of pupils' perceptions. *British Educational Research Journal, 28*, 37-48.

Jinging, S., Bin, Z., & Lei, Y. (2016) Effects of gender stereotypes on performance in mathematics: A serial multivariable mediation model. *Social Behavior & Personality: An International Journal, 44*, 943-952.

Johnson, C. E., Erwin, H. E., Kipp, L., & Beighle, A. (2017). Student perceived motivational climate, enjoyment, and physical activity in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 36,* 398-408.

Johnson, D., & Johnson, R. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning* (4th ed.; pp. 27-34). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Koca, C. (2009). Gender interaction in coed physical education: A study in Turkey. *Adolescence*, *44*, 173.

Kuhn, D. (1972). Mechanism of change in the development of cognitive structures. *Child Development, 43*, 833-844.

Kulinna, P. H., Martin, J., Lai, Q., Kliber, A., & Reed, B. (2003). Student physical activity patterns: Grade, gender and activity influences. *Journal of Teaching in Physical Education, 22*, 298-310.

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology, 105*, 805-820.

Metzler, M. (2017). *Instructional models for physical education.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Mohseen, S. H., Fauzee, O., Kim, S., & Geok, B. B. R. (2011). Issue of the social dilemmas after Wars: A cooperative learning intervention through physical education and its effect on social skills development among middle school students' in Baghdad, Iraq. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences, 5*, 980-989.

Morgan, K., & Carpenter, P. (2002). Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Physical Education Review, 8*, 207-229.

Ntoumanis, N., & Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences, 17*, 643-665.

Olafson, L. (2002). "I hate phys. ed.": Adolescent girls talk about physical education. *The Physical Educator, 59*, 67-74.

Ommundsen, Y., Roberts, G., Lemrye, P., & Miller, B. (2005). Peer relationships in adolescent competitive soccer: associations to perceived motivational climate, achievement goals, and perfectionism. *Journal of Sport Science, 23*, 977-989.

Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientation in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 65*, 11-20.

Parisi, I., Mouratidou, K., Koidou, E., Tsorbatzoudis, H., & Karanavrou, S. (2015). Effects of motivational climate, type of school and gender on students' moral competences in their daily life and physical education. *Trends in Sport Sciences*, *22*, 39-46.

Polvi, S., & Telama, R. (2000). The use of cooperative learning as a social enhancer in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 44*, 105-115.

Rønholt, H. (2002) 'It's only the sissies …': Analysis of teaching and learning processes in physical education: A contribution to the hidden curriculum. *Sport, Education and Society, 7,* 25-36.

Rosenshine, B. (1979). Content, time and direct instruction. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings, and implications* (pp. 28-56). Berkeley, CA: McCutchan.

Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of research. *Review of Educational Research, 64*, 4788-4530.

Siegle, D., Rubenstein, L. D., & Mitchell, M. S. (2014). Honors students' perceptions of their high school experiences: The influence of teachers on student motivation. *Gifted Child Quarterly*, *58*, 35-50.

Slavin, R. E. (1986). *Using student team learning*. Baltimore, MD: John Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools.

Slavin, R. E. (1987). Cooperative learning: where behavioral and humanistic approaches to classroom motivation meet. *Elementary School Journal, 88,* 9-37.

Smith, R., Smoll, F., & Cumming, S. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on young athletes' sport performance anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 29*, 39-59.

Solomon, M. A., Lee, A. M., Belcher, D., Harrison, L, Jr., & Wells, L. (2003). Beliefs about gender appropriateness, ability, and competence in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 22*, 261-279.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes* (A. R. Luria, M. Lopez-Morillas, M. Cole, & J. Wertsch, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walling, M., Duda, J., & Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 20*, 476-489.

Wang, C. K., & Liu, W. C. (2007). Promoting enjoyment in girls' physical education: The impact of goals, beliefs, and self-determination. *European Physical Education Review, 13*, 145-164.

Williams, A., & Bedward, J. (2004). Understanding girls' experience of physical education: relational analysis and the situated learning. In D. Penney (Ed.), *Gender and physical education: Contemporary issues and future directions* (pp.146-159). London, UK: Routledge.

Zach, S., & Cohen, R. (2012). Assimilating CL teaching model in PE teacher education – Importance, difficulties, and opportunities. In B. Dyson & C. Ashley (Eds.), *Cooperative learning in physical education: A research based approach* (pp. 88-99). London, UK: Routledge.

נספח 1
שאלון: על המתרחש בשיעורי החינוך הגופני

העברה ראשונה /העברה שנייה
שם התלמיד/ה_____
בית הספר_____
כיתה_____
יש לסמן X ליד הספרה המייצגת את המידה בה כל אחד מההיגדים הבאים "נכון" לגביך
נא לשים לב: הספרה **1** מייצגת מצב בו ההיגד בשאלון ***"מאוד לא נכון לגבי"***
הספרה **5** מייצגת מצב בו ההיגד בשאלון ***"מאוד נכון לגבי"***

	היגדים המתארים מהמתרחש בשיעורי החינוך הגופני בבית הספר	***לא נכון 1***	***2***	***3***	***4***	***נכון 5***
.1	המורה לחינוך גופני מרוצה כאשר כל אחד מתלמידיו לומד משהו חדש					
.2	המורה לחינוך גופני נראה מרוצה כאשר תלמידיו משפרים את הביצוע שלהם כתוצאה מהשקעת מאמץ ומעבודה קשה					
.3	המורה לחינוך גופני מצהיר שטעויות של תלמידים הם חלק מתהליך הלמידה					
.4	המורה לחינוך גופני מוודא שהבנתי כיצד יש לבצע מיומנות חדשה לפני שכל הכיתה עוברת ללמוד מיומנויות אחרות					
.5	המורה לחינוך גופני מרוצה כאשר כל תלמידיו מצליחים לשפר את הביצוע של המיומנות שנלמדה					
.6	המורה לחינוך גופני מקדיש תשומת לב מיוחדת להתקדמותי בביצוע המיומנויות					
.7	במהלך שעורי החינוך הגופני יש תלמידים המשתדלים להגיע לביצוע ברמה גבוהה יותר מהאחרים, במטרה לבלוט בכיתה					
.8	יש תלמידים המנסים לזכות בגמולים ע"י הפגנת ביצוע טוב יותר של המיומנות בהשוואה לאחרים					
.9	תלמידים מרגישים סיפוק רב כאשר הם מצליחים לבצע את המשימה טוב יותר מהאחרים					

	היגדים המתארים מהמתרחש בשיעורי החינוך הגופני בבית הספר	לא נכון 1	2	3	4	נכון 5
.10	החשוב ביותר בקרב תלמידי הכיתה – להפגין רמו יכולת גבוהה יותר מזו של האחרים					
.11	כתלמידים מצליחים נחשבים אלה המגיעים לביצוע טוב יותר מהאחרים בכיתה					
.12	תלמידים מודאגים מפני כישלון בביצוע מיומנויות מחשש שהדבר יגרור תגובות שליליות מהאחרים					
.13	תלמידים מודאגים מכישלון בביצוע מיומנויות משום שהוא עלול להיתפס באופן שלילי (לא חיובי) בעיני המורה לחינוך גופני					
.14	תלמידים מודאגים מביצוע מיומנות בה אינם שולטים כל כך טוב					
.15	תלמידים מודאגים מטעויות בביצוע המיומנות או מטעות בזמן משחק					
.16	תלמידים מרגישים לא נוח כשאינם מבצעים מיומנות ספורטיבית, טוב כמו האחרים					
.17	מאוד חשוב לנצח ללא מאמץ					
.18	המורה לחינוך גופני נראה מרוצה מתלמידים שמצליחים לנצח /לבצע טוב ללא השקעת מאמץ					
.19	תלמידים מרגישים סיפוק רב כאשר הם מצליחים לנצח /לבצע טוב ללא השקעת מאמץ					
.20	כתלמידים מצליחים נחשבים אלה המקבלים ציונים גבוהים למרות שאינם משקיעים מאמץ בלימודים					
.21	אופן העברת השיעורים עוזר לי ללמוד לבד ולתרגל באופן עצמאי					

	היגדים המתארים מהמתרחש בשיעורי החינוך הגופני בבית הספר	***לא נכון 1***	***2***	***3***	***4***	***נכון 5***
.22	אופן העברת השיעורים בחינוך הגופני מסייע לי להשתמש בנלמד כדי לשפר את בריאותי					
.23	אני מרוצה מאוד כאשר אני לומד דבר חדש					
.24	אני מרוצה כשאני לומד מיומנויות חדשות ומשחקים					
.25	אני נהנה לעשות כמיטב יכולתי כשאני לומד מיומנות חדשה					
.26	כשאני לומד משהו חדש הדבר גורם לי הנאה מרובה					
.27	מה שאני לומד גורם לי לרצות לחזור ולתרגל					

המלחמה הקרה והמשחקים האולימפיים: החרם על המשחקים במוסקבה 1980*

אילנה אוסטרובסקי

המכללה האקדמית בוינגייט

תקציר

מאז ומתמיד התמודדה התנועה האולימפית עם סוגיות פוליטיות, ולמרות ניסיונותיה הרבים מעולם לא צלח בידה להפריד בין ספורט לפוליטיקה. אחד הצעדים הקיצוניים שננקטו בעניין זה הוא חרם. המאמר יעסוק בניתוח החרם של המשחקים האולימפיים במוסקבה ב-1980 בתוך כדי בירור הנסיבות, בחינת ההשפעה של החרם בהיבטים השונים, חקר נקודת מבטו של כל צד בקונפליקט ובחינת יחסו של הוועד האולימפי הבין-לאומי לאירוע. לאחר הפשרת היחסים בין ברית המועצות לארצות הברית בשנות השישים התחדשה המלחמה הקרה עם פלישת ברית המועצות לאפגניסטן בדצמבר 1979. זאת הסיבה הרשמית להחרמת ארצות הברית את המשחקים. נוסף על זה, עולות מן המחקר סיבות אפשריות נוספות: היחלשות מעמדו של קארטר ורצון הממשל האמריקאי לגרום לירידת ערך תעמולתי של המשחקים המתקיימים לראשונה במדינה קומוניסטית. לעומת זאת הצד הסובייטי ראה הצלחה במשחקים כאירוע ספורטיבי וכאירוע תעמולתי שניתן להתפאר באמצעותו באידאולוגיה הקומוניסטית. תגובת הסובייטים הייתה חרם נגדי ב-1984, ולאו דווקא הוצאת הכוחות מאפגניסטאן כפי שנדרשו. ייתכן שחוסר היעילות בהשגת מטרה ספציפית מעיד שהחרמת אירוע ספורטיבי יכולה להיות אמצעי יעיל בהיותו חלק מאסטרטגיה פוליטית כללית מקיפה יותר.

תארנים: משחקים אולימפיים, ספורט ופוליטיקה, ברית המועצות, ארצות הברית, וועד אולימפי בין-לאומי, תעמולה

* המאמר הינו חלק ממחקר בנושא ההחרמות במשחקים האולימפיים בעת החדשה במסגרת תזה לתואר שני במדעי החינוך הגופני בהנחיתו של ד"ר חיים קאופמן

התנועה האולימפית מלווה בבעיות פוליטיות מאז הקמתה, והיא מתמודדת לאורך השנים עם בעיות אלו ושואפת לבנות חברה הדוגלת בשלום על פי רוח האולימפיזם. למרות מאמצי מנהיגי התנועה מעולם לא צלח בידם להפריד את הספורט מסוגיות פוליטיות וחברתיות. לא פעם הפך הספורט לכלי בידי המדינות להוכחת טיב משטרן, כאשר על כפות המאזניים הונחו היוקרה הפוליטית מצד אחד והאידאולוגיה החברתית מהצד השני. לתופעה זאת ביטויים רבים גם בתנועה האולימפית, ואחד הצעדים הקיצוניים שננקטו בהקשר זה הוא חרם. בהמשך המאמר אתאר ואנתח את מקרה החרם על המשחקים האולימפיים במוסקבה ב-1980 בתוך כדי בירור הסיבות אשר הביאו את יוזם החרם לנקוט צעד זה, בחינת השפעותיו של החרם בהיבטים שונים, חקר השאלה אם כל צד בקונפליקט ראה במקרה זה כישלון או הצלחה בהיבט הפוליטי והספורטיבי ובחינת יחסו של הוועד האולימפי הבין-לאומי לאירוע.

רקע היסטורי

"המלחמה הקרה", כינוי שטבע הפוליטיקאי האמריקאי ברנרד ברוך, היא תקופה של מאבק אידאולוגי ותחרות בין שתי מעצמות-העל – ברית המועצות וארצות הברית. שורשי המלחמה הקרה נעוצים בתקופה שבין שתי מלחמות העולם. עם עליית הבולשביקים לשלטון ברוסיה ב-1917 נוצר חשש במערב הקפיטליסטי שהאידאולוגיה של הקומוניזם עלולה לערער את הסדר הפוליטי והחברתי הקיים. בהמשך, בשנות השלושים התמתנה במעט המתיחות, ואחרי מלחמת העולם השנייה, בשבועות האחרונים של שנת 1945, התגלע הסכסוך. אחרי מלחמת העולם השנייה בתוך זמן קצר הוקמו משטרים קומוניסטיים ברוב מדינות מזרח-אירופה, ואילו המערב היה מושפע מאמריקה והתנגד למשטר הקומוניסטי. רצונו של סטאלין ליצור סביבו גוש מדינות בשלטונו לא מצא חן בעיני המערב. נראה שבמדינות אלו, אשר ברית המועצות החשיבה אותן ככפופות לה, אין נראה באופק שום שינוי לכיוון של מדיניות דמוקרטית בתפיסה מערבית וגם אין בחירות חופשיות עתידיות (U.S. Department of State, n. d.). לעומת זאת בעיניי סטאלין וברית המועצות, הדאגה של ארצות הברית למתרחש באירופה המזרחית, הרחוקה ממנה מאוד מבחינה גאוגרפית, העלתה את השאלה: האם האמריקאים מתיימרים לשלוט בלעדית בכל העולם? באוגוסט 1946 הוצגה בוועד המרכזי של המפלגה הקומוניסטית של ברית המועצות תוכנית תעמולה המיועדת לכלי תקשורת ברחבי תבל. הוחלט שהתעמולה הקיימת אינה תקיפה דייה ואינה מספקת, ולכן יוגברו המאמצים הממשלתיים להדגיש את יתרונותיו של המשטר הקומוניסטי ולהפיץ זאת ביתר תקיפות בכל אירופה וכן להציג את הדמוקרטיה שבמדינות אירופה ששחררה ברית המועצות. נוסף על כך, מטרת תוכנית התעמולה הייתה לחשוף את המדיניות האימפריאליסטית ואת המזימות האנטי-סובייטיות של חוגים מסוימים במערב (Mlechin, 2009).

הממשל האמריקאי עקב בדאגה אחרי ניסיונות התעמולה רחבת ההיקף של הסובייטים. תוגברה התעמולה הנגדית בכלי התקשורת האמריקאית, ואורגנו אירועים ופסטיבלים באירופה במימון ארצות הברית. בשנת 1947 עלה לשידור גל רדיו "קול אמריקה" (גולוס אמריקי) בשפה הרוסית, וב-1949 התחילו הסובייטים

להפריע לשידור בטענה שזאת מזימת אויב (Mlechin, 2009). היחסים המורכבים בין המזרח למערב הובילו בשלהי שנות הארבעים ובשנות החמישים להיווצרות "מסך הברזל" בין ברית המועצות לארצות הברית, וההשלכות של המצב הפוליטי המתוח הורגשו בכל תחומי החיים.

לאחר מלחמת קוריאה ומשבר הטילים בקובה, ולמרות מלחמת וייטנאם, הפשירו מעט היחסים בין ברית המועצות לארצות הברית במהלך שנות השישים; סיבות כלכליות ופוליטיות ואי-רצון מצד שתי המדינות להיגרר למלחמה גרעינית הובילו לשיפור היחסים בין המדינות, ועם זאת לא נמנעו לחלוטין העימותים ומאבקי כוח. המלחמה הקרה התחדשה כאשר בדצמבר 1979 פלשה ברית המועצות לאפגניסטן על מנת לסייע לכוחות ידידותיים לה לשלוט במדינה ולדכא התנגדות עממית אנטי-קומוניסטית שהתעוררה בחודש אפריל 1979 בחלקיה השונים של המדינה. המתיחות באזור גברה בשל החשש של ברית המועצות מהשפעת ארצות הברית על אפגניסטן, במיוחד כשברית המועצות חולקת גבול של הרפובליקות המרכז-אסיאתיות שלה על תושביה המוסלמים עם אפגניסטן (פרוטוקול מס' 177 של ישיבת פוליטביורו, 27/12/1979). לאוניד ברז'נייב עמד בראש המפלגה הקומוניסטית בברית המועצות נכון לאותם ימים, והכניסה של הכוחות הסובייטיים לאפגניסטן התרחשה בשנים האחרונות לכהונתו כאשר כבר היה חולה. לפי מלצ'ין (Mlechin, 2009), עיתונאי סובייטי ופרשן מדיני, סביר להניח שלו היה ברז'נייב בריא, החלטה כזאת לא הייתה מתקבלת. הפוליטיקאים הסובייטים לא הבינו עד הסוף את ההשלכות העלולות להיות לכך, וזה היה אחד הכישלונות הגדולים של מדיניות החוץ הקומוניסטית.

החלטת ארצות הברית להחרים את המשחקים במוסקבה

ההכנות למשחקים האולימפיים של שנת 1980 במוסקבה התנהלו על רקע אירועים פוליטיים בעולם והמצב המתוח בין ברית המועצות לארצות הברית. ההחלטה לקיימם בבירת ברית המועצות הקומוניסטית התקבלה באוקטובר 1974 בישיבה ה-75 של הוועד האולימפי הבין-לאומי בווינה. ברית המועצות הייתה המדינה הקומוניסטית הראשונה שקיבלה את הזכות לארח משחקים אולימפיים, ולמרות התקופה הארוכה שבה יחסי מזרח–מערב היו בעייתיים, נכון לרגע ההחלטה לא היה משבר פוליטי חריף כלשהו. הבחירה לא הייתה מובנת מאליה ולוותה בהתנגדויות של חלק מחברי הוועד האולימפי הבין-לאומי (Guttmann, 2002). הדעות היו חלוקות, ובהצבעה של 38 קולות נגד 22 גברה מוסקבה על לוס אנג'לס (גיל, 1977). לאחר משחקי הלסינקי בשנת 1952, שבהם השתתפה ברית המועצות בפעם הראשונה והייתה המדינה השנייה בספירת המדליות הכללית (הדירוג הלא רשמי), ראה העולם את האמביציות האולימפיות הגדולות של ברית המועצות. כבר בשנת 1956 שלח הוועד הספורטיבי של ברית המועצות למרכז המפלגה הקומוניסטית הצעה להגיש מועמדות לאירוח משחקי 1964. המועמדות לא הוגשה מאחר שהממשלה החליטה

שאין באפשרותה לארגן אירוע בסדר גודל כזה ולארח בשל מידת זמינותם של המתקנים והתשתיות, מסיבות כלכליות, ובעיקר בשל הספק שהתעורר במפלגה הקומוניסטית אם יצליחו אזרחי ברית המועצות להתמודד עם השפעת האורחים המערביים. נוסף על כך, לו אירחו את המשחקים, היו נאלצים ליצור קשר עם מדינות שלא היו לברית המועצות יחסים דיפלומטיים איתן. ועד הספורט של המפלגה הקומוניסטית חזר ופנה לממשלה וביקש להגיש מועמדות גם לקראת המשחקים של 1968 ושל 1972, אך נענה בשלילה מצד הוועד המרכזי של המפלגה הקומוניסטית. המועמדות הראשונה שהוגשה הייתה לאירוח המשחקים של 1976, אך בסבב האחרון הפסידו הסובייטים לקנדה (Chepurnaya, 2013).

כאמור, ברית המועצות זכתה לארח את המשחקים של 1980, ובכל שלבי ההכנה היו מעורבים הוועד המרכזי של המפלגה הקומוניסטית וה-קג"ב[1]. ההיבט החשוב ביותר בהכנה היה ההיבט האידאולוגי. המשחקים תוכננו כאירוע תעמולתי של האידאולוגיה הקומוניסטית שאפשר להתפאר בה. לא בהישגים ספורטיביים בלבד, אלא גם בתחומים אחרים: התרבות, המדע, החלל, העזרה למדינות מתפתחות וכדומה. אירוע מסוג זה, סברו המארגנים, יאפשר לברית המועצות לשפר את תדמיתה הבין-לאומית במידה ניכרת מצד אחד ולהגביר את הפטריוטיות בקרב העם הסובייטי מצד שני (Chepurnaya, 2013). כך הפכה הזירה הספורטיבית להיות אחת הזירות שבהן קיבלו המלחמה הקרה והמאבק האידאולוגי ביטוי, כששיאו של המאבק בזירה הספורטיבית הוא החרם על המשחקים האולימפיים.

הקריאות לחרם התחילו כמה שנים קודם לכן. כבר בשנת 1978 עלה לראשונה הרעיון של החרמת המשחקים המתוכננים במוסקבה בטענה שהמשטר הקומוניסטי מדכא זכויות אדם בברית המועצות. בחודש יוני 1978 ביקר נציג שגרירות ישראל בלונדון את נשיא הוועד האולימפי הבין-לאומי קילאנין והעביר לו העתק של מכתב מארגון הנשים התומכות ביהודי ברית המועצות. במכתב הפנו הנשים את תשומת ליבו של הנשיא לקמפיין שהן פתחו בו נגד קיום המשחקים האולימפיים במוסקבה בגלל דיכוי זכויות אדם ואסירי ציון. במכתב ביקשו מהוועד האולימפי הבין-לאומי לתמוך במאבקן ולא לקיים את המשחקים במוסקבה (מכתב מנשים למען יהודי ברית המועצות, התקבל על ידי קילאנין, יוני 1978). גם ראש ממשלת ישראל מנחם בגין קרא בעצרת הזדהות עם אסירי ציון להעביר את המשחקים למדינה אחרת (אלפרוביץ', 2002). הגוף הראשון שהעלה אפשרות של חרם היה "הוועד האולימפי הלאומי של אוקראינה בגולה", גוף לא פוליטי אשר עסק בעיקר בתעמולה ונלחם נגד דיכוי זכויותיהם של אוקראינים בברית המועצות. ב-1978 גם האיגודים המקצועיים האמריקאיים והמועצה הבריטית לספורט ראו את החרם כהתרחשות אפשרית, מאותה סיבה – דיכוי זכויות אדם (זמרי, 1986). שטיינבך (Shteinbach, 2015), היסטוריון ספורט, סופר ועיתונאי סובייטי, כותב שהגופים הללו פתחו בקמפיין שנשא את הכותרת "להכפיש את המשחקים של 1980 טרם פתיחתם", ובכך לחסוך

[1] הוועדה לביטחון המדינה, מרוסית – КГБ Комитет Государственной Безопасности.

לספורטאים האמריקאים תבוסה נוספת במשחקים, הפעם בבירת ברית המועצות. בשלב זה עדיין התנגד נשיא ארצות הברית קארטר לחרם. ב-30 ביולי 1979 דווח במסמך חסוי של הקג"ב לוועד המרכזי של המפלגה הקומוניסטית על "פעילות איבה בנוגע למשחקים האולימפיים". לפי המסמך, הקמפיין להכפשת המשחקים בעיצומו, כלי התקשורת בכמה מדינות שותפים למזימה, קבוצות וועדים שונים מתארגנים ברחבי המדינות העוינות על מנת לפגוע במשחקים ולא לאפשר קיומם. הקג"ב נוקט את כל האמצעיים האפשריים על מנת לסכל פעילות זו (תזכיר הקג"ב לוועד המרכזי, "על פעילות עוינת בנוגע לאולימפיאדה-80", 30 ביולי 1979).

הפלישה של צבא ברית המועצות לאפגניסטן בדצמבר 1979 גררה תגובה מיידית, וב-1 בינואר 1980 הועלה נושא המשחקים האולימפיים לדרגה מדינית ונידון במועצת הקבע של 15 מדינות נאט"ו (זמרי, 1986). בנאומו ב-4 בינואר 1980 אמר הנשיא קארטר שאף שארצות הברית הייתה מעדיפה לא לפרוש מהמשחקים המתוכננים במוסקבה, על ברית המועצות להיות מודעת לכך שהתנהגותה התקיפה תסכן את השתתפותם של ספורטאי ארצות הברית וגם את הגעת הצופים למשחקים (The American Presidency Project, n. d.). נציג ממשלת ארצות הברית הציע לוועד האולימפי הבין-לאומי להעתיק את אתר המשחקים. הוועד סירב והודיע על כך ב-14 בינואר (זמרי, 1986).

בתחילת ינואר 1980 חלקן הגדול של המדינות ששקלו את האפשרות לחרם עדיין לא היו החלטיות בעניין. נשמעו טיעונים בעד ונגד, ורק כאשר הדיסידנט הסובייטי אנדריי סחרוב קרא באמצע ינואר להחרים את המשחקים, תמך בדעתו של המדען הסובייטי גם הממשל האמריקאי. ב-14 בינואר הציב קארטר אולטימטום בפני הסובייטים לפנות את כוחותיהם מאפגניסטן עד 15 בפברואר, ולא, יוחרמו המשחקים האולימפיים, והמדינה תצטרך להתמודד עם כל ההשלכות הנובעות מכך. יומיים לאחר מכן דחה קארטר את התאריך ל-20 בפברואר. שתי בעלות הברית העיקריות של ארצות הברית בקריאה לחרם היו בריטניה ואוסטרליה, אף שבסופו של דבר ספורטאי השתתפו שתי המדינות במשחקים, אף כי תחת דגל אולימפי (U.S. Department of State Archive, n.d.). הציבור בארצות הברית תמך בממשלה. סביר להניח שלעיתונים המרכזיים, דוגמת "ניו יורק טיימס" ו"ושינגטון פוסט", שהביעו גם הם תמיכה בנשיא, הייתה השפעה לא מבוטלת על דעת הציבור (Guttmann, 2002).

ב-20 בינואר פנה הנשיא קארטר לנשיא הוועד האולימפי האמריקאי רוברט קיין וביקש ממנו לייעץ לוועד להימנע מההגעה למשחקים אם הסובייטים לא יצאו מאפגניסטן. התגובה המיידית הייתה התנגדות בשם הטענה להפרדה מוחלטת בין ספורט לפוליטיקה. בשל סיבות שונות, בין היתר איומים ממשיים מצד הממשלה בהפסקת המימון, נאלץ הוועד האולימפי הלאומי של ארצות הברית להסכים. התירוץ שניתן הוא עניין של ביטחון לאומי, והעובדה הזאת גרמה לאכזבה רבה בקרב הספורטאים אשר הרגישו שנאלצו להקריב את הקריירה הספורטיבית שלהם למען אינטרסים פוליטיים. כ-50 ספורטאי המשלחת המיועדת כינסו מסיבת עיתונאים ובה

הביעו את מחאתם על ההחלטה (Guttmann, 2002). הספורטאים הוזהרו שאם יחליטו לנסוע להתחרות תחת הדגל האולימפי הם יסתכנו בשלילת דרכונם (U.S. Department of State Archive, n. d.).

בחודש מרץ 1980 הוקפאו כל יחסי המסחר בין ארצות הברית לברית המועצות הקשורים למשחקים האולימפיים, מה שגרם לקשיים אדירים לוועד המארגן. נפסקו התשלומים של רשת הטלוויזיה ABC וחברת וקוקה קולה שהיו נותני החסות הרשמיים של התחרויות, והמוצרים הטכנולוגיים הדרושים לארגון התחרויות לא נשלחו (Chepurnaya, 2013).

הצטרפות מדינות נוספות לחרם על המשחקים

בשל היותה של ארצות הברית מעצמה בעלת השפעה הייתה עמדתה דוגמה למדינות נוספות. המדינה הראשונה שפרשה מהמשחקים כמחאה והודיעה על כך כבר ב-6 בינואר היא ערב הסעודית (Saudis Withdraw from Olympics, 1980, July 07). זה קרה עוד לפני שבית הנבחרים בוושינגטון אישר את הטלת החרם מצידו. אחרי שב-21 בינואר אישר בית הנבחרים את הטלת החרם ברוב של 386 קולות נגד 12 והסנאט אישר זאת ב-29 בינואר, במשרד המדינה הוקם כוח משימה מיוחד שמטרתו הייתה לארגן את החרם ולפעול להרחבת היקפו. זו הייתה שנה לפני שנת הבחירות בארצות הברית, וקארטר היה מוכרח להמשיך ולתמוך בחרם על מנת להראות נחישות. האמריקאים התחילו מייד במסע שכנועים ולחצים על מדינות אחרות, ובתוך ימים ספורים הצטרפו מדינות רבות. המתאגרף מוחמד עלי נשלח למדינות אפריקה בניסיון מציאת תומכים ושכנוע מדינות נוספות להצטרף, אך הפסיק את המסע לאחר שהתחרט והבין שזו לא הדרך (U.S. Department of State Archive, n. d.). רוב מדינות האסלאם רצו להראות תמיכה בעם האפגני והחרימו גם הן את המשחקים. הן החליטו על החרם ב-28 בינואר כשהתכנסו באיסלמבאד, וזאת אף שאפגניסטן עצמה שלחה לתחרות 11 ספורטאים (זמרי, 1986). בחודש אפריל, יום אחרי שהוועד האולימפי האמריקאי הכריז רשמית שלא ישלח את הספורטאים למשחקים, קיבל הוועד האולימפי הנורווגי אותה החלטה. גם קנדה, גרמניה וישראל הצטרפו. לראשונה היו ישראל ומדינות האסלאם באותו הצד של המתרס. יומיים אחרי ישראל הצטרפה גם יפן לחרם. בשני המקרים, של ישראל ושל יפן, התלות של המדינות בארצות הברית היה השיקול המכריע (Guttmann, 2002). בהמשך יידונו כאן השיקולים של ישראל בעד ונגד ההצטרפות לחרם. נוסף על כך, הצטרפה גם הרפובליקה העממית של סין, שלה היה באותה תקופה עימות משל עצמה עם ברית המועצות. צ׳ילה בשליטתו של פינוצ׳טה הייתה המדינה הדרום-אמריקאית היחידה שהחרימה את משחקי מוסקבה. רוב המדינות ביבשת אפריקה שאינן מדינות אסלאמיות דחו את הקריאה לחרם מכיוון שהיו למודי ניסיון וזכרו את חוסר היעילות של החרם ב-1976. רק קניה, ליבריה וקונגו הצטרפו. כמה מדינות, לדוגמה איטליה, בריטניה, צרפת ואוסטרליה, שלחו משלחות להתחרות, בהחלטת הוועדים האולימפיים שלהם, אף שזה נגד את המלצות ממשלותיהן (Guttmann, 2002). בסופו

של דבר, למרות מאמציו הרבים של הוועד האולימפי הבין-לאומי, 65 מדינות החרימו את המשחקים, או כפי שהדבר תואר: "לא נענו להזמנה של המארגנים".

ההחלטה של מנהיגי המדינות לקרוא לוועדים האולימפיים שלהם להימנע מהשתתפות במשחקים הייתה שנויה במחלוקת וגררה התנגדויות ודיונים רבים. ועדים אולימפיים לאומיים נועדו להתקיים כגופים עצמאיים בלתי תלויים שמחליטים החלטות עצמאיות, ואינם כפופים לממשלות. המצב שנוצר, שבו הממשלות קיבלו החלטות פוליטיות והוועדים האולימפיים היו צריכים להחליט אם הם נכנעים לממשלותיהם או מתנגדים להן, העמיד אותם במבחן. לדוגמה, הוועדים האולימפיים של ארצות הברית ושל גרמניה המערבית לא העזו לפעול נגד הממשלה והראו עד כמה הם תלויים בהן כלכלית (Kruger, 1999). גם הוועד האולימפי הישראלי היה במצב דומה. לעומתם, ועדים אולימפיים לאומיים אחרים שלחו את הספורטאים וצעדו תחת הדגל האולימפי מכיוון שהממשלות תמכו בחרם. מעניין הניתוח של המקרה הבריטי, מאחר שזו הייתה אחת המדינות היחידות שבהן הדעות של הממשלה ושל הוועד האולימפי הלאומי לא עלו בקנה מידה אחד (או לפחות אחת המדינות היחידות שבהן העז הוועד האולימפי לצאת בפומבי נגד ההחלטה של הממשלה ולא לציית לה).

בתחילת ינואר 1980 יצאה הממשלה הבריטית בקריאה להעביר את המשחקים למדינה אחרת. כידוע, תשובתו של הוועד האולימפי הבין-לאומי הייתה שלילית, ובעקבות זאת יעצה ראש ממשלת בריטניה מרגרט תאצ'ר להחרים את המשחקים, וכך הצביעו בבית הנבחרים: 315 בעד החרם לעומת 117 קולות נגד החרם. באותה עת 70% מהציבור הבריטי היו בעד השתתפות הספורטאים הבריטים במשחקים. הוועד האולימפי הלאומי של בריטניה, שבידו הייתה ההחלטה הסופית אם לקבל את ההזמנה למשחקים או לדחות אותה, הכריז שהוא מתנגד להחלטת הממשלה, אבל דחה את ההחלטה הסופית עד 25 במרץ. בסוף מרץ החליט הוועד בהצבעת 19:1 ו-4 נמנעים שהוא יקבל את ההזמנה למשחקים. ארבע התאחדויות בלבד – ירי, הוקי, שיט וספורט סוסים –הסכימו עם החלטת הממשלה (Smith, 2015).

בעיני הממשלה הבריטית מטרת החרם הייתה להעניש את ברית המועצות על הפלישה לאפגניסטן. צעד זה היה חלק ממכלול הצעדים במישור הספורטיבי והתרבותי שנקטה בריטניה נגד הסובייטים. בתחום התרבות למשל מנעה עידוד לשבוע הקולנוע הרוסי, ובתחום הספורטיבי היה הצעד הקשה מכל הצעדים האחרים. בצעדים אלה היה כדי לערער את היחסים בין ברית המועצות לבריטניה. ראשית, אם יורגש החרם על המשחקים בברית המועצות, אפשר שהממשלה הסובייטית תסביר אותו לאזרחיה כסיום תקופת ההפשרה ביחסים וחידוש המלחמה הקרה. שנית, זה היה יכול לעצור לחלוטין את ההפשרה ביחסים. שלישית, העובדה שהחרם היה הצעד הקשה ביותר שננקט עוררה ביקורת על הממשלה הבריטית על שלא נקטה אמצעים חמורים באמת, כגון הפסקת יחסי המסחר עם ברית המועצות או את היחסים הדיפלומטיים, מה שגרם לתחושה בקרב ספורטאים שהם נבחרו להיות הקורבן שקל

להקריבו. המטרה הנוספת של הבריטים בחרם הייתה מניעתית. הספורט בגוש הקומוניסטי לא היה עצמאי אלא זרוע ממשלתית לשימוש תעמולתי, והבריטים חששו שהמשחקים האולימפיים ישמשו בדיוק למטרה זאת, ורצו למנוע מהממשלה הסובייטית הקומוניסטית להתפאר בהישגיה ובתוצריה במהלך אירוח המשחקים (Smith, 2015; Corthorn, 2013). להחלטה של הוועד הבריטי היו השלכות על ספורטאי בריטניה עוד בטרם המשחקים: הספורטאים נאלצו להתמודד עם קשיים רבים כגון קיצוץ בתקציבים, אווירה מתוחה ואיסור הממשלה על חברת התעופה הלאומית הבריטית British Airways להטיס ספורטאים (Riordan, 1996).

עמדת הוועד האולימפי הבין-לאומי

כאמור, כבר בשנת 1978 הופנו דרישות לוועד האולימפי הבין-לאומי להעביר את המשחקים למדינה אחרת, וכמו כן עשו כל מיני גופים ניסיונות לקרוא למדינות להחרים את האירוע. הדרישות להעביר משחקים לא נענו, והוועד עמד על כך שיתקיימו כמתוכנן. בניסיון למצוא פשרה כלשהי כינס לורד קילאנין בלוזאן בסוף אפריל 1980 את ראשי ההתאחדויות הבין-לאומיות וביקש לשמוע את דעתם. לאחר דיון של כמעט יממה רצופה יצאו נשיאי ההתאחדויות בהודעת גינוי לחרם לבד מנשיא התאחדות החתירה. בחודש מאי נפגש קילאנין עם המזכיר הכללי של הוועד המרכזי של המפלגה הקומוניסטית לאוניד ברז'נייב ושמע על ההכנות שנעשו במלוא העוצמה לאירוח המשחקים. לאחר מכן המשיך קילאנין בפגישה עם קארטר כדי לנסות לשכנעו לבטל את החרם, אך קארטר עמד על דעתו (Shteinbach, 2015).

המאמץ של קילאנין להגיע לפשרה ולמצוא פתרון מצביע על הרצון להימנע מעירוב סוגיה פוליטית במערכה ספורטיבית. ניתן לראות כאן קו מקביל למקרים אחרים בהיסטוריה המודרנית של התנועה האולימפית כפי שב-1956 סירב לדרישות להרחיק את ברית המועצות מהמשחקים בגלל דיכוי המרד בהונגריה. דוגמה נוספת: במושב ה-60 של הוועד האולימפי הבין-לאומי שהתקיים באוקטובר 1963 הציעו הנציגים הסובייטים אנדריאנוב ורומנוב לאשר את האמנה שנתקבלה באו"ם, האוסרת על ניסויים גרעיניים. אומנם הוועד האולימפי החליט שאין זה מתפקידו לדון בנושאים שאינם קשורים בספורט. עם זאת צוין שחשיבות האמנה ברורה, ויש הסכמה מלאה איתה (Minutes of the 60th Session of the IOC).

חשוב לציין שהוועד האולימפי הבין-לאומי לפי הגדרתו באמנה האולימפית הוא מוסד עצמאי, בלתי תלוי, הבוחר את חבריו, אשר מחויבים לשמור על האינטרסים של התנועה האולימפית ולהיות נטולי כל השפעה פוליטית. מטרת הנציגים היא לשתף פעולה עם הוועד האולימפי הבין-לאומי בכל תחומי הפעולה, לדוגמה תוכניות חינוך, מאבק נגד חומרים אסורים בספורט ועוד (Olympic Charter). חבריו אינם מייצגים את ממשלות מדינותיהם אלא את הוועד האולימפי בארצם, אשר גם הוא כאמור גוף עצמאי נטול כל השפעה פוליטית. בשל עיקרון זה, כאשר בהסתמך עליו נבנה הרכב הוועד האולימפי הבין-לאומי, לא פעם מתעוררים חילוקי דעות בין המדינות לבין אזרחיהן בוועד הבין-לאומי. עם זאת קרה שגם הוועד

האולימפי הבין-לאומי עצמו לא היה חף מהטיות פוליטיות מסוימות כשסביר להניח שזה למטרת מימוש הערכים האולימפיים. ההחלטות נתקבלו לפי נטיותיהן הפוליטיות של מדינות החברות בוועד, לדוגמה אי שיתוף גרמניה ובנות בריתה במשחקים האולימפיים ב-1920 (Holt, 1998; Kruger, 1998; Guttmann, 2002).

תגובת ברית המועצות

בתגובה להכרזת החרם קיבל הוועד המרכזי של המפלגה הקומוניסטית כמה וכמה החלטות: א. להגביר את התעמולה באמצעות שגרירויות בכל העולם וכלי התקשורת; ב. להציע לכל הספורטאים שברצונם להשתתף, למרות החרם של מדינתם, אפשרות להתחרות תחת הדגל האולימפי (בהסכמה של הוועד האולימפי הבין-לאומי). מטרת-העל של הוועד המרכזי הקומוניסטי היא לבלום את ניסיונות ארצות הברית והמדינות המצטרפות אליה לפגוע בהכנות למשחקים. על פי המסמכים של המפלגה הקומוניסטית וה-קג"ב שנחשפו לאחרונה, על התעמולה לפעול בשלושה מישורים: מול מדינות הגוש הסוציאליסטי, מול מדינות אפריקה ודרום-אמריקה המתפתחות ומול מדינות מערב המפותחות, כאשר לכל מישור ייחודיות משלו (החלטת פוליטביורו של הוועד המרכזי, 29/2/1980). ההנחיות של המפלגה לכלי התקשורת היו להיצמד לעמדה רגועה ומאופקת בהקשר של החרם ולהציג בעיקר תגובות של ספורטאים מפורסמים המתבטאים נגד החרם (תזכיר מחלק תעמולה, 28/1/1980). לפי ההנחיות הללו על כלי התקשורת להציג עמדה שברית המועצות נלחמת על שלום עולמי, וארצות הברית מנהלת מדיניות חוץ אגרסיבית ושואפת לפגוע במשחקים המתקיימים לראשונה על אדמה סובייטית. מטרת ברית המועצות בשלב זה הייתה להגביר את המודעות של אזרחיה ושל אזרחי המדינות הזרות לעמדה הזאת, באמצעות הפצה דחופה ביותר של כל חומרי התעמולה האפשריים: סרטים דוקומנטריים ומצוירים, ספרים, פוסטרים ועוד. במפלגה הקומוניסטית נתנו הנחיות מפורשות בעניין זה גם לוועד המארגן. למודי ניסיון על גבם של הקנדים מהפגיעה בתדמיתה של המדינה המארגנת דאגו הסובייטים לבחון את הסוגיה היטב כדי למנוע את הפגיעה בתדמיתם על רקע זה. ארבע שנים קודם לכן החרימו 29 מדינות אפריקניות ומדינות נוספות את המשחקים במונטריאול על רקע דרישתם להרחיק את ניו זילנד מהמשחקים (ניו זילנד ביקרה ביקור ספורטיבי בדרום אפריקה המקיימת את מדיניות ההפליה) (All day seminar on Apartheid and Sport, July, 1976). חוסר יכולתם של המארגנים הקנדים להתמודד עם סוגיה זו נוסף על הבעיה עם סין (אי-השתתפותה של סין הלאומית) פגע רבות בתדמית קנדה כמדינה המארחת גם אם הפתרון לא תמיד היה בידיהם אלא בידי הוועד האולימפי הבין-לאומי. לכן נכון לתחילת 1980 היה לברית המועצות חשוב ביותר לקיים את המשחקים ברמה הגבוהה ביותר.

לאזרחי ברית המועצות עצמה נומק החרם במיליטריזם אמריקאי, קמפיין הבחירות של קארטר והחשש של האמריקאים להפסיד לספורטאים סובייטים (Moskva '80,

1980). כשהתברר בוודאות שהחרם הוא בלתי נמנע, יצאה התקשורת הסובייטית באזהרות לאזרחים מהסכנות שעלול להביא עימו אירוח הצופים מהמערב: החדרת מרגלים, נשק בקטריאלי, מסטיקים מורעלים וצעצועים מתפוצצים (Guttmann, 2002; Moskva '80, 1980; Istoriya Olimpiiskih Igr, n.d.).
תגובתם של הסובייטים נראתה לוועד האולימפי הבין-לאומי כניצול ההכנות והמשחקים העתידים למטרות תעמולה. הנשיא קילאנין הזהיר את ברית המועצות מניצול המשחקים למטרות אלה ובנוסף ציין שלצערו הוועד האולימפי הסובייטי ממשיך לבקר את עמדות הוועד הבין-לאומי, מה שיכול להפוך את המצב למורכב עוד יותר ממה שהיה באותה עת (תזכיר הוועד המארגן, 23/2/1980).

