

בַּתְּנוּעָה

כתב-עת למדעי החינוך הגופני והספורט



תשע"ז ● 2016

כרך יא ● חוברת 2

המכללה האקדמית בוינגייט בע"מ (חל"צ)



בתנועה

כתב-עת למדעי החינוך הגופני והספורט

העורך:

המערכת:

פרופ' ר. לידור

פרופ' א. אליקים

פרופ' ד. בן-סירא

פרופ' א. בן-פורת

פרופ' מ. בר-אלי

פרופ' א. גולדבורט

פרופ' מ. סמיונוב

ד"ר נ. פייגין

פרופ' י. קפלנסקי

תשע"ז ● 2016

כרך יא ● חוברת 2

המכללה האקדמית בוינגייט בע"מ (חל"צ)



המטרות

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

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

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

הגשת כתב היד למערכת לשם הוצאתו לאור כפרסום

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

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

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

הנחיות למחברים

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

חלקי כתב היד

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

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

המשתתפים בחוברת

– המכללה האקדמית בית ברל	ד"ר שחר גינדי
– המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט	ד"ר אילת דונסקי
– הפקולטה לאומנויות, המכללה האקדמית בית ברל	ד"ר אופירה הוניג
– גמלאי, המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט	ד"ר ישראל הררי
– המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט	ד"ר סימה זך
– המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט	ד"ר נועה חורש
– המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט	ד"ר רחל טלמור
– מכללת אוהלו בקצרין	ד"ר אודי כרמי
– אוניברסיטת בן-גוריון	ציפי לזר-שואף
– המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט	פרופ' רוני לידור
– המכללה האקדמית אשקלון	ד"ר עופר מוכתר
– אוניברסיטת בר-אילן	ד"ר אסתר עדי-יפה
– המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט	ד"ר אורלי פוקס
– הפקולטה לאומנויות, המכללה האקדמית בית ברל	איה פלדמן
– הפקולטה לאומנויות, המכללה האקדמית בית ברל	אלכסנדר פלדמן
– אוניברסיטת חיפה	פרופ' אבי קרני
– הפקולטה לאומנויות, המכללה האקדמית בית ברל	שלומית רינת
– המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט	ד"ר יצחק רם
– המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט	דריה-מיכל שגב
– המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט	ד"ר חנון שטיין

תוכן העניינים

דברים לזכרו של ד"ר נבט אפרתי (1934-2016) – העורך הראשון של כתב העת "בתנועה" רוני לידור	207
התמודדות מאמני כדורגל עם מעורבות הורים שחר גינדי, אלכסנדר פלדמן, אופירה הוניג, שלומית רינת ואיה פלדמן	209
התמחות בהוראה – נקודת מבטם של מתמחים בחינוך הגופני סימה זך, רחל טלמור וחנון שטיין	228
"הגמוניה מכבית": ניתוח טקס הפתיחה של המכבייה ה-16 עופר מוכתר וציפי לזר-שואף	254
פעילות גופנית – האם היא באמת "בונה עצם" בקרב נשים לאחר גיל המעבר? סקירת מאמרים שפורסמו בשנים 2001–2015 דריה-מיכל שגב ואילת דונסקי	276
שקיעתה של התאגדות "הפועל" אודי כרמי	294
תפיסת תרומתם של מדריכים פדגוגים ומורים מאמנים להכשרת סטודנטים להוראה – השוואה בין תכנית PDS (Professional Development Schools) לבין תכנית "רגילה" של הכשרה להוראת החינוך הגופני נועה חורש, סימה זך, יצחק רם וישראל הררי	321
השפעת אורך האימון על למידה של מיומנות מוטורית בקרב נשים צעירות עם וללא ADHD אורלי פוקס, אבי קרני ואסתר עדי-יפה	344

קול קורא לפרסום מאמרים בנושא "התנועה האולימפית"

אחת החוברות הקרובות של "בתנועה" תוקדש כולה לנושאים הקשורים בתנועה האולימפית.

אנו פונים בזאת לחוקרים בקריאה לכתוב מאמרים בנושא "התנועה האולימפית".

על המאמרים להיות מתוך אחת הקטגוריות האלה:

א. הערכים האולימפיים – חזון מול מציאות

ב. התנועה האולימפית בזירה הבין-לאומית: היבטים היסטוריים ופוליטיים של התנועה האולימפית ומקומה במערכת היחסים הבין-לאומיים

ג. היבטים ארגוניים, כלכליים ותקשורתיים של קיום המשחקים האולימפיים

ד. הספורט האולימפי בישראל: היבטים חברתיים, כלכליים ופוליטיים.

המאמרים ייכתבו על פי כללי הכתיבה הנהוגים בחוברת "בתנועה" ויעברו שיפוט חיצוני. ד"ר חיים קאופמן ישמש עורך אורח בחוברת זו.

את המאמרים יש לשלוח עד יולי 2017 למערכת "בתנועה".

דברים לזכרו של נבט אפרתי (1934-2016) – העורך הראשון של כתב העת "בתנועה"

רוני לידור

ד"ר נבט אפרתי ז"ל היה העורך הראשון של "בתנועה" – כתב עת למדעי החינוך הגופני והספורט" (להלן – "בתנועה"). הוא ערך את כתב העת במשך שמונה שנים, בין השנים 1991 ו-1999. בתקופתו כעורך "בתנועה" יצאו לאור ארבעה כרכים, ובכל כרך ארבע חוברות, וסך הכול כ-100 מאמרים. במהלך העבודה על החוברת האחרונה שערך, חוברת 4, כרך ד, הוא עשה גם חפיפה עם העורך הנוכחי של "בתנועה" (כותב דברים אלו) והקפיד על העברת נוהלי העבודה/עריכה בצורה היעילה ביותר. ד"ר אפרתי נפטר ב-14 באפריל 2016. מערכת כתב העת "בתנועה" מרכינה ראשה עם פטירתו של העורך הראשון של כתב העת.

החוברת הראשונה של "בתנועה", שאותה ערך ד"ר אפרתי, סימלה את תהליך האקדמיזציה שעברו, ועוברות, המכללות האקדמיות לחינוך, שהחל באמצע שנות השמונים של המאה הקודמת. החוברת הראשונה של "בתנועה" יצאה לאור בשנת 1991 וכללה שישה מאמרים שעסקו בנושאים שונים במדעי החינוך הגופני, הספורט והתנועה: ריכוז ותלות/אי-תלות בשדה, כמאפיינים פסיכולוגיים של שחקני כדורסל ברמה גבוהה (שולמית רביב ונועה נאבל), הצוות המקצועי בבית הספר העל-יסודי כקבוצת עבודה אפקטיבית (מרדכי פלד), השפעת הפעילות הגופנית על תפקוד העובד ובריאותו (עודד רוזנפלד וגרשון טננבאום), תהליכים קוגניטיביים במשחק הטניס בכיסא גלגלים (ישעיהו הוצלר), השוואה בין נשים לגברים בתגובות המודינמיות ותגובות החדר השמאלי לעלייה אקוטית בלחץ הדם (ראובן מטרני, מיכאל שגיב ונוגה פיישר) ותלות איכות הלמידה המוטורית באיכות ההוראה: ממצאי מחקר (גרשון טננבאום ואלן גולדרינג).