חשיפתו של העולם המערבי לאירועי המשחקים במוסקבה הייתה מעטה מאוד בעקבות החרם: ערוץ NBC ביטל את השידורים לגמרי, ערוצים בריטיים צמצמו כמעט בחצי את שעות השידור, ערוצי הטלוויזיה הגרמנית והיפנית שידרו שעות ספורות בלבד. הפרשנות בכלי התקשורת בעיקר השמיצה את המשחקים וטענה רבות לרמאות מצד המארגנים (Guttmann, 2002). לעומת זאת בתקשורת הסובייטית הוצגו המשחקים כמפוארים ביותר בתולדות התנועה האולימפית (Sovetski Sport, 4/08/1980) , (ראה איור 1).

איור 1. עיתון "סובייטסקי ספורט" מתאריך 4/08/1980
כותרת הכתבה: "גאוות היקום, תהילת כדור הארץ"

מתוך סך 80 המשלחות 16 צעדו תחת הדגל האולימפי בשל החלטת ממשלותיהן להחרים. המשלחות האלו לא נראו בשידורי הטלוויזיה הסובייטית (Medvedev, 2009). התקשורת ניסתה למזער את השפעת החרם על המשחקים והיללה את ההישגים הספורטיביים הגבוהים של ספורטאי הגוש הקומוניסטי, ונוסף על זה הודגשה נוכחות רבה של נציגי מדינות אפריקה המתפתחות (Sovetski Sport, 1/08/1980, 2/08/1980, 3/08/1980). כמו כן הובאו כל העת קטעים מהעיתונות העולמית המספרת על הצלחת המשחקים, כתבות מתורגמות מתוך עיתוני צרפת,

ספרד, איטליה, אתיופיה, גרמניה ואפילו מה"ושינגטון פוסט" (Sovetski Sport, 21/07/1980, 4/08/1980), (ראה איור 2).

«САМАЯ ПРЕКРАСНАЯ МАНИФЕСТАЦИЯ»

Зарубежная пресса о торжественной церемонии открытия Игр XXII Олимпиады в Москве

איור 2. עיתון "סובייטסקי ספורט" מתאריך 21/07/1980
כותרת הכתבה "התהלוכה היפה ביותר"

"כל העולם נוכח להיות עד לכישלון מוחלט של קמפיין אנטי-אולימפי שתכנן הממשל בוושינגטון, המעוניין לנצל ספורט למטרות פוליטיות ולהרוס את המסורת של שיתוף הפעולה הספורטיבי" (Moskva ,80 ,1980). במשפט מתומצת זה בלבד צוינה עובדת החרם באלבום רשמי בהוצאה ממלכתית שהופץ בכל רחבי ברית המועצות. ההוצאה כולה עוסקת בידיעות ובתמונות על שלום עולמי השורר בכפר האולימפי וגאווה רבה על השתתפותן לראשונה במשחקים האולימפיים של כמה מדינות שבחרו לעשות זאת דווקא במוסקבה, דוגמת אנגולה ומוזמביק.

עמדת ישראל

הקשרים המדיניים בין ישראל לברית המועצות נותקו בשנת 1967, ולכן בתקופה המדוברת לא היו יחסים דיפלומטיים בין שתי המדינות. עם זאת, כפי שדורשת האמנה האולימפית, ישראל הוזמנה למשחקים מטעם הוועד המארגן ב-17 בינואר 1980. באותה עת היו לישראל שיקולים רבים בעד ונגד ההשתתפות, חלקם שיקולים מדיניים, חלקם שיקולים מוסריים ושיקולים יהודיים ציוניים, וכמובן גם ספורטיביים. ההחלטה לא הייתה פשוטה מאחר שמערכות היחסים של ישראל עם ברית המועצות וגם עם ארצות הברית היו מורכבות (חריף, 2002).

בסופו של דבר להיבט המדיני הייתה ההשפעה הרבה ביותר על ההחלטה. המסר האישי של קארטר היה שרצוי שישראל תצטרף לחרם (וקסמן, 22/01/1980). מצד אחד ממשלת ישראל לא רצתה לסרב לקארטר, ומצד שני ההשתתפות במשחקים הייתה יכולה להיות ההזדמנות לשיפור היחסים עם ברית המועצות. כמו כן הוצג החשש שהיעדרותה של ישראל עלולה להביא להגברת כוחו של אש"ף בתנועה האולימפית. עם השיקולים המוסריים בעד ההחרמה ניתן למנות את חשיבות המאבק למען זכויות אדם ומחאה נגד שימוש אלים בכוח. אשר לשיקולים היהודיים-ציוניים – התומכים בהשתתפות טענו שזו הזדמנות טובה לקשור קשרים עם יהודי ברית המועצות ולסייע למאבק למען העלייה. לעומתם, היו שטענו להשפעה שולית בלבד של המשלחת הישראלית שלא תספיק למאבק למען העלייה. הנוכחות רק עלולה לגרום למתן לגיטימציה לרדיפות. נערך דיון בשאלה אם בכלל לגיטימי לקשור

בין ספורט לפוליטיקה או שמא יש להפריד ביניהם ולהשתתף במשחקים. מלבד זאת הועלה החשש שאם ההתאחדויות הבין-לאומיות יקבלו החלטה להעניש את המדינות המחרימות, יינזק הספורט בישראל (חריף, 2002).

אומנם הייתה הסכמה בכנסת שסמכות ההחלטה תהיה בידי הוועד האולימפי הישראלי, אך ראש הממשלה בגין הביע את דעתו המפורשת נגד ההשתתפות כבר ב-21 בינואר, כשבוע לאחר הצבת האולטימטום על ידי הנשיא קארטר, לאחר שקיבל מסר מהממשל האמריקאי (וקסמן, 22/01/1980). ישראל המתינה בינתיים, ויום לאחר תום האולטימטום טען בגין שגם ישראל צריכה להחליט. ב-13 במאי קיבלה ועדת המשנה של הכנסת החלטה להמליץ לוועד האולימפי הישראלי להחרים את משחקי מוסקבה (חריף, 2002), וב-22 במאי התקבלה ההחלטה הסופית בוועד האולימפי ברוב של 17 קולות נגד 8 שמשלחת ישראל לא תשתתף (שיינברג, 23/05/1980). כך, ישראל, שהוחרמה בעצמה כמה פעמים מהתחרויות על רקע פוליטי, הצטרפה הפעם לחרם שיזמה ארצות הברית על אותו רקע.

אכזבה רבה הייתה לספורטאי המשלחת המיועדת. מרים המשקולות אדוארד וייץ, שעמד לשאת את הדגל האולימפי, אמר לעיתון "דבר": "אני מאוכזב מההחלטה. השקעתי ארבע שנים באימונים לקראת האולימפיאדה. לא אמשיך להתאמן לאולימפיאדת לוס-אנג'לס. לחזור למוסקוה היה אגדה בשבילי – אגדה שנגוזה אמש" (דבר, 23/05/1980).

ההשלכות המדיניות והספורטיביות

בעקבות סירוב הסובייטים לצאת מאפגניסטן נקט הממשל האמריקאי כמה סנקציות, נוסף על הכרזת החרם, ובהן הקטנת כמות משלוחי החיטה, איסור על מכירת טכנולוגיות חדשות בתחומים שונים ועוד. אך לקראת המשחקים האולימפיים היה הספורט במרכז התמונה, וכל עניין אחר נדחק הצידה. לחרם המשחקים הייתה משמעות רבה, בכמה מישורים: המדיני, הכלכלי, הביטחוני והספורטיבי. (Rosner & Low, 2009; Guttmann, 2002).

השלכות מדיניות

סירובן של המדינות שלא היו להן יחסים דיפלומטיים עם ברית המועצות, דוגמת ישראל, דרום קוריאה וצ'ילי, להשתתף במשחקים האולימפיים ברוסיה הקל על מוסקבה, אך לא הייתה לה זכות למנוע פגישות חשובות של חברי הוועד האולימפי הבין-לאומי עם התאחדויות ענפי ספורט שונים. ברצונם של נציגי המדינות האלו היה להשתתף, ולמוסקבה לא הייתה הזכות למנוע זאת. נוסף על כך, גם עיתונאים מהמדינות המחרימות הגישו בקשות לאישורים עיתונאיים, וגם לזה לא הייתה יכולה ברית המועצות לסרב. בעקבות זאת נאלצה ברית המועצות להתמודד עם נוכחות נציגי המדינות שאין לה יחסים דיפלומטיים עימן ,והבעיות הבין-לאומיות לא הוקלו אלא רק התגברו (Chepurnaya, 2013).

השלכות כלכליות

מבחינה כלכלית התבטאו ההשלכות בהגדלת ההוצאות של המארגנים, שהיו גבוהות בהרבה מהמתוכנן. המסמכים מעידים שעיקר ההפסדים נבעו מהפסקת ארצות הברית ומדינות מערביות אחרות את היצוא. הספקת מצרכי מזון ומוצרים טכנולוגיים הייתה בעייתית, וברית המועצות חיפשה פתרונות אחרים להתמודד עם הבעיה. אומנם בסיום המשחקים דיווח הוועד המארגן לוועד המרכזי של המפלגה הקומוניסטית על שרוב ההכנסות המתוכננות כבר נכנסו בשנים 1977–1979, טרם הטלת הסנקציות על ידי ממשלת ארצות הברית במרץ 1980, מה שעזר למתן את השפעתן (דוח הוועד המארגן ומשרד הכלכלה של ברית המועצות, 1/2/1981), אך באפריל 1980 כתב הוועד המארגן בתזכיר סודי לוועד המרכזי של המפלגה הקומוניסטית על הקשיים שנקלע אליהם בשל הפסד של 18.1 מיליון רובל במטבע חוץ ופנה בבקשה להעביר לו תקציב זה בדחיפות. ההפסד נבע בעיקר מאי-תשלום עבור זכויות שידור של ערוץ הטלוויזיה NBC, מנסיגת חברת קוקה קולה ממימונה ומהפסקת מכירות חפצים ומזכרות, בולים ומדליות בארצות הברית, בגרמניה המערבית וביפן (תזכיר הוועד המארגן לוועד המרכזי למפלגה הקומוניסטית, 7/4/1980). חברת קוקה קולה דווקא ניסתה להגיע לפשרה, אך הוועד המארגן חשש שקבלת פשרה ונסיגה מההסכם המקורי פירושן יצירת נראות של הצלחת הפעולות האנטי-סובייטיות של קארטר. לכן העדיף הוועד המארגן לסרב לפשרה ובכך להדגיש את חוסר יעילותו של ניסיון החרם (תזכיר הוועד המארגן לוועד המרכזי למפלגה הקומוניסטית , 15/4/1980). נוסף על זה, בשל אי-הגעתן של משלחות רבות שונתה התוכנית המקורית בענפי ספורט מסוימים. בוטלו משחקים שכבר נמכרו כרטיסים לצפייתם. הוצאות נוספות נבעו מהצורך להביא קהל למוקדי התחרויות בשל ביטולים של אורחים מערביים (Konova & Prozumenchikov, 2011).

השלכות לביטחון הפנים

מבחינת ברית המועצות היו ההכנות בצל האיומים התמידיים מצד הכוחות האנטי-סובייטים לפגוע במשחקים. כבר ב-1978 הוציא הקג"ב מסמך חסוי לוועד המרכזי על החשש להחדרת סוכנים ומחבלים (תזכיר קג"ב לוועד המרכזי של המפלגה הקומוניסטית, 16/06/1978), ועל רקע האווירה המתוחה היה המצב הביטחוני בראש מעייניהם של המארגנים. מאמצים רבים הושקעו באבטחת האירועים והסביבה הקרובה, וננקטו כל האמצעים האפשריים לשמור על הביטחון. נוסף על אלפי אנשי ביטחון שהיו פזורים בכל רחבי העיר, אנשי ה-קג"ב, במסווה של ספורטאים, פתחו את מצעד הפתיחה ונשארו לעמוד בצידי האצטדיון במהלך כל הטקס (Medvedev, 2009). במהלך המשחקים הייתה השגחה רציפה על התיירים ממדינות המערב בכלל והאמריקאים בפרט. חלק מהתיירים האמריקאים פנו לשלטונות שיאפשרו להם לקיים מרוץ כמחאה נגד החלטת הממשל שלהם להחרים את המשחקים. הם קיבלו אישור, אך לריצה הצטרפו אנשי ה-קג"ב במסווה של רצים ועיתונאים.

משמעות נוספת של האבטחה הכבדה הייתה פגיעה מוחלטת בזכויות אדם בתוך המדינה, מה שתאם את האינטרסים של המפלגה אך הקשה מאוד על אזרחי

ברית המועצות. האזרחים ה"אנטי-סוציאליים" הוצאו אל מחוץ לאזור של "קילומטר 101",[2] כדי שהעיר תישאר "נקייה". העיר הפכה להיות ריקה ושקטה, הומלץ לכלי רכב פרטיים לא להגיע למרכז העיר, ילדים נשלחו אל מחוץ לעיר לקייטנות קיץ של תנועות נוער. כדי לקיים אירוע למופת, ההנחיה הייתה שיהיה קודם כל סדר מופתי בעיר (Medvedev, 2009).

השלכות ספורטיביות

גם הספורטאים הושפעו אישית מן החרם, והדבר התבטא גם בהישגים ספורטיביים. ההחלטה על החרם, שנתקבלה למעשה קודם לכול בדרגים הפוליטיים ורק לאחר מכן בוועדים האולימפיים, פגעה רבות בספורטאים. חלקם של ספורטאי ארצות הברית לא תמכו בחרם מכיוון שאיבדו את הסיכוי היחיד שלהם להשתתפות במשחקים אולימפיים שהם שיא הקריירה המקצועית של כל ספורטאי, ולאחר שנים של הכנות לאירוע החשוב הם הרגישו מנוצלים, ושהם בבחינת כלי משחק בידי פוליטיקאים. מרים המשקולות בוב ג'יאורדנו דיבר בשם הספורטאים האולימפיים במסיבת עיתונאים וציין שהרעיון של המשחקים האולימפיים הוא חיזוק השלום בעולם, ואין להשתמש בהם כאמצעי להשגת מטרה פוליטית כלשהי. שדרן הספורט האמריקאי קן דנלינדג'ר כתב שלספורטאים יש הזכות המלאה לכעוס על פוליטיקאים. נקבע כאן גורלם של הספורטאים האלה, והם הראשונים לניצול כשנוצרים קשיים כלכליים או פוליטיים, אך האחרונים להתייעץ איתם (Shteinbach, 2015). הספורטאית האולימפית בענף קרב חמש ג'יין פרדריק אמרה שכבר שהזמן עובר, היא מגיעה למסקנה בלתי נמנעת שהיא בת ערובה. האחרים, למשל הקופץ לגובה דייט סטונז וזורק הדיסקוס אל אורטר, הקריבו בגאווה רבה את הקריירה הספורטיבית שלהם למען מה שהצטייר כמטרה לאומית (Guttmann, 2002).

מלבד הספורטאים שהושפעו אישית מן החרם, ניכרה השפעתו גם על ההישגים הספורטיביים במהלך התחרויות. 80 ועדים אולימפיים לאומיים נוכחו באירוע (IOC site, n.d.), ובאירוע ספורטיבי בסדר גודל כזה שבו לא השתתפה ארצות הברית ומדינות רבות אחרות, השתנה מאזן הכוחות במאבק על מספר המדליות. אי-הגעתם של ספורטאים מובילים השפיעה על התוצאות בענפים כגון אתלטיקה, אגרוף, שחייה, התעמלות, כדורסל. עשר מתוך המדינות המחרימות ב-1980 היו בעלות מדליות זהב במשחקים האולימפיים של 1976 ובעלות 30% מכלל המדליות (Rozner & Low, 2009) . בסופו של דבר, למרות אי-הגעתם של ספורטאים רבים ברמה עולמית לא הפכו המשחקים להיות אירוע מדרגה שנייה מבחינה ספורטיבית. למרות החרם הושגו במהלך המשחקים האולימפיים במוסקבה 74 שיאים אולימפיים ו- 36 שיאים עולמיים (Russian Olympic Committee, n. d.).

[2] הגדרה לא רשמית ששימשה בברית המועצות למרחק של 100 ק"מ לפחות ממוסקבה, לשם הורחקו בתקופות של דיכוי פוליטי אזרחים עם הגבלת זכויות.

אחרית דבר

במציאות הפוליטית החדשה שנוצרה במאה העשרים לא ניתן להפריד לחלוטין בין הפוליטיקה לספורט למרות הניסיונות של התנועה האולימפית לעשות זאת. החרם שהכריזו ארצות הברית והמדינות שהצטרפו אליה היה על רקע פוליטי, וזירת הספורט נוצלה להשגת מטרות פוליטיות. המטרה המוכרזת הייתה לגרום לברית המועצות למשוך את כוחותיה הצבאיים מאפגניסטן. הכוחות שהו שם עד שנת 1989, והמטרה העיקרית של החרם לא הושגה. התגובה של הסובייטים הייתה חרם נגדי ב-1984, ולאו דווקא הוצאת הכוחות הצבאיים מאפגניסטן כפי שדרשה ארצות הברית. ייתכן שאי-השגת מטרה ספציפית זאת מעידה שחרם של אירוע ספורטיבי יכול להיות אמצעי יעיל בהיותו חלק מאסטרטגיה פוליטית כללית מקיפה יותר. אף שהסיבה הרשמית להכרזת החרם על המשחקים הייתה פלישת צבא ברית המועצות לאפגניסטן, חוקרים סבורים שהסיבות היו אחרות: מעמדו המתערער של קארטר לפני הבחירות לנשיאות שהיו אמורות להתקיים ב-1981. מדיניותו של קארטר ספגה ביקורת תמידית מהאופוזיציה הרפובליקנית, בעיקר בהקשר הסובייטי, לכן היה לו חשוב לקבל החלטות בנוגע למדיניות החוץ שיש להן סיכוי לשפר את תדמיתו ולהפגין את יכולתו להיות החלטי, נחוש וחריף יותר כלפי ברית המועצות. שנת 1979 הייתה שנה מתוחה מאוד מבחינתו של קארטר; מהפכת האסלאם באיראן עם השלכותיה על כל העולם, המשבר המתמשך עם השבויים האמריקאים בשגרירות בטהרן, ללא ספק, היה בראש מעיניו כשהוא החליט שצריך לנקוט בפעולה כלשהי על מנת להצהיר כוונות. המשחקים האולימפיים היו זמינים למטרה פוליטית זאת. באותו זמן היה ניתן לנצל את הפלישה הסובייטית לכך, והחרם היה משהו אטרקטיבי ולא יקר יחסית במושגים כלכליים ופוליטיים. כל זה חרף העובדה שהמשחקים במונטריאול ב-1976 הוכיחו שבצעד זה אין כדי לשנות הווה פוליטי (Guttmann, 2002).

החוקר הרוסי וויינוב (Voinov, 2013) מציין שאחת הסיבות שהייתה יכולה להוביל לחרם היא המחשבה של הממשל האמריקאי שצעד זה יכול לגרום לירידת ערך תעמולתי של המשחקים המתקיימים לראשונה במדינה קומוניסטית, מכיוון שהיעדרותו של היריב האידאולוגי והצבאי-מדיני תמנע מברית המועצות להפגין את עליונותה על המערב. אך הממשל האמריקאי לא העריך נכון את יכולתו של הקרמלין בתעמולה ובשליטה בכלי התקשורת, והמשחקים הצליחו להציג היטב את יתרונותיו של אורח החיים הסובייטי ואת האידאולוגיה של החברה הסוציאליסטית.

ניתן לומר שכל תקופת ההכנות והמשחקים הייתה מלווה במלחמת אידאולוגיות בין שתי המעצמות – ארצות הברית הקפיטליסטית וברית המועצות הקומוניסטית. ככלל, מערכת הספורט בברית המועצות גדלה והתפתחה והייתה לחלק אינטגרלי מבניית המדינה והאידאולוגיה הקומוניסטית הלאומית, והמכלול הזה גרם להגברת המוטיבציה של הספורטאים הסובייטים. לתחושת הפטריוטיות היה תפקיד גדול בהישגים ובהצלחות במשחקים האולימפיים, ובזכות פיקוח ממלכתי, השקעת משאבים עצומים, תכנון נכון ובניית תשתיות הגיעה ברית

המועצות לתוצאות מצוינות. חברה סוציאליסטית אפשרה וסיפקה תנאים לגילוי ופיתוח כישרונות בתחומי הספורט השונים, שלמערכות המערביות היה קשה להגיע לכך. כל מערכת הספורט הקומוניסטי הייתה מכוונת להצלחות פוליטיות (Riordan, 1999).

הצד הסובייטי ראה הצלחה במשחקים וכישלון של החרם. הוועד המרכזי של המפלגה הקומוניסטית ציין בסיפוק רב שהמשחקים היו הצלחה "פוליטית ומורלית" אדירה. זה היה צעד מוצלח במדיניות החוץ של המדינה במאבק לשלום עולמי. לפי מסמך ממשלתי פנימי, במהלך המשחקים הוצגו היטב יתרונות אורח החיים הסובייטי, הדמוקרטיה הסוציאליסטית והאידאולוגיה של החברה הסובייטית. הצלחת המשחקים הכתה קשות בממשל האמריקאי (החלטת פוליטביורו של הוועד המרכזי, 14/08/1980).

לעומת זאת הצד האמריקאי ראה הצלחה בכך שיותר מ-60 מדינות הצטרפו אליו, ורק 80 ועדים אולימפיים לאומיים השתתפו במשחקים. ניתן לראות שעצמאותם של הוועדים האולימפיים הלאומיים לא התבטאה הלכה למעשה, ובלטה תלותם בממשלות מבחינה תקציבית ועוד. רק ועדים מעטים העזו להתנגד לממשלותיהם שהחליטו על חרם ולשלוח ספורטאים חרף ההחלטה. נוסף על זה, עוגמת הנפש שנגרמה לספורטאים מהחלטות הממשלות או הוועדים האולימפיים הלאומיים הייתה רבה מאוד.

לאחר החרם הנגדי של ברית המועצות ב-1984, הופקו לקחים על ידי הוועד האולימפי הבין-לאומי. שלוש החרמות הגדולים ברצף – 1976, 1980 ו-1984 הביאו לשינוי התקנון. השינויים לא פטרו את התנועה האולימפית מבעיות לחלוטין, אך השאיפה היא להמשיך ולקיים את המשחקים האולימפיים בלא שמקרים כאלה יישנו. ראשי התנועה פועלים למען יישום השינויים הרצויים. "אג'נדה 2020", ביוזמתו של תומאס באך, היא תהליך לימוד, בדיקה והסקת מסקנות שבסיומו אישר הוועד האולימפי הבין-לאומי, בדצמבר 2014, המלצות בכמה תחומים, בין היתר בתחום הפוליטי, ובהמלצות אלו צוינה החלטת התנועה להקים "מערכת מיגון אולימפית" – חיזוק שיתופי פעולה עם האו"ם ובד בבד עם הממשלות, כששיתוף מסוג זה יוכל להתקיים אם הוועדים האולימפיים הלאומיים יהיו אוטונומיים (קאופמן ואחרים, 2015). במציאות, לצד השינויים הנצפים, עדיין מנוצלת הזירה הספורטיבית באירועים ספורטיביים גדולים לא מעטים להבעת מחאה בתחום כלשהו, לאו דווקא קשור בספורט.

רשימת מקורות

אדוארד וייץ שעמד לשאת את דגל ישראל במוסקווה: נגוזה אגדה. (1980, 23 במאי). *עיתון דבר*, עמ' 1.

אלפרוביץ', ע' (2002) ישראל והתנועה האולימפית – לא רק ספורט. בתוך: ח' קאופמן, ח' חריף (עורכים). *תרבות הגוף והספורט בישראל במאה העשרים* (עמ' 301-318). מכון וינגייט ויד יצחק בן צבי.

גיל. ע'. (1977). *המשחקים האולימפיים: מונטריאול 1976*. רמת גן: מסדה ועם הספר

דו"ח הוועד המארגן ומשרד הכלכלה של ברית המועצות, 1/2/1981. בתוך: *Five rings under the Kremlin stars. Documentary chronicle of Olympiad-80 in Moscow* (p. 829). Moscow: "Mezdunarodni fond Democratiya"

החלטת פוליטביורו של הוועד המרכזי, 29/2/1980. בתוך: *Five rings under the Kremlin stars. Documentary chronicle of Olympiad-80 in Moscow* (p. 559). Moscow: "Mezdunarodni fond Democratiya"

החלטת פוליטביורו של הוועד המרכזי, 14/08/1980. בתוך: *Five rings under the Kremlin stars. Documentary chronicle of Olympiad-80 in Moscow* (p. 794). Moscow: "Mezdunarodni fond Democratiya"

וקסמן, י' (1980, 22 בינואר). בגין יביא לממשלה הצעת קארטר להחרים האולימפיאדה. *עיתון מעריב*. עמ' 4.

זמרי, א'. (1986). *ספורט ופוליטיקה בינלאומית*. מכון וינגייט, נתניה

חריף, ח' (2002). ספורט ומדיניות חוץ: ישראל והחרם על המשחקים האולימפיים במוסקבה. (עמ' 319-342) בתוך: קאופמן, ח', חריף, ח' (עורכים). *תרבות הגוף והספורט בישראל במאה העשרים*. מכון וינגייט ויד יצחק בן צבי.

מזכר ק.ג.ב. לוועד המרכזי של המפלגה הקומוניסטית, (16/06/1978). בתוך: *Five rings under the Kremlin stars. Documentary chronicle of Olympiad-80 in Moscow* (p. 177). Moscow: "Mezdunarodni fond Democratiya"

מזכר ק.ג.ב. לוועד המרכזי, "על פעילות עוינת בהקשר לאולימפיאדה-80", (30/07/1979) בתוך:

Five rings under the Kremlin stars. Documentary chronicle of Olympiad-80 in Moscow (p. 234). Moscow: "Mezdunarodni fond Democratiya"

מזכר מחלק תעמולה, 28/1/1980. בתוך:
Five rings under the Kremlin stars. Documentary chronicle of Olympiad-80 in Moscow (p. 538). Moscow: "Mezdunarodni fond Democratiya"

מזכר הוועד המארגן, 23/2/1980. בתוך:
Five rings under the Kremlin stars. Documentary chronicle of Olympiad-80 in Moscow (p. 549). Moscow: "Mezdunarodni fond Democratiya"

מכתב מנשים למען יהודי ברית המועצות, התקבל ע"י קילאנין, יוני 1978. בתוך:
Five rings under the Kremlin stars. Documentary chronicle of Olympiad-80 in Moscow (p. 184). Moscow: "Mezdunarodni fond Democratiya"

מזכר הוועד המארגן לוועד המרכזי למפלגה הקומוניסטית, 7/4/1980. בתוך:
Five rings under the Kremlin stars. Documentary chronicle of Olympiad-80 in Moscow. Moscow: "Mezdunarodni fond Democratiya"

מזכר הוועד המארגן לוועד המרכזי למפלגה הקומוניסטית, 15/4/1980. בתוך:
Five rings under the Kremlin stars. Documentary chronicle of Olympiad-80 in Moscow (p. 577). Moscow: "Mezdunarodni fond Democratiya"

פרוטוקול מס' 177 של ישיבת פוליטביורו, 27/12/1979). נדלה מתוך:
http://www.coldwar.ru/conflicts/afgan/propaganda.php

קאופמן ח', דוידוב ה', רם א', זינגר א', סימון א', לידור ר'. (2015). *אולימפיזם. הגדרה יישום ואתגרים*. המכללה האקדמית בווינגייט.

שיינברג, ב' (1980, 23 למאי). ישראל הצטרפה ל-34 מדינות המחרימות את האולימפיאדה. *עיתון דבר*, עמ' 1.

All day seminar on Apartheid and Sport, July 1976. From http://kora.matrix.msu.edu/files, http://africanactivist.msu.edu

Arnaud, P. (1998). Sport – a means of national representation. In P. Arnaud & J. Riordan (Eds). *Sport and international politics* (pp. 3-13). London, UK: E&FN Spon .

Chepurnaya, O. (2013). Olimpiada 80: Sovetskoe mega-sobitie v kontekste holodnoi voini. [The 1980 Olympics: The Soviet mega-event in the

Cold War contexts]. *The Journal of Sociology and Social Anthropology, XVI*, 39-53.

Corthorn, P. (2013). The Cold War and British debates over the boycott of the 1980 Moscow Olympics. *Cold War History, 13*, 43-66.

Guttmann, A. (2002). *The Olympics. A history of the modern Games.* Urbana-Champaign, IL: University of Illinois Press.

Holt, R. (1998). Interwar sport and interwar relations: some conclusions. In P. Arnaud & J. Riordan (Eds.), *Sport and international politics* (pp. 210-218). London, UK: E&FN Spon.

IOC site. Retrieved from https://www.olympic.org

Istoriya Olimpiiskih Igr [The Olympic history]. Retrieved from http://olimp-history.ru/node/350

Konova, T., & Prozumenchikov, M. (Eds.). (2011). *Pyat' kolec pod Kremlevskimi zvezdami* [Five rings under the Kremlin stars. Documentary chronicle of Olympiad-80 in Moscow]. Moscow: Mezdunarodni fond "Democratiya."

Kruger, A. (1999). The unfinished symphony: a history of the Olympic games from Coubertin to Samaranch. In J. Riordan & and A. Kruger (Eds.), *The international politics of sport in the 20th century* (pp. 3-27). Oxon, UK: Routledge.

Medvedev, S. (Producer), Nasedkina, E. (Director), Shilova, E. (Writer). (2009). *Olimpiada-80* (Documentary). Russia: Tonap.

Milshteyn, O. (2001). *Olimpiiskaya saga: olimpionniki, zrezci, piligrimi* [Olympic saga: Olympionics, priests and pilgrims]. Moscow: Olympiya Press.

Mlechin, L. (2009). *Holodnaya Voina: Politiki, Polkovodci, Razvedchiki* [The Cold War: politicians, commanders, scouts]. Moscow: Centrpoligraf

Moskva '80, (1980). Moscow: Fizkultura i sport.

Minutes of the 60th Session of the IOC. Retrieved from http://library.la84.org/

Olimpiiski Komitet Rosii [Russian Olympic Committee]. Retrieved from http://olympic.ru/team/olympic-games/last-games/

Olympic Charter. Retrieved from https://stillmed.olympic.org/Documents

Riordan, J. (1996). Moscow 1980. In K. Pelle & J. Findling (Eds.), *Historical dictionary of the modern Olympic movement* (pp. 161-168). Westport, CT.: Greenwood Press .

Riordan, J. (1999). The impact of communism on sport. In J. Riordan & A. Kruger, (Eds.), *The international politics of sport in the 20th century* (pp. 48-66). Oxon, UK: Routledge

Rosner, S., & Low, D. (2009). Efficacy of Olympic bans and boycotts on effectuating international political and economic change. *Texas Review of Entertainment & Sports Law, 11*, 27-79.

Saudis Withdraw from Olympics (1980, July 07). *New York Times, National daily newspaper*. Retrieved from https://www.nytimes.com/1980/01/07/archives/saudis

Shteinbach, V. L., (2015). *Oborotnaya Storona Medali* [The flip side of the coin]. Moscow: Sport.

Smith, T. (2015). The end of détente. A case study of the 1980 Moscow Olympics. *Journal of Olympic History, 23,* 32-37.

Sovetski Sport. National daily sports newspaper, Советский спорт. 1/08/1980

Sovetski Sport. National daily sports newspaper, Советский спорт. 2/08/1980

Sovetski Sport. National daily sports newspaper, Советский спорт. 3/08/1980

Sovetski Sport. National daily sports newspaper, Советский спорт. 4/08/1980

The American Presidency Project. Speech on Afghanistan, January 4, 1980. Retrieved from http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=32911

The American Presidency Project. The State of the Union Address delivered before a joint session of the Congress. Speech January 23, 1980. Retrieved from https://www.presidency.ucsb.edu/documents/the-state-the-union

U.S. Department of State Archive. Retrieved from https://2001-2009.state.gov/r/pa/

U.S. Department of State. *1945-1952: The early cold war* (n. d.). Retrieved from https://history.state.gov/milestones/1945-1952/foreword

Voinov, D. (2013). Tipologizacia vliyaniya politiki na oolimpiiskie igri [Typology of political influence on the modern Olympics]. *The Journal of Sociology and Social Anthropology, XVI,* 21-38.

נספח: הרשימה המלאה של המדינות המחרימות את המשחקים האולימפיים במוסקבה 1980:

אורוגוואי
איי הבתולה של ארה"ב
איי קיימן
אינדונזיה
אירן
אלבניה
אל סלוודור
אנטיקה
ארגנטינה
ארצות הברית
בהמס
בוליביה
בחריין
בנגלדש
בליז
ברבדוס
ברמודה
גאנה
גבון
גמביה
גרמניה מערבית
דרום קוריאה
האיטי
הולנד
הונדורס
הונג קונג
הרפובליקה המרכז אפריקנית
וולטה עילית (בורקינה פאסו)
זאיר
חוף השנהב
טאיוון
טוגו
טוניס
טורקיה
יפן
ישראל
ליבריה
ליכטנשטיין
מאוריטניה
מאוריציוס
מונקו
מלאווי
מלזיה
מרוקו
מצריים
נורבגיה
ניגריה
סודאן
סווזילנד
סומלי
סורינאם
סין
סינגפור
ערב הסעודית
פיג'י
פיליפינים
פנמה
פפואה-גינאה החדשה
פקיסטן
פרגוואי
צ'אד
צ'ילה
קנדה
קניה
תאילנד

הכלה, עיצוב אוניברסלי והתאמה בחינוך הגופני

ישעיהו הוצלר

המכללה האקדמית בוינגייט

תקציר

במאמר דעה זה מוצגים עקרונות של מודלים עדכניים במערכות רווחה, בריאות וחינוך שמאפשרים פיתוח תורה של הכלה והתאמה בפעילויות של חינוך גופני וספורט במסגרות פורמליות ולא פורמליות. על סמך המודלים מוצגים תהליכים של ניתוח משימות תנועה שמאפשרים למורה/מאמן לבחור מסגרת פעילות הולמת ודרכי פעילות מתאימות כדי לאפשר נגישות והכלה של משתתפים עם מוגבלות בפעילות גופנית. בדרך זו יהיה ניתן לסייע לקידום אורח חיים פעיל ובריא ולהקטין סיכוני בריאות שאוכלוסייה זו סובלת מהם בשיעור ניכר מזה שהאוכלוסייה הכללית סובלת מהם.

תארנים: שילוב, צרכים מיוחדים, למידה, נגישות, מוגבלות

על פי דוח המבוסס על נתוני הסקר החברתי של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה שנעשה במדגם מייצג מדי שנה בישראל, חיים בה 1.5 מיליון אנשים עם מוגבלות, שהם 17% מכלל האוכלוסייה (בר לב, אדמון-ריק, קרן-אברהם והבר, 2017). אפיון אנשים עם מוגבלות בסקר זה נעשה על סמך שתי שאלות: "האם יש לך בעיה בריאותית או פיזית כלשהי הקיימת שישה חודשים או יותר?", ו"האם בעיה זו מפריעה לך בפעולות יום-יומיות?" במצאי הסקר מדווח על הבדלים ניכרים בין אנשים עם מוגבלויות לאנשים ללא מוגבלויות: אנשים עם מוגבלות עובדים פחות, משכילים פחות, משתכרים פחות, ובודדים מאנשים ללא מוגבלות, ועובדה זו בולטת בפגיעתה באיכות חייהם. באשר לילדים המשתייכים בגילם למערכת החינוך, הרי שבשנת 2018 אושר בכנסת השינוי לחוק החינוך המיוחד שמתכונתו המקורית הוכנה בשנת 1988. על פי החוק המעודכן, מטרות שירותי החינוך המיוחדים הן אלה:

1. לקדם ולפתח את הלמידה, את הכישורים ואת היכולות של התלמיד עם הצרכים המיוחדים ואת תפקודו הגופני, השכלי, הנפשי, החברתי וההתנהגותי ולהקנות לו ידע, מיומנויות, כישורי חיים וכישורים חברתיים;
2. לעגן את זכותו של התלמיד עם הצרכים המיוחדים להשתתפות שוויונית ופעילה בחברה, בכל תחומי החיים, וכן לתת מענה הולם לצרכיו המיוחדים

באופן שיאפשר לו לחיות את חייו בעצמאות מרבית, בפרטיות ובכבוד, בתוך כדי מיצוי יכולותיו ;

3. לקדם את שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים במוסדות חינוך. (מדינת ישראל, 2018)

תלמיד עם צרכים מיוחדים, על פי לשון החוק (שם), הוא "אדם בגיל 3 עד 21, שיש לו אחת או יותר מהמוגבלויות המפורטות בתוספת הראשונה לחוק, המגבילה את תפקודו באחת מרמות התפקוד המפורטות בתוספת השנייה לחוק". החוק גם מפרט מי מוסמך לקבוע את סוגי המוגבלויות ואת רמות התפקוד, ולפיכך גם את הזכאות לחוק. על פי נתוני משרד החינוך, נכון לתשע"ח מקבלים כ-267,000 תלמידים בני 3–21 שירותי חינוך מיוחד (אבואב, 2018). מספר זה מייצג כ-15% מסך כל התלמידים במערכת החינוך (למ"ס, 2016). עוד עולה מנתוני המשרד, ש-215,993 מהתלמידים המקבלים שירותי חינוך מיוחד משתלבים ברמות שונות בבתי ספר כלליים (81%). שיעור זה של ילדים משתלבים גדול במידה ניכרת ממה שהיה מקובל בשנים שעברו (אבואב, 2018), והמשמעות שלו היא שמספר גדל והולך של תלמידים המוגדרים כבעלי צרכים מיוחדים בתחומי ההוראה השונים משתלבים בכיתות רגילות ומאתגרים את המורים שבמקרים רבים עדיין לא עברו הכשרה שמאפשרת להם לספק את המענה הנדרש. סוגיה נוספת נעוצה בלשון החוק שמגדירה צרכים מיוחדים במערכת החינוך רק למי שיש לו אחת מהמוגבלויות המפורטות בחוק. כך למשל אין התייחסות בחוק כלל ללקות התפתחותית בקואורדינציה (developmental coordination disorder: DCD) שמעריכים את שכיחותה בין 6% ל-10% מאוכלוסיית התלמידים (Engel-Yeger, Hanna-Kassis, & Rosenblum, 2015). תלמידים עם לקות התפתחותית בקואורדינציה מציגים קשיים בלמידה וביצוע של מיומנויות תנועה שעלולים להמשיך ולהפריע להם ולסביבתם במהלך חייהם, והקשורים בסיכון גבוה להשמנה (Hendrix, Prins, & Dekkers, 2014), לנפילות (Fong et al., 2016), לבדידות (Paulsen, Ziviani, Cuskelly, & Smith, 2007) ולירידה ברמת שביעות רצון מהחיים (Paulsen, Ziviani, & Cuskelly, 2006). משמעות הדברים לתחום הוראת החינוך הגופני היא שלאוכלוסייה גדולה עם קשיים תפקודיים אין הקצאה של משאבי סיוע ותמיכה, כגון שיעורים יחידניים שאמורים להינתן למי שמוגדר עם צרכים מיוחדים, והמורה צריך למצוא פתרונות להתמודדות עם הקשיים של התלמיד (ויש להניח שאחד כזה לפחות יימצא בכיתה בת 30 תלמידים) לצד כיתה שלמה רועשת ופעילה כשצריך לדאוג לא רק ללמידתם של כל התלמידים אלא גם לבטיחותם.

המודל הרפואי והמודל החברתי של מוגבלות

הגישה של המורים לתלמיד עם קשיים היא קריטית להצלחת השתלבותו בבית הספר הכללי. הגישה המסורתית להשתלבות ילדים עם מוגבלות במערכת כללית שבמידה רבה עדיין נהוגה גם במערכת החינוך משתמשת במודל הרפואי. במודל תפיסתי זה

המוגבלות היא פועל יוצא של נזק במערכת התפקוד של היחיד שיש לתקן אותו או לנטרל אותו כדי לאפשר ליחיד לתפקד כמידת הניתן, למרות הנזק. לפיכך הנזק התפקודי הוא המגדיר את האדם עם המוגבלות, וממנו נגזרת גם זהותו הכוללת (זיו, 2012). בעקבות זאת נוצר תהליך של דיכוי חברתי שיוצר קבוצה של אנשים עם תפיסת זהות אישית שהמגבלה, קרי "חוסר היכולת" (Incapacity), היא פעמים רבות מרכיב מרכזי באפיונם על ידי הסובבים אותם, ולמרבה הצער, לעיתים גם לאפיונם העצמי (Amundson, 1992). אחד התוצרים של המודל הרפואי הוא "החרגה" על מנת לאפשר את התיקון, נטרול הנזק במידה המיטבית במסגרת מיוחדת המותאמת לזה.

במערכת החינוך החינוך המיוחד הוא דוגמה ליישום החרגה, מאחר שחינוך, כמו כל תופעה חברתית אחרת (עבודה או בילוי בפנאי), מבוסס על הפגנת כישורים ויכולת של הפרט במסגרת חברתית על מנת למצב את מיקומו החברתי ולהפגין את הישגיו בפני בעלי העניין כגון בני המשפחה, עמיתים ומורים. בעקבות זאת ילדים עם מצבי מוגבלות שונים עלולים להידחק לקרן זווית במסגרות חינוכיות ולהיות מוחרגים לרעה בפעילותם החברתית. מערכת החינוך המיוחד נועדה לנסות ולגשר על הפערים אך יצרה מצב של סביבה מלאכותית שלעיתים קרובות איננה מכינה את הילד להתמודדויות הנדרשות במהלך החיים הנורמטיביים.

לכן עוד בשנות השבעים של המאה העשרים החלו להתפתח מודלים חלופיים לחינוך ושיקום חברתי. ניירייה השוודי (Nirje, 1969) והאמריקני וולפנסברגר ועמיתים נוספים (Wolfensberger, Nirje, Olshansky, Perske, & Roos, 1972) הטביעו את המונח "נורמליזציה" (Normilzation) שביטא את זכותם של אנשים עם מוגבלות לחיים בסביבה נורמטיבית לצד אנשים עם התנהגות נורמטיבית כדי למנוע תופעות של "גטאות" לאנשים עם מוגבלות שיפתחו התנהגויות לא נורמטיביות בהיעדר מודלים נורמטיביים. בהמשך התפתח עקרון השילוב (Integration) שביטא השמה של אנשים עם מוגבלות או בעלי רקע חברתי-כלכלי חלש בתוך מסגרות של קבוצות אוכלוסייה נורמטיביות ובעלות רקע חברתי-כלכלי חזק. למרות מגמות אלה במסגרות חברתיות וחינוכיות רבות עדיין נותרה על כנה החרגה חברתית שהוגדרה על בסיס סקירת ספרות מעמיקה בידי לויטס ועמיתיה (Levitas et al, 2007, p. 25): "חסר או מניעה של משאבים, זכויות, מוצרים ושירותים לקבוצה מוגדת של אנשים, וחוסר יכולתם של אנשים אלה להשתתף בפעילויות ובתהליכים חברתיים של כלל החברה".