המטרה של כתב העת הייתה, ועודנה, לתת ביטוי לדברי הגות, לרעיונות חדשים, לממצאי מחקר ולסקירות ספרות בתחום מדעי החיים ומדעי ההתנהגות, הרוח והחברה הקשורים למדעי החינוך הגופני, הספורט והתנועה. ביתר פירוט, למן החוברת הראשונה של "בתנועה" כתב העת מפרסם מאמרים בתחומי הספורט, המאמץ הגופני, הפעילות הגופנית, התנועה והבריאות. כתב העת שואף להדגיש את הקשר בין תאוריה למעשה החינוך, האימוץ, ההדרכה, הטיפול והשיקום, ואף את הייחוד הבין-דיסציפלינרי של תחומי הדעת השונים שבהם הוא עוסק. "בתנועה" היה עד לאחרונה כתב העת היחיד בשפה העברית העוסק אך ורק במדעי הספורט והתנועה. לרבים מן החוקרים בארץ המעוניינים לפרסם את מאמריהם בשפה העברית הוא משמש אחת מהאכסניות המעטות המאפשרות זאת.

ד"ר נבט אפרתי השקיע רבות בשיפור כתב העת. הוא הקים מערכת מדעית, שאותה נהג להרחיב ולטפח במשך השנים, אפשר לחוקרים מתחומי דעת רבים ומגוונים במדעי הספורט והחינוך הגופני (כמו אנטומיה, ביומכניקה, הוראה, הכשרה להוראה, התנהגות מוטורית, חינוך, מתודולוגיה, סוציולוגיה, פילוסופיה, פסיכולוגיה, פעילות גופנית וקיניזולוגיה [תורת התנועה]) להגיש את מאמריהם לפרסום בכתב העת ויצר תהליך של שיפוט אנונימי של המאמרים שהוגשו לכתב העת ושל הערכתם והתאמתם לפרסום בכתב העת. הוא דרבן מומחים מן השורה הראשונה לפרסם את מאמריהם ב"בתנועה" ואף עודד חוקרים צעירים, כאלו שהיו בראשית דרכם האקדמית, להגיש מאמרים לכתב העת.



נבט אפרתי (1934-2016)

תרומתו של ד"ר אפרתי להתפתחותו של "בתנועה" חשובה ביותר. הוא יצק את המסגרת האקדמית והארגונית להופעתו הסדירה של כתב העת, שיוצא לאור (מ-1991) בין פעם לפעמיים בשנה. ללא מסירותו הרבה לכתב העת ועבודת העריכה הרבה שהשקיע בכל אחד מהמאמרים שפורסמו בו לא היה מגיע "בתנועה" למעמד של כתב עת מוביל במדעי החינוך הגופני והספורט בישראל.

ומשהו בפן האישי. נבט, למרות פער הגילים בינינו, היה חבר קרוב. קרוב מאוד אפילו. עם חזרתי מלימודי הדוקטורט ב-1991 קיבל אותי באהדה רבה במכללה, התעניין לעתים קרובות איך אני נקלט בה ותמיד דחק בי לשלב הוראה ומחקר. תמיד שמח לייעץ בסוגיות שונות של עריכה/כתיבה ובסוגיות אקדמיות-מקצועיות כלליות יותר. העצות המועילות שקיבלתי ממנו תובלו בפתגמים ובדוגמאות/סיפורים מן החיים. תמיד השתמש בחוש ההומור המיוחד שלו, וגם כאשר לא הסכמנו, נהג להביע את אי-ההסכמה בצורה כה מיוחדת ונעימה, עד שהרגשתי לא נעים שאני לא מסכים עמו. התייעצתי איתו רבות, כפי שאני נוהג לעשות עם אחרים, והעצה הטובה שהורגלתי לקבל ממנו חסרה לי מאוד. אני מודה על שניתנה לי ההזדמנות להכיר את נבט, לעבוד איתו במשך שנים רבות וגם להחליף אותו בתפקיד עורך "בתנועה".

יהיה זכרו ברוך!

התמודדות מאמני כדורגל עם מעורבות הורים

שחר גינדי, אלכסנדר פלדמן, אופירה הוניג, שלומית רינת ואיה פלדמן

תקציר

מאמן נוער במועדון כדורגל הוא בעל תפקיד מורכב בשמשו בעת ובעונה אחת איש חינוך, נותן שירותים ומנהל מקצועי של קבוצה החותרת להישגים כשמולו חניכיו והוריהם. בתחום החינוך מעורבות הורים נתפסת ככלל כחיובית, אך לא מעורבות יתר, ובעיקר לא כאשר הורים מנסים להיות מעורבים בתחומי המקצועי של המורה. במחקר זה נבדקו תפיסות מאמני נוער במועדוני כדורגל את מעורבות ההורים וכן התמודדותם עמה. לצורך המחקר נערכו שמונה ראיונות עם מאמני נוער בכדורגל בחמישה מועדונים, מחיפה ועד גוש דן. מהראיונות בשדה אימון הכדורגל עולה תמונה המוכרת מתפיסות אנשי חינוך ככלל: מאמני הכדורגל מכירים בהיבטים החיוביים של מעורבות הורים, אך מתקשים להתמודד עם ההיבטים השליליים שלה. המרואיינים לא הכירו המלצות של גופים כמו ועדת זליכה להתמודדות עם מעורבות יתר שלילית, וההתמודדות הייתה לרוב מענישה וחסרה ראייה מערכתית רחבה. לסיכום נגזרות המלצות לעבודה מיטבית עם הורים והמלצות להכשרת מאמנים.

תאריכים: מעורבות הורים, אימון, כדורגל.

מאמן הכדורגל מצוי בקונפליקט אינהרנטי בין תפקידו כאיש חינוך לבין תפקידו כספק שירותים. מצד אחד המאמן חדר רצון להחזיר בחניכיו ערכים ומשמעת (הן בשירות החינוך הגופני והן בשירות החינוך הכללי), ומצד אחר הוא מחויב לתת שירות מספק ללקוחותיו למען פרנסתו. אל תוך תמונה מורכבת זו נכנסת השאלה של מעורבות הורים. תחילה נסקור את הספרות על מעורבות הורים בחינוך בכלל ובספורט בפרט על מנת להציג את מורכבות הסוגיה הנחקרת.