נעשו מחקרים בקשת רחבה של תחומים החל מהחינוך הגופני (Coates & Vickerman, 2008; Hutzler, Fliess, Chacham & Van der Auweele, 2002), דרך פעילות פנאי (Blinde & McCallister, 1998) וכלה בכושר גופני (Richardson, Smith, & Papathomas, 2017) מזווית ראייתם של משתתפים עם מוגבלות. מחקרים אלה מצביעים ספציפית בתחום הפעילות הגופנית על היבטים שונים של החרגה שעיקרם איננו פועל יוצא של רצון רע אלא של היעדר תכנון מראש שיביא בחשבון את החסמים הייחודיים להשתתפותם של אנשים עם מוגבלות, כגון הצורך בתחבורה מותאמת שתאפשר להם להגיע ליעדם, הצורך במרחבי תנועה ובמכשירים מותאמים

לשימוש בכיסא גלגלים בחדר הכושר למשל, או להנגשה לשונית כדי להקל על אנשים עם מוגבלות שכלית להבין את תוכן ההוראות (Wickman, 2015; Kiuppis, 2018).

כחלופה למודל הרפואי התהווה במהלך שנות השמונים של המאה הקודמת המודל החברתי של מוגבלות (Oliver, 1986; 2013; Shakespeare, 1996). מודל זה פותח בידי פעילים חברתיים עם נכות שהבחינו בין המושג "לקות" (Impairment), שמבטא את התשתית הגופנית והנפשית של הפרט, לבין "מוגבלות" (Disability), שהיא פועל יוצא של חסמים חברתיים וסביבתיים שאינם מאפשרים לפרט לממש את התשתית שלו בסביבה נתונה. לפיכך הניסיון "לתקן" את הפרט שיתאים לנורמה חברתית כפי שנהוג במודל הרפואי מעודד אפליה והחרגה ומנוגד לעקרונות של שוויון זכויות. המודל החברתי מהווה בסיס לתמורות ניכרות בחקיקה, שבאות לידי ביטוי בתקנות נגישות ובדרכים למיצוי זכויות של אנשים עם מוגבלות בתחומי חיים שונים לרבות הפעילות הגופנית. תמורות אלה, שהתפתחו בהדרגה במהלך שני העשורים האחרונים, יפורטו בהמשך כבסיס לגישה עדכנית של קידום החינוך הגופני ופעילות גופנית בקרב ילדים ובני נוער עם מוגבלות.

הכלה

בשלהי המאה העשרים ובתחילת המאה העשרים ואחת החלה להתפתח גישת ההכלה (inclusion) בחינוך, שמבוססת על זכותם הבסיסית של כל הלומדים, כולל לומדים עם מוגבלות, לחינוך איכותי העונה על צורכי הלמידה הבסיסיים שלהם, מאפשר את התפתחותם האישית ואת מיצוי הפוטנציאל שלהם ומביא בחשבון את מגוון הסביבות והיכולות השונות שלהם באופן שיקדם הזדמנויות ויפחית מחסומים ללמידה (Ainscow & Miles, 2008). בארצות הברית, באוסטרליה ובקנדה, שהן מדינות הגירה מובהקות, חלה התפתחות רעיונית רבה באשר לדרכים לממש את עקרונות ההכלה. למשל, הוקדשה חוברת שלמה של כתב העת של האיגוד האוסטרלי למוגבלות שכלית לאפשרויות של מימוש אזרחותם של אנשים עם מוגבלות במגוון סביבות אזרחיות כמו רשויות מקומיות ומוסדות קהילתיים באמצעות "הכלה" (Stainton, 2017). כדי להבטיח תהליכים כאלה אפיין לורמן (Loreman, 2007) שבעה עמודי תווך (Pillars) של הכלה. עמודי תווך אלה מבטאים עקרונות שונים הקשורים לתופעה הייחודית של הכלה וכוללים במערכות החינוך למשל את אלה המפורטים בהמשך. בין היתר, איגוד השחייה באוסטרליה בחר לנקוט את העקרונות של עמודי התווך להכלה לצורך פיתוח תפיסת ההכלה ודירוג מידת המוכנות להכלה של מועדוני השחייה (Swimming Australia, 2015).

פיתוח עמדות חיוביות

אנשי חינוך, כמו אנשי מקצוע אחרים, מעדיפים לחוש בקיאות בידע ובמיומנויות ההוראה הנדרשות. בקיאות זו נדרשת לפיתוחה של תחושת מסוגלות ומוטיבציה חיובית להוראה. הכלתם של תלמידים עם מוגבלות מחייבת את המורה לשינוי ניכר בפרקטיקות ההוראה שלו ולרכישת ידע ומיומנויות חדשות שמחייבים לעיתים

מאמץ ושינוי מהותי בתפיסות עולם ובפרקטיקות מבוססות. לכן קל להבין מדוע מורים רבים, ובייחוד מורים לחינוך הגופני הנדרשים לפעילות שטח עם סיכוני בטיחות מוגברים, נוטים לפתח עמדות שליליות כלפי הכלתם של תלמידים עם מוגבלות ומעדיפים לעיתים קרובות שאלה לא ישתתפו. עד לפני זמן מה תמכה עמדת הפיקוח בעמדות אלה והורתה לקיים בחינת בגרות בחינוך הגופני בכתב במקום בחינה מעשית. עמדות המורה משתנות לפי סוג המוגבלות, וממצאים מהעת האחרונה בישראל מצביעים על קושי מהותי בהכלתם של תלמידים עם לקויות ראייה קשות ותלמידים המשתמשים בכיסא גלגלים או במכשירי הליכה לניידותם. לפיכך פיתוח עמדות חיוביות כלפי הכלה בקרב המעורבים (אנשי החינוך, התלמידים בתנאים המגבילים ובלעדיהם) הוא עיקרון מרכזי ביותר ליישום תהליכי הכלה.

מדיניות והנהגה חינוכית תומכת

התמיכה של ההנהגה החינוכית בתהליך ההכלה נחוצה מאוד. החקיקה איננה מספקת בעניין זה היות שאם המנהיגות החינוכית איננה תומכת בכך, יש דרכים רבות להימנע ממתן מענה לכוונת המחוקק. עד לאחרונה הייתה בתחום החינוך הגופני התעלמות כמעט מוחלטת של המנהיגות החינוכית, הן זו של החינוך המיוחד והן זו של החינוך הגופני, מההיבטים הייחודיים של הכלה בחינוך הגופני ומצורכיהם של תלמידים עם מוגבלות במסגרות מכילות ומיוחדות כאחד.

תהליכים ופרקטיקות מבוססות עדויות מחקריות (Evidence based practices)

כל עוד חסר ידע בנוגע לדרכים האפקטיביות והיעילות להנגשת הפעילות החינוכית ככלל והפעילות הגופנית בפרט יהיה קשה למסד מדיניות תומכת. לפיכך נדרש ידע עובדתי המצביע על תהליכים ושיטות אפקטיביות להנגשת ידע ושליטה במיומנויות הכלה. עד כה הידע העובדתי בתחום נוגע בעיקר לשינוי עמדות ולתחושת מסוגלות עצמית של מורים, וחסר ידע עובדתי על עמדות של מאמנים ומדריכים ועל תחושת המסוגלות שלהם, כמו גם ידע על ממדי ההצלחה של פעולות הכלה בקרב תלמידים עם מוגבלות וכאלה בלא מוגבלות. עם זאת יש פרקטיקות שהצטבר בגינן ידע של אנקדוטות ותיאורי מקרה מחקריים, לרבות בתנאים של שילוב בכדורגל עם 50% משתתפים שלהם מוגבלות שכלית (Baran et al., 2013), שילוב במהופך של תלמידים ללא מוגבלות בכדורסל על כיסאות גלגלים עם 70% משתתפים שלהם מוגבלות גופנית (Hutzler, Chacham-Guber, & Reiter, 2013) ושילוב במהופך בכדור מעבר לרשת עם 50% משתתפים שלהם מוגבלות גופנית בבית ספר משולב (Kalyvas & Reid, 2007).

גמישות בתוכניות ובגישה החינוכית

כדי לאפשר הכלה יש צורך בגמישות בתוכניות העבודה החינוכיות ובגישה המתלווה אליהן. תוכניות העבודה בחינוך הגופני גמישות דיין על מנת לתת מרחב למגוון התאמות ודרכי הכלה ייחודיות, לרבות הסתייעות בשעות פרטניות המחייבות את המורים מתוקף הסכמי השכר. גם בתחום ההערכה הפדגוגית יש חופש רב מאוד למורים לחינוך הגופני באשר לדרכי קביעת הערכת התלמיד. הבסיס צריך תמיד להיות שהילד במרכז והתוכנית והגישה צריכות לשרת אותו. לצורך זה קיימת

תוכנית עבודה הנקראת תוכנית לימודים אישית (תל"א) שמשמעותה "תפירת" חליפה אישית של פעולות חינוכיות לפי צורכי הילד ויכולותיו ולפי יעדי תוכנית הלימודים הכללית. ברם בתחום החינוך הגופני בארץ לא נפוץ רישום תל"א תלמידים ולעקוב אחריו. גם ועדות השילוב אינן מחייבות ומעודדות תכנון וביצוע של תל"א בחינוך הגופני.

מעורבות של פעולות ההכלה החינוכית בפעילות הקהילה

הרחבת הפעילות החינוכית הגופנית לשעות החינוך הלא פורמלי מקובלת במדינות רבות לרבות בישראל במסגרת מועדון בית-ספרי, והשתתפות בתחרויות שונות המאורגנות בשיתוף הפיקוח והתאחדות ספורט לבתי הספר. בשנים האחרונות חלה התפתחות של ממש בארץ בתחומים אלה, והחל מתשע"ח מוסדה פעילותן של ליגות בוצ'יה לתלמידות ותלמידים עם מוגבלות במסגרות החינוך המיוחד בשלושה מחוזות, וכן מוסדה ליגת צעירים (הפיקוח הארצי על החינוך הגופני והתאחדות ספורט בתי הספר תשע"ח).

שיקוף נרחב של פעילות ההכלה לבעלי העניין

על מנת להצליח בשינוי עמדות ובתמיכה של בעלי העניין יש חשיבות לשיקוף של כל פעולות ההכלה באמצעות פרסום במדיה כתובה ואלקטרונית, בקבוצות עניין ברשתות המדיה החברתית ובמקומונים. לכן יש חשיבות לתיעוד ולפרסום פרקטיקות של הצלחה כגון סיפורו של נועם, ששותף ברשתות החברתיות, שהשלים את תעודת הבגרות בחינוך הגופני באופן מעשי בביצוע תרגילים מותאמים למצבו הגופני המחייב ניידות בכיסא גלגלים (רהב, 2014).

הדרכה לאנשי המקצוע

ידע ומיומנויות של אנשי המקצוע החינוכי כיצד לבצע תהליכי הכלה של תלמידים עם מוגבלות בשיעורי החינוך הגופני ובפעילויות גופניות בית-ספריות אחרות כגון טיולי בית ספר הם משאבים חיוניים לשם קידום פעולות ההכלה ויישומן, והמורים עצמם מדווחים על צורך רב בידע ובמיומנויות מסוג זה (Coates, 2012; Morley, Bailey, Tan, & Cook, 2005; Vickerman & Coates, 2009). בלעדיהם נמצאו נתונים המצביעים על שחיקה גוברת והולכת בקרב אלו המתמודדים עם הצורך להכיל תלמידים עם מוגבלות בכיתותיהם (Fejgin, Talmor, & Erlich, 2005). לפיכך נחוצה ביותר תוכנית הדרכה הן ברמת ההכשרה להוראה והן ברמת המורים הפעילים בשטח. הדרכה אפקטיבית צריכה לכלול נוסף על ידע עיוני גם התנסויות מעשיות במצבי הכלה, התנסות והבניית ידע קונסטרוקטיביסטית מתיאור המקרה ובחינת דרכי תגובה שונות אל העקרונות התאורטיים ומפגשים עם דוגמאות של הצלחה: שגרירי פעילות גופנית עם מוגבלות. נוסף על זה, ניתן להסתייע בקורסים מקוונים אשר עשויים להנגיש את הידע באופן אור-קולי מרחוק, לשלב סמינרים ברשת (Webinars) וקבוצות דיון לעזרה הדדית. מחקר עדכני מארצות הברית מדווח על תרומתם האפשרית של קורסים מקוונים, בייחוד אם קורסים אלה כוללים התנסות עצמית בפתרון בעיות ומשובים מהירים מיודעי דבר (Sato & Haegele, 2018). המכללה האקדמית בוינגייט השיקה לאחרונה קורס מקוון שנקרא "התאמת

פעילות חינוך גופני לתלמידים עם מצבי מוגבלות". הקורס מיועד לתת מענה לחסרים הקיימים בתחום זה בארץ באמצעות נגישות מרחוק לחומרי למידה מגוונים הכוללים סרטונים ערוכים קצרים, חומרי עזר מגוונים ומטלות התנסותיות של פתרון בעיות.

חינוך מכיל בישראל

לקראת סיום העשור השני במילניום השלישי, ההמשגה של החקיקה בנושא אנשים עם מוגבלות במדינת ישראל, ובעיקר במערכת החינוך שלה, עדיין איננה חד-משמעית בנושא הכלה ומוגבלות. השימוש במונח "חינוך מכיל" (Inclusive education): שמשמעותו פיתוח נגישות אוניברסלית לחינוך, כלומר לכל המתחנכים במערכת החינוך הכללית (ראזר, מיטלברג, מוטולה ובר-חושן, 2013) עדיין איננו שגור כלל ועיקר. יתר על כן, התיקון לחוק החינוך המיוחד שהתקבל בכנסת ביולי 2018 עדיין משתמש במונחים "שילוב", "חינוך מיוחד", ו"צרכים מיוחדים" (מדינת ישראל, 2018), במקום במונחים "הכלה", הנגשה ותפקוד. השימוש במונחים אלה ממשיך לבטא החרגה של התלמידים עם צרכים מיוחדים ולעגן את המגבלה כפועל יוצא של תכונות היחיד ולא של האינטראקצייה בין היחיד לדרישות הסביבה כמקובל בתפיסה המודרנית של מוגבלות (Oliver, 2013). על פי דוח שהוכן לוועדת החינוך והכנסת בישראל במרכז המידע והמחקר של הכנסת (וייסבלאי, 2015) עולים כמה נתונים מדאיגים. ראשית, שיעור התלמידים המוגדרים "אוכלוסיית החינוך המיוחד" (5.3%) קטן כמעט במחציתו משיעור הילדים עם מצבי מוגבלות (9%) על פי הסקר החברתי (בר לב, אדמון-ריק, קרן-אברהם, והבר, 2017). שנית, נכון לשנת 2015 יותר ממחצית מהתלמידים הללו משולבים במערכת החינוך הרגיל (58%), ושם מוקצים להם משאבי תמיכה (כגון טיפולים פרארפואיים) באמצעות סל השילוב הניתן לבתי הספר בהקצאה סטטיסטית לטיפול בתלמידים משולבים בחינוך הרגיל (וייסבלאי, 2015). ההקצאה הסטטיסטית של המשאבים מבוססת על צורכי בית הספר ולא בהכרח על צורכי התלמיד המשתלב (המוכל). חידוש מרענן צפוי החל משנת הלימודים תשע"ט עם פתיחתם של חמישה בתי ספר מכילים, שבהם כיתות עם מספר תלמידים מצומצם, שני מחנכים ותמהיל של 25% תלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחד, כולל שלושה תלמידים עם מצבי מוגבלות מורכבים (זרחוביץ, 2018). לחידוש זה מבית היוצר של היזמת החינוכית והחברתית עדי אלטשולר, שנסמך על מודלים מארצות הברית, מבטא את המסר המכיל שבו המגוון והשונות הם יתרון ולא חיסרון. עם זאת עדיין לא נמצא מענה לאחד התחומים המוזנחים במיוחד מבחינת ההכלה במערכת החינוך בארץ, הלא הוא החינוך הגופני. במחקרים שבחנו את תחושת המסוגלות של מורים לחינוך הגופני להכלה של תלמידים עם מוגבלות בכיתותיהם נמצא שיש תחושת מסוגלות נמוכה במיוחד כלפי תלמידים עם מצבי מוגבלות קשים כגון אלו עם מוגבלות בראייה, מוגבלות שכלית וצורך בכיסא גלגלים לניידות (Hutzler & Barak, 2017; Hutzler & Shama, 2017). יתר על כן, עד

כה לא נכתבו הנחיות כלשהן מטעם הפיקוח על החינוך הגופני בנושא הכלה, ומדיווחי מורים והורים עולה שתלמידים רבים עם מוגבלות מוותרים על זכותם להשתתפות בשיעורי החינוך הגופני ובהפסקות פעילות (הוצלר, זמיר ופליס-דואר, 2004).

דרכים למימוש הכלה בחינוך הגופני של תלמידים עם מוגבלות

כדי לאפשר הכלה בתחומי החינוך הגופני והספורט על הגורמים הציבוריים העוסקים בדבר להתייחס לכמה תהליכים חשובים שהתרחשו בעקבות המודל החברתי של תפיסת אנשים עם מוגבלות. מדובר בתהליכים שגובשו במשך שנים אחדות זה לצד זה באמצעות מסגרות של ארגון האומות המאוחדות, ארגון הבריאות העולמי וארגונים מקצועיים, כמפורט להלן.

אמנת האו"ם בדבר שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות

ב-10 בספטמבר 2012 אשררה מדינת ישראל את אמנת האו"ם, שעליה חתמה כבר ב-31 במרץ 2007, בדבר זכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות. אמנה זו, שעליה כבר חתמו יותר מ-190 מדינות, קובעת אמות מידה בין-לאומיות של שוויון, השתתפות מלאה, הכללה והשתלבות בחברה, ביצוע התאמות וקבלת החלטות בידי האדם עם מוגבלות עצמו. האמנה מתייחסת לאמות מידה אלו בתחומי החיים השונים: עבודה, חינוך, מגורים בקהילה ועוד. האמנה מחייבת את המדינה להגיש דוח מקיף ראשון על זכויות האנשים עם מוגבלות בישראל לוועדה בדבר זכויות אנשים עם מוגבלויות באו"ם עד חודש ספטמבר 2014 (משרד המשפטים, 2012א). אחד התחומים החשובים שהאמנה מגדירה במפורש כתחום להכלה הוא ההשתתפות בחיי תרבות וספורט, שבמסגרתו (סעיף 30. 5. א) המדינה נדרשת "לעודד את השתתפותם של אנשים עם מוגבלויות בפעילויות הספורט של הכלל, ולקדם אותה בכל הרמות, במידה רבה ככל האפשר" (משרד המשפטים, 2012ב [תרגום האמנה]). עוד קובעת המדינה כי באשר לילדים, השתלבותם החינוכית בספורט צריכה לחרוג מהשתתפותם בחינוך הגופני ולהגיע גם למסגרות פנאי חוץ-בית-ספריות. באישור האמנה נדרשת המדינה לקבוע כללים, לפתח שירותים מותאמים ליכולותיהם של אנשים עם מוגבלות לרבות בתחום הספורט והחינוך הגופני.

עיצוב אוניברסלי – Universal design

מקור המושג "עיצוב אוניברסלי" בדרישות ותקנות בתחום האדריכלות והסביבה, שמיועדות להנגיש את העיצוב לאנשים בעלי יכולות מוגבלות. האדריכל האמריקני רולנד מייס (Roland Mace) הגדיר את המונח לפני יותר מעשרים שנה במשמעות של עיצוב בעבור כל האנשים, אנשים בעלי יכולות מגוונות ומכל הגילים. דוגמאות טיפוסיות לעיצוב אוניסרסלי הן שיפועי גישה מובנים כחלק מחזית הבניין ולא מאחוריו, או על שפת המדרכות סביב הבניין או בכיכר המובילה אליו, המשרתים לא רק את הרתוקים לכיסא גלגלים אלא גם את כל מי שרוכב על אופניים או מחליק בגלגשת (סקטבורד), מסיע עגלת תינוקות, עגלת קניות וכיו"ב. שבעה עקרונות מקובלים כבסיס לעיצוב האוניברסלי (Nasar & Evans-Cowley, 2007):

1. עיצוב שוויוני: עיצוב מועיל, שימושי ובר-שיווק לאנשים בעלי יכולות שונות.
2. גמישות בשימוש: העיצוב מתאים למגוון רחב של העדפות ויכולות אישיות.
3. שימוש פשוט ואינטואיטיבי: השימוש במוצר קל להבנה ואינו מתחשב בניסיון קודם של המשתמש.
4. אינפורמציה קליטה: העיצוב מעביר למשתמש מידע נחוץ ביעילות, ללא התחשבות בתנאים הסובבים או ביכולות החושיות שלו.
5. סובלנות לטעויות ולגורמי סיכון: עיצוב הממזער מכשולים ונסיבות מסוכנות במקרה של תאונה, חוסר זהירות או פעולות שגויות לא מכוונות.
6. מאמץ פיזי קל: עיצוב המצמצם את שיעור המאמץ הפיזי הנדרש לשימוש.
7. גודל ומרחב לגישה ולשימוש: הקצאת ממדים ומקום המתאימים לגישה, להושטת גפיים לצורך מגע ואחיזה, ללא התחשבות במידות גופו של המשתמש, ביציבה שלו או בניידותו.

בשל ההטרוגניות האתנית והחינוכית הגדלה והולכת בתרבות המערבית ובעיקר בבתי הספר, החלו בשנים האחרונות ליישם עקרונות אלה גם בתחומים נוספים על אדריכלות ועיצוב, ובעיקר בתחום הלמידה וטכנולוגיית המידע (Cargiulo & Metcalf, 2013).

עיצוב אוניברסלי ללמידה

עיצוב אוניברסלי ללמידה הוא גישה לאפיון סביבות מכילות ומגוונות לאנשים עם יכולות שונות בתחומי קליטת וזיהוי ידע, ביטוי ידע ומעורבות (מוטיבציה). הרעיון שבבסיס גישת העיצוב האוניברסלי ללמידה הוא שההוראה והלמידה של ידע ומיומנויות הנדרשים בבית הספר ובהשכלה הגבוהה תהיינה נגישות ומותאמות לכלל אוכלוסיית הלומדים, לרבות תלמידים עם מוגבלויות, בתחומי התנועה, התחושה והחשיבה. הגישה של עיצוב אוניברסלי ללמידה מניחה קיומם של שלושה תחומי עניין בסביבה הלימודית שיש לעצבה באופן שיזמן הזדמנויות למידה אפקטיבית לכל מגוון הלומדים. תחומים אלה כוללים:

1. **ייצוג המידע (Representation).** אנשים משתמשים שימוש מגוון בדרכים לייצוג מידע שמתקבל באמצעי חישה שונים: שמיעה, ראייה, תחושת מגע ותחושת עומק. גם הסינתזה של המידע יכולה להתבצע ביצוע סדרתי (בהדגשת הרצף שבין התופעות) או מרחבי (בהדגשת הקשרים הבו-זמניים שיש בין התופעות). לכל אדם יש דרכים מועדפות משלו לייצוג מידע בתהליך הלמידה. יש להתאים את דרכי ההוראה למגוון האפשרי הזה.
2. **ביטוי המידע (Expression).** הנחת המוצא היא שקיימות דרכים שונות לבטא ידע של לומד. הדרך השגרתית של ייצוב בכתיבה עיונית היא רק אחת מהן. כתיבה יוצרת, ציור, צילום וביטוי באומנות פלסטית הן דרכים נוספות

שבאמצעותן מתאפשר למגוון הלומדים לרכוש ידע בצורה המתאימה והרלוונטית לכל אחד מהם.

3. **פיתוח העניין של הלומדים בתהליך הלמידה ובתוצריו (Engagement).** ההבנה היא שמרבית הלומדים יהיו אפקטיביים ויעילים יותר אם יפתחו מוטיבציה פנימית ללמידה. המוטיבציה החיצונית המבוססת על ציונים ועל סיכויי השתכרות עתידית איננה גדולה דייה אצל לומדים רבים. לפיכך על המערכת הלימודית להציג אתגרים אינטלקטואליים מתאימים ורלוונטיים שיש בהם כדי להעלות את רמת המוטיבציה של הלומדים ולהגביר את הנאתם מהלמידה.

יישום גישת העיצוב האוניברסלי ללמידה עשוי להסיר מכשולים שעלולים לעמוד בדרכו של אדם שיש לו חלק בפעילות לימודית, אך דרכי הלמידה שלו אינן בטווח המאפיין את מרבית האוכלוסייה, שאליו בדרך כלל דרכי ההוראה מכוונות. גישה זו מסייעת לכלל התלמידים להתמודד עם דרישות הלימוד בדרכים לא שגרתיות. עיצוב אוניברסלי יוצר חלופות הפתוחות בפני כל התלמידים ומספק שיטות ואפשרויות רבות ומגוונות לרכישת תוכני הלמידה ולביטוים. השיטות של עיצוב אוניברסלי ללמידה אינן אמורות להיות תוספת לשגרת ההוראה אלא חלק בלתי נפרד ממנה. עיצוב אוניברסלי ללמידה צריך להתקיים כתהליך שקודם לביצוע התאמות ייחודיות בתהליך ההוראה עבור תלמידים עם מוגבלות. לכן עיצוב אוניברסלי ללמידה עשוי לייתר חלק מההתאמות הייחודיות. למרות זאת יש להניח שבמקרים מסוימים גם עיצוב אוניברסלי ללמידה לא יהיה מספק על מנת להתמודד עם כל מגוון המכשולים העומד בפני תלמיד עם מוגבלות מורכבת.

המודל התפקודי של ארגון הבריאות העולמי

לפני יותר מעשור פיתח ארגון הבריאות העולמי (World Health Organization, 2001) סיווג בין-לאומי של מצבי תפקוד ומוגבלות הנקרא ICF: International Classification of Function and Disability. סיווג זה מרחיב את מסגרת ההתייחסות לתחלואה ולמוגבלות מגישה פיזית רפואית לגישה חברתית שמתארת את מערך הגורמים המשפיעים על הקשר התקין בין הפרט לסביבתו ועל הפרעות שעלולות להיווצר במערך זה. הפרעות תחומי היישום האפשריים בקשר שבין הפרט לסביבתו מכונים על פי ה-ICF:

1. **לקות במבנה ובתפקוד** של מערכות גופניות (impairment of body function and structure) כגון השלד והפרקים, השרירים, מערכות חושיות ועצביות הנדרשות לפיקוח על הוצאת תנועה לפועל ומערכות עצביות הנדרשות לקבלת החלטות ולחשיבה ועוד).
2. **הגבלה בפעילות** (activity restriction) שתתבטא בקושי לבצע פעילויות יום-יומיות כמו להתלבש, ללכת, לאכול ולהתרחץ, בפעילויות עבודה ובפעילויות פנאי ונופש לרבות ספורט.
3. **מניעת השתתפות** (participation restriction) שתתבטא במסגרות חברתיות.

התחומים הללו משמשים הן להגדרת התחלואה/מוגבלות והן לתיאור יעדים להתערבות חינוכית וטיפולית. נוסף על זה, יש להם קשר ישיר לחסמים נוספים ברמת הפרט או הסביבה. תחומי יישום אלה מקבלים משמעות מובנת והגיונית בהקשרים של פעילות גופנית, כמתבטא בלוח א (Hutzler & Sherrill, 2007). קיופיס (Kiuppis, 2018) מסביר את האינטרקאצייה בין הממדים השונים של ה-ICF בהקשר של פעילות גופנית כך: (א) לילד יש לקות מסוימת במבנה ובתפקוד הגופני, למשל עיוורון; (ב) בגלל הלקות הוא עלול להיות מוגבל למשל בפעילות של משחק כדור: הוא יתקשה לזהות את מיקום הכדור, להתמצא במרחב מגרש הספורט ולזהות את השחקנים העמיתים והיריבים; (ג) מגבלה זו עלולה לגרום למניעת השתתפותו של הילד בשיעורי החינוך הגופני ובפעילות גופנית לא פורמלית של עמיתיו; (ד) מניעת ההשתתפות עלולה להשפיע על סביבתו של הילד ולבודד אותו חברתית; (ה) נוסף על זה, מניעת השתתפות בפעילות עמיתיו עלולה להוביל לתחושות תסכול וחרדה חברתית ברמה האישית ולהפחתה בפעילות הגופנית שעלולה להוביל להשמנה ולסיכוני בריאות.

לוח א. קטגוריות ודוגמאות של התערבות לימודית, משמעות אישית ויעדים למשימה

קטגוריה	מודל התערבות	משמעות	דוגמת יעד
מבנה גופני Body Structure	תורת האימון תורת התזונה	להיות בעל תשתית גופנית מתאימה	הרזיה, טיפוח יציבה, נפח ריאות
תפקוד גופני Body Function	תורת האימון בדגש תפקודי	להיות מסוגל לבצע משימות	גמישות, כוח מרבי, צח"מ
פעילות Activity	לימוד ותרגול (חלק שלם, גדוש, מרווח)	לבצע משימות בעלות משמעות	להגיע אל הכדור, לסיים בריכה בשחייה
השתתפות Participation	CBT, ריאיון מוטיבציוני, העצמה	להיות מקובל במסגרת הסביבתית	להשתתף במשחקי כדור, להיות אסרטיבי

הפחתת מחסומים Barriers	חשיפה, חקיקה, סנגור	למנוע מכשולים להשתתפות	לשנות עמדות, לקבוע כללי העדפה מתקנת

תורת ההתאמה

התאמה (Adaptation) מבטאת שינוי בתנאים או בתהליך של ביצוע משימה המוביל לאפשרות ביצוע משופרת. התאמה מוכרת כתהליך אבולוציוני המאפשר למין להתאים עצמו לתנאי סביבה משתנה (Adaptive strategies) ובפיזיולוגיה של המאמץ, כשינוי במבנה ובתהליכים של הגוף כדי להתאים לאתגרי הסביבה. כל פעילות גופנית ניתנת לשינוי (modification) ולהתאמה (Adaptation). התאמת הפעילות הגופנית תיעשה לפי תחום היישום התפקודי של הפעילות הגופנית (מבנה ותפקוד, פעילות או השתתפות; ראה לוח א לעיל). במערכת החינוך השינויים צריכים להיעשות לצורך הכלה ושיתוף הילדים עם מוגבלות באכלוסייה הרגילה מבלי להגביל ולקפח את צורכי ההשתתפות והלמידה של ילדים ללא מוגבלות. במסגרת הספורט הטיפולי ייעשו השינויים בעיקר לפי צורכי ההתפתחות האישיים של הילד עם המוגבלות. בנופש הפעיל ייעשו השינויים כך שיאפשרו אינטראקצייה חברתית תומכת ותפקוד עצמאי ככל האפשר לילד עם המוגבלות, ואילו בספורט ההישגי השינויים מתבקשים מחוקי ההתאחדויות המאגדות ומארגנות את הפעילות כדי לאפשר מיצוי הפוטנציאל להישגים. כך למשל התפתחו והשתנו במשך הזמן התקנות בנוגע למכשירי עזר המשמשים לתנועה, כמו כיסא הגלגלים למשחקי ספורט ולמרוצים או עזרים טכניים לזריקות ולהדיפות באתלטיקה קלה.

לשם תכנון התאמות יש צורך בניתוח המשימה, כלומר: יש לזהות את המרכיבים העיקריים של המשימה שדרכם ניתן להשיג את המטרות המצופות. לפיכך נוסף על הבניה מחודשת של המשימות ומשימות המשנה, על המורה/המטפל לשקול שינויים בציוד, בתנאי הסביבה ובסגנון ההוראה/ההנחיה. יש אסטרטגיות רבות שבאמצעותן ניתן להתאים משימות שיענו לצרכים הייחודיים של ילדים בעלי מצבי מוגבלות. להלן סיכום משתנים טיפוסיים שעל פיהם נהוג להתאים את הפעילות במצבי מוגבלות (Sherrill, 2004; Hutzler, 2007) ודוגמאות יישומיות להתאמות שמטרתן הגדלת הפוטנציאל להצלחה בביצוע.

שינויים בציוד. שינויים אלה עשויים לכלול: (א) גודל. למשל: שימוש בגדלים שונים של כדורים או ידית אחיזה גדולה יותר; (ב) משקל. למשל שימוש במחבט קל יותר; (ג) גובה. למשל: שימוש ברשת נמוכה יותר ובסל נמוך יותר וגדול יותר כדי להקל על הקליעה.

שינויים בסביבה. שינויים אלה עשויים לכלול: (א) מספר הגירויים. למשל: הפחתת מספר הגירויים בסביבה תאפשר בדרך כלל להגדיל את מהירות התגובה, ונוסף על זה, למנוע הסחת דעת מהמשימה עבור משתתפים עם מצבי אוטיזם או הפרעת קשב; (ב) שדה המגרש. למשל: הקטנה של השדה תאפשר לשחקן הגעה ביתר קלות לכדור בזמן כפיצוי על חסרים בניידות.

שינויים במשימה. שינויים אלה עשויים לכלול: (א) יעד המשימה. אפשר לשנות את היעד ממשחק תחרותי למשחק שיתופי. למשל, בטניס שולחן יבוצע השינוי במעבר מצבירת נקודות באמצעות הכשלת היריב לצבירת נקודות באמצעות הגדלת מספר המסירות; (ב) מסלולי תנועה בדרגות קושי שונות. לדוגמה: ניתן לנוע בקו ישר במקום במעגל או בסלאלום, הצידה במקום קדימה, לבצע משימות על גבי משטח דו-ממדי במקום תלת-ממדי (למשל: לגלגל כדור על הרצפה במקום למסור כדור או לחבוט בו באוויר למשל בטניס שולחן). לתפוס כדור מתגלגל במקום כדור נזרק אל החזה, או קשה עוד יותר: במסלול קשתי; (ג) עצימות והיקף הפעולות הנדרשות לביצוע. דוגמאות: לרוץ למרחק 500 מ' במקום 2000מ', הקטנת מספר הביצועים התנועתיים ברצף של התעמלות אירובית או קירוב מרחק הבעיטה או הקליעה מהשער או מהסל; (ד) משך הזמן הניתן לביצוע המשימה. הצורך לבצע במדויק ובמהירות מהווה אתגר למערכת בקרה תנועתית פגועה, ולכן מומלץ למשל לאפשר עצירות תכופות במהלך הפעילות, לתת זמן רב יותר במעברים ולאפשר אזורי "מקלט" שבהם ניתן לנוח במשחקי תופסת. משך הזמן הניתן ללמידה ולהפנמת הביצוע גם הוא חשוב. למשל: בילדים צעירים ובילדים עם לקות בקשב ובקואורדינציה נעדיף פרקי זמן קצרים ללמידה עם מרווחים ביניהם; (ה) מבנה המיומנות. ניתן להקל את מורכבות התנועה הנדרשת ללמידה באמצעות הקטנת דרגות החופש התנועתיות הנדרשות לבקרה התנועתית, כלומר הפחתת מספר חלקי גוף המעורבים בביצוע (למשל: זריקה תחתית לשם דיוק ולמרחק ביד ישרה במקום בזריקת כתף); (ו) רמות גובה. רמות גובה נמוכות מספקות בדרך כלל תמיכה ויציבות רבות יותר, לדוגמה: לימוד תפיסה בישיבה, בכריעה או בעמידה עם תמיכה. ביצוע תרגילי התעמלות בשכיבה במקום בעמידה; (ז) שינוי בתפקיד ההשתתפות. אם אין אפשרות אחרת, ניתן לאפשר השתתפות גם כשופט, כמאמן, כמעודד, מנהל קבוצה, שוער ועוד.

שינויים בחוקים של פעילות. שינויים אלה עשויים לכלול: (א) שינוי קריטריונים להצלחה או לפסילת ביצוע. למשל, מתן אפשרות לקפיצת כדור לפני חבטה בכדור עף או קפיצה נוספת בטניס לבעל קושי בניידות; (ב) העדפה מתקנת. מתן העדפה מתקנת כמו ניקוד גבוה יותר לביצוע או זכאות להתמקם במרחב אסור (רחבת שלוש שניות בכדורסל) של תלמיד עם קשיים כדי ליצור מצב של ביקוש חברתי – social desirability – להצלחתו.

שינויים באופן מתן הוראות. מתן הוראות שמעודדות ומאפשרות ביצוע הוא משימה חיונית של המורה לחינוך הגופני. קיימות כמה דרכים להקל את הבנת ההוראות: (א) פישוט לשוני. הפחתת מספר ההוראות ברצף, הוראות קצרות וממוקדות והסתייעות באיורים ובסמלים (כמו שילוט בנמלי תעופה, מעליות ובטכנולוגית מידע); (ב) המחשה תנועתית. לעבור ממתן הוראות מילוליות להדגמה או להנחיה המחשתית – תנועתית. נוסף על זה, במצב של הנחיה המחשתית ניתן לדרג את מידת התמיכה הניתנת במהלך הביצוע: מתמיכה מלאה לרמיזה תנועתית; (ג) חונכים עמיתים. הסתייעות בתלמידים עמיתים כמדריכים ונותני משוב לרוחב

הפעילות בכיתה בזוגות תקל על המורה, בייחוד אם יסביר קודם לכן לתלמידים מהם העקרונות להצלחה בביצוע ואת הכללים למתן משוב.

עקרונות והליך תכנון התאמות על בסיס המודל התפקודי

במהלך השנים הוצעו כמה הצעות שנועדו לסייע למורה לחינוך הגופני ולמאמן הספורט להתאים פעילות גופנית למשתתפים עם מוגבלות. מרבית ההצעות כוללות ראשי תיבות נוחים לזכירה באנגלית שמשמעותם התחומים הייחודיים שבהם מבוצעת התאמה בתהליך הפעילות הגופנית. מודל פשוט לזכירה הוצע באוסטרליה TREE: *Teaching style, Rules, Equipment and Environments* modification (Australian Sports Commission, 2017). מודל דומה, עם ראשי תיבות אחרים, אך תכנים זהים הוצע באנגליה STEP: *Space, Task, Equipment and People* (Age-UK, no date). מודלים מורכבים יותר שכוללים תהליך ניתוח משימות הוצעו בארצות הברית ETAT: Ecological Task Analytic Teaching (Tripp, Rizzo, & Webbert, 2007), ובישראל SEMA: Systematic Ecological Modification Approach (Hutzler, 2007). אלו מודלים שמביאים בחשבון כי ביצוע המשימה התנועתית תלוי בתנאי המבצע והסביבה, ולכן כדי לבחור בהתאמה הראויה ביותר, יש להתייחס לתנאים אלו ולקשר ביניהם. למשל, התאמה נדרשת לזריקת כדור תלויה במרחק מהמטרה. לצורך דיוק בזריקה למרחק קטן נשתמש למשל בטכניקת זריקת כתף עם פשיטת מרפק ושורש כף יד בלבד, ללא מומנטים סיבוביים של הגו, המותן והכתף. זו הטכניקה המקובלת בזריקת חיצים למטרה. לעומת זאת כדי לדייק במרחק גדול, יש לזרוק בתוך כדי הוספת מומנט אך ללא הוספת דרגות חופש תנועתיות. לכן הזריקה תהיה על פי רוב זריקה תחתית עם יד ישרה. נוסף על זה תיקבע טכניקת הזריקה באמצעות גודל הכדור. בכדור שגודלו מתחת לקוטר תהיה כף יד הזריקה ביד אחת, ובכדור שגודלו רב יותר במידה ניכרת, תהיה הזריקה בשתי ידיים על פי רוב (Burton, Freer, & Wiese, 1992). ניתוח מסוג זה מאפשר להבין את הצורך של אנשים עם מגבלות לבצע משימות מוטוריות באופנים שונים לחלוטין מהמקובל בהוראת הטכניקה הטיפוסית של ענף הספורט.

על פי המודל שהציע הוצלר (Hutzler, 2007), תכנון ההתאמה הוא תהליך מורכב שמתבצע על יסוד התייחסות לכל הממדים של העיסוק התנועתי לפי ממדי-ICF (תפקוד, פעילות והשתתפות), ומתבצע באפיון משימות שיכולות להיות מיומנויות מוגדרות (כמו למשל צעד וחצי בכדורסל, קבלה תחתית בכדורעף או שחיית חתירה) או פעילויות מורכבות יותר המחייבות שילוב כמה מיומנויות ולעיתים גם כמה אנשים כגון הגנה אישית במשחק כדור, תרגיל התקפה במשחק כדור או ריקוד טנגו.

לכן פעילות היעד צריכה להיות מחולקת למשימות משנה, ויש לבחון את הגורמים המגבילים ביצוע של כל אחת ממשימות המשנה. לשם כך מומלץ להשתמש בטבלת ניתוח משימות מהסוג המוצג בלוח ב, על בסיס משימת השחייה החופשית של שחיין עם שיתוק מוחין עם פגיעה בארבעת הגפיים (קואדריפלגיה), המוגדר בדרגה הקשה ביותר בשחייה (S1).