מעורבות הורים ושיתופים: משמעות והגדרות

דרך הסוגיה של מעורבות הורים חדרו אל תחום החינוך מונחים כלכליים-שיווקיים כמו "לקוח" (בניגוד ל"שותף"). שאלה הנשאלת היא אם ההורה הוא לקוח או שותף, או שמא יש להגדירו גם לקוח וגם שותף. לפי עמדת משרד החינוך הקשר בין ההורים למוסד החינוכי הוא קשר אינטגרלי וחשוב, שכן ההורים משלימים את המוסד החינוכי – בהיותם מחנכים ראשוניים של הילד המכירים את דרגת התפתחותו, הם יכולים להיות מקור מידע לאנשי חינוך (משרד החינוך, 1996). כמו כן על מערכת היחסים בין ההורים לאנשי חינוך להיות מבוססת על הערכה הדדית. על כל צד להעריך תרומתו של הצד האחר ולהתאימה לצרכיו הספציפיים של התלמיד ולרקע החברתי-תרבותי שלו (Sachs, 2000). לפי חוזר מנכ"ל משרד החינוך, האחראיות על הקידום הלימודי, הרגשי והחברתי של התלמיד במערכת החינוך מוטלת על המורים

ועל הצוות המקצועי בהיותם אנשי מקצוע, והדיאלוג בין ההורים לאנשי החינוך אמור לסייע להתפתחות התלמיד וקידומו (משרד החינוך, 1996). ככלל, ההתייחסות המודרנית למעורבות הורית היא חיובית ובעלת קשר חיובי להישגי תלמידים (Desforjes & Abouchaar, 2003; Vassalo, 2000). במחקרים ברחבי העולם, כולל ישראל, נמצא קשר ישיר בין המצב החברתי-כלכלי ומצב הלימודים לבין הרצון למעורבות הורים. כלומר, ככל שהמצב החברתי-כלכלי גבוה, כך הרצון למעורבות גבוה (מרגלית, 1993; Desforjes & Abouchaar, 2003). בהתייחסות ספציפית למונח "מעורבות הורים בחינוך בישראל" קיימת נטייה להשתמש במונח "התערבות" במשמעות שלילית של חדירה לתחומו של האחר, או שלא מתוך כוונות טובות, בניגוד ל"מעורבות" ול"שיתוף הורים מונחים", שלהם צליל ברור יותר של שוויוניות בחלוקת התפקידים (כצנלסון, 2014; נוי, 1992). היות שלמונח "התערבות" או אין מקבילה אנגלית אחת מובהקת, וגם לא למונח "מעורבות", והם אינם שגורים בספרות הבין-לאומית, נשתמש במאמר זה במונח "מעורבות יתר שלילית".

מעורבות יתר שלילית של הורים בחינוך

פישר (Fisher, 2009) מחלקת את תפיסת המורים את המעורבות ההורית לארבעה תחומים מרכזיים: התחום הראשון מתייחס לעבודה שהורים עושים בבית עם ילדיהם (העשרה, הכנת שיעורי בית, ארגון זמנים וכדומה); התחום השני כולל את שותפות ההורים בהגיעם לאספות, בליווי טיולים, במתן הרצאות אורח ובשאר פעולות אדמיניסטרטיביות (Lloyd-Smith & Baron, 2010); ההיבט השלישי של מעורבות הורים מתייחס למעורבות הכלכלית של ההורים במימון פעילויות כמו תל"ן, טיולים שנתיים וכדומה; לבסוף, התחום הרביעי מתייחס למעורבות הורים בהחלטות מקצועיות, גיוס מורים, החלטה על מחנכי כיתות, פיצול כיתות ושימוש בחומרי לימוד שונים. שיתוף פעולה בין הורים למורים אשר מתמקד בשלושת ההיבטים הראשונים מציג תוצאות חיוביות לכל המעורבים (Pena, 2000). המחקר מראה כי מורים אינם מעריכים מעורבות הורים בתחום המקצועי ורואים בה מעורבות יתר שלילית (פרידמן, 2011). לדוגמה, במחקר איכותני שבדק 27 מורים בישראל התגלו כמה היבטים של מעורבות יתר שלילית בעיקר בהקשר של הורות מגוננת (Dor, 2013). מורים דיווחו שהורים מגוננים תמכו בילדיהם כנגד המורה במקרה של קונפליקט מורה – תלמיד, התערבו בהיבטים רבים של סדר היום הכיתתי ויצרו קשר עם המורים במידה מוגזמת, בעיני המורים, כדי לוודא שילדיהם ממלאים את כל חובותיהם בלימודים.

על מנת להבין את מעורבות ההורים בספורט יש להתייחס להקשר המיוחד של מסגרות ספורטיביות לילדים ונוער. תכניות ספורט לילדים ונוער באשר הן מבוססות על הנחת היסוד שהשתתפות החניך בספורט היא קרקע פורייה לפיתוח מגוון מיומנויות ולאימוץ גישות שיהיו בעלות ערך ממשי בעולמו הבוגר של הספורטאי.

עיסוקו של החניך בספורט הוא אמצעי המספק במכוון ובשיטתיות חוויות המסייעות לו ללמוד בכוחות עצמו מיומנויות הנדרשות לחיים, כגון התגברות על מכשולים ועל כישלונות בדרך להשגת מטרות, הסתגלות למערך של חוקים וגבולות, ויסות רגשות, הסתגלות למצבי הצלחה וכישלון, סובלנות כלפי השונה, התמדה, נכונות להסתכן ועוד. הספרות עוסקת בכמה תנאים בסיסיים להצלחתן של מסגרות ספורט, הכוללים משיכה של החניך לענף ספורט, אקלים קבוצתי חיובי ואכפתי ועידוד כדי להתקדם לעבר השגת יעדיו (זך, 2010).

מעורבות הורים בספורט

הורים הם סוכני חיברות חשובים בכניסתם של ילדים לעולם הספורט, ומעורבותם נתפסת כגורם בעל חשיבות וכתרומה מכרעת לכניסת הילד לעולם הספורט ולמהלך התפתחותו בו (Timperio et al., 2013). ערכי ההורים ו"המסורת המשפחתית" (בהקשר של ספורט) הם פעמים רבות גורם מכריע בניתוב הילד להשתתפות בספורט (Toftegaard-Stockel, Nielsen, Ibsen, & Anderson, 2011; Wheeler, 2012). גם מצב חברתי-כלכלי והשתייכות דתית התגלו כבעלי קשר להשתתפות בפעילויות ספורטיביות (Schmalz, Kerstetter, & Anderson, 2008).

חשיבות ההורים עולה כאשר מדובר בכניסה לתחום של ספורט הישגי. ספורטאים הישגיים צעירים רבים מדגישים את השפעתם התומכת של הוריהם במהלך הקריירה שלהם (Gelfand, 2015; Hemery, 1986). הורים לספורטאים רבים היו ספורטאים בעצמם ומשמשים ה"מאמנים" הראשונים של ילדיהם. כשבוחנים סיפורי הצלחה, ניתן לראות שהורים לספורטאים מצליחים מחויבים מאוד לקריירות של ילדיהם. הם משקיעים כסף, זמן ותמיכה רגשית כדי לסייע להם לטפס בסולם ההצלחה. נראה כי במקרים של פציעה או סיום הקריירה הם המקור העיקרי של תמיכה (Bussmann & Alfermann, 1994; Lauer, Gould, Roman, & Pierce, 2010; Udry, Gould, Bridges, & Tuffey, 1997).

אף שאין ספק כי ההורים יכולים לשחק תפקיד חיובי בפיתוח קריירת הספורט, נמצא שמעורבות מתונה היא אופטימלית להצלחת הספורטאי (Wuerth, Lee, & Alfermann, 2004), וכשם שיש מעורבות יתר שלילית של הורים בחיי הילד, כן נמצאה מעורבות שלילית בקרב הורים לילדים בתחומים של ספורט הישגי. למעורבות יתר של הורים בספורט יכולים להיות כמה היבטים שליליים: ראשית, ציפיות לא ראליות של הורים עלולות לגרום לילד תחושות שליליות על שאינו עומד בציפיות (Ross, Mallett, Parkes, & Strachan, 2015). לדוגמה, להורה המצפה מילדו לתוצאות שאינן בשליטתו הבלעדית, כמו אינספור ניצחונות, השפעה שלילית על התפתחותו כספורטאי (Gould, Lauer, Rolo, Jannes, & Pennisi, 2006); שנית, מחויבות מוקדמת מדי לזהות של ספורטאי עלולה להגביל מקורות אפשריים להתפתחות הזהות העצמית ולהתפתחות ההערכה העצמית של הילד

(Kleiber & Kirshnit, 1991); שלישית, מערכת היחסים בין ההורה לילד עלולה להפוך לחד-ממדית תוך התעלמות מתפקידיו האחרים של ההורה ומהיבטים אחרים של התנהגותו ושל אישיותו של הילד שאינם קשורים בספורט. בדומה לזה, הורים עלולים להפגין חוסר שביעות רצון תמידי בכל הנוגע לילדם, והילד עלול להרגיש שלעולם לא יוכל לזכות באהבתם. לבסוף, הורים יכולים להגיע למצב שבו אהבתם לילד מותנית בהצלחה או בכישלון שלו – על ההצלחה הם מתגמלים אותו, ועל כישלון מגיבים בכעס, בהבעת אכזבה, בריחוק רגשי, במניעת מגע גופני ובהימנעות מעידוד (Hellstedt, 1987).

יש לציין שמחקרים מלמדים כי גם ההורים נתונים בלחץ, למשל בגלל קונפליקטים בין הרצון לראות את ילדם מתקדם לבין חוסר יכולתם להשפיע על כך. הורים לילדים העוסקים בספורט מתמודדים עם לחצים מארבעה כיוונים עיקריים: איכות הקשר עם המסגרת שבה מתאמן ילדם, קרוסלת ההצלחות והכישלונות, הקונפליקט בין הספורט לחיי המשפחה ומצב ילדם בכל הנוגע ללימודיו (Harwood, Drew, & Knight, 2010). נושא מערכת היחסים עם המאמן הוא מוקד מאמר זה.

תפקיד המאמן בספורט ילדים והיחס להורים

נוסף על הוריו של הילד, קיימים עוד מבוגרים משמעותיים אשר תורמים להתפתחותו, ואלה המורים והמאמנים. בין הצדדים מתקיים מעין "משולש תחרותי", המתייחס לקשרי הגומלין בין ההורים לבין המאמן לבין החניך (Hellstedt, 1987). על מנת שהחניך ייכנס לעולם הספורט בהצלחה, חשוב שקשרי גומלין אלה יאופיינו בתקשורת חיובית ויעילה בין שלושת קדקודי המשולש. יתרה מזאת, מערכת יחסים טובה בין ההורים למאמן הכרחית לשם יצירת חוויות ספורט חיוביות אצל ילדים ונוער, ולשם שימורן. למערכת יחסים עכורה השפעה קשה על כל המעורבים; הורים יכולים לאבד עניין בספורט של ילדיהם, להיות אדישים ואף עוינים וליצור מצבי מתח (זך, 2004; Hellstedt, 1987).

היחסים בין המאמן לבין הספורטאי הם אחד המרכיבים המרכזיים הקובעים את אופי המסגרת הספורטיבית ואת ההשפעה שלה על התפתחותו של הספורטאי הצעיר, הן מן ההיבט הפסיכו-חברתי והן מן ההיבט המקצועי – התקדמותו של הספורטאי בעיסוקו הספורטיבי. האווירה הפסיכולוגית שיוצר המאמן באמצעות אופי האינטראקציה שלו עם הספורטאים הצעירים, הדוגמה האישית שהוא משמש להם, הגישה שהוא מיישם בעבודתו היום-יומית אתם והמטרות שהוא מציב בפניהם משפיעות לא רק על התפתחותו של הילד כספורטאי אלא גם על התפתחותו כאדם (שחר ולידור, 2004).

יחסי הורים – מאמני כדורגל בישראל

בשנת 2012 קבעה ועדת זליכה כי "קבוצת הכדורגל מהווה חלק מהקהילה, היא מהווה מקום לפעילות חיובית של ילדים ונוער, מודל לחיקוי של הסביבה וכן מקום להזדהות של קהל רחב" (משרד התרבות והספורט, 2013). אכן, בישראל יש כיום כ-200,000 שחקני ספורט במסגרות תחרותיות המבליים שעות רבות על המגרש והם בעלי פוטנציאל השפעה אדיר. תשוקת השחקנים הצעירים לספורט ודמותו רבת ההשפעה של המאמן הופכות את מגרש הספורט לכלי חינוכי חשוב. עם זאת המתח האינהרנטי שקיים בחינוך בין הישגיות לבין חינוך ערכי (גינדי ופאול, 2015) קיים במידה רבה עוד יותר במסגרות הספורט, שבעיני רבים הן מוכוונות למטרה מרכזית אחת – הניצחון – ואילו החינוך הערכי נזנח (משרד התרבות והספורט, 2013).

בישראל אירעו בשנים האחרונות מקרי אלימות רבים במשחקי ספורט, בעיקר במהלך משחקי כדורגל של בני נוער. מקרי האלימות עירבו הורים, מאמנים, צופים ושחקנים. במשחק צמרת בנערים ב' ב-2014 החלו שתי אימהות לריב ביניהן, ומריבתן הובילה לתגרה המונית (גולדשמיט, 2014). במקרה אחר הורה אמר לילד שלו "לתקל" בחריפות ילד אחר במשחק ילדים ב', ולאחר שהאב השני הגיב, הפך היצע לזירת קרב. מקרה נוסף שאירע לאחרונה הסתיים בעימות ביצע, שבמהלכו נזרק זוג אופניים לכיוון ספסל הקבוצה המארחת (קופר, 2015).

מנתונים שפרסמה משטרת ישראל עולה כי מספר אירועי האלימות בספורט בישראל נמצא דווקא בירידה (משרד התרבות והספורט, 2013). עם זאת מעורבות יתר שלילית של ההורים בספורט, כזו שלא תמיד מסתיימת באלימות, עולה (קופר, 2015). מעורבות שלילית זו אינה נחלתו הבלעדית של ענף הכדורגל, והיא באה לידי ביטוי גם בענפי ספורט אחרים, כגון טניס, כדורסל ושחייה.