לוח ב. משימה: שחייה חופשית (חתירה) / משתתף עם שיתוק מוחין קואדריפלגיה בדרגת GMFCS IV סיווג תחרותי S1

תת-משימות	דפוס תנועה ללא התאמה	מגבלות תפקודיות	התאמות מומלצות
גריפה של הזרוע	גריפה מוגבלת באורך ובכוח	במנח האופקי בולט חוסר סימטרייה בין-צידית וגורם הגבלה באורך הגריפה עקב חוסר יציבות הגו	הזרוע המוגבלת בכפיפה מלאה מקטינה את שטח הפנים ואת התנגדות המים
ההחזרה של הזרוע	מבצע במים תנועות סיבוביות לייצוב הגוף לפני החזרת היד Sculling	הזרוע הפגועה מגדילה את שטח הפנים להתנגדות המים. הזרוע הפעילה מתקשה לצאת מהמים	הזרוע הפעילה מבצעת טווח תנועה מלא בתוך כדי פשיטה של הגו
בעיטות (עבודת) הרגליים	הבעיטה (עבודת הרגליים) לא אפקטיבית ומגדילה התנגדות מים	אין מתאפשרת הפרדה של תנועות הבעיטה	הצלפת רגליים חלקית מתאפשרת באופן בילטרלי דולפיני
שליטה במנח הגוף	הרגליים שוקעות	הגבלה ביכולת להציף את הגוף,	מנח הגוף יציב יחסית כשהיד הפגועה כלפי מטה
נשימה	בולע מים לעיתים קרובות ונעצר	קושי בהוצאת הראש לנשימה בתוך כדי סיבוב הגו. צריך להרים את הראש	הנשימה קלה יותר, אין צורך להתגלגל

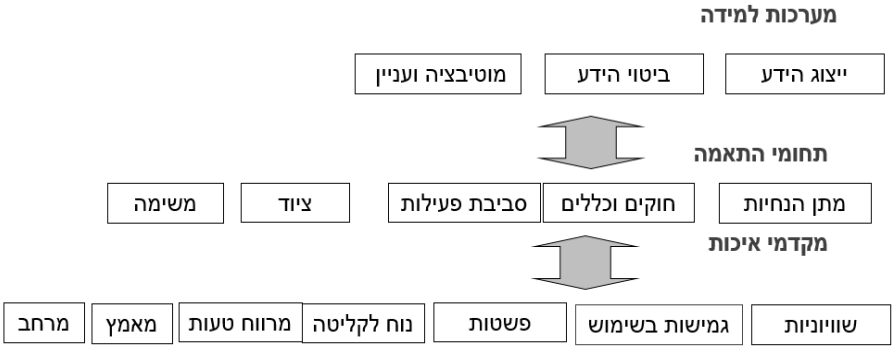
ניתוח משימה מהסוג המפורט בלוח ב מתאים למשימה שבה ההתאמה כוללת שינוי רכיבי משנה במשימה. יש מצבי מוגבלות שבהם מוטב להחליף את תבנית הביצוע של המשימה. למשל, ריצה כדי לממש תנועה מהירה מנקודה לנקודה לא תוכל להתבצע או תסכן אדם שאיננו יכול לשאת את משקל גופו על רגליו או להניע את רגליו

במהירות. לכן תהיה עדיפות להשתמש במכשיר עזר כגון אופני ריצה, כיסא גלגלים או אופני יד. במקרה זה ניתוח המשימה יהיה כמפורט בלוח ג ויהיה מבוסס הן על התאמת המשימה והן על התאמת הציוד. ככלל, התאמות יכולות להיות בכמה תחומים על מנת להבטיח זימון ההזדמנות להשתתפות מלאה. למשל: אם רוצים לשתף שחקן כדורסל בכיסא גלגלים ייתכן שיש לאפשר לו לקלוע לסל נמוך יותר, אך גם להבטיח שיתאפשר לו לקלוע לסל ולא להיחסם בידי שחקן עומד. לכן יש להתאים גם את הסביבה (גובה הסל) וגם את הכללים (ייחוד רחבה ייעודית למשתתפים עם מוגבלות).

לוח ג. משימה: תנועה מהירה מנקודה לנקודה

משימה מקורית	מגבלות תפקודיות	דפוס תנועה ללא התאמה	משימה חלופית
תנועה מהירה מנקודה לנקודה: ריצה	היעדר יכולת לשאת משקל ולבצע תנועה מהירה עקב לקות בעצבוב גפיים תחתונות	קריסה במהלך ניידות על גפיים תחתונות וטווחי תנועה מוגבלים אופקי ואנכי	שימוש במכשיר עזר וצורת ניידות חלופית באמצעות אופני יד, אופני ריצה או כיסא גלגלים

עקרונות תורת ההתאמה ניתנים לשילוב עם עקרונות העיצוב האוניברסלי כמתואר באיור 1 להלן.



איור 1. שילוב עקרונות העיצוב האוניברסלי כאפיון איכות של ביצוע התאמות בהיבטים שונים של סביבת הפעילות ושל מערכות הלמידה השונות המשתתפות בפעילות

הספקטרום של אופני הכלה בפעילות גופנית

נוסף על כך, חשוב לזכור שהתכנון של השתתפות בפעילות גופנית לאנשים עם מוגבלות יכול להתבצע באופנים שונים של הכלה. כבר בשנות השמונים התייחס לכך המחבר האמריקני (Winnick, 1987), והציע כמה קטגוריות הכלה: **השתתפות ללא התאמה** (למשל: ספורטאי עם מגבלה משתתף בתחרות שהמגבלה איננה מהווה

מכשול במהלכה, כמו ירי בחץ וקשת); **השתתפות עם התאמה** (ספורטאי מסתייע בהתאמה של טכניקת הביצוע, הציוד, תנאי סביבה, חוקים או הוראות, כדי להצליח להשתתף לצד, או נגד, ספורטאים ללא מוגבלות, כמו למשל בריצתו של אוסקר פיסטוריוס באולימפיאדה של לונדון בשנת 2012 את ריצת 400 המטרים); **השתתפות מעורבת עם ספורטאי עמית ללא מוגבלות** כדי להשיג את המטרה (למשל: של זוגות מעורבים בטניס, אחד עם מוגבלות והאחר ללא מוגבלות); **השתתפות בפעילות נפרדת** (כלומר: פעילות שמשתתפים בה רק ספורטאים עם מוגבלות). בלאק וויליאמסון תיארו קטגוריות אלה כספטקרום אפשרויות להכלה של אנשים עם מוגבלות בפעילות גופנית שניתן להשתמש בהן כפי הצורך (Black, & Williamson, 2011).

על הקטגוריות שהוצעו לעיל ניתן להוסיף עוד קטגוריות הכלה, שכוללות: **השתתפות** בד בבד של ספורטאים עם מוגבלות וללא מוגבלות באותה סביבת פעילות אך בתנאים שונים המבטיחים את פעילותם האיכותית, כמו למשל טורניר טניס בכיסא גלגלים בד בבד עם טורניר טניס רגיל; **שילוב במהופך**: זהו תהליך שבו אנשים ללא מוגבלות משתלבים בפעילות של אנשים עם מוגבלות כגון משחק כדורסל בכיסא גלגלים לאנשים עם מוגבלות גופנית וללא מוגבלות (Hutzler et al., 2013), או משחק כדורגל לאנשים עם מוגבלות שכלית או נפשית וללא מוגבלות כזאת (בן שימול, 2017); **עיצוב אוניברסלי** הוא דוגמה נוספת למהלך שמביא בחשבון קשיים אפשריים וקובע מראש תנאי פעילות כגון מגרש, ציוד וכללים שיתאימו לכמה שיותר משתתפים. קטגוריות השתתפות ברמת תמיכה גדולה יותר הם של **התאמה אישית** בסביבה מכילה ובסביבה פרטנית, ובמידת הנדרש גם **התאמה והנגשה עם סיוע אישי**, כמפורט באיור 2.

איור 2. הספקטרום של אפשרויות הכלה בחינוך הגופני

סיכום

במאמר זה ראינו כי יש רבדים שונים בתהליך ההכלה. בכל אחד מהרבדים הללו ניתן להיעזר בעקרונות שפותחו בתחומי דעת שאופיינו כתורת ההתאמה, עיצוב אוניברסלי ועיצוב אוניברסלי ללמידה. מכל תחומי דעת אלה ניתן להפיק תועלת לצורך ייזום, תכנון וביצוע מושכל של תהליכי הכלה של תלמידים עם מוגבלות במסגרות חינוכיות פורמליות ולא פורמליות בכלל ובמסגרות של פעילות גופנית בפרט. התנסויות בסימולציה ומעשית, נוסף על רכישת ידע על מאפייני מצבי המוגבלות, הן דרכים שתסייענה למורה, למדריך ולמאמן לרכוש שליטה ותחושה של מסוגלות בכל תחומי העיצוב האוניברסלי וההתאמה על מנת לאפשר לממש תהליכי הכלה שיהיו ומועילים לתלמידים עם מוגבלות וללא מוגבלות כאחד.

רשימת מקורות

אבואב, ש. (2018). *כדי לשפר את אופן שילובם של ילדים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל - מה היית משנה ומה היית משפר/ת?* משרד החינוך אתר התייעצות. נדלה ב 28.10.2018 מתוך:
https://yoursay.education.gov.il/17532

בן שימול, ד. (03/12/17). המיזם המדהים של הפועל קטמון. *"Ynet ספורט"*. נדלה ב 26.7.2018 מתוך: https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-5050736,00.html

בר לב, ל., אדמון-ריק, ג., קרן-אברהם, י. והבר, י. (2017). *אנשים עם מוגבלות בישראל 2017*. נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות ומכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל. נדלה מתוך:
http://www.justice.gov.il/Units/NetzivutShivyon/sitedocs/statistic-annual-report-2017.pdf

הוצלר, י., זמיר, ג., ופליס-דואר, א. (2004). שילוב הילד עם מוגבלות גופנית בחינוך גופני. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 19, 1, 5–18.

הפיקוח הארצי על החינוך הגופני, והתאחדות ספורט בתי הספר (תשע"ח 2017). *ליגת מועדוני ספורט בית ספריים בענף הבוצ'יה לתלמידות ותלמידים בחינוך המיוחד שנת הלימודים תשע"ח*. נדלה מתוך:
http://meyda.education.gov.il/files/hemed/amh/spo2.pdf

וויסבלאי, א. (2015). *חינוך לילדים עם צרכים מיוחדים בישראל – נתונים וסוגיות מרכזיות*. הכנסת, מרכז המידע והמחקר. נדלה מתוך:
https://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03738.pdf

זיו, נ. (2012). *אנשים עם מוגבלות ושיח זכויות האדם: סתירה או פוטנציאל לשינוי?* המכון הישראלי לדמוקרטיה, 74. נדלה מתוך:
https://www.idi.org.il/parliaments/7796/7892

זרחוביץ', ע. (28.08.2018). חוזרים ללימודים: בתי הספר בהם הנורמה היא להיות שונה. *גלובס*. נדלה מתוך:
https://www.globes.co.il/news/article.aspx?did=1001251517

לשכה מרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס). (2016). *תחזית תלמידים למערכת החינוך, לשנים 2017 - 2021 : דו"ח מתודולוגיה וממצאים*. ירושלים. נדלה ב 28.10.2018 מתוך :
http://www.cbs.gov.il/publications16/hinuh/educ_report_2017_21.pdf

מדינת ישראל (1988). *חוק החינוך המיוחד*. ספר החוקים 1254. המדפיס הממשלתי.

מדינת ישראל, (2002). *תיקון מס' 7 - פרק ד'1* (המכונה "חוק השילוב ("עוסק בשילוב ילדים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה ,13.11.2002.

מדינת ישראל (2018). *חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 11)*, התשע"ח. 18 ביולי 2018. רשומות, ספר החוקים 2734. נדלה מתוך :
https://yoursay.education.gov.il/knowledge1/File/Index/161018/

משרד המשפטים (2012א). *אמנת האו"ם בדבר זכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות* מיום 13 בדצמבר 2006.
http://www.justice.gov.il/MOJHeb/NetzivutNEW/ThumeiShiluvK/ehila/Um/

משרד המשפטים (2012ב). תרגום אמנת האו"ם
http://www.justice.gov.il/NR/rdonlyres/AB6EC531-F09E-4458-B510-3068BDDEF459/30537/unofficialtranslate.pdf

ראזר, מ. מיטלברג, ד., מוטולה, מ. ובר-חושן, נ. (2013). הכלה והישגים בחינוך : יעדים סותרים או משלימים?. *דברים – אחרים*. נדלה ב 26.7.2018 מתוך :
http://app.oranim.ac.il/dvarim/wp-content/uploads/2013/10/3

רהב, ר. (2014). סרטון על נועם סאלם. נדלה מתוך :
http://meyda.education.gov.il/files/hemed/amh/spo2.pdf

Age-UK (no date). Fit as a fiddle: Delivering physical activity for older disabled people. Retrieved from: http://www.efds.co.uk/assets/000/000/249/Fit_as_a_fiddle_resource_original.pdf?1462830235.

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: Where next? *Prospects, 145,* 15-34.

Amundson, R. (1992). Disability, handicap, and the environment. *Journal of Social Philosophy, 23,* 105-119. doi: 10.1111/j.1467-9833.1992.tb00489.x

Australian Sports Commission (2017). *Adapting and modifying for people with disability – Part One.* Australian Sports Commission Website. Retrieved from http://www.ausport.gov.au/participating/resources/disability/factsheets/adapting_and_modifying_for_people_with_disability_-_part_one.

Baran, F., Özer, D., Aktop, A., Nalbant, S., Ağlamış, E., Barak, S. Hutzler, Y. (2013). The effects of a Special Olympics unified sports soccer training program on anthropometry, physical fitness and skilled performance in Special Olympics soccer athletes and non-disabled partners. *Research in Developmental Disabilities, 34,* 695-709.

Black, K., & Williamson, D. (2011). Designing inclusive physical activities and games. In *Design for sport* (pp. 195-223). Routledge.

Blinde, E. M., & McCallister, S. G. (1998). Listening to the voices of students with physical disabilities: Experiences in the physical education classroom. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 69,* 64-68.

Burton, A. W., Greer, N. L., & Wiese, D. M. (1992). Changes in overhand throwing patterns as a function of ball size. *Pediatric Exercise Science, 4,* 50-67.

Cargiulo, R. M., & Metcalf, D. (2013). *Teaching in today's inclusive classrooms: A universal design for learning approach* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Coates, J. K. (2012). Teaching inclusively: are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments? *Physical Education and Sport Pedagogy, 17,* 349-365..

Coates, J. K., & 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.

Engel-Yeger, B., Hanna-Kassis, A., & Rosenblum, S. (2015). The relationship between sports teacher report, motor performance and perceived self-efficacy of children with developmental coordination disorders. *International Journal on Disability and Human Development, 14,* 89-96.

Fejgin, N., Talmor, R., & Erlich, I. (2005). Inclusion and burnout in physical education. *European Physical Education Review, 11,* 29-50.

Fong, S. S. M., Ng, S. S. M., Chung, L. M. Y., Ki, W. Y., Chow, L. P. Y., & Macfarlane, D. J. (2016). Direction-specific impairment of stability limits and falls in children with developmental coordination disorder: Implications for rehabilitation. *Gait & Posture, 43,* 60-64.

Hendrix, C. G., Prins, M. R., & Dekkers, H. (2014). Developmental coordination disorder and overweight and obesity in children: a systematic review. *Obesity Reviews, 15,* 408-423.

Hutzler, Y. (2007). A systematic ecological model for adapting physical activities: Theoretical foundations and practical examples. *Adapted Physical Activity Quarterly, 24,* 287-304.

Hutzler, Y., Fliess, O., Chacham, A., & Van den Auweele Y. (2002). Perspectives of children with disabilities on inclusion and empowerment: Supporting and limiting factors. *Adapted Physical Activity Quarterly, 19,* 280-299.

Hutzler, Y., & Sherrill, C. (2007). Defining adapted physical activity: International perspectives. *Adapted Physical Activity Quarterly, 24,* 1-20.

Hutzler, Y., Chacham-Guber, A., & Reiter, S. (2013). Psychosocial eeffects of reverse-integrated basketball activity compared to separate and

no physical activity in young people with physical disability. *Research in Developmental Disabilities, 34,* 579-587.

Hutzler, Y., & Barak, S. (2017). Self-efficacy of physical education teachers in including students with cerebral palsy in their classes. *Research in Developmental Disabilities, 68,* 52-65.

Hutzler, Y., & Shama, E. (2017). Attitudes and self-efficacy of Arabic-speaking physical education teachers in Israel toward including children with disabilities. *International Journal of Social Sciences Studies, 5,* 28-42.

Kalyvas, V., & Reid, G. (2003). Sport adaptation, participation, and enjoyment of students with and without physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 20,* 182-199.

Kiuppis, F. (2018) Inclusion in sport: disability and participation. *Sport in Society, 21,* 4-21.

Levitas, R., Pantazis, C., Fahmy, E., Gordon, D., Lloyd, E., & Patsios, D. (2007). The multi-dimensional analysis of social exclusion: A report for the social exclusion task force. London. Retrieved 20.7.2018 from http://dera.ioe.ac.uk/6853/1/multidimensional.pdf

Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusion: Moving from "Why?" to "How? International Journal of Whole Schooling, 3(2), 22-38.

Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. 2005. Inclusive physical education: Teachers' views of teaching children with special educational needs and disabilities in physical education. *European Physical Education Review 11,* 84-107.

Nasar, J., & Evans-Cowley, J. (2007). *Universal design and visitability: From accessibility to zoning.* Columbus, OH: The John Glenn School of Public Affairs.

Nirje, B. (1969). Chapter 7: The normalisation principle and its human management implications. In R. Kugel & W. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally*

retarded. Washington, DC: President's Committee on Mental Retardation.

Oliver, M. (1986). Social policy and disability: Some theoretical issues. *Disability, Handicap & Society, 1,* 5-17.

Oliver, M. (2013) The social model of disability: thirty years on. *Disability & Society, 28,* 1024-1026.

Poulsen, A. A., Ziviani, J., & Cuskelly, M. (2006). General self-concept and life satisfaction for boys with differing levels of physical coordination: The role of goal orientations and leisure participation. *Human Movement Science, 25,* 839-860.

Poulsen, A. A., Ziviani, J., Cuskelly, M., & Smith, R. (2007). Boys with developmental coordination disorder: Loneliness and team sport participation. *American Journal of Occupational Therapy, 61,* 463-474

Richardson, E. V., Smith, B., & Papathomas, A. (2017). Disability and the gym: experiences, barriers and facilitators of gym use for individuals with physical disabilities. *Disability and Rehabilitation, 39,* 1950-1957.

Sato, E., & Haegele, J. A. (2018). Physical educators' engagement in online adapted physical education graduate professional development. Professional Development in Education, 44, 272-286.

Shakespeare, T. (1996). Disability, identity and difference. In B. Colins & G. Mercer (Eds.), *Exploring the divide* (pp. 94-113). Leeds: Disability Press.

Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation, and sport: Crossdisciplinary and lifespan* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Stainton, T. (2017). Moving towards full citizenship and inclusion for people with intellectual disabilities. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities, 4,* 1-3.

Swimming Australia (2015). Inclusive swimming framework: A blueprint for ensuring swimming and aquatics reflects the diversity of the Australian community. Retrieved 8.11.2018 from https://www.swimming.org.au/Assets/Policies/InclusiveSwimmingFramework.aspx

Tripp A., Rizzo, T., and Webbert, L. (2007). Inclusion in physical education: Changing the culture. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 78,* 32-37.

Vickerman, P., & Coates, J. (2009). Trainee and recently qualified physical education teachers perspectives on including children with special educational needs. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14,* 137-153.

Wickman, K. (2015). Experiences and perceptions of young adults with physical disabilities on sports. *Social Inclusion, 3,* 39-50.

Winnick, J. P. (1987). An integration continuum for sport participation. *Adapted Physical Activity Quarterly, 4,* 157-161.

Wolfensberger, W. P., Nirje, B., Olshansky, S., Perske, R., & Roos, P. (1972). *The principle of normalization in human services.* National Institute of Mental Retardation. Online: Books: Wolfensberger Collection. 1. http://digitalcommons.unmc.edu/wolf_books/1

כל העם עומד מאחוריה: נבחרת כל אזרחיה?

אמיר בן פורת

אוניברסיטת בן גוריון בנגב

תקציר

מאמר זה סוקר את האבולוציה הפוליטית של נבחרת הכדורגל הלאומית הישראלית למן הקמת המדינה ועד לזמן הזה. שתי הנחות מובילות את הדברים הכתובים בגוף המאמר: אחת, שלמשחק הכדורגל יש משמעות בעלת הקשר רחב מהמשחק עצמו – באמצעות הנבחרת הלאומית הוא היה, ועודנו, כלי לעיצובה ולעיצומה של הזהות הלאומית של מדינה מסוימת; השנייה, המשחק הזה הוא תלוי-מצב, לבד מחוקי המשחק הנקבעים אך ורק על ידי ההתאחדות הבין-לאומית של הכדורגל (פיפ"א). התארגנותו, משמעותו והשלכותיו תלויות בסביבתו, וכשזו משתנה גם אלה משתנים. המאמר מתאר את מעשיה של נבחרת הכדורגל הלאומית בשנות החמישים כאשר היא ייצגה את הסקטור היהודי-ציוני בישראל דאז בלבד ואת מה שקרה לנבחרת הלאומית מאוחר יותר. ההשתתפות במשחקים בין-לאומיים מעידה על התרומה שלה לזהות הלאומית, קרי לזהותה של המדינה. במשך השנים חל שינוי בהרכבה של הנבחרת הלאומית: שחקן ערבי הצטרף אליה בשנת 1976, ומאז ועד היום משחקים בה שחקנים ערבים ואחרים שאינם מוכרים כיהודים על פי ההלכה. שלא בכוונת מכוון הייתה נבחרת הכדורגל ל"נבחרת של כל אזרחיה" של מדינת ישראל. בהוויה הפוליטית הקיימת יש כאן אמירה.

תארנים: כדורגל, לאום, נבחרת כדורגל , אינטגרציה, אזרחות

"בכל פעם אני נדהם כאשר אני שומע אנשים אומרים שספורט מייצר רצון טוב בין אומות. לו רק יכלו האנשים הפשוטים בעולם לפגוש איש את רעהו בכדורגל או בקריקט לא הייתה להם כל נטייה להיפגש בשדה הקרב [...] האמת היא שברמה הבין-לאומית הספורט הוא חיקוי של מלחמה ללא יריות" (Orwell, 1977, p.90).

בבתי הספר הציבוריים באנגלייה היה הספורט –במיוחד משחק הכדורגל - חשוב כשלעצמו, וזאת משום שמנהלי המוסדות הללו עמדו על תרומתו לעיצוב האופי והמשמעת של התלמידים שהתקיימו בתנאי פנימייה נוקשים בכוונה תחילה

(Winner, 2013). תלמידים אלה היו בניה של האצולה האנגלית, ואליהם הצטרפו בניה של הבורגנות העולה, כלומר הקפיטליסטית (Harvey, 2005; Winner,2013). תחילה התנהל המשחק הזה בכל בית ספר במגבלות התנאים שעמדו לרשותו והכללים המסוימים שקבעו המשחקים עצמם: לשחק בחצר המרוצפת של בית הספר או באחו הקרוב (כשהיה כזה). היה מותר או אסור להסתייע ביד, מותר או אסור לגלות אגרסיביות יתרה ועוד. בשנת 1848 התכנסו נציגיהם של ארבעה בתי ספר כאלה בקמברידג' וניסחו כללים משותפים למשחק הכדורגל. מאותו רגע ואילך היה ניתן לשחק, כלומר להתחרות, עם קבוצות מבתי הספר השונים. המשחק הזה התחבר ליוקרה ולזהותו של בית הספר המסוים. כאשר המשחק הזה עבר לידיים (רגליים) של המעמדות הנמוכים, ואלה אימצו אותו בחום, הוא נהיה למשחק של העם האנגלי (Goldblatt, 2006). אז התחבר המשחק הזה לזהות של הקהילה המקומית. ייסודה של ההתאחדות האנגלית לכדורגל בשנת 1863 עודד את ה"שידוך" המזדמן הזה: ההתאחדות קבעה את חוקי המשחק שהיו ל'נכס צאן וברזל' של הכדורגל מאז ועד היום, אך בעיקר ייצרה ליגת כדורגל שרכיביה הם מועדונים קהילתיים המתחרים זה בזה. משחק הכדורגל גלש אל האומות האחרות בבריטניה: סקוטלנד, ויילס ואירלנד. האירים, הנוטים להסתגרות תרבותית, גילו תחילה התנגדות לאימפריאליזם התרבותי האנגלי ושמרו על המשחק העממי שלהם ה"הרלינג" כמייצג הלאומי. אבל לאחר זמן מה גם הם נכנעו וקיבלו גם את הכדורגל לחיקם. התבססותו של הכדורגל בארבע האומות של בריטניה סיפקה את הרמז הראשון לזיקה שבין הכדורגל ללאומיות, עדיין במינון נמוך מאוד, אבל עם פוטנציאל גבוה.

המשחק ה"בין-לאומי" הראשון היה בשנת 1872 בין אנגלייה לסקוטלנד. בשנת 1876 היה משחק בין ויילס לסקוטלנד. גם הנבחרת הלאומית האירית (עוד בטרם חלוקת המדינה לחבל הצפוני בשלטון בריטניה ולחבל הדרומי העצמאי) הצטרפה לתחרות בין ה"אומות". אומנם מדובר במשחקים בין ארבע "אומות הבית" של הממלכה המאוחדת, אבל כבר אז הצהירה כל אחת מהן על זהותה הלאומית עד כמה שאפשר היה בחסות ה"יוניון ג'ק". הכדורגל העניק לכל אחת מהארבע הללו הזדמנות ייחודית להופיע על הדשא במדי הלאום ובחסות דגלן. בשנת 1882 נועדו נציגיהן של ארבע אומות הבית וייסדו את איגוד הכדורגל הבין-לאומי (IAFB), שקדם לפיפ"א, ושהיה למחוקק האולטימטיבי של חוקי משחק הכדורגל מאז ועד לזמן הזה בכפוף לפיפ"א. באותה פגישה הוחלט גם על קיום תחרות "בין-לאומית": "אליפות הבית" בין ארבע האומות הבריטיות. באליפות הראשונה שנערכה בשנת 1884 זכתה סקוטלנד. מאוחר יותר, בשנת 1906 התקיים בהמפטון פארק בגלזגו, בנוכחות מאה אלף צופים סקוטים נלהבים, משחק כדורגל שבו גברה סקוטלנד על אנגלייה בתוצאה 2:1. כבר אז היה ניתן להבחין במתאם שבין כדורגל ללאומיות (למשל באמצעות כתבות בעיתונות הסקוטית) בעיקר, ואולי דווקא, בקרב הסקוטים, שהתחרות הזו מילאה אצלם לפחות משהו מהביקוש להזדהות. במהלך המאה הלכה וגברה תרומתו של הכדורגל לגיבוש האומה הסקוטית: יותר מכול נבחרת הכדורגל

(וגם הרוגבי) היא עוגן של זהות לאומית נבדלת. משחק הכדורגל החל להיות ל'כלי' של גיבוש ושימור זהות לאומית.

הכדורגל התפשט בעולם: שיחקו בו מועדונים ברחבי אירופה, במזרח התיכון, באסיה ובדרום אמריקה. הבין-לאומיות שלו נוצקה בשנת 1904 כאשר שבע מדינות אירופיות ייסדו את ההתאחדות הבין-לאומית לכדורגל (פיפ"א). למעשה, הנציגים שהשתתפו בייסוד ההתאחדות לא ייצגו אומות אלא את מועדוני הכדורגל הבכירים בארצם. ברם בתוך זמן קצר יחסית הייתה פיפ"א לארגון הבין-לאומי לכדורגל שחבריו הם התאחדויות כדורגל מקומיות המייצגות את הכדורגל המקומי-לאומי. להלכה ולמעשה פיפ"א אינה כפופה לשום גוף, והיא עומדת בפני עצמה: ל'אוטונומיה" שלה כמעט שאין מקבילה. יתרה מזאת, מנקודת הראות שלה – חוקתה – כל התאחדות כדורגל מקומית (לאומית) כפופה אך ורק לה. אין למדינה (למוסדותיה השונים) זכות ורשות להתערב בניהול ובמדיניות של ההתאחדות המקומית אלא במקרים שיש בהם עילה פלילית. התערבות אחרת מצד מדינה עלולה לגרום להרחקת ההתאחדות המקומית מפיפ"א. ניתן להניח כי בגלל הפופולריות והמשמעויות החוץ- משחקיות של הכדורגל (למשל ביחס למדיניות החוץ של המדינה המסוימת) המדינה נזהרת ביחסיה עם התאחדות הכדורגל המקומית. למעשה, בלא כוונה תחילה היה הכדורגל לבעל משמעות פוליטית מקומית ולאומית. כבר זמן רב מאוד שנבחרת הכדורגל הלאומית של מדינה היא הרבה יותר מכדורגל. בפרפראזה על אמרתו של אורוול כי "הכדורגל הוא מלחמה ללא כדורים" (Orwell, 1945) ניתן להציע כי משחקי כדורגל בין-לאומים ובעיקר אליפויות היבשות והמונדיאל הם "עשייה פוליטית באמצעים אחרים". הפירות, כפי שניתן להיווכח, הם רבים ומיידיים.

השידוך הבלתי נמנע: כדורגל ולאומיות

כאמור למעלה, הזיקה הסימבולית בין משחק הכדורגל ללאומיות החלה עוד בשלהי המאה התשע-עשרה. המשחק בין נבחרתה של סקוטלנד לבין זו של אנגלייה (ראה לעיל) עורר תחושות לאומיות בשני הצדדים. בהקמתה של פיפ"א – בלא כוונה תחילה – מוסדה למעשה הזיקה בין המשחק הזה ללאומיות. הלאומיות פשוט חיבקה אותו ולא הרפתה עד היום.

לאומיות כמושג וכפרקטיקה מחייבת התייחסות, ולו קצרה. על אף המחלוקת או השיח בדבר הלאומיות, בעיקר אל מול תזת הגלובליזציה, ניתן להניח כי יש תמימות דעים בקרב היסטוריונים, סוציולוגים ומדעני המדינה באשר להיותו של הלאום עדיין היחידה הבסיסית בסדר העולמי. גם לנוכח התעצמותה של הגלובליזציה מושג הלאום המסורתי: יחידה טריטוריאלית, פוליטית, תרבותית וכלכלית המתקיימת בחסות סמכות שלטונית מסוימת, עדיין חי ובועט (Greenfeld, 1992; Billing, 1997; Calhoun, 1977; Nairan, 1977; Smith, 1994; הובסבאום, 1990; גלנר, 1994; אנדרסון, 1999). מעשית ניתן לסמן ולמנות לאומים, גם אם לא את כולם, במובן של מדינות ריבוניות לפי חברותן באו"ם. כך נוהגת גם

פיפ"א: חברות בה מדינות המוכרות באו"ם וגם ישויות פוליטיות שיש להן מעמד מיוחד, למשל משקיפה שאינה חברה אך משתתפת בוועדות מסוימות של האו"ם (למשל פלסטין).[1] במאמר זה מושג ה"לאום" מתגלם בהגדרה הזאת: "נבחרת לאומית" פירושה נבחרת שייסדה ומחזיקה התאחדות הכדורגל של המדינה. ההתאחדות הזו היא חברה בפיפ"א, ולכן יש לה הזכות להשתתף במפעלים שלה ושל ההתאחדויות האזוריות (למשל, אופ"א) הכפופות לה. ניתן לומר כי על המרכיבים הראשיים בהגדרת מדינה (טריטוריה, מוסדות וממשלה ועוד) יש להוסיף את זה: קיומה של נבחרת כדורגל לאומית (Boniface, 2010). למרות השחיקה המסוימת שחלה באוטונומיה היחסית של מדינה מסוימת אל נוכח התעצמות תהליך הגלובליזציה (שכפי הנראה לא היה עוצמתי כפי שחשבו בתחילה) עדיין יש בכוחה של הנבחרת הלאומית להניע המונים: והא ראיה, התלכדות העם מאחורי נבחרתו כאשר זו משתתפת באירוע בין-לאומי, בעיקר המונדיאל הנערך אחת לארבע שנים.

מושג נוסף הנדרש לענייננו הוא "זהות לאומית". כצפוי, גם מושג זה נתון בוויכוח (Riecter & Hopkins, 2001; Hall, 1989; Thompson, 1991; Bloom, 1990), קל וחומר כשמדובר במצב שבו שוכנים שני לאומים באותה טריטוריה במסגרת שלטונית אחת (James, 1996; Horch, 1985). היות שזהות לאומית מכוונת בדרך כלל למציאות, פשוטה או מורכבת, תלוי כמובן ברקע ההיסטורי, היא זקוקה "לדמיון מלכד" או לתמונה מוקרנת של "קהילה מדומיינת" (אנדרסון, 1999; Thompson, 1991; Polantzas, 1973). ייתכן כי כדי להתקיים מדינה זקוקה ל"מכניזם פונקציונלי" מסוים, וזהות היא אחד כזה שיש לו משמעות וכוח לגייס ולגבש (אנדרסון, 1999; Smith, 1994). מכל מקום, ניתן לקבוע כי מדינה זקוקה לזהות, כלומר מדינה זקוקה שההזדהות עימה תגבר על מה שמכונה "זהויות חלקיות או משניות". טיעון כזה נסמך על קביעה שקבעו מצדדי הלאומיות כמסגרת החיים הטבעית, ולפיה בני אדם הם Homo Nationalis מהעריסה ועד לקבר (Balibar & Wallerstien, 1991). אפשר שאלה מגזימים, אבל להלכה ולמעשה מדינה כישות קולקטיבית זקוקה לזה שהפרטים והקטגוריות הכלולות בתוכה יזדהו עימה, לפחות שיימצא בסיס מינמלי להזדהות עימה. מספרות המחקר הרלוונטי העוסק בהזדהות ובאופן גיבושה ניתן לסמן שלושה רכיבים המהווים בסיס (מינימלי) כזה: א. תחושת הזדהות בין-דורית; ב. זיכרונות משותפים כמו למשל אירועים היסטוריים שהיו לנקודות מפנה בחיי הקולקטיב, שסביבן מתארגן הקולקטיב; ג. תחושת ייעוד משותפת וחוויות של התנסות משותפת של היחידים. למעשה, במינונים שונים, בתוך כדי התבונות במשמעותו ההיסטורית והחברתית (Goldblatt, 2006; ,Giulianotti, 1999), משחק הכדורגל מכיל את כל שלושת אלה.

זהות לאומית איננה נתון טבעי. לא בכדי מפעילה המדינה במישרין או בעקיפין אפרטוסים שונים (למשל "מערכת החינוך") שיתחזקו וינטרו את הזהות הלאומית.

[1] מדינות זעירות וכן אזורים מסוימים במדינות מסוימות, למשל קפריסין הצפונית, קטלוניה, סיציליה, פרובנס ועוד, מקיימים טורניר משלהן – "גביע העולם בכדורגל".. כפי הנראה ישנה חשיבות של ממש למושג זהות קולקטיבית גם בהקשר הזה המתרחש מחוץ לפיפ"א.

עם זאת במצבים של שסעים חברתיים עמוקים (מעמדיים, דתיים וכו') או במצב שבו יותר מלאום אחד שוכנים באותה טריטוריה פוליטית, ההסתברות כי הזהות הלאומית תימצא בבעיה היא גבוהה: במתח ובאי-הסכמה באשר לסמלים המגלמים אותה. כך למשל: קתולים ופרוטסטנטים באירלנד הצפונית, ואלונים ופלמים בבלגייה, יהודים וערבים בישראל. המתח עלול להתפרק ולהפוך לקונפליקט גלוי. מדינה זקוקה לאמצעי שאינו חד-עונתי שיאחד או לפחות יחבר בין הקטגוריות השונות. אחד כזה הוא משחק הכדורגל: באמצעותו ההזדהות עם "הקהילה המדומיינת" או עם המדינה (לא בהכרח הלאום) נעשית למציאות ביציעי האצטדיון (Grant, 1993).

הזיקה בין משחק הכדורגל לזהות קולקטיבית צמחה מלמטה למעלה: בתחילה בין אוהדים למועדון המסוים לקהילה שבה הוא היה ממוקם, ומאוחר יותר, בין אוהדי מועדון מסוים לקהילה על-מקומית, למשל לקהילה האתנית שהמועדון הזה נתפס כמייצג שלה. הזיקה הזאת חשובה במיוחד במקרים שבהם למומנט האתני יש משמעות פוליטית במדינה מסוימת. למשל, מועדון הכדורגל הבאסקי, "אתלטיק בילבאו", ממלא שני חסרים אצל הבאסקים בו-בזמן, חסר אתני וחסר לאומי, עד כדי כך שרק שחקנים ממוצא בסקי מתקבלים לשחק במועדון הזה. לעומת זאת בתקופה שברית המועצות הייתה קיימת, הייתה לה נבחרת אחת לאומית שלכאורה סימלה את האחדות של הלאומים השונים תחת אותו דגל ובאותם מדים. כך גם בתקופה שיוגוסלביה הייתה פדרציה של שש רפובליקות, נבחרתה סימלה את אחדות המדינה. בו בזמן מדינות הלוויין של ברית המועצות (הגוש המזרחי) השתמשו בספורט בכלל ובכדורגל בפרט כדי לבדל אותן ולסמן את היותן מדינות לאום (MaClancy, 1996).

דבר לא עצר בעדו: משחק הכדורגל דילג מעל גדרות אתניים, דתיים, מעמדיים, מגדריים ולאומיים. בשלב מסוים, בערך בשנות השלושים של המאה הקודמת, ראתה המדינה כי טוב ואימצה אותו. מכאן ואילך כדורגל ולאומיות הולכים יד ביד (Marks, 1998; Duke & Crolly, 1996; Archetti, 1994; Boyle, 1994; Jarvey, 1993). נקודת המפנה נרשמה במשחקי גביע העולם שנערכו באיטליה בשנת 1934. שליטה של איטליה, הדיקטטור בניטו מוסוליני, הפך את משחקיה של הנבחרת האיטלקית לקרב של עליונות הפשיזם על הכול. לצורך זה גויסו לנבחרת שחקנים ארגנטינאים ממוצא איטלקי (או שמוצא זה שויך להם) . הניצחון בגמר על צ'כסלובקיה בתוצאה 1:2 נחגג כאירוע לאומי. בתחרות גביע העולם שנערכה בצרפת ארבע שנים מאוחר יותר זכתה שוב איטליה לאחר שגברה על הונגריה בתוצאה 2:4. האיטלקים יצאו מכליהם, הקריאה "פורצה איטליה" הדהדה בעולם. שר החוץ האיטלקי ציין: "שחקני הנבחרת הם השגרירים הטובים ביותר שלנו". למעשה, מאז ואילך החלה הפוליטיקה לחבור לכדורגל בכל רמה: מקומית, ארצית ובין-לאומית. כפי הנראה אי אפשר לנתק את הקשר שבין פוליטיקה לספורט, ובמיוחד לכדורגל (Williams, 2003; Kuhan, 2011). משחקי גביע העולם, משחקי הגביע האירופי וגם אלה שבאזורים האחרים של פיפ"א היו לפלטפורמות שעליהן זוכים או מפסידים יוקרה לאומית (Perryman, 1999). אין תמה אפוא שמנהיגי מדינות נוכחים במשחקים בין-לאומיים מסוימים ואף טורחים להרחיק עד למדינה שבה נערך

המונדיאל. במשטרים אוטוריטריים המשחקים האלה נוצלו בידי השליטים כ"הסוואות" – כדי להעלים עוולות לאומיות (ראה ברזיל, 1970 ; ארגנטינה, 1978). פיפ"א ידעה זאת לפני המשחקים ואחריהם, והתעלמה. כשהנבחרת הלאומית של אירן שיחקה נגד זו של ארצות הברית במונדיאל שנערך בצרפת בשנת 1998, היה המשחק הזה (לכאורה) למאבק בין שתי אידאולוגיות לאומיות. ועד היום, כאשר הנבחרת האנגלית משחקת נגד הגרמנית העיתונות העממית מכנה זאת בהקשר של מלחמת העולם השנייה כ"קרב על בריטניה" (Whannal, 2008).

האפקט הפוליטי-הלאומי הטבוע בכדורגל מתקשר גם למתח ולקונפליקט גלוי: בשנות השישים (המכונות "שנות הצרות" בגלל המאבק האלים שהתרחש בעיקר בצפונה, בששת המחוזות) נעשה באירלנד ניסיון להקים נבחרת מאוחדת של חבלי הצפון והדרום. ניסיון זה לא צלח (Moore, 2017). ניצחונה של הנבחרת הצרפתית במונדיאל בשנת 1998 התקבל בשני פנים: הפן המתלהב, האינטגרטיבי, שראה בכך עדות להצלחתה של הרב-תרבויות בחברה הצרפתית, והפן המתבדל, המוצא בהרכב הרב-תרבותי של הנבחרת דווקא עדות (מסוכנת) לאובדן זהותה של החברה הצרפתית. בשורה התחתונה, בהקשר הפוליטי משחק הכדורגל עשוי/עלול להיות לגורם אינטגרטיבי, המעודד זהות לאומית, אך גם לגורם מפלג, שמרני מסתגר או אופוזיציוני מוחה נגד הסדר הקיים במדינה מסוימת (Thompson, 1991).

למעשה, תפקידו ומשמעותו של הכדורגל בחברה מסוימת נקבעים מחוצה לו. האוטונומיה של המשחק הזה, קרי התארגנותו והתנהגותו (בשונה מחוקי המשחק עצמו), הן יחסיות. היחסיות הזו מותנית בסביבה (המדינה) שבה הוא מצוי. בשורה התחתונה, הכדורגל הוא (גם) מדיום מתווך בין הקטגוריות השונות בחברה לבין הזהות הלאומית, למעשה המדינה (Grant, 1993 ; הובסבאום, 1990).

איך זה קורה? זה מתחיל בעובדה הפשוטה שהמשחק הזה נטוע היטב במקום ובקהילה המקומית (המועדון), העל-מקומית (עדה, מעמד) והכלל-מדינתית (נבחרת לאומית). הסמיכות בין כדורגל לזהות לאומית מתרחשת בשני מישורים. הראשון הוא המישור הלאומי-הרואי. לכאורה המישור הזה שייך לכולם ולאו דווקא לאוהדי הכדורגל. בדרך כלל המישור הלאומי-ההרואי מתגלם באירועים ספורים בלבד, כגון יום העצמאות, יום הניצחון, ולעיתים גם בכישלון שהפך לניצחון מיתי (בר כוכבא, מצדה, דנקרק). האירועים הללו ידועים מראש ונקבעו בסדר היום הלאומי באמצעות סימונו של יום מסוים בלוח השנה. במישור הזה הנבחרת הלאומית משחקת תפקיד חשוב: היא חלק מסדר היום בזמנים שונים לפי מה שנקבע לה מבחוץ, בפיפ"א או בארגון האזורי. המוקדמות של הטורנירים הבין-לאומיים משוחקות על פני כשנתיים, שבהן משוחקים כמה וכמה משחקים של הנבחרת בזמנים שמחוץ ללוח הלאומי. הישגיה, או לחלופין כישלונותיה, נרשמים כאירועים הרואים, לכאורה בלתי מתוכננים מראש, ברמת המדינה. ל"ביקוש של העם אחר התרגשות" (Elias & Dunning,1986) יש לנבחרת הלאומית הרבה מה להציע.

מישור אחר הוא מישור הרוטינה של הרגעים הקטנים (המישור הבנאלי). בחיי היום-יום, לאו דווקא בכוונה תחילה, באמצעות תקשורת מילולית פשוטה, יום-

יומית, תת-סיפית, אנשים קולטים ופולטים מילים שיש להן קונוטציה לאומית. כאן נוצרת הזיקה של יחידים לחברתם ולמדינתם. הזיקה הזו מוטבעת בתוכם כעניין טבעי, בתוך כדי מפגשים רוטיניים עם אירועים בנאליים, כמו למשל משחקי כדורגל. ואכן מטבעו יש בכדורגל סדרה של אירועים רוטיניים שנושאים עימם רכיבים של תחושת זהות לאומית. משחקי גביע המדינה מסתיימים בשירת ההמנון ובדגלי הלאום. משחקים בין שני מועדונים מאותה ליגה, המייצגים קטגוריות דתיות, אתניות או לאומיות שונות, מעוררים תחושת קולקטיביות בשני הצדדים – גם כאשר המתח ביניהן גובר. יתרה מזאת, ברגעים מסוימים, למשל בניצחון של צד אחד (במיוחד זכייה בגביע במדינה) מתערבבים הבנאלי וההרואי ונעשים לאחד.

היסטוריה של החברות המודרניות מלמדת עד כמה קשה לייצר ובעיקר לשמר זהות לאומית. מלחמות הזיזו גבולות לכאן ולכאן. חברות הומוגניות נעשו לרב-לאומיות, התפרקו ליחידות הלאומיות שבידלו את עצמן. מאבקים פנימיים מקשים גיבוש זהות לאומית מוסכמת. למשל, למרות השנים שעברו המאבק על מקומה של הדת ביחס למדינה לא נרגע בכל מקום. שסע אתני מצוי בחברות רבות ומטיל צל על גיבושה ושימורה של זהות לאומית. קשה אפוא להציע תשובה מלאה לשאלה "מה מחזיק חברה יחד" אל נוכח מורכבות ושסעים המעמתים קטגוריות פנימיות זו עם זו. שוב, בלא כוונת מכוון, אבל (גם) בהתערבות של המדינה כשהיא רוכבת על הגל אך בו בזמן מפעילה אמצעים מסוימים כדי להשפיע על התארגנותו של הכדורגל, היה הכדורגל לגורם האוחז בכל חלקיה של חברה מסוימת.

בשורה התחתונה, במשך השנים הרבות שבהן משוחק הכדורגל במסגרות מסודרות פנים-מדינתיות וחוץ-מדינתיות נקבע מעמדו כגורם בעל משמעות חברתית ופוליטית הגולשת הרחק אל מעבר לאצטדיון. נבחרת הכדורגל הלאומית הפכה לאייקון לאומי בניצחון ובכישלון. כשהעם מריע לנבחרתו בשעת משחק, כאשר הדגלים, הסיסמאות והקונפטי מכסים את היציעים, כאשר השירה נפרסת מעל הדשא, מתגלים סימני הפטריוטיות של השבט הרדומים בדרך כלל. הכדורגל הייצוגי היה לרכיב בזהותנו – מי אנחנו, מה היא לאומיותנו, מה היא מדינתנו.

התזה של המאמר הנוכחי, העוסק באבולוציה התרבותית-פוליטית של הכדורגל הישראלי, היא שמאז ראשיתו במדינת ישראל האוטונומיה היחסית שלו נקבעת מחוצה לו, במישרין או בעקיפין. שינויים בפרמטרים הראשיים של החברה הישראלית מקרינים, אף כופים עצמם, על התארגנותו והתנהגותו של המשחק הזה, למעט כמובן על חוקי המשחק שבסמכותה הבלעדית של פיפ"א. העניין המסוים שבו מתמקד המאמר הוא במעבר (טרנספורמציה) של הנבחרת הלאומית מהיותה יהודית-ציונית, כלומר מייצגת את רוב האוכלוסייה בישראל, למעמד של נבחרת כל אזרחיה. דווקא בשעה שבה חלה רגרסיה בשוויון אזרחי בישראל המקנה לרוב היהודי מעמד מיוחס (חוק הלאום, 2018) הכדורגל הישראלי (עדיין) מבטא את האוטונומיה המסוימת שיש לו: הנבחרת הלאומית בזמן הזה מייצגת את כל (הקטגוריות) אזרחי המדינה.

קיצור תולדות היחסים: כדורגל בישראל

את הכדורגל הישראלי, וממילא את עלילותיה של הנבחרת הלאומית, יש לקרוא כנגזרת של החברה הישראלית ושל קורותיה במשך השנים מאז הקמתה ועד לזמן הזה. כלומר, משחק הכדורגל – הכוונה לדרך התארגנותו והתנהגותו – תלוי בסביבתו. הוא זוכה לאוטונומיה יחסית המוקנית לו ממנה. היות שדברים רבים שקרו לחברה הישראלית ידועים לקורא, החלק הזה של המאמר, שהוא מעין הקדמה לדברים הבאים אחריו, נוגע רק בכמה נקודות המציינות היווצרות ושינויים בחברה הישראלית אגב ציון תקופות רלוונטיות, מעבר ביניהן וההשפעה שיש לזה על הכדורגל הישראלי.

בשנים הראשונות של הקמת המדינה כל המאמץ מכוון לקליטה של מספר גדול של עולים שבתוך כשנתיים הכפילה את סך התושבים במדינת ישראל. לעומת המקומיים, היו הבאים חסרים כמעט בכל פרמטר: כלכלי, פוליטי ותרבותי. בהקשר של העניין הנוכחי יש חשיבות מיוחדת לערכאה התרבותית: לבאים לא הייתה גישה לרוב האירועים התרבותיים שיועדו לציבור. למעשה, צרכני התרבות המקומית למיניה היו הוותיקים, אלה שעלו לפני מאי 1948, אך גם בקרבם היו רבים שלא יכלו לעכל את מוצרי התרבות המקומית משום שלא ירדו לפשר הקודים הפנימיים שלה (אלמוג, 1997). למעשה, לשבטים ולקרעי השבטים היהודים שהתכנסו ברצון או באין ברירה בין הים לקו הירוק, לא הייתה שפה משותפת. הספרות, התיאטרון, השירה, הזמר, הרדיו והעיתונות לא היו נגישים לבאים מקרוב. הבאים מקרוב לא היו מעורבים בחיים הפוליטיים באותה עוצמה שבה היו מעורבים הוותיקים. החלוקה הבלתי מעודנת של ישראל ל"ותיקה" ו"לחדשה" מיצתה את מרב הגורמים שהבדילו בין שתי קבוצות אוכלוסין. המכנה המשותף, המוצא היהודי, לא היה אז בכוחו כדי לסגור את הפער בין תת-התרבויות המיובאות השונות. גם מכנה משותף נוסף בכוח, הציונות, עדיין היה פריט שתהליך בינוי המדינה התאמץ להטמיע בקרב כלל האוכלוסייה היהודית.

"שבט" נוסף של ישראלים, הקהילה הערבית, או כפי שכונו אז "הסקטור הערבי", כמאה וחמישים אלף אנשים, היה כפוף ברובו לממשל צבאי שפיקח על חייהם. בשנת 1966 בוטל הממשל הצבאי, ומאז לכאורה הערבים בישראל הם אזרחים לכל דבר. לשינוי הפורמלי במעמד הערבים בישראל הייתה השלכה על הכדורגל הישראלי (בנזמין ומנצור, 1973; אוסצקי-לזר, 2002; רבינוביץ ואבו בקר, 2002).

בזמן ההוא נקבע פורמלית מעמד האזרחות של התושבים בישראל. חוק האזרחות שחוקק בשנת 1952 מתבסס על "דין הדם" העובר לצאצאים, ו"דין הקרקע" – למי שנולד בישראל. אלא שעוד קודם לכן בשנת 1950 נחקק חוק השבות, המקנה לכל מי שמוכר כיהודי ועלה לישראל אזרחות מיידית. למעשה חוק השבות נתפס כקודם לחוק האזרחות: הוא מקנה עדיפות אבסולוטית לתושבים היהודים במדינת ישראל (פלד ושפיר, 2005; Brubaker, 1992). מושג "האזרחות" כפי שהובן

ופורש אז בישראל היה רחוק ממה שמקובל בזמן הזה. הבסיס המינימלי שלו התבטא בתעודת זהות ישראלית: מי שהחזיק בה קנה את הזכות להשתתף בבחירות לכנסת ישראל.

מה שהיה נגיש אז לכול היה משחק הכדורגל, שכבר היה פריט תרבות פופולרי בישראל (בן פורת, 2010). שני דברים הקלו את הגישה אליו: אחד, לא נדרש להכיר את שפת המקום כדי להבינו – כדורגל הוא "לינגואה פרנקה". מי שנמצא ומי שבא הכיר את המשחק הזה היכרות כללית לפחות. כל שנדרש היה ללכת למגרש הכדורגל ביום ובשעה שמתקיים משחק ולצפות; השני, מגרשי כדורגל הוקמו כמעט בכל יישוב בישראל, כולל היישובים הערביים. לכולם היה אינטרס בעניין זה: למרכזי הספורט הארציים, הפועל, מכבי ובית"ר היה כדאי להקים מועדונים רבים ככל האפשר כי בכך רכשו השפעה במוסדות ההתאחדות של הכדורגל בישראל. מועדון כדורגל היה (גם) מכשיר לגיוס אוהדים למחנה הפוליטי שאליו השתייך המרכז הארצי המסוים – ניצחון או כישלון נזקפו לטובת המחנה הפוליטי.

בשעה שמועדון הכדורגל שנשא את שמו של מרכז ארצי מסוים איגד את אוהדיו והפריד בין אוהדי מועדונים ממרכזים ארציים אחרים, נבחרת הכדורגל הלאומית התגברה על המפריד ומיקדה אליה את תשומת הלב והאהדה של מרבית האוכלוסייה היהודית בישראל. היא סימלה את המדינה כישות-על: צבע מדיה (תכלת לבן), שירת ההמנון, הנפת הדגל הלאומי. ההתמודדות עם נבחרות זרות בבית ובחוץ הקנו לה הילה הרואית. אומנם לא היו לה אז הצלחות רבות, בלשון המעטה, אך בזמן ההוא כל הופעה של נבחרת במפעלים הבין-לאומיים (מוקדמות האולימפיאדה ומוקדמות המונדיאל) סיפקה "רגע הרואי" למשך תשעים דקות של פטריוטיות. המומנט היהודי-ציוני הקהה את תחושת הכישלון, שהרי "אלפיים שנה" לא זכינו לצפות בייצוג בין-לאומי של העם היהודי, והינה זה בא.

אין בידינו נתונים כמותיים מסודרים בדבר היקפה ועומקה של האהדה לכדורגל המקומי ולנבחרת הלאומית. מה שיש בידינו הם דיווחים שהופיעו במדורי הספורט של העיתונות היומית (אלה היו אז מצומצמים מאוד) ושלושה כתבי עת המיועדים לספורט: "ספורט לעם" של הפועל, "ספורט ישראל" של מכבי ו"הספורט הלאומי" של בית"ר. בשנת 1954 יצא לאור עיתון עצמאי בשם "חדשות הספורט" שהופיע פעמיים בשבוע. הדיווחים על משחקי הכדורגל התמקדו במשחק עצמו. על התנהגות הקהל נכתב בדרך כלל רק במקרים שבהם התרחשה אלימות במגרשים. העיתונות דיווחה גם על היקף הקהלים במגרשים, בעיקר בערים ובמושבות הוותיקות. לא היו אז בשימוש מונים, ולכן יש להיזהר במספרים המדווחים, אבל בכל זאת ניתן להתרשם כי קהל רב נכח במשחקי הליגה הבכירה והמשנית, וגם במשחקי המועדונים בפריפריה (הליגות הנמוכות) נכח קהל אוהדים-צופים. שיאים נרשמו בדרבי התל אביבי, שהיו בו שלושה מועדונים: הפועל, מכבי ובית"ר. למעשה, היה אז הרבה כדורגל: בשנים ההן הגיעו קבוצות זרות רבות לשחק נגד מועדונים מקומיים מן הערים הוותיקות, וקהל רב בא לצפות במשחקים ששוחקו בדרך כלל באחד מימי החול. ממה שניתן לאסוף מכאן ומשם על משחקי הכדורגל בזמן ההוא

ניתן להעריך כי במדינה שאוכלוסייתה כמיליון וקצת, שיעור ניכר מן האוכלוסייה (בעיקר העירונית) נהג לצפות במשחקי ליגת הכדורגל שהיו בדרך כלל בשבת.

קהל רב בא לצפות במשחקי הנבחרת הלאומית (להלן) שנערכו בישראל. הדיווח על משחקיה בחו"ל הופיע בכל העיתונים. משחקי הבית שודרו ברדיו, ושיעור ניכר מן הישראלים האזין לשידור (בבתים רבים לא היה אז מכשיר רדיו). גם מי שהעברית עדיין לא התיישבה על לשונו היה יכול להבין ולחוש מה קורה במגרש. לא קל היה להגיע אז למשחקי הנבחרת הלאומית שנערכו בישראל: התחבורה הציבורית בין המרכז לפריפריה הייתה דלה מאוד. משחקים ששוחקו ביום חול באצטדיון הלאומי ברמת גן – בצוהרי היום או אחר הצוהריים כי עוד לא הותקנה תאורה במגרשים – לא היו נגישים למי שלא יכלו לסיים את עבודתם בטרם עת. בכל זאת כשנבחרת ישראל שיחקה בבית, היציעים, כך מדווח, היו מלאים.

למעשה הכדורגל הישראלי חיבר בין "זהות באנאלית" (המועדון, המקום) לבין "זהות הרואית" (הנבחרת, המדינה) באופן שכמעט שום דבר אחר בישראל דאז לא הצליח לעשות. גם לא הצבא בזמן ההוא. בנסיבות ההן ובגלל תרבות משחק הכדורגל – משחק קבוצתי שלצופים יש חלק פעיל בו (בן פורת 2007; Giulianotti, 1999) – הפך הכדורגל לגורם בעל משקל רציני בהוויית הזהות הלאומית: עבור רבים מן התושבים בישראל היה הכדורגל לגשר בינם לבין החברה-מדינה הישראלית (בן פורת, 2010).

בשנים המאוחרות יותר בעקבות שינויים שחלו במבנה החברה הישראלית השתנה מעמדו של הכדורגל המקומי וכמובן של הנבחרת הלאומית. בין השאר חלו שסעים נוספים ועמקו השסעים הקיימים: הוותק, כצפוי, איבד מתוקפו. השסע העדתי והשסע הדתי הועמקו והשרישו שורש עמוק בסדר היום של החברה הישראלית. על כולם, מסיבות מובנות, עלה השסע האתני-לאומי – יהודים וערבים אזרחי ישראל. ובכל זאת במשך התקופה הזו הוסיף הכדורגל להיות גורם אינסטרומנטלי מגשר, בעיקר באמצעות לוח ליגת המשחקים שהפגיש בין מועדונים בעלי אוריינטציה פוליטית מקוטבת מן המרכז ומן הפריפריה, הפועל, מכבי ובית"ר, בין מרכז לפריפריה ובין יהודים לערבים. המפגשים הללו היו גורם מלכד אך גם נתנו ביטוי למתח שמקורותיו מחוץ למגרש הכדורגל, בעיקר לזה שהלך והתעצם בין יהודים לערבים (Ben Porat, 2016).

בראשית שנות התשעים של המאה הקודמת התמסחר הכדורגל הישראלי. כמעט כל המועדונים בליגת-העל עברו לבעלות פרטית. בגין המעמד המסוים של המועדונים (אגודה ציבורית) היה ניתן לרכוש רק את זכויות הניהול שלהם. אף על פי כן לרוכשים-בעלים הייתה סמכות מקיפה על כל מה שנעשה במועדון – הם התנהגו כבעלים לכל דבר. התמסחרות הכדורגל שינתה את פניו (בן פורת, 2002). מה שחשוב במיוחד לענייננו הוא שהיא השפיעה מאוד על גיוס שחקני המועדונים השונים ועל הרכבם ועל הרכבה של הנבחרת הישראלית.

כאמור, נבחרת הכדורגל הלאומית של ישראל לא הייתה חסינה מפני השסעים-מתחים שהיו בישראל במשך השנים, אך היא הצליחה לשמור על

האוטונומיה היחסית שלה ביחס לסביבה הפוליטית, שהלכה ונעשתה מקוטבת יותר ויותר. התזה המובילה את המשך הדיון מתמקדת אך ורק במה שעשתה נבחרת זו ובמה שקרה לה. המשמעות של אלה לזיקה שבין המדינה לאזרחיה הייתה המעבר מהנבחרת המייצגת את המדינה היהודית ציונית לנבחרת המייצגת את כל אזרחי המדינה.

נבחרת ישראל: העם היהודי-ציוני מאחוריה

שיעור ראשון בין-לאומי: בעשרים ואחד באוגוסט 1949, במסגרת משחקי המוקדמות בגביע העולם (המונדיאל) בבלגרד, בנוכחות 35 אלף צופים, הנחילה הנבחרת היוגוסלבית לנבחרת ישראל מפלה בתוצאה של 0:6. "במשחק חד צדדי לחלוטין עשו היוגוסלבים כרצונם במגרש ו'הקימו מאהל' ברחבת העונשין של הנבחרת שלנו. מבול השערים החל בדקה ה-12 [...] בפגור של 4 שערים, ירדו שחקני נבחרת ישראל להפסקה והקשיבו להוראות המאמן לאיוש הס, שחלקן נאמר ביידיש" (גולדנברג, אתר התאחדות לכדורגל, 27.12.2012)

בשנים ההן לא היה ניתן לעקוב בזמן אמת אחר משחקי החוץ של הנבחרת, הרדיו לא שלח שדר. העיתונות דיווחה לישראלים רק ביום המחרת בכתבה צנועה. תיאורים נרחבים קצת יותר ופרשנות היה ניתן למצוא במדורי הספורט של העיתונות היומית שהופיעו רק ביום א של השבוע. ממשפט אחד בניסוחים שונים במקצת הופיע אז כמעט לאחר כל משחק שבו כשלה נבחרת ישראל (ואללי, היו רבים כאלה): "הפסדנו בכבוד", והוסיפו, "לאחר אלפיים שנה". נחמה פורתא: "רק יום גדול של חודורוב הציל את ישראל מתבוסה גדולה יותר" (פורר ולרר, 1998). בדרך כלל לא נמתחה ביקורת קשה וקנטרנית על משחקי הנבחרת הלאומית. העיתונות שמרה בדרך כלל על הפאסון היהודי-ציוני כי לדעת רבים ההשתתפות חשובה לא פחות מהתוצאה.

במשחק הגומלין שנערך בישראל חודש לאחר מכן ב-18 בספטמבר בנוכחות 20,000 צופים באצטדיון המכבייה שעל גדות הירקון, הפסידה הנבחרת הישראלית בתוצאה 2:5 (שני שערים של גלזר). במדינה נמנו אז פחות ממיליון תושבים, כארבעים אחוזים מהם עולים חדשים שהיו טרודים בשיקום חייהם. הערבים, כתשעה אחוזים מכלל האוכלוסייה, לא יכלו לנוע כרצונם אלא באישור הממשל הצבאי. למעשה, נבחרת ישראל בכדורגל לא הייתה בראש מעייניהם, בלשון המעטה. בתנאי המצב של אז עשרים אלף צופים היה אז מספר מכובד מאוד. נדמה כי אכן העם "עמד מאחורי נבחרתו". למעשה, ניתן להניח כי מי שהגיעו לצפות במשחק היו ותיקים, תושבי מרכז הארץ, גברים אשכנזים. נשים לא נהגו אז לצפות במשחקי הכדורגל מן היציע. הרדיו (למי שהיה מקלט) אפשר לרבים אחרים "להשתתף" במשחק באמצעות תיאוריו של נחמיה בן אברהם האגדי שהעניק לשומעים את התחושה שהם נמצאים ממש שם.

הינה רשימת השחקנים של נבחרת ישראל ששיחקו באצטדיון המכבייה ב-18 בספטמבר 1949: חודורוב, שניאור, פלמן, פוקס, גמבש, גמבש, סטודינסקי, מרימוביץ, גלזר, וינברגר וארון . כולם מקטגוריית הוותיקים, אשכנזים, שחקני המועדונים הבכירים אז בישראל, ממרכז הארץ. לא היה בכך שום דבר חריג. הכדורגל הישראלי התבסס על המועדונים הוותיקים בישראל. השחקנים, מנהלי המועדונים והאנשים שכיהנו במרכזי הספורט (הפועל, מכבי ובית"ר) ובהתאחדות לכדורגל היו עשויים מעור אחד. זה מה שהיה אז.

לנבחרת היה אפיון בולט מאוד עד כדי כך שהיה נדמה שזה טבע הדברים: זו הייתה נבחרת כדורגל יהודית-ציונית לעילא. כל האלמנטים הדרושים לשם כך נכללו בה: השחקנים נלקטו ממועדוני הכדורגל היהודיים-ציוניים, המאמן היה יהודי, לאיוש הס (לשעבר שחקן הכוח וינה), המדים, ההמנון והדגלים. כעניין טבעי נקשרו לה כתרים (לבד מ"הישגיה" במגרש) של המייצגת היטב את שני הרכיבים ההגמוניים של ישראל בעת ההיא.

לאיש לא היו תלונות על שהרכב השחקנים היה הומוגני מאוד. תמונת הנבחרת תתגוון במשך השנים כאשר יצטרפו אליה שחקנים-עולים ממוצא מזרחי, וכאשר הוותיקים "יתלו את הנעליים", ושחקנים צעירים יחליפו אותם. בשנת 1970 מסיבות פוליטיות — סירובה של נבחרתה של צפון קוריאה להתמודד עם ישראל – הגיעה הנבחרת היהודית-ציונית למשחקי המונדיאל שנערכו במקסיקו. זמן קצר לאחר מכן יתחולל שינו זוטא בהרכבה, אך זה ישנה גם את אופייה ואת ייצוגה. להלן.

מגן דוד בתנועה: בראשית ספטמבר 1948 נכתב ב"דבר השבוע" (המוסף השבועי של העיתון ההסתדרותי "דבר") כך: "אין יודע בדיוק מה עוד צפוי לנו ומה התפקיד שיוטל על חיילי ישראל [...] מהחזיתות לוקחו ספורטאינו החיילים אל חזית ההסברה של עניין ישראל – ברגליהם, ובמוחם ובכל מאודם העברי". מדובר במסעה של נבחרת הכדורגל הישראלית לסדרת משחקים בארצות הברית בספטמבר 1948, כאשר עדיין לא הסתיימה המלחמה. המדינה, קרי משרד החוץ בסיוע משרד הביטחון, היא שיזמה את המסע הזה. ההתאחדות לכדורגל רק קיבלה דיווח על העומד להתרחש. מרבית השחקנים שירתו אז בצבא, וזה נתן להם "פס" לכמה שבועות ואף סייע בהכנה לקראת הנסיעה (בן פורת, 2002).

כדורגל, המכונה שם "סוקר", לא היה אז משחק אמריקאי מובהק, אף שהחלו לשחק בו כבר בשלהי המאה התשע-עשרה. תכלית המסע לא הייתה המשחק עצמו אלא פוליטית, הופעה של נבחרת כדורגל יהודית-ציונית ששחקניה "חיילים בחופשה", נועדה לעורר את היהדות המקומית, ובעקיפין את מקבלי ההחלטות בממשל. היה בכך גם רמז דק: ישראל עדיין שמרה על ניטרליות בין שני הגושים העולמיים, ברית המועצות וארצות הברית, אבל הנטייה השקטה של מרבית המפלגות הפוליטיות בישראל הייתה לכיוון ארצות הברית, ולא רק משום ששם ניתן היה לגייס תמיכה כלכלית שהייתה כה נחוצה בזמן ההוא (ספרן, 1979). לכל מה שעשתה נבחרת הכדורגל של ישראל בארצות הברית היה נופך פוליטי מובהק.

על המגרש לא נרשמו הצלחות. אבל היזמים שבעו נחת. גם המלווים והכתבים היו מרוצים. קבלת הפנים הייתה מכובדת מאוד: "ב-20 :14 בישרו שתי יריות מתותח את בואה של הנבחרת הישראלית". קהל יהודי רב ונרגש בא לצפות במשחקים. גם בעלי תפקידים בממשל וחברים בקונגרס ובבית הנבחרים באו. בכל אחד מן המשחקים שבו הופיעה הנבחרת תחת דגל ישראל (פעם אחת כנבחרת צה"ל) היה ברור לכל הצדדים כי זו נבחרת יהודית-ציונית. היו בהופעתה רגעים "הרואיים", אלא שבישראל עצמה היה לכך הד קלוש: העם לא ראה את הקולות אלא באמצעות דיווחים בעיתונות. מעט הביקורת שנשמעה על המסע הזה התמקדה בהיבטים של המשחק עצמו לא במסע עצמו ובמטרתו. מבחינת תרומתו של המסע הזה ל'הזהות הלאומית' יש להניח כי הוא הותיר חותם בקרב היהדות האמריקאית, אך לא בבית.

בין השנים 1948 ל-1976 שיחקה נבחרת ישראל 144 משחקים בין-לאומיים, רובם תחת הכותרת "משחקי ידידות", שדווקא בהם היו לה ניצחונות רבים יחסית (גבאי ופז, 1998; שוחט, 2006). המשחקים הקדם-אולימפיים וקדם גביע העולם לא האירו פנים לנבחרת ישראל. במשחקים אלה צריך לצבור סך נקודות המעניק למרבה בהן את המקום הראשון ואת הכרטיס למשחקי הגמר. במקרים מסוימים גם המקום השני עשוי להיות למקפצה למשחקי הגמר. כאמור, רק פעם אחת בכל ההיסטוריה של הכדורגל הישראלי זכתה ישראל בכרטיס לגמר גביע העולם. אך לא הודות להישגיה על הדשא אלא בגלל סיטואציה פוליטית. אף על פי כן הזיקה שבין הנבחרת הלאומית לזהותה עם המדינה לא התרופפה, להפך.

משחק כדורגל אחד, למעשה שניים, אבל החשוב ביותר לעניינו הוא זה שנערך ב"בית", מסמן עד היום יותר מכל משחק אחר את הקשר האמיץ שבין כדורגל ללאומיות והזדהות עם המדינה.

במסגרת המשחקים הקדם-אולימפיים נקבע כי ישראל תשחק פעמיים נגד נבחרתה של ברית המועצות. המשחק הראשון ב-11 ביולי 1956, יהיה בברית המועצות, והשני, ב 31 ביולי באותה שנה, יהיה בישראל. למשחק הזה היו שני היבטים; אחד שנבע מעצם קיומו, והשני פוליטי, שנלווה אליו בגלל גורמים חיצוניים לו. מן ההיבט הראשון היה מקום לחשש רב: נבחרת ברית המועצות נחשבה לאימתנית. הסיכוי לגבור עליה היה נמוך מאוד, אם בכלל. אבל לא זה מה שיצר מהומה רבה סביב שני המשחקים הללו, בעיקר זה שעמד להתקיים בישראל. להיבט הפוליטי של המשחק הזה הייתה אז חשיבות שאין ערוך לה. הוא עמד להתקיים בזמן שבו היחסים בין ברית המועצות לישראל היו בשפל. בישראל ראו במשחק הזה הזדמנות ליישר הדורים.

בזמן ההוא היחס של ישראל לברית המועצות היה אמביוולנטי. היו מי שבחלו במשטר הקיים שם, והיו אחרים שנשאו אליו את עיניהם כדגם של עולם עתידי טוב יותר. אבל כל הארגונים היהודיים- ציוניים בישראל נזהרו בלשונם: בברית המועצות, כך העריכו, קיים המצבור היהודי השני בגודלו בעולם. מדינת ישראל ראתה במפגש הכדורגל העתידי בברית המועצות הזדמנות לחדש את הקשרים (שנותקו בפברואר 1953, לאחר פיגוע בצירות סובייטית בתל אביב) עם המדינה הסובייטית ובעיקר עם היהדות המקומית. ואכן, יהודים רבים באו לפגוש את

הנבחרת הישראלית, והעיתונאים שליוו את הנבחרת הישראלית דאגו לדווח במילים נמלצות לעם בישראל על ההתרגשות של היהדות המקומית.

המשחק עורר התרגשות רבה בישראל. העיתונות, שהייתה נאמנה לרוח הלאומית, סייעה בליבויה. לפי מקורות שונים, מדינת ישראל האזינה למה שקורה על הדשא באצטדיון על שם לנין במוסקווה. לכול היה ברור שלנבחרת הישראלית אין סיכוי לגבור על זו של ברית המועצות, אולי יהיה "גול כבוד" אחד. זה לא קרה. ישראל הפסידה 0:5 (לא כינו זאת אז "השפלה"), אבל הדבר החשוב לא היה התוצאה אלא ההיבט הפוליטי, הלאומי. משחק הכדורגל בין הנבחרת היהודית-ציונית של ישראל לבין זו של ברית המועצות היה הזדמנות רבת ערך להעצים את ההזדהות עם המדינה. המדינה, כלומר ממשלת ישראל, התערבה.

המשחק השני שעמד להיות בישראל היה "הדבר". המשלחת הרוסית התקבלה כאן בהתרגשות. היה נדמה כי לא המשחק הוא העניין אלא נוכחותם של אורחים מברית המועצות שניתן להניח כי נבחרו בקפידה וידוותחו שם על כל דבר.

מי שהיה האחראי למפגש הזה הייתה כהרגלה ההתאחדות הישראלית לכדורגל, אלא שהפעם התערבה הממשלה ממש ודאגה כי שום דבר לא יישאר ליד המקרה: אלוף משנה שמואל סוחר, איש צבא בפועל, התמנה למרכיב הנבחרת כדי שיהיה מישהו משלנו שיפקח על המאמן גיבונס שאינו בן ברית. רוח קרב שררה בקרב השחקנים וגלשה החוצה, אל הציבור הישראלי. הכול הבינו כי אין זה סתם משחק כדורגל: "מאחורי לובשי המדים הישראלי התייצב העם", כך ממש.

שישים וחמישה אלף צופים, כך דווח, נכחו באצטדיון רמת גן ב-31 ביולי אחר הצוהריים, ובהם מרבית שרי הממשלה, הקצונה הגבוהה של המשטרה והצבא. נחמיה בן אברהם התייצב ליד המיקרופון. ישראל כמעט שבתה ממלאכה: אנשים רבים קטעו את יום העבודה שלהם והסתופפו ליד מקלטי הרדיו. בדקה ה-66 זעו אמות הסיפים: נחום סטלמך "ראש הזהב" נגח בכדור והבקיע את שערו של לב יאשין, מי שנחשב לגדול השוערים בזמן ההוא. ישראל הפסידה 1:2 (ממש הפסד בכבוד). אבל כאמור לא המשחק יצר התרגשות לאומית. משחק הכדורגל הזה ליכד את העם (היהודי-ציוני) לפחות למשך תשעים דקות לאיש אחד.

נבחרת ישראל האחת עשרה כללה את: חודורוב, מתניה, קרמר, חלדי, שניאור, רבינוביץ, קופמן, סטלמך, גלזר, רוזנבוים ומרימוביץ'.

כאמור, חשיבותו של המפגש הזה אינה במשחק עצמו וגם לא בתוצאתו ה"מכובדת". הוא סיפק לעם, כלומר לסקטור הדומיננטי היהודי, הזדמנות להזדהות עם המדינה. בשנים ההן כאמור לא היו הזדמנויות כאלה שאיחדו את העם כולו, לבד ממצעד צה"ל ביום העצמאות. מה שהתרחש באצטדיון רמת גן ב-31 ביולי, שנת 1956 (כמה חודשים לפני מבצע קדש) היה רגע הרואי יזום.

ההומוגניות של נבחרת ישראל (ותיקים, יהודים, ממועדונים עירוניים) נשמרה עד לשנת 1957. במשחק ידידות בין נבחרתה של צרפת לבין זו של ישראל (את המשחק יזמו גופים מחוץ לכדורגל בהשראת היחסים המיוחדים שהיו אז בין שתי המדינות). עם אחד-עשר המשתתפים נמנה בוחוס ג'וג'וסיאן, שחקן מכבי יפו ממוצא ארמני.

ג'וגוסיאן השתתף גם במשחק קדם גביע העולם נגד ויילס שנערך בקרדיף. במשחק הזה השתתף גם זכריה רצבי, שחקן מן העדה התימנית מהפועל פתח תקווה. ג'וגוסיאן לא היה יהודי אלא בן מיעוטים. הוא הגיע לישראל עוד קודם להקמת המדינה, אך לא נחשב בן מיעוטים "אמיתי", היינו ערבי. "הכדורגל הערבי", כלומר מועדונים בקהילה הערבית, התנהל בשוליים, בליגות הנמוכות, כשהממשל הצבאי "שם עליו עין". שחקנים ערבים שיחקו במועדונים ערביים, שחקנים יהודים שיחקו במועדונים יהודיים. עדיין לא סומן שחקן ערבי ככוכב' כדורגל. כפי הנראה גם לא היה מי שחיפש אחד כזה.

בשלהי שנות החמישים נרמז על "שבר" מסוים בין המקום למדינה. כך שמואל סוחר, מרכיב הנבחרת הלאומית, למעריב ב-5 במרץ 1959: "לא פחותה היא בעית הנאמנות לאגודת-האם מצד אחד ולנבחרת הלאומית מצד שני. ההגיון הפשוט יפסוק כאן ללא היסוס: הנבחרת הלאומית קודמת לכל [...] אין סכנה גדולה מסקנת הנאמנות הכפולה כשזו מוצאת את ביטויה השלילי בהעדפת האינטרסים האגודתיים על שיקולים לאומיים". עדיין לא הייתה סיבה לדאגה, השחקנים והאוהדים ידעו (ורצו) לגשר בין הנאמנות למקום, למועדון, לנאמנות לנבחרת הלאומית ולמדינה. לא נשמע קול שערער על היותה של הנבחרת יהודית-ציונית, כי כך נתפסה מדינת ישראל בעיני מרבית אזרחיה וארגוניה הפוליטיים למעט המפלגה הקומוניסטית והכנענים שדעתם הייתה שונה (גרץ, 1987).

מן הזמן העובר והשינויים שהתחוללו בכלל החברה הישראלית דאז היה ניתן לצפות לשינויים במבנה הדמוגרפי של נבחרת ישראל בעיקר בעקבות מה שהחל להתחולל במועדונים: שחקנים צעירים, עולים חדשים ממוצא אשכנזי וממוצא מזרחי החלו למלא את הסגלים. במשחק ידידות בין נבחרתה של ישראל לבין זו של פולין שנערך בוורוצלב ב-21 ביוני 1959, השתתף שחקנה של מכבי חיפה אהרון אמר, שחקן ממוצא מזרחי (ישראל הוכתה 2:7). במשחק חוץ במסגרת קדם גביע אסיה בין נבחרתה של ישראל לזו של הודו שנערך ב-8 בדצמבר 1959, עמד בשער הנבחרת מישל פורטל, עולה חדש (1950). מישל פורטל המשיך לעמוד בשער הנבחרת בכמה משחקים נוספים שנערכו בשנה זו. רפי לוי, שחקן צעיר, היה לשחקן קבוע בנבחרת ישראל בשנת 1959, עד שפרש ונסע לשחק כמקצוען בדרום אפריקה. הדור הישן החל לפנות לאיטו את המקום בנבחרת ישראל לדור חדש: טיש, נהרי, מויסקו, יעקב ויסוקר ואחרים. המשחק הראשון שבו לא שיחק אף שחקן אחד מהדור הראשון נערך ברמת גן במסגרת מוקדמות גביע העולם בשנת 1965: לוין, פרימו, מהלל, שמולביץ, ליאון, רוזנטל, בכר, שפיגלר, טלבי, חזום ואנגלדר. ברם "החומר הצעיר" לא חולל נפלאות: בלגייה גברה על ישראל בתוצאה 0:5.

זה נראה כתחילתו של עידן חדש מבחינת הרכב הנבחרת. כמה שחקנים מן הדור הראשון עדיין לא תלו את הנעליים – סטלמך וקופמן נמנו עם סגל נבחרת ישראל. אך בתוך שנה בערך תם זמנו של הדור הזה. גורם הוותק נעלם, וגורם המוצא האתני החל להתאזן. מכל מקום, נבחרת ישראל נשארה נבחרתו של הרוב היהודי-הציוני בחברה הישראלית. הופעתה של נבחרת ישראל במשחקי גמר גביע העולם (1970) הייתה אירוע לאומי ממדרגה ראשונה. במדינות שנבחרתן משתתפת

במשחקים האלה הנערכים כל ארבע שנים, ניכרת התלהבות לאומית מלכדת. אלא שבנסיבות ההן לא היה מי ומה "שירים את האירוע" הזה ויהפוך אותו למעמד של "בכחנליה[2] לאומית". מצב הרוח הלאומי הישראלי לא היה שפיר במיוחד – האופוריה של מלחמת ששת הימים החלה להתעמעם: מלחמת ההתשה עם מצרים גבתה מחיר כבד. כמעט מדי יום הופיעו מודעות במסגרת שחורה בעיתונות (גלבר, 2017). 367 ישראלים נהרגו במלחמת ההתשה. גם הגבול עם ירדן לא היה שקט. כפי הנראה, ההזדמנות לשפר את מצב הרוח של העם הוחמצה: הטלוויזיה הישראלית (בסך הכול בת שנתיים וקצת) לא הצליחה להעביר לישראל שידורים מסודרים ומלאים של משחקי הנבחרת. העיתונות עקבה ודיווחה, אבל זה לא הספיק –טוב מראה עיניים ממשמע אוזניים. אתרע מזלה של נבחרת ישראל (מלבד אי-ההצלחה להתקדם הלאה במשחקים), ורעם התותחים בתעלה החליף את צהלת הצופים במשחקיה. בכל זאת האוזניים של רבים מאזרחי ישראל היו קשובות למקסיקו, אולי משם תבואנה בשורות טובות – איש לא ציפה כי הנבחרת הלאומית של ישראל תזכה בגביע העולם, אבל ש"תיתן פייט" ותשמח את הלב. הנבחרת אכן נתנה פייט: העיתונות הזרה טענה ליותר מדי פייט – אגרסיביות מוגזמת. בסך הכול תוצאות המשחקים שבהם השתתפה היו סבירות ביחס למעמדה בעולם הכדורגל: הפסד אחד ושתי תוצאות תיקו במשחקים עם נבחרות שהיו אז בשורה הראשונה של הכדורגל העולמי. נחמה פורתא – הוכחנו שוב שאנו עם קשה עורף.

במעבר לנבחרת כל אזרחיה

בשנת 1976 זומן ריפעת (ג'ימי) טורק לסגל נבחרת ישראל שהשתתפה באולימפיאדת מונטריאול. טורק זומן על ידי דוד שווייצר שכיהן אז כמאמן הנבחרת. טורק שותף במשחק שלישי נגד נבחרתה של צרפת (1:1). מאוחר יותר זימן אותו המאמן האנגלי של הנבחרת, ג'ק מנסל, לסגל הנבחרת. טורק זומן לסגל הנבחרת 33 פעמים עד לפברואר 1986.

רפעת טורק, שחקן ממוצא ערבי ממועדון הפועל תל אביב, היה הראשון שהוזמן לשחק בנבחרת הלאומית. לא מעט גבות הורמו. השם רפעת עורר אצל חלק מן הישראלים את שמו של מנהיג אש"פ יאסר ערפת בשיכול אותיות. אבל לרוב היה זה מהלך טבעי: אם יש שחקן כדורגל ערבי שיכול לתרום לנבחרת, זה בסדר (בן פורת, 2007). שחקן ערבי אחד אינו מעורר תחושה שהנבחרת משתנה. עדיין מרבית הציבור ראה בה נבחרת המייצגת את המדינה היהודית-ציונית כמו בעבר, והאהדה-הזדהות עימה קשורה היטב להזדהות עם המדינה. ערבי אחד בנבחרת אינו משנה את מהותה ואת ייצוגה.

[2] בכחנליה - פסטיבל רומאי לכבוד אל היין בכחוס שהתאפיין בפורקן יצרים

משנות השמונים קרו כמה דברים בחברה הישראלית שהיה להם קשר ישיר, או עקיף, למושג ולפרקטיקה של אזרחות. ישראלים יהודים וישראלים ערבים התחילו להתייחס למושג הזה כאל דפוס חיים שיש להפוך אותו למחוון הראשי של סדר היום בישראל (פלד ושפיר, 2005; שפירא, 2010). במשך השנים התרבו והתעצמו ארגונים אזרחיים משמאל, מהמרכז ומימין. הדומיננטיות ההולכת ומתגברת של הפוליטיקה הנֵאו-ליברלית בישראל סייעה לצמיחתם של ארגונים כאלה: מושגים רדומים התעוררו ועוררו את סדר היום החברתי: זהות (חילוני, דתי, ישראלי), אזרחות (זכויות/חובות), יהדות (מיהו יהודי?), מדינה (למי היא שייכת?), לאומיות (יהודית, ערבית). השיח מתקיים בשתי רמות: ברמה הסימבולית, שבה מעורבים כצפוי פוליטיקאים, כותבי מאמרים והוגים, וברמה שבילניג (Billing, 1997) מכנה אותה "בנאלית" (ראה לעיל): בשפה היום-יומית, ביחסים בין-אישיים, במקום שבו אנשים מציינים במחוות ובמילים את הקטגוריות החברתיות השונות ואת יחסיהם עם האחרים הדומים להם והשונים מהם.

המתח בין ישראל לפלסטינאים מאפיל כמעט על כל השאר. ביטוי בולט ובוטה ניתן לכך באצטדיוני הכדורגל בישראל במקום שבו מתמודדות קבוצות כדורגל יהודיות עם קבוצות כדורגל ערביות, במקום שבו אזרחותם של הערבים עומדת במבחן אצל חלקים מקהל אוהדי הכדורגל היהודים בכל פעם שחל מפגש "בין-לאומי" שכזה (בן פורת, 2001).

הדיון בדבר אזרחות בישראל בזמן הזה מעמת את חוק האזרחות עם חוק השבות: בדיון הציבורי עולה נוסחה שמערערת את מהותה היהודית-ציונית של מדינת ישראל: "מדינה של כל אזרחיה". שותפים לה ערבים והיהודים – פוליטיקאים והוגי דעות. מדובר בקבוצה קטנה של אנשים – בהקשר כמובן של הכיבוש והשטחים – אבל אמירה שמעוררת אי-נחת, בלשון המעטה, אצל מי שתובעים לקבוע בחוק כי ישראל היא מדינתם של היהודים ה"מתונים" שבקרב הטוענים ל"מדינה של העם היהודי" מציעים דרך ביניים: מדינה יהודית-דמוקרטית, בסדר הזה (גביזון, 2002). למעשה, כאשר חוקק חוק השבות כבר נאמר במילים כי בישראל יהיו-ישנם שני מינים של אזרחים. לטיעון כי ישראל היא מדינת כל אזרחיה לא היה כל ביטוי של ממש למעט דיבור מצידן של קבוצות קיקיוניות. עד שקרה דבר-מה ששינה את פני נבחרת הכדורגל הלאומית של ישראל כשזו הפכה לנבחרת של כל אזרחיה.