בישראל אין קוד התנהגות אחיד לפתרון בעיית מעורבות ההורים, וכל מועדון מחליט כיצד לנהוג בעצמו ולפי שיקול דעתו. מועדונים רבים ממנים מישהו מבפנים להיות אחראי לקשר עם ההורים, והוא אמור להיות זמין ונגיש להם אם הם אינם מרוצים מהיחס שבנם זוכה לו. אולם לא תמיד קיים בעל תפקיד כזה, והדבר מוביל לא פעם לתחושה כי המועדון אינו מייחס להורים את החשיבות שהם מרגישים שהם זכאים לה. יש מועדונים ברחבי העולם אשר משכילים לתת להורים יחס נאות, שאכן הוביל להצלחה. במועדונים מסוימים באנגליה למשל ההתייחסות למשפחה היא כמכלול, וההורים משותפים כמעט בכל התהליכים שעובר בנם, דבר המפחית מהר מאוד את עצמת התנגדותם למועדון (גיא, 2011). בישראל, אם בשל רתיעה מקשר עם ההורים ואם בשל היעדר משאבים, המועדון רואה רק את החניך כלקוח שלו ומותיר את ההורים מחוץ לקשר, ולא פעם הם מתמרמרים על הדרתם זו.

ועדת זליכה (משרד התרבות והספורט, 2013) הציעה כמה פתרונות ליחסי מועדוני ספורט – הורי חניכים, ובהם פגישות תיאום ציפיות בתחילת העונה ובמהלכה, הקמת ועד הורים ארצי וועדי הורים ברמת המועדון, פרסום איגרת מידע (ניוזלטר)

להורים (על ידי הוועד הארצי), ארגון תחרויות בין הורים לילדים/בין הורים למאמנים וייצור חלוקת עבודה יעילה, שלפיה ההורים יהיו אחראים לתחומים מסוימים (כגון תזונה), והמאמן יהיה אחראי לתחומים המקצועיים. עמותת ערכים בספורט מציעה באתר שלה פתרונות דומים למעורבות הורים מיטיבה בספורט הכוללת כלים למאמן, כלים להנהלה, העצמת הורים חיוביים ותיאום ציפיות בתחילת השנה. אולם גם מנכ"ל העמותה העיד בריאיון עיתונאי כי הפתרון של רוב המועדונים בישראל לבעיית המעורבות השלילית של הורים בספורט הוא הרחקת ההורים מהמגרש, לעתים אף עם ילדם יחד (קופר, 2015). ענישה זו אמנם אפקטיבית, אולם לעתים תוצאתה דווקא הפוכה: ההורה רואה בכך ניסיון של המועדון להרחיקו ממוקד קבלת ההחלטות, והדבר עלול להקצין את תגובתו. כחלק מתופעה רחבה של פיוש ("שיימינג"), שנועד למנוע התנהגות אלימה בישראל (קטיעי, 2015), התפתחה תופעה של צילום ההורים במהלך המשחק, לעתים על ידי הנהלה ולעתים על ידי הורים אחרים, ופרסום הסרטים ברשתות החברתיות.

לסיכום, נראה כי האלימות הקשורה לענף הכדורגל ומעורבות ההורים השלילית מציבה את מאמן הכדורגל בעמדה מורכבת ביותר. התנהלותם של מאמני הכדורגל אל מול עמדה מורכבת זו עומדת במרכז המחקר הנוכחי.

השיטה

מחקר זה עוסק בהתייחסות של מאמני כדורגל למעורבות הורים בפעילות הספורטיבית של בנם. שאלת המחקר המרכזית היא כיצד מאמני כדורגל בישראל מתמודדים עם מעורבות הורים בפעילות בנם במועדון. שיטת המחקר היא איכותנית. שיטת המחקר האיכותנית ממוקדת בתופעות המתרחשות בחברה האנושית, לרוב ברמת המיקרו, ובחוויה הסובייקטיבית של תופעות אלו. מטרתה לתת פרשנות לתופעה ולעמוד על משמעויותיה עבור המשתתפים (הנחקרים וסביבתם) ועבור החוקר, תוך התייחסות למכלול רכיביה (אלפרט ושלסקי, 2007).

כלי העבודה ששימש במחקר זה הוא הריאיון. ריאיון הוא טכניקה לאיסוף נתונים באמצעות שאלות המאתגרות מענה מילולי. השימוש בכלי זה נועד להפיק מגוון נקודות מבט על התופעה הנחקרת ולאפשר למרואיין לספר את סיפורו ולהעניק לו את המשמעות והפרשנות האישית (גילת והרץ לזרוביץ, 2010). הריאיון הוא אחת הדרכים הנפוצות והבולטות ביותר שבעזרתן ניתן להבין בני אנוש. מטרת ריאיון העומק היא הרצון להבין את החוויה של אנשים אחרים ואת המשמעות שהם מייחסים לחוויה הזאת. הריאיון מספק גישה להקשרים התרבותיים של התנהגות האנשים, ולכן הוא מספק לחוקרים דרך להבין את משמעות ההתנהגות הזו (שקדי, 2003).

לוח 1 מתאר את אוכלוסיית המחקר במחקר הנוכחי: שמונה מאמני נוער בכדורגל, כולם גברים בני 35-55 בחמישה מועדוני כדורגל, מחיפה ועד גוש דן.

המועדונים שאליהם השתייכו הם מועדונים בינוניים עד בכירים באזורם, ולמאמנים ניסיון מגוון בן שלוש עד 25 שנים. ניתוח הראיונות נעשה באמצעות ניתוח תוכן, שמטרתו לאתר תמות מרכזיות העולות מתוך הראיונות. ניתוח התוכן התבצע באמצעות ניתוח התכנים הגלויים והישירים שנאספו, ניסוח קטגוריות למיון, סיווג לקטגוריות, בחירת יחידות ניתוח ולבסוף ניתוח התמות, המבוססות על הסקת מסקנות ישירות העולות מהקטגוריות שהופקו (ספקטור-מרזל, 2010).

לוח 1:

מאפיינים דמוגרפיים של משתתפי המחקר (n=8)

המשתנה	ממוצע	סטיית תקן
גיל (שנים)	39.00	8.64
שנות השכלה (שנים)	13.57	2.07
ניסיון באימון (שנים)	10.71	7.65

המראיין הוא מאמן כדורגל לילדים ונוער במועדון במרכז הארץ וסטודנט לחינוך. הראיונות נערכו במועדוני הכדורגל עצמם וארכו בין שעה לשעתיים. הראיין היה חצי מובנה והמראיינים נשאלו שאלות שהוכנו מראש על פי שאלת המחקר (לדוגמה: **"מהם ההיבטים החיוביים של מעורבות הורים במשחק הכדורגל?"**) וכן שאלות שנשאלו לפי תשובות המראיינים (לדוגמה: **"האם את מרוצה מהאופן שבו פעלת במקרה זה? מה יכולת לעשות אחרת?"**).

שאלות המחקר עסקו בבחינת הדמיון והשוני בתפיסת מעורבות הורים בין תחום החינוך בכלל לבין תחום אימון הכדורגל בפרט. כמו כן המחקר בדק כיצד מאמנים מתנהלים אל מול מעורבות הורים, ועד כמה הם מושפעים מהידע ומהספרות בדבר דרכי עבודה עם הורים.