הדבר-מה הזה החל להתרחש בשנות השמונים: בשנת 1983 הצטרף שחקן ערבי נוסף לסגל נבחרת ישראל – זאהי ארמלי, שחקנה של מכבי חיפה. במשחק הראשון שבו השתתף, "משחק ידידות" נגד נבחרתה של בלגייה (15 בפברואר), הוא כבש שער. באותה שנה, במשחק ידידות נגד נבחרתה של רומניה (8 בנובמבר), שיחקו שני שחקנים ערבים, טורק וארמלי – כחמישית מהשחקנים במשחק זה היו ממוצא ערבי. גם הפעם הקהל הישראלי קיבל זאת כדבר נתון: שחקן ערבי מוכשר ראוי שישחק בנבחרת ישראל. מאחורי ההסכמה הזו הייתה הנחה שקטה: שחקן ערבי המשחק בנבחרת לא יתבטא פוליטית בנושאים כמו למשל זכויות הקהילה הערבית בישראל, ולא יתמוך באחיו הפלסטינאים בשטחים. למעשה, שחקן ערבי לא יגדיר עצמו פלסטינאי. בשנים הבאות נוצרה הסכמה הדדית בלא מילים: שחקן ערבי יעמוד

ופיו חתום בזמן שירת ההמנון והנפת דגל ישראל, ולא יפתח את פיו כדי לומר משהו פוליטי שיכעיס את הציבור הישראלי.

בין השנים 1987 ו-1997 לא השתתף שחקן ערבי במשחקי הנבחרת (היו שחקנים ערבים בסגל הרחב אך הם לא שותפו במשחקים). ב-18 במרס 1997 השתתף נג'ואן גרייב במשחק רעים נגד נבחרתה של רומניה. כחודש מאוחר יותר השתתף ואליד בדיר במשחק רעים נגד נבחרת ארגנטינה. נוכחותם של שחקנים ערבים בנבחרת ישראל הייתה לשגרה. ניתן להניח כי שחקן ערבי בולט באחד ממועדוני הליגה הישראלית (בדרך כלל הליגה הבכירה) ימצא את מקומו בנבחרת ישראל. למעשה שחקני כדורגל ממוצא ערבי הפנימו את מעמדם הרגיש: לאחר שכמה מהם הביעו בפומבי את דעתם באשר ליחסים בין ישראל לפלסטינאים, הם זכו ליחס צונן, בלשון המעטה, מצד קבוצות מסוימות של אוהדי כדורגל וסתם יהודים. עתה הם שוקלים בזהירות את דבריהם ומגדירים עצמם "שחקנים מקצוענים" בלבד (אמיתי, 2001).

ב-17 בנובמבר 2010, במשחק של הנבחרת הצעירה (עד גיל 21) נגד נבחרתה של בלארוס, פתחו חמישה שחקנים ערבים בהרכב של ה"צעירה": סארי פאלח, טאלב טוואחה, חסן אבו זייד, מוחמד כליבאת ופירס מוגרבי. עוד שני שחקנים ערבים, מרואן קהבא ושעבאן שאדי, השתתפו כמחליפים. התקשורת שמה לב, גם הבלוגרים. התגובות היו מעורבות, אך נדמה כי העם בישראל קיבל זאת כמובן מאליו.

שחקנים ערבים במועדוני כדורגל יהודיים על פי הגדרתם ובמועדוני כדורגל ערביים על פי הגדרתם היו לנוכחים קבועים בנוף הכדורגל הישראלי. עלייתה של הפועל טייבה לליגה הלאומית בשנת 1996 הייתה אירוע מבשר: יהנה קבל עם ועדה עדות חזקה לכך שבישראל יש "שוויון על בסיס הישג". אומנם כל ימי חייה של הפועל טייבה בליגה הזו החלו והסתיימו באותה עונה, אך בתוך זמן קצר נמנו עוד שני מועדונים בליגה הבכירה (ליגת-העל), אחי נצרת ובני סכנין, ששיחקו באותה עונה בליגה הבכירה. חלקים מסוימים מקהל אוהדי כדורגל יהודים החלו להגיב בלשון שאינה משתמעת לשני פנים: "מוות לערבים". באמצעותו של משחק הכדורגל שבה לסדר היום שאלת אזרחותם של הערבים בישראל: האם הם אזרחים של קבע שיישארו במדינת ישראל כיחידים וכקהילה או שמא הם "אזרחים על תנאי"? הם כאן עד אשר יבשילו התנאים, והם ינועו (ישונעו) למקום אחר שבו יוכלו לממש את זהותם (פלד ושפיר, 2005; יאיר,2011; סמוכה, 2018.) אומנם האלימות המילולית במגרשי הכדורגל כלפי הכדורגל הערבי וכלפי הערבים בכלל מקיפה רק חלק מסוים מקהל האוהדים הפעיל, אבל מעקב אחר האירועים מעלה שכנראה הערעור על מעמדם-אזרחותם של הערבים בישראל לא החל שם וגם לא עצר שם.

זו תמונת המצב של נבחרת הכדורגל הלאומית של ישראל בשנות האלפיים: השתתפו-משתפים בהרכבה שחקנים יהודים, אשכנזים ומזרחים (כמה מהם מגדירים עצמם "מסורתיים"), שחקנים ממוצא ערבי ושחקנים אזרחי ישראל גויים על פי ההלכה היהודית – כאלה שאינם זכאים על פי חוק השבות (למשל תמוז

וקולאוטי). מטבעם של דברים שחקני הנבחרת הלאומית באים והולכים, מדי פעם מופיעות פנים חדשות. הפסיפס החליף אבנים בודדות אך שומר על צבעי פניה השונים.

היותה של נבחרת הכדורגל הלאומית מורכבת מנציגים של כמעט כל הסקטורים – הקטגוריות השונות בחברה הישראלית – מתקבלת בדרך כלל בהסכמה שבשתיקה על אף זעקות הקרב של פלחים מסוימים באצטדיון ומחוצה לו. בדרך כלל התגובה הישראלית השכיחה היא אינסטרומנטלית: "אם הם תורמים לנבחרת, שישחקו". התגובה הזו היא כמו היחס לשחקנים ערבים במועדון כדורגל יהודי מסוים. האוהדים (שוב, למעט מועדון ידוע) מקבלים אותם ברצון כי הם תורמים להצלחת המועדון. קהל הבית רואה בהם "שחקנים שלנו". למעשה מדובר באנשים, שחקנים כל אחד בפני עצמו. גם מינויו של סאלח חסארמה למאמנה של נבחרת נערים עבר ללא הרמת גבה. כל עוד מדובר בפרטים ולא בקולקטיב הערבי, הישראלי השכיח הוא "ליברלי" ו"מכיל": "כל עוד הם תורמים..."

ברם כאשר נרמז כי מדובר בקטגוריה חברתית, בקהילה הערבית (פלסטינית) במדינת ישראל פני הדברים שונים. השאלה העולה בלחש או בקול רם היא "את מי מייצגת הנבחרת הלאומית של ישראל'? השאלה הזו נגזרת מההתנצחות-התפלמסות בדבר מהותה של מדינת ישראל מאז ועד היום: מדינת היהודים (בלבד) או מדינת (כל) אזרחיה?

משלהי שנת 1948 ועד לשנת 2011 השתתפה נבחרת ישראל ב-444 משחקים בין-לאומיים. רובם משחקים הקרויים "משחקי ידידות", מיעוטם משחקי קדם אולימפיאדה או קדם מונדיאל. פעם אחת אף השתתפה הנבחרת הלאומית של ישראל בגמר משחק גביע העולם. במשך כל השנים הייתה זו הנבחרת היהודית-ציונית של מדינת ישראל. לא היה צריך להכריז על כך, הדבר הכריז על עצמו: שחקני כדורגל יהודים בתכלת לבן, תחת דגל ישראל. כשהשתתף שחקן אחד ממוצא ערבי במשחקי הנבחרת התקבל הדבר בטבעיות, ברם כאשר עם האחד-עשר המייצגים את המדינה נמנים גם ערבים וגויים (נוצרים-אירופאים שקבלו אזרחות), וכאשר רבים מן הקהילה הערבית בישראל תומכים בנבחרת כי "היא מייצגת את המדינה, לא את היהודים בלבד" (בן פורת, 2007), עולה השאלה: את מי היא מייצגת? נבחרתה הלאומית של ישראל היא כיום נבחרת המורכבת (כמעט) מכל הקטגוריות של אזרחיה, ונבחרת המייצגת את **כל אזרחיה**. באווירה הפוליטית הישראלית הנוכחית יש בכך משום התרעה: כפי הנראה יש למשחק הכדורגל, אף שהוא מצוי במצב של אוטונומיה יחסית, כוח סו ג'נריס כדי לערער על מוסכמות הסדר החברתי. כפי שנאמר למעלה, יש למשחק הזה תרומה לאינטגרציה החברתית, אך גם למחאה ולקונפליקט: לכדורגל הישראלי המייצג את כל "שבטי מדינת ישראל" יש אמירה משלו.

רשימת מקורות

אוסצקי-לזר, ש' (2002). הממשל הצבאי כמנגנון שליטה באזרחים הערבים — 1948-1958. *המזרח החדש*, מ"ג, 103 - 132.

אלמוג, ע' (1997). *הצבר*. תל אביב: עם עובד.

אמיתי, י' (2001). *זהות רבת פנים* (עבודת גמר לשם קבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח והחברה"). אוניברסיטת בן גוריון בנגב, באר שבע.

אנדרסון, ב' (1999). *קהילות מדומיינות*. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

בן פורת, א' (2002). *ממשחק לסחורה*. קרית שדה בוקר: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון.

בן פורת, א' (2007). *הו, איזו מלחמה מענגת*. חיפה: פרדס.

בן פורת, א' (2010). ישראל שפה קשה אך כדורגל דברו כולם. *עיונים בתקומת ישראל*, 20. עמ' 144 - 168.

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

בנזמין, ע' ומנצור, ע' (1973). *דיירי משנה: הערבים בישראל והמדיניות כלפיהם*. ירושלים: כתר.

גבאי, י' ופז, י' (1998). *70 שנה להתאחדות לכדורגל*. תל אביב: אל אור.

גביזון, ר' (2002).מדינה היהודית: הצדקה עקרונית ודמותה הרצויה, *תכלת* 13, סתיו התשס"ג.

גלבר, י' (2017). *ההתשה- מלחמה שנשכחה*. מודיעין: דביר

גלנר, א' (1994). *לאומים ולאומיות*. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

גרץ, נ' (ראש צוות הכתיבה) (*1987*). *הקבוצה הכנענית - ספרות ואידיאולוגיה*. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

הובסבאום, א' (1990). *לאומיות ולאומים*. תל אביב: רסלינג.

יאיר, ג' (2011). *צופן הישראליות: עשרת הדיברות של שנות האלפיים*. ירושלים: כתר.

סמוכה, ס' (2018). ישראליות משותפת ומתוחמת. *אלפיים ועוד*, 1, 62 - 89.

ספרן, נ' (1979). *מדינת ישראל ויחסיה עם ארצות הברית*. תל אביב: שוקן.

פורר, י', לרר, מ' (1998). *ספורט 50*. תל אביב: אלפא תקשורת.

פלד, י', שפיר, ג' (2005). *מיהו ישראלי*. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

רבינוביץ, ד', אבו בקר, ח' (2002) *הדור הזקוף*. ירושלים: כתר.

שוחט, א' (2006). *100 שנות כדורגל*. תל אביב: אלישע שוחט.

שפירא, א' (2010). *אזרחות: מבט תיאורטי*. ירושלים: ואן ליר

Archetti, E. P. (1994). Masculinity and football: The formation of national identity in Argentina. In R. Giulianotti & J. William (eds.), *Game without frontiers* (pp. 225-260). Aldershot: Arena.

Balibar, E., & Wallerstien, I. (1991). *Nation, race and class*. London: Verso.

Ben Porat, A. (2016). Cui bono? Arabs, football and state. *Soccer & Society*, *17*(4), 496-511.

Billing, M. (1997). *Banal nationalism*. London: Sage.

Bloom, W. (1990). *Personal identity: National identity and international relations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Boniface, P. (2010). Football et mondialisation [Football and globalization]. *The International Spectator*, *33*(4), 87-98.

Boyle, R. (1994). " We are Celtic supporters…" Questions of football and identity in modern Scotland. In R. Giulianotti & J. Williams (Eds.), *Game without frontiers* (pp. 73-101). Aldershort: Arena.

Brubaker, R. (1992). *Citizenship and nationhood in France and Germany*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Calhoun, C. (1997). *Nationalism*. Buckingham: Open University.

Duce, V., & Crolley, L. (1996). *Football nationality and the state*. Harlow: Longman.

Elias, R., & Dunning, E. (1986). *Quest of excitement*. Cambridge: Blackwell.

Giulianotti, R. (1999). *Football*. Cambridge: Polity Press

Goldblatt, D. (2006). *The ball is round*. New York: Riverhead Books.

Greenfeld, L. (1992). *Nationalism – Five roads to modernity*. London: Harvard University Press.

Hall, G. H., & and Held, D. (1989). Citizen and citizenship. In S. Hall & M. Jacques (Eds.), *New times*. London: Lawrence and Wishart.

Harvey, A. (2005). *Football: The first hundred years, The untold story*, London: Routledge.

Herb, G. H (1989). National identity. In G. H. Herb & D. H. Kaplan (Eds.), *Nested identity*, nationalism, territory and scale (pp. 45-64). Oxford: Rowman & Littlefield.

Horch, M. (1985). *Social preconditions of national revival of Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.

James, P. (1996). *Nation formation*. London: Sage.

Jarvie, G (1993). Nationalism and cultural identity. In L. Alison (Ed.), *The changing politics of sport* (pp. 58-83). Manchester: Manchester University Press.

Kuhn, G. (2011). *Soccer vs. the state*. Oakland, CA: PM press

MacClancey, J. (Ed.) (1996). *Sport, identity and ethnicity*. Oxford: Berg.

Marks, J. (1998). The French National Team and national identity. In H. Dauncey & G. Hare (Eds.), *France and the 1988 World Cup* (pp. 41-56). London: Frank Cass.

Moore, C. (2017). Football unity during the Northern Troubles? *Soccer & Society*, *18*(5-6), 663-678.

Nairan, T. (1977). *Faces of nationalism*. London: Verso.

Perryman, M. (1999). The Ingerland factor. In M. Perryman (Ed.), The *Ingerland factor* (pp. 14-32). London: Mainstream Publishing.

Poulantzas, N. (1973). *Political power and social classes*. London: New Left Books.

Orwell, G. (1997). The Sporting Spirit. In: S. F Kelley (Ed.) A Game of 2 Halves. London: Hamlyn. Pp. 88-92.

Riecter, S., & Hopkins, M. (2001). *Self and nation categorization, contestation and mobilization*. London: Sage.

Smith, D. A. (1994). *The ethnic origin of nation*. Oxford and Cambridge: Basil Blackwell.

Thompson, E. P (1991). *Custom and common*. New York: New Press.

Whannel, G. (2008). *Culture, politics and sport*. London: Routledge.

Winner, D. (2013) *Those feet*. New York: The Overlook Press.

Williams, J. (2003). *Football, politics and war*. *Leicester Mercury Columns*, April, 4.

קבוצות הליכה למבוגרים – תיאור מקרה

עמיקם הרפז

אוניברסיטת חיפה

תקציר

תוכניות והתערבויות לקידום אורח חיים בריא ופעיל הולכות ותופסות מקום חשוב במדיניות בריאות הציבור, ואחת מהן היא מיזם 60+ספורט לקידום פעילות גופנית בקרב מבוגרים. מיזם זה, שקיבל סיוע מהביטוח הלאומי ומאש"ל-ג'וינט, פעל בשנים 2009–2012 ב-12 יישובים בארץ. במסגרת זו הוקמה בפרדס חנה–כרכור קבוצת הליכה למבוגרים, הפעילה זו השנה התשיעית. קבוצה זו פעילה כל השנה ומתכנסת פעם בשבוע להליכה של כשעה וחצי בשטחים הפתוחים. מאז הפעלתה נערכו יותר מ-300 אירועי הליכה שבהם השתתפו יותר מ-500 אישה ואיש. משנת 2012 ובמשך שבע שנים נאספו בקפדנות נתונים על משתתפי התוכנית, המאפשרים למידה והסקת מסקנות שיסייעו בהבנת מאפייני תוכנית ההתערבות המצליחה לשרוד זמן כה רב, ובעיקר בלמידת דפוסי ההתמדה בפעילות גופנית למבוגרים לטווח הארוך. חוקרים שעסקו בשאלת ההתמדה בפעילות גופנית בדקו אותה בטווחי זמן של עד שנה. מחקר זה, המבוסס על תיאור מקרה, מציג את האירוע של הקמת קבוצת הליכה ומנתח את הסיבות להישרדותו, ובהן מגוון מסלולי הליכה בשטחים הפתוחים, גיוס מתמיד של משתתפים, יצירת לכידות חברתית בין המשתתפים ומחויבות של המובילים.

תארנים: ספורט מבוגרים, קבוצת הליכה, שיעור התמדה

בשנת 2010 הוקמה, בחסות מתנ"ס פרדס חנה–כרכור[1], קבוצת הליכה כחלק ממיזם 60+ספורט שנועד לעודד ולהמריץ פעילות ספורטיבית בקרב מבוגרים (הוצלר, 2016).

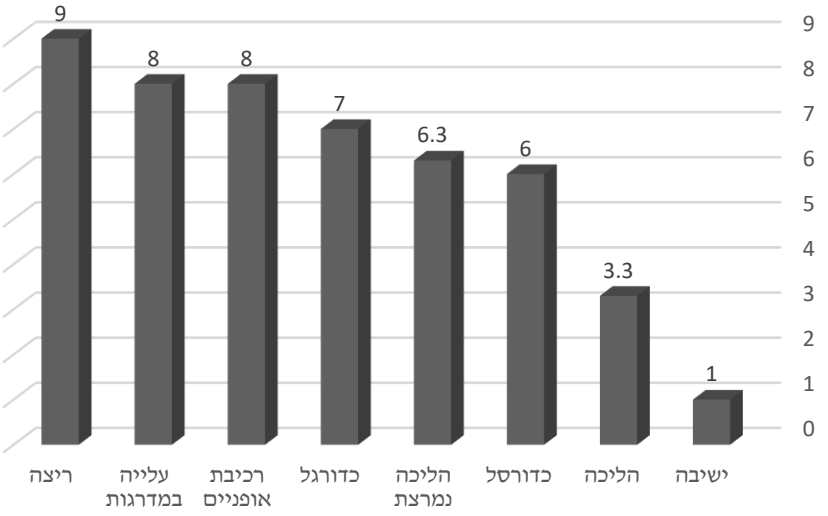
[1] המיזם המתואר של קבוצת הליכה למבוגרים זכה לתמיכה כספית בחלק ממשך פעילותו מטעם הקרן למפעלים מיוחדים של ביטוח לאומי

בעת כתיבת שורות אלה משלימה הקבוצה את פעילותה זו השנה התשיעית, והיא משמשת מודל לפעילות ספורט ההליכה בקרב מבוגרים. מאז הקמת הקבוצה השתתפו יותר מ-500 אנשים בפעילויות, וממוצע מספר המשתתפים בשנת 2018 היה 30 אישה ואיש לאירוע.

מטרת המאמר להציג ולנתח מודל פעילות ספורט לגיל המבוגר, להציג את האתגרים בניהול המיזם, בשימורו ובהרחבתו. תחילה תיעשה סקירת ספרות על חשיבות ההליכה כספורט עממי בכלל ועל חשיבותו לבריאות האדם המבוגר בפרט. יוצגו אבני הדרך בהתפתחות המיזם, נתוני המיזם, היבטים מרכזיים בהתפתחותו וחוזקות וחולשות שלו. פרק הזמן הארוך יחסית של המיזם העומד על קרוב לתשע שנות פעילות מאפשר לבחון תהליכים ארוכי טווח בתוכניות התערבות קהילתיות של פעילות גופנית למבוגרים ובמיוחד את מידת ההתמדה של המשתתפים.

אין כל חידוש בידיעה כי להליכה יש יתרונות בריאותיים, וכבר היפוקרטס, אבי הרפואה המערבית, הכיר בכך בסביבות 400 שנה לפנה"ס באומרו כי "ההליכה היא התרופה הטובה ביותר". ההליכה אינה מחייבת מרשם רופא, היא אינה יקרה, היא טבעית, והיא זמינה בכל עת ובכל מקום. מלבד תרומתה לבריאות הגוף ההליכה מקנה הזדמנות לפיתוח קשרים חברתיים הנרקמים בהליכה משותפת והיכרות עם מקומות חדשים, שגם גלגלי המכונית המשובחת ביותר אינם יכולים להביאנו אליהם. בפרק זה ייסקר קמצוץ מהמחקרים שהתפרסמו בשני העשורים האחרונים המעידים על חשיבות ההליכה לבריאות בכלל ובגיל המבוגר בפרט. בסקירה תינתן תשומת לב למינון המומלץ לפעילות גופנית, לחשיבותה הגופנית והמנטלית, ובעיקר יושם דגש על חשיבותה של ההתמדה בפעילות הגופנית על מנת להפיק ממנה את הרווחים הבריאותיים. סקירה זו מניחה את התשתית התאורטית להצגתו ולניתוחו של אירוע הקמתה של קבוצת הליכה קהילתית בפרדס חנה–כרכור.

חוקרים רבים שבחנו אורחות חיים התבססו על סקרי עמדות שבהם נשאלים אנשים על פעילותם הפיזית בחיי היום-יום. מתוך התשובות ניתן ללמוד מהי ההוצאה האנרגטית של האדם, הנמדדת ביחידות מטבוליות – MET (Metabolic Equivalent) – שהן כפולות של צריכת החמצן בישיבה. השימוש ביחידות מטבוליות MET מאפשר לערוך השוואות בין סוגי פעילויות שונות, כפי שניתן לראות בקובץ הפעילויות הגופניות (Compendium of Physical Activities), כלי שפותח עבור חוקרי פעילות גופנית ונועד ליצור סולם אחיד להשוואה ולהערכת ההוצאה האנרגטית של פעילויות שונות (Ainsworth et al., 2000). ערכי סולם ההוצאה האנרגטית ביחידות MET נעים בין 1 (ישיבה במנוחה) ל-18 (ריצה בקצב 17,5 קמ"ש). איור 1 מפרט מקצת הפעילויות הפופולריות ואת מידת ההוצאה האנרגטית שלהן, ובהן הליכה.



איור 1. סיווג פעילויות גופניות פופולריות במונחים של יחידות הוצאה אנרגטית (MET)
*מעובד מתוך Ainsworth et al., 2000

עיון בנתוני האיור מעלה כי ההוצאה האנרגטית עבור הליכה נעה בטווח שבין 3.3 MET, כאשר מדובר בהליכה רגילה, ועד 6.3 MET, כאשר ההליכה נמרצת. יוצא אפוא כי גם בהליכה המבוצעת בהתמדה ולאורך זמן ההוצאה האנרגטית יכולה להיות בעלת ערך.

פעילות גופנית הוכחה במחקרים רבים כבעלת קשר ישיר לבריאות הגוף וכבעלת השפעה חיובית על תוחלת החיים. טיילור (Taylor, 2014), שערך סקירת ספרות על פעילות גופנית כתרופה בגיל המבוגר, מצטט חוקרים המעריכים כי מדי שנה מתים בעולם כ-3.2 מיליון בני אדם בגלל חוסר פעילות גופנית. חמשת גורמי הסיכון העיקריים לתמותה הם לחץ דם גבוה, עישון, רמות סוכר גבוהות בדם, היעדר פעילות גופנית והשמנת יתר. גורמים אלה ועימם העלייה בגיל ודעיכת הגוף, כמו אובדן מסת שריר וכוח, פגיעה ביכולת איזון הגוף וירידה קוגניטיבית, עלולים להוביל לאובדן עצמאות. במחקר רחב היקף (יותר מ-300,000 משתתפים) מצאו סנט-מוריץ ועמיתיו (Saint-Maurice et al., 2019) כי אנשים מבוגרים (גילאים 50–71) שהיו פעילים גופנית בשעות הפנאי במהלך חייהם נהנו מסיכון נמוך לתמותה בכלל ומסיכון נמוך יותר לתמותה מאירוע לבבי וממחלות סרטן לעומת אלה שלא היו פעילים. זאת ועוד, גם אלה שהחלו להיות פעילים גופנית בגיל מבוגר והתמידו בכך נהנו מסיכון מופחת לתמותה, כמו אלה שהיו פעילים כל חייהם. אנשים שהיו פעילים גופנית בצעירותם והפסיקו היו חשופים לסיכוני תמותה זהים לאלה שלא היו פעילים גופנית בכלל. לדוגמה, נבדקו אנשים שהחלו בפעילות גופנית בגיל 40–61, ונמצא שרמת הסיכון לתמותה הייתה נמוכה אצלם – 16%–43% – לעומת קבוצת הביקורת. אם

כן, פעילות גופנית, והליכה בכללה, חיונית לשמירת הבריאות בכל גיל ובוודאי בגיל המבוגר.

ההמלצות על מינון הפעילות הגופנית ועצימותה המתאימים לשמירת הבריאות נעשים לרוב על בסיס שבועי. הקולג' האמריקני לרפואת ספורט, בשיתוף עם המרכז לפיקוח על מחלות ומניעתן בארצות הברית, פרסם בשנת 1995 שורת המלצות שאומצו בוועדה לתרגול ושיקום לבבי של אגודת הלב האמריקנית. מאוחר יותר, בשנת 2007 (Haskell et al., 2007), עודכנו ההמלצות, והריהן לפניכם: על מנת לקדם ולשמר את הבריאות, על כל אדם בריא ובוגר בגיל 18–65 לבצע פעילות גופנית אירובית מתונה (סבולת) במשך 30 דקות לפחות, חמש פעמים בשבוע, או פעילות גופנית עצימה של 20 דקות לפחות, שלוש פעמים בשבוע. ניתן לשלב את ההמלצות ולבצע במשך השבוע פעילות מתונה ועצימה לסירוגין. לדוגמה, אפשר לבצע הליכה נמרצת 30 דקות יומיים בשבוע ועוד שתי פעמים בשבוע ריצה קלה למשך 20 דקות בכל פעם. נוסף על כך, רצוי לשלב שני אימוני כוח בשבוע על מנת לשמר ולפתח את מסת השריר. אשר לקבוצת הגיל 65 ומעלה, עמדתו של ארגון הבריאות העולמי (World Health Organization, 2010) לשמירה על הבריאות באמצעות פעילות גופנית כוללת את ההמלצות האלה:

א. מבוגרים מגיל 65 צריכים להיות פעילים לפחות 150 דקות של פעילות גופנית אירובית מתונה בשבוע, או לפחות 75 דקות של פעילות גופנית אירובית עצימה, או שילוב של פעילות עצימה ומתונה.

ב. פעילות אירובית צריכה להיות מבוצעת בפרקי זמן שמשכם 10 דקות לפחות.

ג. על מנת להגביר את אפקט הבריאות מהפעילות הגופנית רצוי להגביר את משך הזמן של הפעילות הגופנית האירובית השבועית ל-300 דקות של פעילות מתונה או 150 דקות של פעילות עצימה או שילוב של פעילות מתונה ועצימה.

ד. מבוגרים בקבוצת גיל זו הסובלים מבעיות תנועה צריכים לבצע פעילות שנועדה להגביר את שיווי המשקל ולמנוע נפילות שלושה ימים או יותר בשבוע.

ה. יש לשלב תרגילי כוח לתרגול מערכות השרירים הגדולות.

ו. גם על אנשים בקבוצת גיל זו שאינם יכולים לעמוד בהמלצות אלה, לבצע פעילות גופנית ככל שמצבם מאפשר זאת.

סימונס ואנדל (Simons & Andel, 2006) עשו מחקר בקרב אנשים מבוגרים ועצמאיים (גיל ממוצע 83.5) שבו נבחנו מדדי בריאות שונים כתלות בפעילות גופנית. המשתתפים הוקצו אקראית לשלוש קבוצות מחקר: האחת, קבוצת הליכה; השנייה, קבוצת תרגילי כוח; השלישית שימשה קבוצת ביקורת ללא פעילות גופנית מיוחדת. שתי קבוצות הניסוי השתתפו בשני אימונים גופניים בשבוע למשך 16 שבועות. המדדים שנוטרו לפני הניסוי ואחריו כללו כוח גוף עליון ותחתון, גמישות מותניים וכתפיים, זריזות ושיווי משקל, קואורדינציה, לחץ דם וקצב לב במנוחה. הממצאים הראו כי שתי קבוצות הניסוי הפגינו שיפור מובהק במדדים לעומת קבוצת הביקורת. ממצאים אלה מראים כי פעילות גופנית משפרת תפקודי גוף רבים גם אצל אנשים מבוגרים מאוד אף שבעברם לא היו פעילים גופנית.

בתיאור המקרה המוצג במאמר זה מודגשת חשיבותם של השטחים הפתוחים בקרבת היישוב. שטחים פתוחים וירוקים בקרבת מקום המגורים עשויים לעודד אנשים לבצע פעילות גופנית, והקשר בין קרבתם של שטחים אלה למקום המגורים ובין מצב הבריאות הפיזית והנפשית אכן נבדק. סדרת מחקרים שבחנו זאת מצאו קשרים חיוביים, כמו למשל מחקרם של דה פריס ועמיתיו (De Vries, Verheij, Groenewegen & Spreeuwenberg, 2003) בהולנד, שסקרו יותר מ-10,000 תושבים למציאת קשר בין זמינותם של שטחים פתוחים וירוקים לשלושה סמני בריאות מקובלים: מספר תסמיני חולי שאירעו לנסקרים בשבועיים שקדמו לסקר, תפיסת מצב הבריאות הכללית וציון למצב הבריאות הנפשית, כפי שעולה ממענה על השאלות. גם מחקרם של מאאס ועמיתיה (Maas, Verheij, Groenewegen, De Vries, & Spreeuwenberg, 2006) העלה כי קיים קשר חיובי בין שיעור השטחים הירוקים בסביבת המגורים ברדיוס של שלושה קילומטר ובין תפיסת הבריאות הכללית של המשתתפים במחקר (מדובר במדגם של 250,782 תושבים). קשר זה אף היה חזק במיוחד בקרב קבוצות אוכלוסייה שבהן אזרחים ותיקים. לא רק קרבתם של השטחים הירוקים חשובה לבריאות הפיזית והנפשית אלא גם, ובעיקר, השימוש בהם, כמו הליכה למטרות ספורט, כפי שנמצא במחקרם של סוגיאמה ועמיתיו באוסטרליה (Sugiyama, Leslie, Giles-Corti, & Owen, 2008).

הנסון וג'ונס (Hanson & Jones, 2015) סקרו ספרות על ממצאי חוקרים שבחנו את תוצאות ההליכה בקבוצה ומצאו כי בקרב המשתתפים בקבוצות הליכה לעומת קבוצת ביקורת יש שיפור מובהק סטטיסטית בכמה מדדי בריאות חשובים כמו לחץ דם, מהירות התאוששות הלב לאחר מאמץ, שומן בגוף, מדדי BMI (Body Mass Index), כולסטרול כללי, מדדי VO2max (מדד לכושר אירובי וספיגת חמצן מרבית), דיכאון ואיכות חיים הקשורה לפעילות גופנית. יש לציין כי נמצא במחקרים אלה כי השיפור אומנם היה קטן, אך מובהק, וההסבר לכך הוא כי בכל המחקרים שנסקרו המאמצים שבהם עמדו המשתתפים היו מתחת לסף המאמץ המומלץ. ייתכן שאם הדרישות היו עולות, גם השיפור היה גדול יותר.

אחד הסמנים הברורים ל"הזדקנות מוצלחת" הוא שימור היכולת השכלית וכושר הזכירה, הקשורים למניעת אובדן מסת המוח (החומר האפור). המחקר על הקשר בין פעילות גופנית לשימור מסת המוח, בעיקר באונה המצחית, האחראית לפונקציות גבוהות של חשיבה וזיכרון, הוא צעיר יחסית ומעורר עניין רב. אריקסון ועמיתיו (Erickson, Leckie, & Weinstein, 2014) מאוניברסיטת פיטסבורג בפנסילבניה סקרו תוצאות של מחקרים שבחנו קשר זה, ומסקנתם היא כי כושר לבבי וגופני גבוה קשור לנפח גדול יותר של האונה המצחית וההיפוקמפוס. קבוצת חוקרים מיפן בראשות קמיגאיה (Kamegaya et al., 2012) מדווחת כי תוכנית בת 12 שבועות של פעילות גופנית מתונה הראתה שיפור בקרב מבוגרים המתלוננים על בעיות זיכרון (SMC – Subjective Memory Complaints). התוכנית בוצעה פעם בשבוע במרכז יום לקשישים וכללה תרגילי חיזוק שרירים ותרגילים אירוביים. בשאר השבוע הומלץ למשתתפים לפעול באופן עצמאי בהתאם לתכנית, לרבות הליכה. חשיבות

רבה נודעה בתוכנית זו להשתתפותם של מתנדבים שתרמו לאווירה תומכת בקרב המשתתפים. גרוט ועמיתיו (Groot et al., 2016) סקרו ספרות מקיפה על הקשר שבין יכולת קוגניטיבית לפעילות גופנית בקרב מבוגרים דמנטיים ואף בקרב חולי אלצהיימר. מחקרם כלל סקירה של 18 מחקרים, שבחלק גדול מהם ההתערבות הנחקרת הייתה הליכה. מחקרים אלה עמדו בקריטריונים מחמירים של שיטות מחקר מוקפדות (כולל קבוצות התערבות וביקורת) והראו כי פעילות גופנית אירובית קשורה לתפקודים קוגניטיביים טובים בקבוצת ההתערבות יותר משהיו מבקבוצת הביקורת.

שיעור ההתמדה בפעילות גופנית בקרב מבוגרים

אחת הסוגיות הנכבדות בתחום עיצוב מדיניות בריאות הציבור המעודדת אנשים מבוגרים לעסוק בפעילות גופנית היא שיעור ההתמדה (adherence rate) של המשתתפים בפעילויות אלה. לידיעה מהו שיעור ההתמדה יש השלכות רבות על עיצוב תוכניות אימון גופני ובעיקר הניסיון לקשור את ההשתתפות בפעילות עם יתרונות בריאותיים הקשורים לכך. אם כן, שאלת המחקר העולה היא זו: מה הסיכוי שאדם מבוגר שהחל בפעילות בקבוצת ההליכה יתמיד בה? מחקר של סטתוקוסטס וג'ונס (Stathokostas & Jones, 2016) שנעשה בקנדה בחן את המידה שבה המשתתף בתוכנית מתמיד בפעילות גופנית לאורך זמן וללא המסגרת התומכת של הקבוצה. במחקר השתתפו 176 גברים ונשים עצמאיים בגיל ממוצע של 70 שנה, שעברו הכשרה בת שמונה שבועות שכללה פעילות גופנית וחינוכית. הפעילות הגופנית התקיימה שלוש פעמים בשבוע למשך שעה אחת וכללה פעילות אירובית ותרגילי כוח. נוסף על זה, עברו המשתתפים סדנת חינוך לפעילות גופנית בת שעה אחת בשבוע שבה נלמדו נושאים כמו יתרונות הפעילות הגופנית, חשיבותם של תרגילי מתיחה וכוח, חשיבות הדבֵקות בתרגילים, בטיחות בפעילות גופנית ושמירה על הפעילות הגופנית כפרט או בקהילה. לאחר תום התוכנית עקבו אחר המשתתפים במשך שנה. הם התבקשו לדווח לאחר מחצית השנה ולאחר שנה אם התמידו בפעילות הגופנית, ואיזו פעילות העדיפו. הממצאים הראו כי רובם המשיכו בפעילות כפרטים, והפעילות המועדפת עליהם הייתה הליכה. לדברי המשתתפים, הסיבה העיקרית להתמדה בפעילות זו הייתה שמירה על הבריאות.

הבנת ההתמדה בפעילות ספורטיבית לא תחרותית שאין בה תגמול חומרי היא בתחום הפסיכולוגיה, וליתר דיוק קשורה לתאוריות מוטיבציה, שאחת החשובות בהן היא תאוריית הנחישות העצמית (Self Determination Theory – SDT) של ראיין ודצ'י (Ryan & Deci, 2000). תאוריה זו מסבירה את מקורות המוטיבציה הפנימית של בני אדם להגיע להישגים בכל תחום, לרבות ספורט. ראיין ודצ'י זיהו שלושה צרכים פסיכולוגיים הנחוצים לתפקוד אופטימלי, לקידום ולפיתוח הנטייה הטבעית לצמיחה ולהשתלבות. צרכים אלה הם "אוטונומיה" (Autonomy), כלומר הניסיון שיש לאדם ביכולתו לשלוט בהתנהגותו; "כשירות" (Competence), כלומר הניסיון והידיעה שיש לאדם בהתקדמות ובהשגת הישגים כאשר עליו להשיג מטרות

אישיות מאתגרות; לבסוף, "זיקה לאחרים" (Relatedness), כלומר החוויה שיש לאדם בהתקבלותו על ידי אחרים בעלי משמעות עבורו. השגתם של צרכים אלה כרוכה במאבק פנימי מתמיד, וקיומם מגביר את המוטיבציה הפנימית ואת הבריאות הנפשית.

שיעור ההתמדה בפעילות גופנית יכול להעיד על מוטיבציה פנימית של האדם המבוגר. שתי גישות מקובלות לחישוב מדד זה הן דיווח עצמי של המשתתפים בפעילות או מעקב לאורך זמן אחר המשתתפים. רוב החוקרים המבקשים לחקור את שיעור ההתמדה של משתתפי תוכניות פעילות גופנית מתבססים על דיווח עצמי, הליך הסובל ממגבלות הטיה ודיוק. צ'או, פוי ופארמר (Chao, Foy, & Farmer, 2000), למשל, מצביעים על כך שרוב המבוגרים אינם משתתפים בתוכניות פעילות גופנית ומעריכים כי מחצית מאלה המשתתפים בתוכניות מסוג זה נושרים בתוך חצי שנה. פאראנס, צופיו וקלארק (Farrance, Tsofliou, & Clark, 2016) עשו סקר ספרות (Meta-Analysis) על תוכניות קהילתיות של פעילות גופנית למבוגרים שהתבסס על שילוב מתודות איכותניות וכמותיות ומצאו שישה גורמים להתמדה בפעילות: חיבור חברתי בין המשתתפים, תפיסת היתרונות של הפעילות בעיני המשתתפים, אופי הפעילות, קיומו של אפקט ההעצמה והתנהגות המדריכים. להערכתם, שיעור ההתמדה הוא כ-70% בטווח של שישה חודשים. עם זאת לנתון זה חיסרון גדול – קוצר הזמן שבו נמדד שיעור ההתמדה, מפני שמחצית השנה אינה יכולה להיחשב התמדה לאורך זמן. המחברים מצביעים על כך ששיעור ההתמדה יורד ככל שהאדם מזקין, אך לא הוצגה הערכה מהו שיעור ההתמדה כתלות בעלייה בגיל. בתוכניות 60+ספורט לקידום פעילות גופנית בקרב מבוגרים נקבעו כמה יעדים, ובהם הגעה לשיעור – התמדה של 50% (הוצלר, 2016). במחקר המעקב אחר התוכניות נצפה שיעור התמדה של 62% בתום שנה אחת של הפעלת התוכנית. שיעור התמדה זה מורכב משיעור של יותר מ-90% בפעילויות עממיות ללא תשלום ושיעור של כ-29% בפעילויות בתשלום. לנתון הגבוה של ההתמדה בפעילויות ללא תשלום משמעות רבה בתכנון תוכניות קהילתיות, מפני שהתברר כי התשלום הוא חסם של ממש בפני השתתפות בתוכניות אלה. נושא זה יידון בסיכום.

במחקר הנוכחי נעשה מעקב שמי אחר המשתתפים לאורך שבע שנות פעילות, והממצאים (שיוצגו בהמשך) מצביעים על ירידה דרמטית בשיעור ההתמדה ככל שהזמן עובר. לכך יש משמעות מעשית בעיצוב תוכניות מניעה המבוססות על פעילות גופנית והמחייבות התייחסות לשאלת עוררות המוטיבציה, לצורך בשימור מתאמנים וכן למשמעויות כלכליות הקשורות לשאלה עד כמה ההשקעה במניעה אפקטיבית – אלה שאלות שהן מחוץ לטווח המחקר.

תיאור המקרה – קבוצת הליכה בפרדס חנה–כרכור

בסוף שנת 2009 יצא מתנ"ס פרדס חנה–כרכור בקריאה לפעילים חברתיים ביישוב להשתתף בתוכנית הכשרה להובלת פעילות ספורט בקרב מבוגרים. נרשמו לתוכנית

כעשרים משתתפים, שאחד מהם הוא מחבר מאמר זה. התוכנית התבססה על מפגשים שבועיים בסגנון של סדנה שנמשכו כמה חודשים, שבהם נלמדו היבטים שונים של הפעלת מיזם ספורט, ובעיקר הושם דגש על הצדדים הרגשיים והחברתיים שבו. לקראת סיום ההכשרה התבקשו המשתתפים להציע תחום ספורט שאותו הם מוכנים לקדם ולהוביל. במסגרת זו הקים המחבר קבוצת הליכה למבוגרים, שהחלה את פעילותה בחודש מאי 2010 והיא פעילה עד עצם כתיבת שורות אלה. הקמת קבוצת ההליכה, ניהולה והמעקב אחריה משמשים בסיס למחקר בשיטת "חקר אירוע", גישה המקובלת במחקר האיכותני שבה החוקר בוחן לעומק מקרה אחד (תוכנית במקרה הנוכחי) בתוך כדי איסוף נתונים ממגוון מקורות כמו תצפיות, ראיונות, מסמכים ודוחות (Creswell, 2007). מקור איסוף הנתונים העיקרי בתוכנית זו הוא רישום שמי של המשתתפים מיום הקמת המיזם בכל פעילות עם שיחות ושאלונים שהועברו מדי פעם. שאלת ההתמדה של המשתתפים בפעילות היא שעמדה במוקד המחקר הנוכחי ותשמש בסיס למסקנות ולהמלצות לתוכניות פעילות גופנית למבוגרים.

ממצאים

הרצת המיזם, על בסיס התנדבותי וללא עלות למשתתפים, החלה בחודש מאי 2010, ומאז היו יותר מ-300 אירועי הליכה שבועיים. משנת 2012 תועדה כל פעילות שכללה את מספר המשתתפים ושמותיהם ואת מסלול ההליכה. הסיבה לתיעוד המוקפד הייתה דרישת המתנ"ס לרשום את שמות המשתתפים בכל פעילות לצורך ביטוח רפואי. בעקבות תיעוד זה נוצר מאגר נתונים המאפשר לעקוב אחר התפתחות המיזם, לרבות שיעורי התמדה בקרב המשתתפים.

תחלופת המשתתפים בפעילויות לאורך זמן הייתה רבה יחסית, אולם לא מעט "שמרו אמונים" והתמידו להגיע במשך שנים לא מעטות, ורבים אחרים שנשרו חזרו לפעילות לאחר כמה חודשים או אף שנים. היה חיוני להבטיח כי הפעילות תתנהל בדפוס קבוע שאינו משתנה על מנת להקנות למשתתפים את היציבות והביטחון שיוכלו לחזור ולהשתלב בה בכל עת. אשר על כן התקיימה הפעילות בכל עונות השנה, ותמיד ביום ראשון בשבוע אחר הצהריים. רק מזג אוויר חריג או חג היו סיבות מוצדקות לביטול הפעילות השבועית. אלה עיקרי הדברים שהיו בבסיס ניהול המיזם:

מטרה – המטרה החשובה והעיקרית היא הקניית מסגרת יציבה המעודדת את המשתתפים לשמור, או אף לשפר את הכושר הגופני שלהם. אומנם פעילות הליכה פעם אחת בשבוע אינה מאפשרת שיפור כושר גופני, אך המסרים המועברים למשתתפים מעודדים אותם לבצע לפחות עוד שתי פעילויות הליכה בשבוע. השגת מטרה זו מבוססת על הערכה סובייקטיבית של המשתתפים עצמם ועל מידת התמדתם. לצד מטרה זו מצטרפות שתי מטרות משניות: הכרת השטחים הפתוחים בסביבת היישוב והרחבת מעגל ההיכרות החברתית של אנשים בעלי עניין משותף בפעילות גופנית. לא אחת התברר כי אנשים הגרים עשרות שנים ביישוב אינם מכירים

שטחים אלה ולא את ערכי הנוף והטבע מסביב ליישוב. מבחינה זו חיזוק הקשר בין האדם לסביבתו עשוי לעודד את המשתתפים ליזום פעילות עצמאית בשטחים הפתוחים. לא אחת חזרו המשתתפים על מסלולים שבהם הלכו עם חברים או בני משפחה אחרים, גם מפני שהיו גאים בסביבה שבה הם חיים, וגם מפני שההליכה בשטחים הפתוחים שימשה חלופה לא שגרתית לפעילות חברתית.

משתתפים – הקבלה לקבוצה לא הייתה בררנית למרות היותה מיועדת לבני הגיל המבוגר (מגיל 60 ומעלה). אדרבה, העיקרון היה "כל הבא ברוך הבא". למבקשים להצטרף נערכה שיחה שבה הובהרה מטרת הפעילות ואופייה, וההחלטה אם להצטרף הושארה בידי הפונה. הבעיה העיקרית הקשורה למשתתפים הייתה ההטרוגניות של רמת הכושר הגופני שלהם. במצב דברים זה בעלי הכושר הטוב "רצים" קדימה, ואילו בעלי הכושר הנמוך יותר משתרכים לאיטם מאחור, והתוצאה – מתיחת טור ההולכים, אובדן קשר עין, טעויות ניווט ותעיות בשטח. מנגד, קביעת קצב הליכה אחיד על פי מהירות האיטיים היא מתכון בטוח לנטישה של מיטיבי הלכת, המבקשים פעילות אתגרית יותר, את הקבוצה ונטישת בעלי הכושר הירוד מפאת אי-יכולת להדביק את המהירים. למשתתפים הובהר כי ההליכה תיעשה בקצב האישי שלהם, וכדי למנוע תקלות העלולות לפגוע בבטיחות המשתתפים שולבו שלושה פתרונות: האחד, שימוש במסלולים קבועים החוזרים על עצמם (פעמיים עד שלוש פעמים בשנה), ועל כל מסלול נכתבו דפי הסבר שמחולקים למשתתפים לפני הפעילות, כולל מפת המסלול; השני, סימון המסלול בעיקר בצומתי שבילים; השלישי, בכל פעילות נקבע מאסף המכיר את המסלול. כך נוצרו בכל פעילות קבוצות קטנות של כמה אנשים שהלכו בקצב דומה. ניסיון של קרוב לתשע שנות פעילות מראה כי מספר התקלות שאף לאפס.

מסלולים – תוכננו 32 מסלולי הליכה בשטחים הפתוחים שאורכם הממוצע נע בין חמישה לשישה ק"מ, וניתן לסיים את ההליכה בתוך כשעה עד שעה וחצי, תלוי בקצב ההליכה האישי. מסלולי ההליכה נמצאים במספר מעגלים סביב היישוב, וההגעה אליהם אורכת מחמש דקות נסיעה למסלולים הקרובים ועד כעשרים דקות לאלה הרחוקים ביותר. בחירת מסלולי ההליכה התבססה במידה רבה על הכרה אישית של המחבר את השטח, ובתכנונם נעשה שימוש ב"גוגל ארץ". כמה קריטריונים היו ביסוד תכנון מסלול הליכה:

א. על מסלול ההליכה להיות מעגלי (או הלוך ושוב) על מנת להימנע מקשיים לוגיסטיים ומהעברות.

ב. על המסלולים להיות נגישים לרכב משפחתי בנקודת הזינוק והסיום.

ג. אין להיכנס לשטחים פרטיים.

ד. אין במסלול סיכון להולכים (בורות לא מסומנים, מטווחים פירטיים וכו').

ה. רצוי שמסלול ההליכה יכלול ערך בעל כוח משיכה (אתר היסטורי, ערך טבע, פריחה מעניינת בעונתה וכו').

מקומות המתאימים ליציאה למסלול הליכה ולסיומו יכולים להיות תחנות דלק, מגרשי חניה חופשיים או אפילו שטח פתוח שהגישה אליו היא בדרך עפר,

ובתנאי שלא תהיה ארוכה מדי ומתאימה לנסיעה ברכב משפחתי. מעולם לא הוכנסה קבוצה למסלול הליכה שלא נבדק רגלית למפרע. מה שנראה מבטיח על גבי המפה עלול להתברר כבלתי עביר או בלתי מתאים בשטח, מפני שהשינויים בשטח לאורך זמן רבים ודינמיים. אחת המטרות בבדיקה הרגלית הייתה להבטיח כי המסלול עובר בדרכים ציבוריות המשמשות לרוב את החקלאים, אבל גם את הציבור הרחב ובעיקר את המטיילים והספורטאים. בדיקת המסלול בשטח קובעת את הנתיב הסופי של המסלול, ולאחריה לא נותר אלא לתעד ולסמן אותו. כל שטח ארוג ברשת שבילים המובילים מכל מקום ואל כל מקום, ומי שאינו מכיר את הסביבה עלול לאבד את הדרך. לכן כל מסלול הליכה שנחקר ונמצא מתאים תועד וכלל את הפרטים האלה: שם המסלול (ואם יש כמה מסלולים גם את מספרו), הנחיות הגעה לתחילת המסלול, פרטים על אופי המסלול כמו למשל: סוג השטח, מרחק, גובה מצטבר, תיאור מפורט של המסלול כולל כיוונים ומרחקים של כל קטע הליכה ומפת מסלול מסומנת. ניתן לצפות ברשימת מסלולי ההליכה באתר המתנ"ס של פרדס חנה–כרכור.[2]

עיתוי – את עיתוי הפעילות הנחו שלוש שאלות: באיזה יום, באיזו שעה, ואם לקיימה לאורך כל השנה. יום ראשון נקבע כיום ההליכה השבועי, ומאז הקמת הקבוצה לא השתנה יום זה. המחשבה שעמדה מאחורי בחירת היום הזה הייתה כי לאחר סוף שבוע עמוס קלוריות ייטו האנשים להשתתף בפעילות גופנית ברצון רב יותר. שעת תחילת הפעילות הייתה גמישה, לפי עונת השנה ונקבעה לשעות אחר הצוהריים, בתוך כדי הצבת כלל שיש לסיים את ההליכה כרבע שעה לפני החשכה. הרציונל לדחות את הפעילות לסוף היום ככל שניתן היה לאפשר למספר גדול של אנשים להשתתף בפעילות לאחר יום העבודה.

מנהלות – ככל שניהול המיזם יהיה פשוט יותר, כך הסיכוי להצלחתו יגבר. הפעולות ההכרחיות לניהול המיזם כוללות תכנון שבועי של הפעילות, הוצאת התראה למשתתפים באמצעות הדוא"ל ומדי פעם עדכון מסלולי ההליכה, אם חלו שינויים בשטח. אפשר ורצוי לקיים פעילות חברתית של הקבוצה כמו התכנסות להרמת כוסית בחגים או ניפוק חולצות או כובעים המייחדים את הקבוצה. ההסעה למקום הפעילות היא באחריות המשתתפים. כדי להבטיח את "שלומו" של המיזם יש להבטיח את ביטוח המשתתפים על פי המתווה של חוק הספורט. מתנ"ס פרדס חנה–כרכור התחייב כי כל המשתתפים בפעילות יהיו מכוסים בביטוח רפואי בתנאי שיירשמו לפני כל פעילות.

מספר משתתפים – לוח 1 משקף את מספר המשתתפים בשנים 2012–2018, את מספר הפעילויות השנתי וממוצע משתתפים בכל פעילות.

[2] http://www.mymatnas.org.il/page.php?type=matClass&id=496&bc=AC3&sh=930

לוח 1. מספר משתתפים שנתי ומספר משתתפים ממוצע לפעילות בשנים 2012–2018

שנה	מספר משתתפים	מספר פעילויות שנתי	ממוצע משתתפים לפעילות
2012	917	45	20.3
2013	943	43	21.9
2014	1,154	40	28.8
2015	1,200	39	30.7
2016	1,345	41	32.8
2017	1,229	43	28.6
2018	1,144	39	29.3

מהנתונים המוצגים בלוח ניתן לראות כי לאורך כל תקופת המיזם נשמרה יציבות מבחינת מספר הפעילויות השנתי ותנודתיות מסוימת במספר המשתתפים השנתי. עם זאת הנתון החשוב יותר הוא כי החל משנת 2014 חלה קפיצה במספר הממוצע של המשתתפים בכל פעילות, מממוצע של קרוב ל-20 משתתפים בשנים 2012–2013 לממוצע של קרוב ל-30 משתתפים החל משנת 2014. משמעות נתון זה תידון בסיכום.

פרופיל המשתתפים – בחודש אפריל 2018 הועבר סקר פנימי שהוכן בכלים של "גוגל דרייב" בקרב כלל המשתתפים שנרשמו אי פעם לפעילות, שבו נתבקשו להביע עמדות בעניינה. הסקר כלל משתנים דמוגרפיים וכמה שאלות על הרגלי הפעילות הגופנית שלהם, וברור באיזו מידה המיזם תורם להם. מניתוח הנתונים הדמוגרפיים של המשיבים (N=61) עולה כי 60% הן נשים, 63% מהמשתתפים הם תושבי פרדס חנה–כרכור, והשאר – מהיישובים הסמוכים, מכלל המשתתפים 64% הם ילידי הארץ, 76% נשואים, 64% גמלאים, ו-46% הם בעלי תואר אקדמי. רק מיעוטם של המשיבים (14.3%) מסתפק בפעילות גופנית אחת בשבוע, והשאר מקדישים לספורט יותר מארבע פעמים (10.7%), ארבע פעמים (28.6%), שלוש פעמים (25%) ופעמיים בשבוע (21.4%). קרוב ל-80% מהמשיבים מעריכים את רמת הכושר הגופני שלהם בינונית ומעלה, וקרוב ל-90% סבורים כי הפעילות הגופנית תורמת לבריאותם. לשאלה אם הפעילות בקבוצת ההליכה חשובה להם השיבו 57.1% מהמשתתפים כי הפעילות חשובה להם מאוד, והשאר במידה בינונית או שהפסיקו את פעילותם.

פרסום – בשנות פעילותה של קבוצת ההליכה שימשו כמה דרכי פרסום כדי להגיע לקהל היעד, אולם אין הערכה מבוססת אילו מהדרכים היו אפקטיביות. הפרסום כלל הפצת מידע על פעילות קבוצת ההליכה בחוברת הפעילויות השנתית של מתנ"ס פרדס חנה–כרכור, באמצעות פרסום כתבות קצרות במקומונים, בפנייה ברשתות החברתיות ובשיטת "חבר מביא חבר". מכלל הגישות נראה כי הפרסום האפקטיבי ביותר היה באמצעות המשתתפים שהמליצו לחבריהם להצטרף.

שיעורי התמדה – במיזם המדווח כאן חושב שיעור ההתמדה על בסיס מעקב שמי מדויק שנעשה אחר כל משתתפי קבוצת ההליכה בשנים 2012–2018. לוח 2 מציג את הנתונים שנאספו:

לוח 2. רמת התמדה בקבוצת הליכה בשנים 2012–2018 (N=503)

מספר שנות פעילות	מספר משתתפים	ממוצע מספר פעילויות שנתי למשתתף
1	295	2.0
2	86	4.2
3	40	4.8
4	26	6.9
5	24	10.6
6	14	12.9
7	18	22.5

מתוך הנתונים המוצגים בלוח 2 עולה כי מכלל המשתתפים (N=503) 59% לא התמידו בפעילותם יותר משנה אחת. מספר הפעילויות הממוצע למשתתף באותה שנת פעילות היה שתי פעמים מתוך כ-40 פעילויות שבועיות בשנה בכל שנת פעילות. משמעות הדבר היא כי רוב אלה שנחשפו למיזם בפעם הראשונה לא התמידו בו. כל המשתתפים שהתמידו בפעילותם שנתיים, שלוש וארבע שנים הפגינו רמת התמדה גבוהה בהרבה, וגם מספר הפעילויות השנתי שלהם נע בסביבות ארבע עד שבע פעמים. דפוס ההתמדה הגבוהה ביותר נצפה אצל משתתפים בשנה השישית ובעיקר השביעית שבהן ניתן לראות רמה גבוהה של השתתפות בפעילויות. מעט המשתתפים (18) שהפגינו התמדה במשך שבע שנים הפגינו השתתפות ערה, ולמעשה השתתפו בכל מפגש שני של הקבוצה במשך שנות פעילותם. משמעותם של נתונים אלה תידון בסיכום.

דיון והשלכות מעשיות

האירוע שתואר מייצג מודל התערבות של פעילות גופנית למבוגרים שנועד לספק מסגרת מתאימה שיש בה לעודד אותם ולהתמיד בפעילותם. מודל זה נשען על שלושה יסודות עיקריים: האחד, ההליכה נעשית בשטחים פתוחים; השני, ההליכה נעשית בקצב אינדיווידואלי מצד אחד, אבל במסגרת קבוצתית תומכת מצד אחר; השלישית, הפעילות אינה מחויבת בתשלום. בהליכה בשטחים פתוחים יש ממד של התחדשות מתמדת, מפני שעושר מסלולי ההליכה הופך את ההליכה בהם לחוויה לא שגרתית, גם אם מדובר בהליכה באותו המסלול בעונות שונות של השנה. על כך יש להוסיף את רמות זיהום האוויר הנמוכות במידה רבה מבמסלולי הליכה בשטח האורבני. קצב ההליכה הוא גורם מפתח להחלטת המשתתפים להתמיד בפעילות. רבים מאלה שהשתתפו פעם אחת בלבד טענו שלא עמדו בקצב ההליכה ולכן הפסיקו. המסקנה המתבקשת מכך היא להבטיח כי ההליכה תהיה בקצב האישי, דבר הגורר בעקבותיו את התמתחות טור ההליכה ואפילו ניתוק. הפתרונות שנמצאו לכך היו בקביעת מסלולים מוכרים, בסימון המסלולים ובקביעת מאסף המכיר את המסלולים. גישה זו הראתה כי לאורך שנות הפעילות של הקבוצה מספר התקלות שנבעו משונות בקצב ההליכה של המשתתפים היה זניח. אשר לשאלה אם השתתפות חינמית בקבוצת ההליכה מעודדת מוטיבציה והתמדה בפעילות, ההערכה היא כי אם המשתתפים יידרשו להשתתף בתשלום, מספרם ילך ויקטן. מסקנה זו נלמדת גם ממחקרו של הוצלר (2016), בין השאר בשל צמצום ההכנסה של הגמלאים. אשר על כן, מימון קבוצות הליכה מצד הרשויות המקומיות, המתנ"סים או המדינה נראה השקעה במניעת מחלות בגיל המבוגר, היכולה להצדיק את עצמה.

דפוס ההתמדה של המשתתפים מראה בבירור כי רק אחוז קטן מאוד מתמיד בפעילותו לאורך כמה שנים (ראו לוח מספר 2). עניין ההתמדה הוא בעל חשיבות קריטית לבריאות הציבור, ושאלת המוטיבציה חשובה להבנת הסיבות לנשירה ולמציאת פתרונות עבור אלה המתקשים להתמיד. בעניין זה יש מקום למחקרי המשך ולמציאת פתרונות התערבות שיגבירו את ההשתתפות בקבוצות ספורט למבוגרים ובעיקר לברר אם יש קשר בין השתתפות בקבוצות פעילות גופנית למבוגרים ובין תחלואה. העמדה המקובלת בספרות מצביעה על רווחים בריאותיים מפעילות גופנית בקרב מבוגרים (Chao et al., 2000; Farrance et al., 2016; Hanson & Jones, 2015), ולכן חשוב שהרשויות ישקיעו במיזמים אלה שיש בהם רווחים בריאותיים, המצמצמים את העומס המוטל על מערכת הבריאות.

שאלת פרסום הפעילות היא קריטית לקיומו של המיזם לטווח הארוך. הנשירה הטבעית ושיעור ההתמדה המוגבל בזמן מחייבים פרסום שוטף על מנת לגייס משתתפים חדשים. באירוע שתואר נמצא כי הפרסום האפקטיבי ביותר היה בשיטת "חבר מביא חבר", אולם מאחר ששאר ערוצי הפרסום פעלו בלא שיטתיות, אין לדעת מהי שיטת הפרסום האפקטיבית ביותר. עניין זה מצדיק מחקר נוסף.

מגבלות המחקר

המגבלה העיקרית במחקר זה נעוצה בחסרונם של נתונים על עמדות המשתתפים. באיסוף נתונים אלה יש כדי להעשיר את הידע בכמה תובנות: הבנת המניעים של המתמידים, מה מביא אנשים בגיל מבוגר להצטרף לקבוצת פעילות גופנית, מהן הסיבות להפסקת הפעילות, ואם ניתן לשנות את ההחלטה על הפסקת הפעילות. שאלות אלה יכולות להוות בסיס למחקרי המשך. עניין נוסף שלא נבדק במחקר זה, מאחר שנמצא מחוץ לתחום המחקר, הוא שאלת המנהיגות. תנאי בסיסי להצלחתה של קבוצת פעילות גופנית הוא דפוס המנהיגות המוביל את הקבוצה, ולכן במחקר עתידי רצוי לבחון שאלה זו.

סיכום והשלכות מעשיות

קבוצת ההליכה למבוגרים שהוקמה בפרדס חנה–כרכור במסגרת מיזם 60+ספורט הצליחה והגיעה הרחק מהיעדים שנקבעו בתוכנית (הוצלר, 2016) והוכיחה קיימות לאורך כמה שנים. מודל זה מתאים במיוחד לפיתוח ביישובים שיש בקרבתם שטחים פתוחים וערכי טבע. עם זאת יש כמה מגבלות שיש להביאן בחשבון: האחת, הקמת קבוצת הליכה מותנית במחויבות של מוסד כלשהו, כמו מתנ"ס, ובאיתור אדם מתאים המחויב לרעיון ומוביל אותו. אפשר שאותו אדם יהיה מתנדב, אבל קשה לסמוך על מחויבות של מתנדב לטווח ארוך. הפעלת המיזם בידי פעיל בשכר נראית אפשרות ישימה יותר בהנחה שהמוסד המפעיל יכיר ביתרונותיה של קבוצת הליכה ובתרומתה לבריאות הציבור; השנייה, פרסום פעילות הקבוצה וגיוס משתתפים הוא גורם קריטי המחייב פעילות מתמדת מפני שהתחלופה והנשירה בקרב המשתתפים הן רבות. חשוב אפוא לפעול בכמה ערוצים (פרסומים במקומונים, ברשתות חברתיות ובעידוד המשתתפים עצמם להביא חברים נוספים); השלישית, מאחר שהפעילות מתקיימת בשטחים הפתוחים, מתעוררת בעיה של ניידות המשתתפים שאינם בעלי רכב. מומלץ כי תאורגן רשת הסעות בין המשתתפים, וזה יהיה פתרון נוח לכל המעוניין להצטרף.

רשימת מקורות

הוצלר י' (2016). +60 ספורט, קידום פעילות גופנית בקרב מבוגרים. מפעלים מיוחדים 161, המוסד לביטוח לאומי.

Ainsworth B. E., Haskell W. L., Whitt M. C., Irwin M.L., Swartz A. M., Strath S. J., … Leon A. S. (2000). Compendium of physical activities: An update of activity codes and MET intensities. *Medicine & Science in Sports &* Exercise, 498-516.

Chao D., Foy C. G., & Farmer D. (2000). Exercise adherence among older adults: Challenges and strategies. *Controlled Clinical Trials*, *21*(5), 212-217.

Creswell W. J. (2007). Qualitative inquiry & research design. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

De Vries S., Verheij R. A., Groenewegen P. P., & Spreeuwenberg P. (2003). Natural environment – healthy environments? An exploratory analysis of the relationship between greenspace and health. *Environment and Planning*, *35,* 1717-1731.

Erickson I. K., Leckie R. L., & Weinstein A. M. (2014). Physical activity, fitness, and gray matter. *Neurobiology of Aging, 35*(2), 20-28.

Farrance C., Tsofliou F., & Clark C. (2016). Adherence to community-based group exercise interventions for older people: A mixed-methods systematic review. *Preventive Medicine, 87,* 155-166.

Groot C., Hooghiemstraa, A. M., Raijmakers, P. G. H. M., van Berckel B. N. M., Scheltens, P., Scherder, E. G. A., … Ossenkoppele R. (2016). The effect of physical activity on cognitive function in patients with dementia: A meta-analysis of randomized control trials. *Aging Research Reviews*, *25,* 13-23.

Hanson, S., & Jones, A. (2015). Is there evidence that walking groups have health benefits? A systematic review and meta-analysis. *British Journal of* Sport *Medicine, 49,* 710-715.

Haskell W. L., Lee I. M., Pate, R. R., Powell, K. E., Blair S. N., Franklin, B. A., … & Bauman, A. (2007). Physical activity and public health: Updated recommendation for adults from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. *Circulation, 116*(9), 1081-1093.

Kamegaya, T., Maki, Y., Yamagami, T.,Yamaguchi, T., Murai, T., & Yamaguchi, H. (2012). Pleasant physical exercise program for prevention of cognitive decline in community-dwelling elderly with subjective memory complaints. *Geriatrics & Gerontology International*, 12(4), 673-679.

Maas J., Verheij R. A., Groenewegen P.P., De Vries S., & Spreeuwenberg P. (2006). Green space, urbanity, and health: how strong is the relation? *Journal of Epidemiol Community Health*, *60,* 587-592.

Ryan R. M., & Deci E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist,* 55(1), 68-78.

Saint-Maurice P. F., Coughlan D., Kelly S. P., Keadle S. K., Cook M. B., Carlson, S. A., … Matthews C. E., (2019). Association of leisure-time physical activity across the adult life course with all-cause and cause-specific mMortality. *Journal of the American Medical Association (JAMA) Network Open Cardiology*, *2*(3): e190355.

Simons, R., & Andel, R. (2006). The effects of resistance training and walking on functional fitness in advanced old age. *Journal of Aging and Health, 18*(1), 91-105.

Stathokostas L., & Jones G. R. (2016). Exercise modality choices one year after intervention in previously inactive older men and women. *Journal of Aging and Physical Activity, 24,* 435-443.

Sugiyama, T., Leslie, E., Giles-Corti, B., & Owen, N. (2008). Associations of neighbourhood greenness with physical and mental health: do walking, social coherence and local social interaction explain the relationships? *Journal of Epidemiology and Community Health, 62*.

Taylor, D. (2014). Physical activity is medicine for older adults. *Postgraduate Medicine Journal, 90,* 26-32.

World Health Organization (2010). Global recommendations on physical activity for health. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44399/9789241599979_eng.pdf;jsessionid=62453271E32E8543710494C41DCF730C?sequence=1

דפוסי אורח חיים בקרב המשפחה כגורם מקדם הרגלי פעילות גופנית בקרב ילדים ובני נוער בישראל

עופר רגב[1], ריקי טסלר[1], רחל ניסנהולץ גנות[1], יאיר שפירא[1], יוסי וויס[1], עמוס דדון[1], אלה פיינבלוט[1], יוסי הראל פיש[2]

[1] אוניברסיטת אריאל

[2] אוניברסיטת בר אילן

תקציר

להורים השפעה ניכרת בהקניית אורחות חיים, כגון פעילות גופנית והרגלי אכילה, לילדיהם במידה שעשויה לצמצם השמנה והתנהגות יושבנית, שהיו לדאגה מרכזית לבריאות הציבור. מטרת המחקר היא לבחון את הקשר בין הרגלי בריאות במשפחה – פעילות גופנית בקרב הורים וארוחות משותפות – לבין דפוסי פעילות גופנית בקרב ילדיהם. מחקר זה הוא מחקר חתך כמותני, מתאמי, המבוסס על שאלון HBSC (Health Behavior in School-aged Children) בישראל לשנת 2015. במחקר השתתפו 13,849 ילדים ובני נוער בכיתות ו, ח י, יא ו-יב, 51% בנות, 76% מהמגזר היהודי. ממצאי המחקר העידו כי הסיכוי של ילדים ובני נוער שדיווחו על ארוחות משפחתיות עם הורה אחד לפחות לבצע פעילות גופנית במשך 60 דקות לפחות בכל יום הוא פי 1.4 משל אלו שלא דיווחו על ארוחות משפחתיות. אֵם הפעילה גופנית בקביעות מעלה את סיכוי ילדיה לעסוק בפעילות גופנית פי 1.6. לעומת זאת אב פעיל גופנית בקביעות אינו קשור בביצוע פעילות גופנית במשך לפחות 60 דקות בכל יום בקרב ילדיו. נמצא כי למסגרת המשפחה תרומה מהותית בניבוי הרגלי פעילות גופנית. קיום ארוחת ערב ובוקר בכל יום עם הורה אחד לפחות קשורה קשר מובהק לביצוע פעילות גופנית במשך לפחות 60 דקות בכל יום. נקיטת פעולות שונות, כגון פיתוח תכניות התערבות והפעלתן בשיתוף קהילת ההורים יסייעו בהצבת היעד המרכזי לדור עתיד בריא יותר.

תארנים: בני נוער, משפחה, הורות, פעילות גופנית, ארוחות משפחתיות

העלאת שיעור הילדים ובני הנוער העוסקים בפעילות גופנית סדירה מוגדרת כמטרה בדרגת חשיבות גבוהה עבור בריאות הציבור בעולם, שכן חוסר פעילות גופנית זוהה כאחד מגורמי הסיכון הבולטים ביותר לתמותה עולמית (WHO, 2010). כידוע, לפעילות גופנית יתרונות רבים, ונמצא כי קיים קשר בין ביצוע פעילות גופנית בקרב ילדים ובני נוער בכל הגילאים ובין שיפור בריאות השלד, הפחתת גורמי סיכון לבעיות לב–ריאה, צמצום השמנה והגברת הערכה עצמית ורווחה נפשית (Rogers, Carter, Williams, & Courneya, 2018). כמו כן נמצא בספרות שלפעילות גופנית בגיל ההתבגרות יש קשר חיובי למשתנים כמו איכות היחסים עם קבוצות השווים והמשפחה (Bauer, Nelson, Boutelle, & Neumark-Sztainer, 2008), הישגים לימודיים (Taras, 2005) ודימוי עצמי (Tremblay, Inman, & Willms, 2000). המלצת ארגון הבריאות העולמי היא לבצע פעילות גופנית הנמשכת בסיכום כולל לפחות 60 דקות בכל יום במאמץ מתון או נמרץ, כאשר ביצוע פעילות גופנית על פי ההמלצה מועילה בהיבט הבריאותי הגופני והנפשי, משמשת גורם חוסן מפני התנהגויות סיכון שונות (כמו עישון) ומועילה בהיבט התפקודי והקוגניטיבי (הראל-פיש ועמיתיו, 2016). על אף התרומות הצפויות לטווח הקצר והארוך של פעילות גופנית בתקופת הילדות וההתבגרות ילדים ובני נוער רבים אינם מבצעים פעילות גופנית מומלצת של לפחות 60 דקות בכל יום במאמץ מתון או נמרץ (Rogers et al., 2018; WHO, 2010), כאשר הנתונים מלמדים על כ-81% מהילדים ובני הנוער בני 11–17 ברחבי העולם שאינם פעילים גופנית מספיק ולפי ההמלצות (WHO, 2018). מחקרים מראים שרמות הפעילות הגופנית יורדות עם הגיל, במיוחד בשנות בית הספר היסודי המאוחרות ובבתי הספר התיכוניים (Brand et al., 2017). במחקרם של הראל-פיש ועמיתיו (2016) נמצא כי רק 23% מהתלמידים בישראל מדווחים על עיסוק בפעילות גופנית מחוץ לשעות הלימודים בתדירות של לפחות ארבע פעמים בשבוע.

יתר על כן, בשנים האחרונות נמצא כי שכיחות השמנה ועודף משקל בקרב ילדים עלתה בכל העולם (Peng, Goldsmith, & Berry, 2017). השמנת יתר בקרב ילדים ומתבגרים מוגדרת BMI (Body Mass Index) שווה או גבוה מאחוזון 95 של הילדים והמתבגרים באותו הגיל ובאותו המין, המחושב באמצעות משקל וגובה בהתאמה ייחודית לגיל ולמין (התאמה שאינה מובאת בחשבון עבור מבוגרים) (Cote, Harris, Panagiotopoulos, Sandor, & Devlin, 2013). השמנת יתר בקרב קבוצות אוכלוסייה אלה אלו נובעת משילוב של גורמים גנטיים וסביבתיים, ויש לה השלכות רבות על ילדים ומתבגרים, כמו דימוי עצמי נמוך, חוסר ביטחון עצמי (Hill, 2017; Smink et al., 2018) וכן השלכות פיזיולוגיות, כמו שכיחות גבוהה מהרגיל של סוכרת סוג 2 (Mayer-Davis et al., 2017). בכמה מחקרים שנעשו בעשור האחרון נמצא כי תזונה לקויה נחשבת לגורם סביבתי מרכזי להשמנת יתר בקרב ילדים (Ludwig, 2018), ונמצא קשר מובהק בין צריכת מזון מהיר וצריכה מוגברת של משקאות מוגזים ובין השמנה (Cutumisu et al., 2017). תזונה לקויה באה לידי ביטוי בארוחות לא סדירות או בדילוג על ארוחות, צריכה מוגברת של משקאות ממותקים,

מזון בעל ערך תזונתי אפסי ובעל ערך קלורי גבוה אשר כולל בתוכו כמויות גדולות של סוכר, נתרן ושומן רווי, ואינו כולל סיבים תזונתיים כלל (Cutumisu et al., 2017; Poudel, 2018). עוד נמצא כי עודף משקל והשמנה מיוחסים בחלקם להפחתה בביצוע פעילות גופנית לצד עלייה באורח חיים יושבני (בילוי שעות רבות בישיבה מול מסך מחשב או מסך טלוויזיה בבית, במקום העבודה ובשעות הפנאי הכרוך בהוצאת רמות נמוכות של אנרגייה) (Dumuid et al., 2017). בישראל הממצאים מראים כי 22% מהתלמידים אינם אוכלים כלל ארוחת בוקר באמצע השבוע. כמו כן נמצא שפחות מ-40% מהתלמידים אוכלים ירקות ופירות לפחות אחת ליום (הראל-פיש ועמיתיו, 2016).

סביבת המשפחה כגורם מעודד פעילות גופנית בקרב הילדים

במחקרים שונים נמצא כי הורים יכולים להשפיע על התנהגות ילדיהם ולשחק תפקיד חשוב בעידוד ילדיהם להיות פעילים גופנית (Dumuid et al., 2017; Yee, Lwin, & Ho, 2017). עוד נמצא כי תמיכה הורית בכל הנוגע לפעילות גופנית, דפוסי התנהגות של פעילות גופנית ותפיסת הערך של פעילות גופנית בקרב הורים תורמים רבות לרמות הפעילות הגופנית של ילדיהם (Flattum et al., 2017; Hesketh, Lakshman, & van Sluijs, 2017). מטה-אנליזה (meta-analysis) שבה נסקרו 19 מחקרים על תוכניות התערבות בקידום בריאות בשילוב הסביבה המשפחתית הראתה כי קיימת תרומה מובהקת לאימוץ הרגלי פעילות גופנית בקרב ילדים ובני נוער (Brown et al., 2016). למעשה, לפי גוסטפסון ורודס (Gustafson & Rhodes, 2006), השפעתם של ההורים ושל המסגרת המשפחתית על הרגלי הפעילות הגופנית של הילדים ובני הנוער הנה חשובה במיוחד. הם מבססים את טענתם על היותם של ההורים סוכני חברות חשובים, אם לא החשובים ביותר, עבור ילדיהם. ההורים אינם משמשים רק מודל לחיקוי עבורם, כי אם גם "שומרי הסף" לפעילות גופנית בהסיעם את ילדיהם לאירועי ספורט וברישומם לחוגי ספורט שונים. עם זאת עלולים להיות חסמים לשינוי התנהגותי, כמו חוסר זמן, עלות כספית, חשש מבעיות בטיחות ועוד (Hesketh et al., 2017).

לאור ממצאי המחקרים הרבים שנסקרו בספרות המדעית מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את הקשר בין הרגלי בריאות במשפחה (פעילות גופנית בקרב ההורים ואכילת ארוחות משותפות) ובין דפוסי פעילות גופנית בקרב ילדים ובני נוער. השערות המחקר הן אלה:

א. יימצא קשר חיובי בין אכילת ארוחות משפחתיות (בוקר/ערב) ובין ביצוע פעילות גופנית הכוללת לפחות 60 דקות ביום, כל יום, בקרב ילדים ובני נוער.
ב. יימצא קשר חיובי בין הרגלי פעילות גופנית בקרב ההורים ובין ביצוע פעילות גופנית הכוללת לפחות 60 דקות ביום, כל יום, בקרב ילדים ובני נוער.
ג. יימצאו הבדלי מגדר בביצוע פעילות גופנית, וביצוע פעילות גופנית בקרב בנים יהיה רב משל מבנות.
ד. יימצא קשר חיובי בין המדד החברתי-כלכלי של המשפחה (Family Affluence Scale – FAS) ובין ביצוע פעילות גופנית הכוללת לפחות 60 דקות ביום, כל יום.

שיטה

אוכלוסיית המחקר

הסקר הועבר למדגם ארצי מייצג הכולל 13,849 תלמידי כיתות ו, ח, י, יא ו-יב ב-182 בתי ספר מן המגזר היהודי והערבי בחודשים מרס–יוני 2015. מתוך המדגם שיעור הבנות היה 51.2% מכלל הנבדקים. מרבית הנבדקים (כ-76%) היו תלמידי המגזר היהודי (בחלוקה של כ-54% בבית ספר ממלכתי וכ-22% בבית ספר ממלכתי-דתי), שיעור תלמידי המגזר הערבי היה מיעוט בקרב הנבדקים (כ-24%). בחלוקה למצב חברתי-כלכלי, מרבית הנבדקים מהמעמד הבינוני (כ-41%), המעמדים הנמוך והגבוה היו מיעוט מהנבדקים (כ-30% וכ-29%, בהתאמה).

מחקר זה הוא מחקר חתך (Cross Sectional) כמותני, מתאמי, המבוסס על ניתוח משני של נתוני ה-HBSC בישראל לשנת 2015 (הראל-פיש ועמיתיו, 2016). מחקר ה-HBSC נעשה כחלק בלתי נפרד מהמחקר הרב-לאומי של ארגון הבריאות העולמי. מטרתו של מחקר ה-HBSC היא לספק מערכת ניטור של בריאות ילדים ובני נוער במדינות השונות ולהעמיק את הידע וההבנה הקיימים בתחומי הבריאות, הרווחה הסובייקטיבית ודפוסי התנהגויות הסיכון כפי שהם באים לידי ביטוי בקרב ילדים ובני נוער. אחת לארבע שנים נעשה סקר בעת ובעונה אחת ב-49 מדינות באירופה ובצפון אמריקה השותפות למחקר בתוך כדי שימוש בפרוטוקול מדעי מתודולוגי משותף המחייב את כל השותפים במחקר.

כלי המחקר

שאלון HBSC הוא שאלון בין-לאומי אשר פותח בעבודה בת עשרות שנים על ידי קבוצת החוקרים של הפרויקט שהם ליבת החוקרים העוסקים בתחום זה בעולם. השאלון מקיף מדדים במגוון רחב של תחומים המרכיבים את חיי היום-יום של ילדים ובני הנוער: הרקע הסוציו-דמוגרפי, המבנה והתרבות של המשפחה, תפיסות וחוויות בחיי היום-יום בבית הספר, מעורבות קהילתית, דפוסי בילוי, מצוקות נפשיות, קורבנות היפגעות מפציעות ותאונות וכן דפוסי התנהגויות סיכון כגון עישון, שתיית אלכוהול, שימוש בסמים, פעילות מינית ופעילות גופנית.

משתני המחקר הבלתי תלויים

א. משתנה סוציו-דמוגרפי. מגדר.

ב. מצב חברתי-כלכלי (FAS). מדד המורכב מסכום הפריטים האלה: אם יש ברשות המשפחה מכונית; אם החדר של המשיב שייך לו בלבד; מספר חופשות בשנה האחרונה; מספר מחשבים בבית. סכום התשובות המתקבל הוא בטווח 0–9 ומקובץ לסקאלה בת שלוש דרגות: רווחה נמוכה, בינונית, גבוהה. בניית המשתנה ותיקופו הודגם בעבר (Currie et al., 2014).

ג. הרגלי אכילת ארוחות משותפות במשפחה. מדד המורכב מהפריטים האלה: "באיזו תדירות אתה אוכל ארוחת בוקר יחד עם אמך או אביך?"; "באיזו תדירות אתה אוכל ארוחת אוכל ערב יחד עם אמך או אביך?". הסקאלה למענה בת 6 דרגות (1= אף פעם, 2= פחות מפעם בשבוע, 3= פעם עד פעמיים בשבוע, 4= שלוש עד ארבע פעמים בשבוע, 5= חמש עד שש פעמים בשבוע, 6= בכל יום). פריט

נוסף המרכיב את המדד הוא זה: "באיזו תדירות אתה והמשפחה שלך אוכלים ארוחות יחד?". הסקאלה למענה עבור פריט זה בת 5 דרגות (1= כל יום, 2= ברוב הימים, 3= פעם בשבוע, 4= פחות מפעם בשבוע, 5= אף פעם). פריט נוסף בחן אכילת ארוחות הבוקר של הנבדק עצמו, ובו הוא התבקש לסמן אם הוא אוכל ארוחות בוקר בכל יום (כן/ לא) (Currie et al., 2014).

ד. הרגלי פעילות גופנית במשפחה. משתנה זה נמדד באמצעות הפריט הזה: "האם בני משפחתך – אבא, אימא, אח ואחות – נוהגים לעסוק בפעילות גופנית או בספורט בקביעות?". הסקאלה למענה בת 2 דרגות (1= כן, 2= לא). (Currie et al., 2014).

משתנה המחקר התלוי

המשתנה התלוי היה תדירות הפעילות הגופנית. מדד זה הורכב משני הפריטים האלה:

א. "במהלך 7 הימים האחרונים, בכמה ימים עשית פעילות גופנית שנמשכה, בסיכום כולל, לפחות 60 דקות ביום?". הסולם למענה עבור פריט זה בן 8 דרגות (1= 0 ימים, 2= יום אחד, 3= יומיים, 4= שלושה ימים, 5= ארבעה ימים, 6= חמישה ימים, 7= שישה ימים, 8= כל יום בשבוע). סולם התשובות קובץ לציון דיכוטומי: 1= 6–7 ימים בשבוע, 0= 0–5 ימים בשבוע.

ב. "אחרי שעות הלימודים: כמה פעמים אתה בדרך כלל עוסק בפעילות גופנית בזמנך הפנוי באופן הגורם לך להתנשם בכבדות או להזיע?". הסולם למענה בן 8 דרגות (1= כל יום, 2= ארבע עד שש פעמים בשבוע, 3= יומיים עד שלושה בשבוע, 4= פעם בשבוע, 5= פעם בחודש, 6= פחות מפעם בחודש, 7= אף פעם). גם כאן סולם התשובות קובץ לציון דיכוטומי: 1= 4 פעמים בשבוע ויותר, 0= 0–3 פעמים בשבוע. (Currie et al., 2014).

מהלך המחקר

רשימת כלל הכיתות שהשתתפו במחקר נלקחה מאתר האינטרנט של משרד החינוך – "כמעט הכול אודות מוסדות החינוך": http://hinuch.education.gov.il/imsnet/itur.aspx. הקובץ כלל מידע מפורט על בתי הספר, מספר הכיתות בשכבה, מספר התלמידים בכל כיתה וסוג בית הספר: ממלכתי, ממלכתי-דתי או ערבי. הסקר נעשה בקרב מדגם ארצי מייצג של תלמידי החינוך הממלכתי, הממלכתי-דתי והערבי (שלוש שכבות דגימה נפרדות), הלומדים בכיתות ו, ח, י ו-יא–יב. יחידת הדגימה של המחקר בישראל הייתה כיתת האם (מתוך 182 בתי ספר במדגם). לאחר שנדגמה כיתה אחת בבית ספר, נדגמו כיתה נוספת או שתיים בדגימה שיטתית. ההסתברות של כיתה ליפול במדגם הושפעה ממספר הכיתות הכשירות למחקר המצויות באותו בית ספר. בכל מקרה לא נדגמו יותר משלוש כיתות מאותה שכבה באותו בית ספר. לאחר בחירת הכיתות שהוכללו במדגם נכללו כל התלמידים השייכים לכיתות שנדגמו ונכחו בבית הספר ביום העברת הסקר כנבדקים במחקר (הראל-פיש ועמיתיו, 2016).

קובצי הנתונים הועברו בשנת 2015 לצוות המחקר הישראלי. התבצעה בדיקה לוגית של התאמת תשובות לשאלות שונות, וכן הוסרו שאלונים שבהם היה חסר מין

הנבדק או מספר רב של שאלות אשר נותרו ללא מענה. הנתונים של המחקר הישראלי מנותחים ומוצגים במאמר זה על פי המגזר.

ניתוח סטטיסטי

הנתונים הכמותיים עובדו ונותחו בעזרת תוכנת SPSS גרסה 21. עיבוד הנתונים והכנת המשתנים לניתוח כלל בדיקת ההתפלגויות של המשתנים ששימשו את בניית משתני המחקר (סטטיסטיקה תיאורית). נעשה מבחן חי בריבוע לבדיקת ההבדל בין קטגוריות המשתנים הדמוגרפיים שנבחנו במחקר זה. נוסף על זה, בוצעה רגרסיה לוגיסטית דו-שלבית.

ממצאים

לוח 1 מציג את התפלגות משתני המחקר הבלתי תלויים לפי היקף ביצוע פעילות גופנית ואת ההבדלים בין משתתפים הפעילים גופנית לפחות 60 דקות ביום לבין המבצעים פעילות גופנית פחותה מכך.