ממצאים

כפי שניתן לראות בלוח 2, מהניתוח האיכותני עלו ארבע תמות מרכזיות. הראשונה התייחסה להיבטים חיוביים של מעורבות הורים, כאשר הדגש של המראיינים היה על עזרתם של הורים בנושאים לוגיסטיים והעלאת המוטיבציה של החניכים. התמה השנייה התייחסה להיבטים שליליים של מעורבות הורים, ובעיקר להתערבות של הורים בנושאים מקצועיים. התמה השלישית התייחסה לתוצאות מעורבות ההורים כפי שהמראיינים חוו אותה, וכאן הודגשו שלוש קטגוריות משנה: תרומה לחניך, פגיעה בחניך ופגיעה במאמן. התמה הרביעית התייחסה להתמודדות מועדוני הכדורגל עם מעורבות הורים שלילית. המאמנים הדגישו שתי אסטרטגיות התמודדות אשר לדבריהם מתרחשות בפועל: תיאום ציפיות, הענשה ושמירה על "שקט תעשייתי", אך גם הציעו פתרונות רבים אחרים.

לוח 2:

תמות מרכזיות בניתוח האיכותני

תמות מרכזיות	תמות משנה
מעורבות הורים חיובית	העלאת המוטיבציה של החניך
מעורבות הורים שלילית	עזרה בצרכים לוגיסטיים
תוצאות מעורבות ההורים	התערבות בניהול המקצועי
התמודדות מועדון הספורט	תרומה לחניך
פגיעה במאמן	פגיעה בחניך
שמירה על שקט תעשייתי	הענשה
תיאום ציפיות	

מעורבות הורים חיובית

המרוויינים ראו במעורבות הורים הן היבטים חיוביים והן היבטים שליליים. בהקשר החיובי מרוויינים רבים ציינו את מעורבות ההורים בסיוע בצרכים לוגיסטיים כחיובית, לדוגמה: **"כאשר ההורים דואגים לספונסרים (כדור, תלבושות), אין ספק שעזרה כזו תורמת ומורידה מהנטל החל על ההורים בקבוצה"** (רון¹), **"יש כאלו שגם דואגים לציוד או חסויות ועוזרים לנו כלכלית"** (אסף), **"הם יכולים להיות מעורבים לעומת זאת בנושאים לוגיסטיים כמו הסעות, רכישת ציוד וכו'"** (אמנון), **"הורים רבים עוזרים לנו ברכישת ציוד, הסעות למשחקים ופעילויות חברתיות שונות"** (ירון). דברים אלו מעידים כי במקרים שבהם המעורבות איננה מקצועית, היא מתקבלת בברכה.

ירון היה היחיד שקשר ישירות ובמודע בין המעורבות המקצועית למעורבות הלוגיסטית וציין כי **"הורים רבים עוזרים לנו עם רכישת ציוד, הסעות למשחקים, פעילויות חברתיות שונות. זו גם הסיבה שהנהלת המועדון לא מרגישה בנוח להגביל את ההורים מלהגיע למגרש ולעודד"**. אמנון לא דיבר על הקשר ישירות, אך ציטט את אחד ההורים שעשה קישור ברור בין מעורבות חיובית לבין מעורבות שלילית: **"היה הורה אחד בשנה שעברה שרמז לי שמכיוון שהוא דואג להסעות, הוא ישמח לראות את הילד שלו משחק קצת יותר"**.

כמה מאמנים ציינו את ההשפעה החיובית של מעורבות הורים בהעלאת המוטיבציה של ילדיהם. ירון, לדוגמה, התייחס לדוגמה האישית שהורה נותן למוטיבציה ולתשוקה למשחק: **"הילד רואה מחויבות, הוא רואה להיטות, הוא רואה רצון להצליח. אלו ערכים שהוא צריך לשאוף אליהם וחשוב שיראה אותם אצל ההורים שלו, גם במגרש וגם בבית"**. גם אמנון הדגיש את חשיבות המעורבות והאכפתיות של הורים: **"חשוב שהילד יראה שהורה מעורב ושאיכפת לו – זה מדרבן את הילד להצליח"**. אסף הזכיר שללא מוטיבציה של ההורים חניכים לא

1 שם בדוי, וכך גם שאר השמות הכתובים כאן.

היו מגיעים כלל לאימונים: "חייבים לומר – אלמלא המעורבות של ההורים, אני לא בטוח שכל השחקנים היו מגיעים להתאמן. חשוב שההורה יתמוך בילד שלו ויעודד אותו לעסוק בפעילות הספורטיבית". רוב המאמנים שראיינו חושבים שילד להורה מעורב יהיה חניך טוב יותר מקצועית, כפי שמעיד ירון: "ילדים שההורים שלהם באים למגרש עולים ביתר מוטיבציה להצליח לעומת ילדים שההורים שלהם לא נמצאים. ילד שמדורבן מהיציע ירוץ מהר יותר, יקפוץ גבוה יותר ויהיה אכפת לו יותר". כאשר מצרפים אמירה זו לאמירתו של יריב – "אני חייב לומר באותה הנשימה שרוב ההורים דווקא בסדר. מדובר בקומץ בלבד שמתנהג ככה" – מתקבלת תמונה חיובית של המעורבות ההורית בספורט.

מעורבות הורים שלילית

כל המרואיינים התייחסו באריכות למעורבות הורים שלילית: "התערבות הורים במשחקי כדורגל היא רעה חולה" (רון), "לפעמים ההורים מגזימים וזה הופך לשלילי" (דני). המאמנים הדגישו את הקושי כאשר ההורים מתערבים בניהול המקצועי, כמו שאמר אסף: "מעורבות שלילית היא לומר לילד 'עזוב את מה שהמאמן אומר ותקשיב לי'". יריב התייחס להורים שמבקשים דרכי הוראה עדינות יותר: "אימא אחת באה אלי ואמרה שהיא חושבת שאנחנו צועקים על הילדים יותר מדי ומתנהגים בקשיחות", ואילו רון התייחס להורים שמביעים את דעתם ה"מקצועית" בדרך אלימה: "הורה אשר בגידופים וצעקות דרש מהמאמן של בנו כי ישתף אותו".

דברי המרואיינים היו שזורים בדוגמאות למכביר על מעורבות הורים שלילית. אסף לדוגמה מספר על אלימות של הורה: "הורה כעס על פאול שעשו על הבן שלו ואיים על ילד מהקבוצה השנייה שעשה את הפאול", וכן תמיר העיד כי "ילד ניגש אליי לפני שבועיים ואמר לי שהוא חושב שהוא צריך לשחק יותר... הוא הודה שאבא שלו אמר לו שהוא צריך לומר לי את זה". כפי שניתן לראות, מעורבות ההורים השלילית באה לידי ביטוי בעיקר במישור המקצועי, ובשלל גוונים וצורות. כל הורה רוצה את הטוב ביותר לבנו ומנסה להשפיע בדרך כזו או אחרת על המאמן ועל שילוב ילדו במשחק.

התמודדות המועדונים עם מעורבות הורים שלילית

המרואיינים נשאלו על הדרכים שבהן המועדונים מתמודדים עם מעורבות הורים. אסטרטגיות רבות עלו, והבולטות שבהן היו תיאום ציפיות, הענשה ושמירה על שקט תעשייתי.