לוח 1. התפלגות משתני המחקר לפי היקף ביצוע פעילות גופנית

		פעילות גופנית הכוללת לפחות 60 דקות ביום, כל יום		פעילות גופנית פחותה מ-60 דקות ביום (כולל אי-ביצוע פ"ג כלל)		
		N	%	N	%	
מגדר	**בן**	895	13.2	5,863	86.8	χ^2=138.26, df=1, p<0.001
	בת	511	7.2	6,580	92.8	
מגזר	**יהודי**	883	11.7	6,650	88.3	χ^2=2.02, df=1, p>0.05
	ערבי	361	10.8	2,987	89.2	
מצב חברתי-כלכלי	**נמוך**	330	8.2	3,699	91.8	χ^2=34.15, df=2, p<0.001
	בינוני	568	10.2	5,002	89.8	
	גבוה	474	12.1	3,425	87.9	
ארוחת בוקר כל יום	**לא**	422	9.3	4,101	90.7	χ^2=24.07, df=1, p<0.001
	כן	355	13.0	2,374	87.0	
ארוחת ערב ובוקר – כל יום עם הורה אחד לפחות	**לא**	1,066	9.2	10,478	90.8	χ^2=106.99, df=1, p<0.001
	כן	296	17.4	1,406	82.6	

ארוחות משפחתיות כל יום	**לא**	692	10.1	6,144	89.9	$\chi^2=0.25$, df=1, p>0.05
	כן	682	10.4	5,886	89.6	
אביך עוסק בפעילות גופנית באופן קבוע	**כן**	206	9.4	1,983	90.6	$\chi^2=1.51$, df=1, p>0.05
	לא	167	8.3	1,838	91.7	
אמך עוסקת בפעילות גופנית באופן קבוע	**כן**	207	10.8	1,708	89.2	$\chi^2=17.29$, df=1, p<0.001
	לא	164	7.2	2,127	92.8	
אביך ואמך עוסקים בפעילות גופנית באופן קבוע	**לא**	226	7.5	2,769	92.5	$\chi^2=18.59$, df=1, p<0.001
	כן	152	11.6	1,160	88.4	
סה"כ		1,406	10.2	12,444	89.8	

מהנתונים המופיעים בלוח 1 עולה כי כ-13% בלבד מהבנים וכ-7% בלבד מהבנות מבצעים פעילות גופנית הכוללת לפחות 60 דקות ביום, כל יום, לפי ההמלצות. ניתן לראות כי בנים מבצעים פעילות גופנית הכוללת לפחות 60 דקות ביום, בכל יום, בשכיחות גבוהה מזו של בנות ($\chi^2=138.26$, df=1, p<0.001). עוד עולה מהממצאים כי ככל שהמצב החברתי-כלכלי גבוה יותר, כך שכיחות ביצוע פעילות גופנית הכוללת לפחות 60 דקות ביום, בכל יום, גבוהה יותר ($\chi^2=34.15$, df=2, p<0.001).

כמו כן נמצא כי בקרב ילדים ובני נוער שדיווחו על ההתנהגויות המשפחתיות וההוריות האלה: ארוחת בוקר משותפת כל יום, ארוחת ערב ובוקר – כל יום עם הורה אחד לפחות, אימו של הנבדק עוסקת בפעילות גופנית בקביעות, גם אימו וגם אביו של הנבדק עוסקים בפעילות גופנית בקביעות – שכיחות הדיווח על פעילות גופנית הכוללת לפחות 60 דקות ביום, בכל יום, גבוהה במובהק משל אלו שאינם מדווחים על התנהגויות אלו).

על מנת לבחון את השערות המחקר, שלפיהן יימצא קשר בין הרגלי ארוחות משפחתיות: ארוחת בוקר כל יום, ארוחת ערב ובוקר – כל יום עם הורה אחד לפחות – וכן הרגלי פעילות גופנית של ההורים: עיסוק האם בפעילות גופנית בקביעות, עיסוק האם והאב בפעילות גופנית בקביעות ובין הסיכוי לביצוע פעילות גופנית במשך 60

דקות לפחות בכל יום בקרב ילדים ובני נוער, נערכה רגרסיה לוגיסטית דו-שלבית. בשלב הראשון נכנסו למודל המשתנים הדמוגרפיים: מגדר ומצב חברתי-כלכלי. בשלב השני נכנס בכל פעם אחד או שניים ממשתני המחקר הכוללים אחת מההתנהגויות המשפחתיות וההוריות שפורטו לעיל.

לוח 2. ניבוי ביצוע פעילות גופנית במשך 60 דקות לפחות בכל יום, באמצעות רגרסיה לוגיסטית, באמצעות המשתנים המובאים להלן, בערכי יחס הסיכויים – OR= Odds Ratio (N=1,406)

משתנים בלתי תלויים	קבוצת הייחוס	*OR (95% CI)	P
מגדר	בנים- 1, בנות- 0	1.9 (2.2 ,1.7)	0.000
מצב חברתי-כלכלי	בינוני- 1, נמוך- 0	1.2 (1.4 ,1.1)	0.006
	גבוה- 2, נמוך- 0	1.5 (1.7 ,1.3)	0.000
^{2}R (Nagelkerke)		**0.03**	
ארוחת בוקר כל יום	כן- 1, לא- 0	1.4 (1.7 ,1.2)	0.000
^{2}R (Nagelkerke)		**0.04**	
ארוחת ערב ובוקר – כל יום עם אחד הורה אחד לפחות	כן- 1, לא- 0	2.1 (2.5 ,1.9)	0.000
^{2}R (Nagelkerke)		**0.04**	
אביך עוסק בפעילות גופנית באופן קבוע	כן- 1, לא- 0	0.9 (1.1 ,0.7)	0.374
אמך עוסקת בפעילות גופנית באופן קבוע	כן- 1, לא- 0	1.6 (2.1 ,1.3)	0.000
^{2}R (Nagelkerke)		**0.04**	
אביך ואמך עוסקים בפעילות גופנית באופן קבוע	כן- 1, לא- 0	1.5 (1.9 ,1.2)	0.000
^{2}R (Nagelkerke)		**0.03**	

*CI= Confident Interval, OR= Odds Ratio

מהממצאים בלוח 2 עולה כי מגדר הנבדק מנבא במובהק ביצוע פעילות גופנית במשך 60 דקות לפחות בכל יום, וכך הסיכוי של בנים לביצוע פעילות גופנית במשך 60 דקות לפחות בכל יום הוא כמעט כפול (OR=1.9) מזה של הבנות. נוסף על זה, מצב חברתי-כלכלי מנבא במובהק ביצוע פעילות גופנית במשך 60 דקות לפחות בכל יום, וכך הסיכוי של בעלי FAS גבוה לביצוע פעילות גופנית במשך 60 דקות לפחות בכל יום הוא פי 1.5 (OR=1.5) מזה של בעלי FAS נמוך.

עוד עולה מהנתונים כי ארוחת בוקר בכל יום, כמו גם ארוחת ערב ובוקר בכל יום עם הורה אחד לפחות, מנבאים במובהק ביצוע פעילות גופנית במשך 60 דקות לפחות בכל יום, וכך הסיכוי של ילדים ובני נוער שדיווחו על ארוחת בוקר בכל יום כמו גם על ארוחת ערב ובוקר כל יום עם הורה אחד לפחות, לביצוע פעילות גופנית

במשך 60 דקות לפחות בכל יום, הוא פי 1.4 לפחות מזה של אלו שלא דיווחו על ההתנהגויות המשפחתיות הללו (OR=1.4, OR=2.1 בהתאמה, עבור שתי ההתנהגויות). זאת ועוד, מהמודל עולה כי ביצוע אם הנבדק פעילות גופנית מנבא במובהק ביצוע פעילות גופנית במשך 60 דקות לפחות בכל יום של הנבדק עצמו, וכך הסיכוי של ילדים ובני נוער שדיווחו כי אימם עוסקת בפעילות גופנית בקביעות לביצוע פעילות גופנית במשך 60 דקות לפחות בכל יום הוא פי 1.6 (OR=1.6) מזה שך אלו שלא דיווחו על התנהגות זו. לעומת זאת נמצא כי ביצוע פעילות גופנית בקביעות של אב הנבדק אינה מנבאת ביצוע פעילות גופנית במשך 60 דקות לפחות בכל יום של הנבדק עצמו.

עם זאת נמצא כי בקרב ילדים ובני נוער שדיווחו כי שני הוריהם מקיימים פעילות גופנית בקביעות, יחס הסיכויים לביצוע פעילות גופנית במשך 60 דקות לפחות בכל יום הוא פי 1.5 ביחס לאלו שלא דיווחו על התנהגות זו (OR=1.5) (ראה לוח 2).

דיון

ילדים ובני נוער מצופים לעסוק בפעילות גופנית מאומצת לפחות שעה ביום, מדי יום (Harel-Fisch & Tesler, 2017; WHO, 2010). ברם ממצאי המחקר הבין-לאומי של ה-HBSC לאורך השנים מעידים על מציאות עגומה, שבה שיעור נמוך של ילדים ובני נוער ברחבי העולם עומדים בהמלצה זו (Currie et al., 2014; Moor et al., 2015). נוסף על זה, ממדי עודף המשקל וההשמנה בקרב ילדים ובני נוער הם בעלייה מתמדת לאורך השנים, ואף הוגדרו כמגפה בעלת השלכות בריאותיות וכלכליות חמורות (Ludwig, 2018; Peng et al., 2017).

היקף הפעילות הגופנית בקרב ילדים ובני נוער באירופה ובצפון אמריקה גדול משל בני אותו גיל בישראל (Moor et al., 2015), עם נתונים המדרגים את ישראל במקום נמוך מאוד (במקום ה-41 מתוך 42 מדינות שנבדקו, עם שכיחות של כ-13% של ילדים הפעילים 60 דקות לפחות בכל יום) (הראל-פיש ועמיתיו, 2016). אומנם חל שיפור קל לאורך העשור החולף בשיעור הילדים ובני הנוער הפעילים גופנית, אך עדיין יש מקום רב לשיפור. במחקר הנוכחי נמצא כי יש הבדלים בולטים בין בנים ובין בנות בעיסוק בפעילות גופנית, כלומר: יש הבדלים מגדריים בביצוע פעילות גופנית במשך 60 דקות לפחות ביום, וכן נמצא כי הסיכוי של בנים לביצוע פעילות גופנית בכל יום הוא כמעט כפול מזה של הבנות. פער ניכר זה הולם עדויות מחקריות קודמות שלפיהן בנים מדווחים על ביצוע פעילות גופנית בשכיחות גבוהה יותר מזו של בנות, ואילו בנות מדווחות שלא ביצעו פעילות גופנית בשבוע האחרון כלל בשכיחות גבוהה מזו של בנים (Brand et al., 2017; Hayek et al., 2017). גם בממצאי המחקר של הראל-פיש ועמיתיו (2016) נמצא כי שיעור הבנים המדווחים על ביצוע פעילות גופנית לפי ההמלצות הוא כ-14%, ושיעור הבנות המדווחות על כך הוא רק כ-8%. הפער הניכר מצביע על אוכלוסיית הבנות כיעד לעידוד הרגלי פעילות גופנית (Brand et al., 2017; Forthofer et al., 2017). אישוש מחקרי זה מעלה את הצורך בשימת דגש על עידוד ילדים ובני נוער לביצוע פעילות גופנית, בייחוד בקרב הבנות. מגמה עקיבה זו של פער

מגדרי ברמת הפעילות הגופנית ממחישה את השפעתם של גורמים סוציו-אקולוגיים ברמת הפרט, המשפחה, בית הספר והסביבה על ביצוע פעילות גופנית בין בנים ובין בנות, ובין היתר: תמיכה ועידוד מעטים יותר מהסביבה לביצוע פעילות גופנית שבנות זוכות להם וסיבות ביולוגיות הקשורות להתפתחות (Telford, Telford, Olive, Cochrane & Davey, 2016).

זאת ועוד, על פי ממצאי המחקר הנוכחי ועל פי השערת המחקר, הסיכוי לביצוע פעילות גופנית על פי ההמלצות של 60 דקות לפחות ביום בקרב ילדים ובני נוער ממצב חברתי-כלכלי גבוה פי 1.5 מזה של המגיעים ממצב חברתי-כלכלי נמוך. לפי העולה מהספרות שנסקרה, נמצא כי מצב חברתי-כלכלי נמוך בקרב ילדים ובני נוער מנבא שיעורי הרגלי פעילות גופנית נמוכים מאלה של ילדים ובני נוער המדווחים על מצב חברתי-כלכלי גבוה (Currie et al., 2014; Hesketh et al., 2017). מחקרם של קלמן ואחרים (Kalman et al., 2015) מחזק טענה זו ומראה כי בני נוער ממצב חברתי-כלכלי נמוך מדווחים בשכיחות גבוהה יותר על חוסר פעילות גופנית, ואילו בני נוער ממצב חברתי-כלכלי גבוה מדווחים בשכיחות גבוהה יותר על עיסוק בפעילות גופנית ועל תפיסה חיובית של עצמם כפעילים גופנית בהשוואה לאחרים. ייתכן כי הדבר נובע ממודעות נמוכה יותר בדבר חשיבותה של פעילות גופנית בקרב אוכלוסייה ממצב חברתי-כלכלי נמוך וכן מנגישותה הנמוכה יותר לחוגים ולפעילויות ספורט. השוואה נוספת רלוונטית נערכה בסקר מב"ת (מצב בריאות ותזונה של משרד הבריאות), שהוא סקר האוסף מידע על הרגלי התזונה של ישראלים, על התנהגויות הקשורות לבריאות ועל מאפיינים אנתרופומטריים של האוכלוסייה בקרב קבוצות גיל שונות. ההשוואה שנערכה בקרב 5,268 ילדים ובני נוער בני 11–19 הצביעה על הבדלים מובהקים בין אוכלוסייה ממעמד חברתי-כלכלי נמוך להרגלי שעות פנאי הכוללים פעילות גופנית (Peng et al., 2017). ממצאים אלו, העולים מתוך כמה מחקרים בארץ ובעולם שהוצגו במאמר זה, מלמדים על הצורך בהפניית משאבים ממשיים לקבוצות אוכלוסייה ממעמד חברתי-כלכלי נמוך לטובת עידוד מעורבותם בפעילות גופנית.

המחקר הנוכחי בחן את סביבת המשפחה של הילד והמתבגר הקשורה להרגלי הפעילות הגופנית במהלך היום-יום. ההשערה המרכזית במחקר הנוכחי בחנה את הקשר בין הרגלי אכילת ארוחות משפחתיות להרגלי הפעילות הגופנית בקרב ההורים כאורח חיים ובין הרגלי הפעילות הגופנית בקרב ילדים ובני נוער. בכל הנוגע להשפעתם של ההורים במסגרת המשפחה על הרגלי הפעילות הגופנית בקרב ילדים ובני נוער, מחקרים שונים הראו כי לסביבת המשפחה (Yee et al., 2017), לתקשורת במשפחה (Berge, Wall, Larson, Loth, & Neumark-Sztainer, 2013) ולתמיכה הורית (Bauer et al., 2008; Gill et al., 2018; Kunin-Batson et al., 2015; Lorenzoni, Gafare, Azzolina & Gregori, 2016) יש קשר חיובי בכל הנוגע להרגלי פעילות גופנית בקרב הילדים ודפוסי התנהגות של פעילות גופנית בקרב הורים (Bauer et al., 2008). אשר לסביבת המשפחה בנושאי תזונה, ניתן לראות כי במחקרם של פלאטום ועמיתיה (Flattum et al., 2015) נמצאה מגמה חיובית לשינוי התנהגות

בני המשפחה בנוגע לאכילה נכונה, כאשר המטרה העיקרית של ההתערבות עוסקת בהרגלי התזונה במסגרת המשפחתית ולא רק של הפרט והרגליו. עוד נמצא כי המשפחה היא שמעצבת את ההרגלים בקרב הילדים מבחינת צריכת המזון, הרגלי האכילה ודפוסי הפעילות הגופנית שלהם (Boutelle et al., 2017). כמה מחקרים מצאו כי כדי להילחם בהשמנת ילדים ביעילות, חיוני ליצור סביבה משפחתית ביתית אשר מקדמת הרגלים בריאותיים. חלק מסביבה זו מעורבת ביצירת התנהגות הורית יעילה, הכוללת הורים אשר מקפידים על הרגלי אכילה בריאים לצד אימוץ אורח חיים הכולל פעילות גופנית סדירה (Berge et al., 2013; Fulkerson et al., 2018). בסקר דומה בקרב מתבגרים נמצא כי אלו שביצעו פעילות גופנית בכל יום היו בעלי סבירות גבוהה יותר במובהק לאכילת ארוחות משותפות שאותן הגדירו כנעימות לעומת מתבגרים שאוכלים פחות עם הוריהם (Lorenzoni et al., 2016). ארוחות משפחתיות הנערכות על בסיס קבוע מספקות למשפחה מסגרת תומכת לשמירה על משקל תקין בקרב הילדים ובני הנוער (Watts, Loth, Berge, Larson, & Neumark-Sztainer, 2017). נוסף על זה, תדירות הארוחות המשפחתיות של ארבע ארוחות או יותר נמצאה קשורה להתנהגות חברתית ולהתנהגויות סיכוניות פחותות בקרב בני נוער (Goldfarb, Tarver, & Sen, 2014; Kunin-Batson et al., 2015). ניתן אפוא לומר כי לפי עדויות רבות בספרות המשפחה היא מקור לשינוי התנהגות, בייחוד באשר למטרות בנות השגה כמו הפחתה במשקל ופעילות גופנית סדירה בקרב ילדים, בני נוער ומשפחותיהם (Bauer et al., 2008; Kimiecik, Horn, & Shurin, 1996). בהמשך להשערת המחקר הנוכחי בנוגע לארוחות משותפות עם המשפחה לניבוי הרגלי פעילות גופנית, אכן נמצא כי הסיכוי של ילדים ובני נוער המדווחים על אכילת ארוחת בוקר עם אחד מההורים לבצע פעילות גופנית במשך 60 דקות לפחות בכל יום, הוא פי 1.4 לפחות, כמו גם אכילת ארוחת ערב, שבה הסיכוי הוא פי 2.1, משל אלו שאינם אוכלים ארוחות משפחתיות בוקר וערב עם הורה אחד לפחות.

נוסף על זה עולה מהמחקר הנוכחי כי ביצוע אם הנבדק פעילות גופנית מנבא במובהק ביצוע פעילות גופנית במשך 60 דקות לפחות בכל יום של הנבדק עצמו. כך הסיכוי של ילדים ובני נוער שדיווחו כי אימם עוסקת בפעילות גופנית בקביעות לביצוע פעילות גופנית במשך 60 דקות לפחות בכל יום של הנבדק עצמו הוא פי 1.6 מז של אלו שלא דיווחו על ההתנהגות זו. לעומת זאת, מהמחקר הנוכחי עלה ממצא מעניין, לפיו ביצוע פעילות גופנית באופן קבוע של אב הנבדק אינה מנבאת ביצוע פעילות גופנית של הנבדק עצמו במשך לפחות 60 דקות בכל יום. כלומר, ביצוע פעילות גופנית של האם בלבד קשור לביצוע פעילות גופנית של ילדה. עם זאת נמצא כי בקרב ילדים ובני נוער שדיווחו כי שני הוריהם מקיימים פעילות גופנית בקביעות, יחס הסיכויים לביצוע פעילות גופנית במשך 60 דקות לפחות בכל יום של הנבדק עצמו הוא פי 1.5 משל אלו שלא דיווחו על ההתנהגות הזו. במאמרם של גוסטפסון ורודס (Gustafson & Rhodes, 2006), אשר סקרו 34 מחקרים שונים על הקשר שבין הרגלי בריאות בקרב הורים לפעילות גופנית בקרב ילדיהם, נמצא כי אחד מהמשתנים הפוטנציאליים העיקריים של יחסים בין-דוריים הוא פעילות גופנית בקרב האם והאב כגורם מקדם פעילות גופנית בקרב ילדיהם. עם זאת במחקרם של ליז'ואן,

ג׳יאנקי וסוזה (Lijuan, Jiancui, & Suzhe, 2017), אשר בחנו הבדלים בין אימהות לאבות בנוגע להרגלי הפעילות הגופנית בקרב ילדים, נמצא קשר חיובי חזק בין רמת הפעילות הגופנית של האם לבין רמת הפעילות הגופנית של ילדיהם. ניתן להניח כי השתתפות האם בפעילות גופנית נמצאה גורם מנבא חזק יותר בקרב הילדים ובני הנוער במחקר הנוכחי וכן במחקר קודם בשל ההנחה שלפיה אימהות נמצאות עם ילדיהם בתדירות גבוהה מזו שאבות נמצאים איתם.

מגבלות המחקר

בפני המחקר הנוכחי עומדים אתגרים מתודולוגיים אחדים בשל כמה מגבלות: **המגבלה הראשונה** היא העובדה כי מחקר זה הוא מחקר חתך, המבוסס על נתוני רוחב בנקודת זמן אחת ואינו מתחשב בהשפעת מדיניות מקדמת בריאות לאורך כמה שנים. נוסף על זה, מחקר חתך מוגבל באשר ליכולת להסקת סיבתיות באשר לממצאיו. תחום זה של חקר החינוך ידוע כתחום שבו סיבתיות היא סוגיה קשה, והשפעות דו-כיווניות של משתנים הן תופעות שכיחות. לפיכך יש צורך בקיום מחקרי אורך אשר יסייעו בהסקת מסקנות יישומיות בעלות תוקף רב יותר של סיבה ותוצאה בעקבות מדידות חוזרות ושלילת משתנים מתערבים. **המגבלה השנייה** היא שאיסוף הנתונים בקרב הנבדקים מבוסס על דיווח עצמי, ועל כן יכולה להיות הטיה בתשובות מסיבות שונות, למשל רצייה חברתית.

סיכום והשלכות יישומיות

ממצאי המחקר הנוכחי תורמים להבנת תפקידם החשוב של ההורים בתמיכה ובמעורבות לעידוד הרגלי פעילות גופנית בקרב ילדיהם. פיתוח תוכניות התערבות לשיפור אורחות חיים הכוללים ארוחות משפחתיות ואימוץ הרגלי פעילות גופנית בקרב ההורים, ובדגש על האימהות, ייתכן שישמשו בעתיד גורמי חוסן אל מול התפתחות של התנהגויות סיכון נוספות כמו עודף משקל, השמנה והפרעות אכילה.

כמו כן הבנת מרכיב השונות המגדרי בין ההורים העולה מהמחקר הנוכחי ורכישת כלים התערבותיים לשיפור ההשפעה החיובית (גם של האבות) עשויות להיות אבן דרך חשובה בשדרוג, טיוב והגדלת הכדאיות של תוכניות התערבות לשיפור אורחות חיים בתוך המשפחה.

רשימת מקורות

הראל-פיש, י', וולש, ס', שטיינמץ, נ', לובל, ש', רייז, י', טסלר, ר', וחביב, ג'. (2016). *נוער בישראל: בריאות, רווחה נפשית וחברתית ודפוסי התנהגויות סיכון בקרב בני נוער בישראל - ממצאי המחקר השביעי. דו"ח HBSC ישראל.* רמת גן: אוניברסיטת בר אילן, בית הספר לחינוך, תכנית המחקר הבינלאומי על רווחתם ובריאותם של בני נוער.

Bauer, K. W., Nelson, M. C., Boutelle, K. N., & Neumark-Sztainer, D. (2008). Parental influences on adolescents' physical activity and sedentary behavior: longitudinal findings from Project EAT-II. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *5*(1), 12-18.

Berge, J. M., Wall, M., Larson, N., Loth, K. A., & Neumark-Sztainer, D. (2013). Family functioning: associations with weight status, eating behaviors, and physical activity in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, *52*(3), 351-357.

Boutelle, K. N., Rhee, K. E., Liang, J., Braden, A., Douglas, J., Strong, D., ... Crow, S. J. (2017). Effect of attendance of the child on body weight, energy intake, and physical activity in childhood obesity treatment: a randomized clinical trial. *JAMA Pediatrics*, *171*(7), 622-628.

Brand, S., Kalak, N., Gerber, M., Clough, P. J., Lemola, S., Sadeghi Bahmani, D., ... Holsboer-Trachsler, E. (2017). During early to mid-adolescence, moderate to vigorous physical activity is associated with restoring sleep, psychological functioning, mental toughness and male gender. *Journal of Sports Sciences, 35*(5), 426-434.

Brown, H. E., Atkin, A. J., Panter, J., Wong, G., Chinapaw, M. J., & Van Sluijs, E. M. F. (2016). Family-based interventions to increase physical activity in children: a systematic review, meta-analysis and realist synthesis. *Obesity Reviews*, *17*(4), 345-360.

Cote, A. T., Harris, K. C., Panagiotopoulos, C., Sandor, G. G., & Devlin, A. M. (2013). Childhood obesity and cardiovascular dysfunction. *Journal of the American College of Cardiology*, *62*(15), 1309-1319.

Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., ... Barnekow, V. (2014). Social determinants of health and well-being among young people. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the, 2013*. Copenhagen: WHO.

Cutumisu, N., Traoré, I., Paquette, M. C., Cazale, L., Camirand, H., Lalonde, B., & Robitaille, E. (2017). Association between junk food consumption and fast-food outlet access near school among Quebec secondary-school children: findings from the Quebec Health Survey of High School Students (QHSHSS) 2010–11. *Public Health Nutrition*, *20*(5), 927-937.

Dumuid, D., Olds, T., Lewis, L. K., Martin-Fernández, J. A., Katzmarzyk, P. T., Barreira, T., ... Kuriyan, R. (2017). Health-related quality of life and lifestyle behavior clusters in school-aged children from 12 countries. *The Journal of Pediatrics*, *183*, 178-183.

Flattum, C., Draxten, M., Horning, M., Fulkerson, J. A., Neumark-Sztainer, D., Garwick, A., ... Story, M. (2015). HOME Plus: Program design and implementation of a family-focused, community-based intervention to promote the frequency and healthfulness of family meals, reduce children's sedentary behavior, and prevent obesity. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *12*(1), 53-61.

Forthofer, M., Dowda, M., O'Neill, J. R., Addy, C. L., McDonald, S., Reid, L., & Pate, R. R. (2017). Effect of child gender and psychosocial factors on physical activity from fifth to sixth grade. *Journal of Physical Activity and Health, 14*(12), 953-958.

Fulkerson, J. A., Friend, S., Horning, M., Flattum, C., Draxten, M., Neumark-Sztainer, D., ... Kubik, M. Y. (2018). Family home food environment and nutrition-related parent and child personal and behavioral outcomes of the healthy home offerings via the mealtime environment (HOME) plus program: A randomized controlled trial. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, *118*(2), 240-251.

Gill, M., Chan-Golston, A. M., Rice, L. N., Roth, S. E., Crespi, C. M., Cole, B. L., ... Prelip, M. L. (2018). Correlates of social support and its association with physical activity among young adolescents. *Health Education & Behavior*, *45*(2), 207-216.

Goldfarb, S., Tarver, W. L., & Sen, B. (2014). Family structure and risk behaviors: the role of the family meal in assessing likelihood of adolescent risk behaviors. *Psychology Research and Behavior Management*, *7*, 53-66.

Gustafson, S., & Rhodes, R. (2006). Parental correlates of physical activity in children and early adolescents. *Sports Medicine, 36*(1), 79-97.

Harel-Fisch, Y., & Tesler R., (2017). *Physical Activity & Nutrition Behavior Trends 1994-2014: Findings from the 7th International HBSC Survey (2015)*. Ramat Gan, Israel: Bar-Ilan University.

Hayek, S., Tessler, R., Bord, S., Endevelt, R., Satran, C., Livne, I., ... Baron-Epel, O. (2017). Do Israeli health promoting schools contribute to students' healthy eating and physical activity habits?. *Health Promotion International, 34*(1), 102-112.

Hesketh, K. R., Lakshman, R., & van Sluijs, E. M. F. (2017). Barriers and facilitators to young children's physical activity and sedentary behaviour: a systematic review and synthesis of qualitative literature. *Obesity Reviews*, *18*(9), 987-1017.

Hill, A. J. (2017). Obesity in children and the 'myth of psychological maladjustment': self-esteem in the spotlight. *Current Obesity Reports*, *6*(1), 63-70.

Kalman, M., Inchley, J., Sigmundova, D., Iannotti, R. J., Tynjälä, J. A., Hamrik, Z., ... Bucksch, J. (2015). Secular trends in moderate-to-vigorous physical activity in 32 countries from 2002 to 2010: a cross-national perspective. *The European Journal of Public Health, 25*(2), 37-40.

Kimiecik, J. C., Horn, T. S., & Shurin, C. S. (1996). Relationships among children's beliefs, perceptions of their parents' beliefs, and their moderate-to-vigorous physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 67*(3), 324-336.

Kunin-Batson, A. S., Seburg, E. M., Crain, A. L., Jaka, M. M., Langer, S. L., Levy, R. L., Sherwood, N. E. (2015). Household factors, family behavior patterns, and adherence to dietary and physical activity guidelines among children at risk for obesity. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, *47*(3), 206-215.

Lijuan, W., Jiancui, S., & Suzhe, Z. (2017). Parental influence on the physical activity of Chinese children: Do gender differences occur? *European Physical Education Review*, *23*(1), 110-126.

Lorenzoni, G., Gafare, C. E., Azzolina, D., & Gregori, D. (2016). Factors influencing physical activity patterns in obese and non-obese children: Results from OBEY-AD study. *Prensa Medica Argentina*, *102*(6), 2-9.

Ludwig, D. S. (2018). Epidemic childhood obesity: Not yet the end of the beginning. *Pediatrics, 141*(3), e20174078.

Mayer-Davis, E. J., Lawrence, J. M., Dabelea, D., Divers, J., Isom, S., Dolan, L., ... Pihoker, C. (2017). Incidence trends of type 1 and type 2 diabetes among youths, 2002–2012. *New England Journal of Medicine*, *376*(15), 1419-1429.

Moor, I., Richter, M., Ravens-Sieberer, U., Ottova-Jordan, V., Elgar, F. J., & Pförtner, T. K. (2015). Trends in social inequalities in adolescent health complaints from 1994 to 2010 in Europe, North America and Israel: The HBSC study. *The European Journal of Public Health*, *25*(2), 57-60.

Peng, W., Goldsmith, R., & Berry, E. M. (2017). Demographic and lifestyle factors associated with adherence to the Mediterranean diet in relation to overweight/obesity among Israeli adolescents: findings from the Mabat Israeli national youth health and nutrition survey. *Public Health Nutrition*, *20*(5), 883-892.

Poudel, P. (2018). Junk food consumption and its association with body mass index among school adolescents. *International Journal of Nutrition and Food Sciences*, *7*(3), 90-93.

Rogers, L. Q., Carter, S. J., Williams, G., & Courneya, K. S. (2018). Physical activity. In *Handbook of Cancer Survivorship* (pp. 287-307). Springer, Cham.

Smink, F. R., van Hoeken, D., Dijkstra, J. K., Deen, M., Oldehinkel, A. J., & Hoek, H. W. (2018). Self-esteem and peer-perceived social status in early adolescence and prediction of eating pathology in young adulthood. *International Journal of Eating Disorders*, *51*(8), 852-862.

Taras, H. (2005). Physical activity and student performance at school. *Journal of School Health*, *75*(6), 214-218.

Telford, R. M., Telford, R. D., Olive, L. S., Cochrane, T., & Davey, R. (2016). Why are girls less physically active than boys? Findings from the LOOK longitudinal study. *PloS one*, *11*(3), e0150041.

Tremblay, M. S., Inman, J. W., & Willms, J. D. (2000). The relationship between physical activity, self-esteem, and academic achievement in 12-year-old children. *Pediatric Exercise Science*, *12*(3), 312-323.

Watts, A. W., Loth, K., Berge, J. M., Larson, N., & Neumark-Sztainer, D. (2017). No time for family meals? Parenting practices associated with adolescent fruit and vegetable intake when family meals are not an option. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, *117*(5), 707-714.

WHO. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Retrieved from: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44399/9789241599979_eng.pdf

WHO. (2018). *Physical activity*. Retrieved from: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity

Yee, A. Z., Lwin, M. O., & Ho, S. S. (2017). The influence of parental practices on child promotive and preventive food consumption behaviors: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *14*(1), 47-60.

MOVEMENT

The journal is published twice a year,

in May and November

ISSN 6391-0792

www.wincol.ac.il/bitnua/

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

Tel: +972-9-8639374
Fax: +972-9-8639377

Coordinator, Editorial Board: E. Ostrovsky
ostrovski2000@yahoo.com

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

Site Editor: Yarin Dvash
Graphic Designer: Shelly Shalom
Printing: AG Printing

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

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

MOVEMENT

JOURNAL OF PHYSICAL EDUCATION & SPORT SCIENCES

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

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

S. Eilat-Adar, PhD
S. Ben-Zaken, PhD
D. Ben-Sira, Prof.
A. Ben-Porat, Prof.
M. Bar-Eli, Prof.
U. Goldbourt, Prof.
A. Dunsky, PhD
A. Dello Iacono, PhD
Y. Hutzler, Prof.
G. Ziv, PhD
S. Zach, Prof.
Y. Heled, Prof.
R. Tesler, PhD
D. Lufi, Prof.
D. Liebermann, Prof.
R. Lidor, Prof.
M. Mintz, Prof.
I. Melzer, Prof.
Y. Meckel, Prof.
D. Nemet, Prof.
Y. Netz, Prof.
O. Azar, Prof.
E. Kodesh, PhD.
A. Rotstein, Prof.

Vol.12 • 1 **2019**

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

CONTRIBUTORS

Ziv, G., PhD – The Academic College at Wingate

Lidor, R., Prof. – The Academic College at Wingate

Netz, Y., Prof. – The Academic College at Wingate

Cohen, R., PhD – The Academic College at Wingate

Zach, S., Prof. – The Academic College at Wingate

Arnon, M., PhD – The Academic College at Wingate

Ostrovsky, E. – The Academic College at Wingate

Hutzler, Y., Prof. – The Academic College at Wingate

Ben Porat, A., Prof. – Ben Gurion University of the Negev

Harpaz, A., PhD – University of Haifa

Regev, O. – Ariel University

Tesler, R., PhD – Ariel University

Nisenholtz-Ganot, R., Prof. – Ariel University

Shapira, Y., Prof. – Ariel University

Weiss, Y., Prof. – Ariel University

Dadon, A. – Ariel University

Fineblot, E. – Ariel University

Harel-Fisch, Y., Prof. – Bar-Ilan University, Ramat-Gan

Table of Contents

Using Randomization and Dealing with Covariates in an Experiment – Are We Doing it Correctly?
G. Ziv, R. Lidor, Y. Netz 7

Cooperative learning and the relation between gender grouping and motivational climate in physical education classes
R. Cohen, S. Zach, M. Arnon 26

The Cold War and the Olympic Games: The 1980 Moscow Olympics Boycott
E. Ostrovsky 48

Inclusion, Universal Design and adaptation in physical in physical education
Y. Hutzler 70

The nation stands behind it: The team of all Israeli citizens
A. Ben Porat 95

Family lifestyle patterns as a factor in promoting physical activity among children and youth in Israel
O. Regev, R. Tesler, R. Nisenholtz-Ganot, Y. Shapira, Y. Weiss, A. Dadon, E. Fineblot, Y. Harel- Fisch 135

Abstracts V

Using Randomization and Dealing with Covariates in an Experiment – Are We Doing it Correctly?

G. Ziv, R. Lidor, Y. Netz

One of the factors that undermines the ability to show causation in an experiment is baseline differences between the experimental groups. Generally, the researcher should be assured that differences in the dependent variable/s between the experimental groups are caused by the independent variable/s examined, and not by baseline differences in various other variables (including differences in the dependent variable/s). We argue in the current article that simple randomization does not necessarily mean baseline equality in various variables among the experimental groups. In addition, the article provides methods for dealing with such possible inequalities. Specifically, the purpose of the current article is fourfold: (a) to define and discuss simple randomization and its possible disadvantages; (b) to propose stratified randomization as an alternative to simple randomization; (c) to examine a number of strategies that can help researchers deal with covariates; and (d) to recommend several steps that researchers can take to help them decide how to randomize participants into groups, as well as how to deal with possible covariates. Researchers in the various fields of sport and exercise science should carefully choose the desired method for group randomization in order to improve their ability to show causation between the variables in their experiment.

Descriptors: Experimentation, simple randomization, stratified randomization, covariates

Cooperative learning and the relation between gender grouping and motivational climate in physical education classes

R. Cohen, S. Zach, M. Arnon

The aim of this study was to check if the cooperative learning model is an effective tool for influencing the motivational climate in Physical Education lessons, in comparison to the direct teaching model. Three 7th grade classes, comprising 121 students (65 boys and 56 girls) in a mixed gender public school in the center of Israel, took part in the study. A questionnaire on what takes place during Physical Education lessons and sport activity was the main study tool employed for examining how students perceive the motivational climate in Physical Education lessons. The same teacher who taught the three classes examined a boys-only class (n=46), a girls-only class (n=35) and a mixed-gender class (n=40; 19 boys and 21 girls). The questionnaire was given to the students before and after the application of the learning program, which encompassed both approaches: direct learning and cooperative learning. The findings of the study indicate that in each of the three groups, regardless of class gender composition or the teaching method applied, perception of the skill climate was higher than the perception of the production climate. The only difference found was in the mixed-gender class, where the boys' production climate was higher than the girls'. These findings suggest that motivational climate should not be associated with the teaching method.

Descriptors: Physical education teaching models, direct instruction, performance climate, task climate

The Cold War and the Olympic Games: The 1980 Moscow Olympics Boycott

E. Ostrovsky

The Olympics always have been accompanied by political problems, and despite its many attempts, the Olympic movement has never succeeded in separating sports from political issues. One of the primary ways taken in this context is a boycott. The article provides detailed analysis of the 1980 Moscow Olympics boycott and examines the causes and consequences in various aspects, exploring whether each party to the conflict saw failure or success in this case, and evaluates the attitude of the IOC. The Soviet invasion of Afghanistan in December 1979 ended the period of détente, and a new Cold War resumed. While this one was the official reason that the United States boycotted the Games, this analysis shows other possible reasons: Carter's weakening position, and the US administration's desire to cause a decrease in the propaganda value of the Olympics that were being held for the first time in a Communist country. On the other hand, the Soviet side saw success in the Games as a sporting event and as a propaganda tool for boasting about the Communist ideology. The fact that the United States is an influential power has been an example to many other countries, and it can be seen that the independence of the National Olympic Committees, as it should be demonstrated according to the Olympic Charter rules, did not take place in practice. The Soviet reaction was a boycott against the Olympics in 1984, and not necessarily the withdrawal of forces from Afghanistan as required. The lack of efficiency in achieving a specific goal may indicate that boycotting a sporting event could be an effective strategy if it is part of a more comprehensive general political movement, and not as a means in itself.

Descriptors: Olympic Games, Soviet Union, United States, International Olympic Committee, sport and politics, propaganda

Inclusion, Universal Design and adaptation in physical in physical education

Y. Hutzler

In this viewpoint article, principles are described within the frameworks of welfare, health, and education, promoting the development of a theory of inclusion and adaptation within formal and informal physical education and sport participation networks. Based on the models proposed, processes of movement task analysis are presented, enabling the teacher/coach to select an appropriate setting and useful actions for promoting accessibility and inclusion of participants with disabilities in physical education. Utilizing these principles and processes may facilitate the attainment of a active and healthy lifestyle for persons with disabilities, and reduce health hazards, of which this population is particularly at risk.

Descriptors: Inclusion, special needs, learning, accessibility, disability

The nation stands behind it: The team of all Israeli citizens

A. Ben Porat

This paper reviews the political evolution of the selection to the Israeli football teams, from the establishment of the State in 1948 to the present. This article is supported by two assumptions: First, that the game of football has a wide contextual meaning, and thus the national team is instrumental in the formation of national identity. Second, the game is context-dependent: In addition to FIFA's rules, which are obeyed by all its members, in every society the game's organization and meaning depend on its environment – the former two are altered by changes in the latter. This paper describes the evolution of the Israeli national team in the first decade of statehood, during which the national selection represented the Jewish-Zionist sector of Israel only. Since then, the composition of the national team has gone through demographic changes: the first Israeli Arab player joined in 1976, and since then Israeli Arabs and other non-Jewish footballers have been selected for the Israeli national team, which has become "the team of all its citizens". In the current political situation in Israel, this can be seen as a political statement.

Descriptors: Football, nation, national football team, integration, citizenship

Walking groups for adults – a case study

A. Harpaz

Programs and interventions supporting a healthier way of life have become more and more common in public health policy. The 60+Sport Project was one of these, initiated in 2009 and active until 2012, in 12 municipal authorities. In this framework, this article depicts a case study of a walking group in Pardes Hanna-Karkur that has been active ever since. During this period of time there were more than 300 weekly walking events with more than 500 people participating. Data were collected starting from 2012 to form a database that would enable studying the characteristics of a successful physical activity intervention, as well as to understand adherence rate among adults. In this case study we emphasize four elements that sustain a walking group: a variety of walking tracks in green open spaces in the vicinity of the city, continuous recruitment of participants, social support, and deep commitment.

Descriptors: Walking group, adherence rate, adults, sport

Family lifestyle patterns as a factor in promoting physical activity among children and youth in Israel

O. Regev, R. Tesler, R. Nisenholtz-Ganot, Y. Shapira, Y. Weiss, A. Dadon, E. Fineblot, Y. Harel- Fisch

Parents can have a significant influence on their children's lifestyle habits – including physical activity and eating habits – in a way that may reduce obesity and sedentary behavior, which are major concerns for public health. The purpose of this study was to examine the relationships between family health habits, physical activity among parents, and eating meals together, and exercise patterns among children. This was a quantitative cross-sectional study, based on the Health Behavior in School-aged Children questionnaire, which was conducted in Israel in 2015. The study involved 13,849 children and adolescents in grades 6, 8, 10, 11, and 12. Just over half of the participants were female (51%), and 76% were from the Jewish sector. The study's results indicated that among those children and adolescents who eat family meals with at least one parent, the chances of exercising for at least 60 minutes per day was 1.4 times greater than those who did not report eating family meals together. Mothers who regularly exercised increased their children's chances of engaging in physical activity by 1.6 times, whereas a physically active father was not associated with physical activity of at least 60 minutes a day among his children. The framework of the family was found to have a substantial influence on predicting physical activity habits. Having breakfast and dinner every day with at least one parent was significantly associated with exercising for at least 60 minutes every day. Taking various actions, such as developing and operating intervention programs in cooperation with the parents in the community, could help to ensure a healthier future generation.

Descriptors: adolescence, family, parenthood, physical activity, family meals

MOVEMENT

JOURNAL OF PHYSICAL EDUCATION & SPORT SCIENCES

Vol. 12 ● 1 2019

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