רוב המאמנים הבהירו כי מנהל המועדון או המאמן מקיימים שיחת הבהרה עם ההורים בתחילת השנה, ובה הם מבהירים את הקודים המקצועיים הנהוגים במועדון. לדוגמה, ירון סיפר כי "מבצעים שיחות עם הורי השחקנים בתחילת השנה ומנסים לייצר קו אחד של הבנה בין דרישות המערכת למעורבות של

ההורים בנעשה בקבוצות". גם דני הבהיר כי מתקיימות שיחות בתחילת השנה שבהן מובהרים כללי המועדון: **"בתחילת כל שנה נפגשים עם כולם ומסבירים מה החוקים שלנו... לרוב זה עוזר"**. למרות האופטימיות שמלווה את האמירה של דני, המרואיינים דיברו על תיאום הציפיות כתהליך חד-צדדי שבו המועדון מבהיר להורים מה ציפיותיו, ואף לא אחד מהם הזכיר את ציפיות ההורים באותה שיחה. זאת ועוד, המרואיינים קשרו את שיחות תיאום הציפיות עם גישת ההענשה אשר תוזכר בהמשך. כלומר, אם ההורים אינם עומדים בכללים שעליהם מדובר בתיאום הציפיות, הם מורחקים לתקופה מסוימת, ואם המצב הבעייתי ממשיך, אפשר שגם יתבקשו לעבור למועדון ועמם גם הילד.

אסטרטגיית ההענשה עלתה פעמים רבות כדרך למנוע דריסת רגל מקצועית של הורים במועדון, כפי שיובל סיפר בריאיון עמו: **"אם קורה מקרה התערבות, המועדון מגבה את המאמן ומרחיק הורה שמנסה להתערב לתקופה מסוימת"**. בריאיון עם רון הוא הבהיר שלעתים מעורבות הורים שלילית גורמת לעזיבת החניך את המועדון: **"הורה שעובר את הקודים הללו יכול לקחת את בנו מהקבוצה ולחפש לו מסגרת פעילות אחרת"**. דני אף הסביר שיש מקרים שבהם בשל מעורבות הורים הורחק גם הילד מהמועדון, לדבריו: **"הרחקנו הורים ממשחקים ופעם אחת הרחקנו גם את הילד"**. היו מאמנים שדיברו על הענשת הורים כפי שדיברו על הענשת חניכים. כך לדוגמה אמר רון: **"הורה שמגדף, לא יוכל לבקש שיחה אישית עמי"**.

אסטרטגיה אחרת שעליה העידו מאמני הכדורגל שרואיינו הייתה שמירה על "שקט תעשייתי". תחת כותרת זו קובצו אמירות שביטאו אסטרטגיה של הימנעות בכל מחיר מפגיעה ביחסי העבודה בין המאמנים להורים. כך, לדוגמה, יריב מתאר חוסר מדיניות ברורה וכיבוי שרפות על מנת לשמר את היחסים: **"במועדון לא תמיד יודעים מה לעשות עם ההורים האלו. יש איזה מישהו שאחראי על הקשר עם ההורים, אבל הם לא ממש סופרים אותו. אנחנו יותר מכבים שרפות מאשר פועלים למניעה"**. תמיר משתמש גם הוא בביטויים של חוסר אונים כאשר הוא מתאר את ההתייחסות למעורבות שלילית של הורים: **"גם במועדון לא תמיד יודעים מה לעשות עם ההורים, כך שאם לא מדובר במקרים של אלימות, לרוב מוותרים להם וחבל"**. נקודה מעניינת ניתן למצוא בדבריו של אסף, המעלה את הקשר בין התגובה למעורבות הורים לבין המציאות הכלכלית שבה מאמנים מתנהלים: **"במועדון קוראים להורים לשיחה ומסבירים להם את המשמעות של המעורבות הזו. חשוב להזכיר שהורה והילד משלמים למועדון, ולכן המועדון לא רוצה שהם יעזבו ולכן בדרך כלל מנסים לסגור את זה יפה ובנימוס, אלא אם כן מדובר באלימות ואז אין בררה אלא להרחיק"** (אסף).

כמו בקשר שנעשה קודם לכן בין מעורבות חיובית של הורים בתחום הלוגיסטי לבין מעורבות שלילית, גם במקרה זה אפשר לקשור בין המעורבות הפיננסית של ההורים לבין המעורבות שלהם בנושאים מקצועיים, ויש באמירה זו

כדי להצביע על תופעה שבה הורים מסוימים מרגישים חופשיים יותר להביע דעה בעניינים מקצועיים כאשר הם משלמים למועדון ויודעים שהמועדון תלוי בהם כדי להמשיך ולהתקיים.

תוצאות המעורבות השלילית של הורים

המאמנים הציגו עמדה שלפיה מעורבות ההורים מפריעה בראש ובראשונה להם, והילדים הם הנפגעים המשניים. נקודה זו חשובה כיוון שהיא משקפת גם את הגישה שלאורה המאמנים מתמודדים עם התופעה הזו. כפי שאמר יריב: **"תחשוב שבמקום שאדם אחד יגיד לך מה לעשות, יש שני אנשים שיאמרו לך מה לעשות. תחשוב שיש לך שני בוסים בעבודה שכל אחד יגיד לך משהו אחר לעשות. לא תשתגע? ככה זה גם בקבוצה"**. כלומר, יריב מדגיש את הקושי שלו להתנהל כמאמן הקבוצה אל מול הלחצים של ההורים. בהמשך דבריו יריב מדבר על התוצאות ההרסניות הפוטנציאליות שבתגובה אינסטינקטיבית לכל דרישה של הורה: **"אם על כל מעורבות של הורה הייתי צריך להגיב, הייתי נשאר בלי שחקנים ובלי קבוצה"**.

המרוואיינים הציגו את דעתם ואת ניסיונם בנוגע למקרים שבהם מעורבות ההורים פוגעת בילד עצמו. יריב הדגיש את הדוגמה האישית השלילית שהורים נותנים לילדיהם כאשר הם מתערבים בהחלטות המאמן בבוטות: **"לא חושב שילד שרואה את ההורה שלו צועק כמו משוגע יכול להרוויח מזה משהו. זה בעיקר פוגע בו מכיוון שהוא רואה את אבא שלו מתנהג ככה וחושב שגם הוא יכול"**. אמנון ציין את הלחץ שמעורבות הורית שלילית מייצרת על החניך ואת הפגיעה אשר נגרמת מזה: **"ברגע שההורה לוחץ על הילד, הילד יתקשה לתפקד"**. תמיר התייחס לאחת מנקודות המחלוקת השכיחות בין הורים למאמנים – משך המשחק על המגרש: **"הם בעיקר מזיקים לקבוצה ולילד שלהם עם ההערות במהלך המשחק. ומילא אם זה היה רק במהלך המשחק, גם בבית הם מאכילים את הילד בסיפורים על כך שהוא צריך לשחק כל הזמן"**.

נושא משך המשחק על המגרש התקשר לנקודה גדולה יותר של תחושות ה"מגיע ליי". דני התייחס לתחושת זכאות מנופחת של חניכים שמקורה במעורבות הורים: **"הוא גם חושב לפעמים שמגיע לו הכל כי ככה אבא שלו אמר, וזה יכול לפגוע בו"**. התייחסות מעמיקה לדברי המאמנים מגלה כי השיח על ההשפעה על החניך מתנהל בתוך הדיאדה הורה – ילד. בהקשר זה בולטת הערתו של ירון אשר מתייחסת למשולש הורה – מאמן – ילד/חניך. ירון טוען כי **"לחץ גדול מדי בהחלט עשוי לפגוע בילד, אבל פה אני נכנס לתמונה ודואג להוריד ממנו את הלחץ באמצעות שיחות הרגעה"**. דברי ירון הם דוגמה נדירה במחקר זה לאמירה מפורשת המעודדת מעורבות הורים ומתייחסת לתפקיד המאמן בתוך אינטראקציה משולשת של הורים – מאמן – חניך. המרוואיינים התייחסו גם לפגיעה בחניכים, כמו בדבריו של רון המתאר תחושה לא נעימה של חניכים למראה התנהגות הוריהם: **"הילדים מרגישים בדרך כלל לא נעים עם התנהגות חריגה של הוריהם ולא חשים בנוח עם**

התנהגות זו. תמיר מתייחס לקונפליקט הנאמנויות שנוצר אצל הילד בין המאמן להורה: **"אתה רואה שהילד לא תמיד יודע למי להקשיב. זה נורא כשיש יותר מסמכות אחת לילדים... בעיקר בגיל הצעיר"**. יריב, יובל ודני טוענים שהילדים פותרים קונפליקט זה בבחירה במאמן: **"הילדים מבולבלים, אבל לרוב מיישרים קו עם המאמן"** (יריב), **"לילדים לא נעים אבל רובם יודעים לעשות את ההפרדה בין הבוס המשפחתי לבין הבוס של הקבוצה"** (דני), **"רוב הילדים רואים במאמן את הדמות המובילה והקובעת, ולכן סולדים מהתנהגות ההורים"** (יובל). ניתן לראות בקונצנזוס הזה בין מרואיינים תמיכה בהרגשה של מסוגלות עצמית וביטחון מקצועי שלהם.

דיון ומסקנות

מעורבות הורים בחינוך היא תופעה חיובית בעיקרה, אשר לעתים גולשת למעורבות יתר שלילית. בתחום אימון הכדורגל הנושא מורכב עוד יותר, כיוון שהמאמן הוא בו זמנית מורה ונותן שירות והחניך הוא גם תלמיד וגם לקוח. ממצאי המחקר הנוכחי עולים בקנה אחד עם מחקרים קודמים על תפיסות של אנשי חינוך באשר למעורבות ההורים (Dor, 2013; Fisher, 2009) נראה כי מאמני כדורגל מכירים בהיבטים החיוביים של מעורבות הורים, אך מתייחסים להיבטים השליליים שלה כאחד הצדדים המאתגרים בעבודתם.

קיים דמיון, אך גם שוני, בין ממצאי מחקר זה לבין מחקרים קודמים אשר בדקו היבטים שונים של מעורבות הורים. שותפות ההורים היא נושא שעלה במחקר הנוכחי ותואם במידה רבה ממצאים ממחקרים קודמים. כשם שמורים מציינים את הגעתם של הורים לאספות הורים, את היותם מלווי טיולים ואת השתתפותם בפעולות מנהליות אחרות כמעורבות הורים חיובית (Lloyd-Smith & Baron, 2010), כך ציינו המאמנים במחקר הנוכחי את הבאת החניכים לאימונים, את ארגון ההסעות למשחקים וכדומה. ניכר דמיון גם בהיבט המעורבות הכלכלית של ההורים במימון פעילויות בין מחקרים על מורים (e.g., Pena, 2000) למחקר הנוכחי. בנוסף, יש לציין כי פישר (Fisher, 2009) התייחסה לעבודת ההכנה ללימודים שעושים ההורים בבית, לעומת זאת במחקר הנוכחי לא ציינו המאמנים פעילויות דומות, כגון הורים שמשחקים כדורגל בבית עם ילדיהם. בדומה למעורבות הורים בשדה החינוכי ככלל גם מאמני כדורגל רואים את החלקים החיוביים במעורבות הורים, כאמור בסיוע לוגיסטי וכן בהעלאת המוטיבציה של החניכים מחד, ואת המעורבות השלילית בהתערבות בהיבטים מקצועיים מאידך. בהתייחסות המרואיינים למעורבות השלילית של ההורים בלטה חוסר הראייה המערכתית, ובעיקר העיוורון באשר לקשר שבין מעורבות הורים חיובית לבין מעורבות הורים שלילית, כלומר המידה שבה עזרה של הורים בנושאים לוגיסטיים פותחת פתח להתערבות גם בנושאים מקצועיים. תיאוריהם של המרואיינים את הפגיעה שנגרמת לחניכים ממעורבות יתר שלילית של ההורים חסרו גם הם ראייה מערכתית רחבה. על פי רוב, המרואיינים התייחסו

בדבריהם לדיאדה הורה – ילד וכיצד זו גורמת לתוצאות שליליות, ובכך הסירו את עצמם מהמשוואה. אנו טוענים כי ראייה מערכתית של המשולש הורה – ילד – מאמן היא מפתח למעורבות הורים מיטיבה יותר במועדוני כדורגל.

התייחסות המרואיינים להתמודדות מועדוני הספורט עם מעורבות הורים העלתה תמונה עגומה. מאמני הכדורגל לא היו מודעים להמלצות לעבודה עם הורים שפרסמו ועדת זליכה (משרד התרבות והספורט, 2013), העמותה לערכים בספורט, או חוקרים בתחום (לדוגמה, גיא, 2011). המאמנים הסתמכו על פי רוב על אסטרטגיות בסיסיות ולא יעילות, כגון הענשה ושמירה על "שקט תעשייתי" בכל מחיר. אסטרטגיה חשובה שהוזכרה הייתה תיאום ציפיות בתחילת שנה, אולם גם כאן בלטה חוסר הראייה המערכתית של המרואיינים, אשר התייחסו לשיחות תיאום הציפיות כחד-צדדיות – שיחות שבהן המאמנים מסבירים להורים על הכללים והחוקים – ולא כבסיס לדיאלוג על הצרכים של כל אחד מהצדדים.

מכיוון שמדובר במחקר איכותני עם מדגם צנוע, אי אפשר להסיק מסקנות מרחיקות לכת על יחסי הורים – מאמני כדורגל בישראל. עם זאת המחקר מראה כי מתחום אימון הכדורגל עולה תמונה הדומה לתמונה המוכרת מתחום החינוך בישראל, שבו מורים מעידים על חוויות רבות של מעורבות הורים שלילית (Dor, 2009; Fisher, 2013). בענף הכדורגל קיים קונפליקט בין תפקידים (role conflict): המאמן מאמן את הילדים לפי גילם, התפתחותם הפיזית והנפשית וכישרונם, אך את שכרו העיקרי הוא מקבל מההורים. עובדה זו עלולה לגרום למחויבות לא מקצועית "ללקוחות" כדי לא לאבד את מקור ההכנסה. ראשי המועדון יכולים להעדיף חניכים פעילים שהוריהם לא רק משלמים סכום קבוע אלא גם תורמים בצורות שונות להנעת המסגרת וילדיהם.

פתרון אפשרי אחד הוא מבנה אחר למסגרות. במצב אידאלי מאמן אינו תלוי בהורים, ולשם כך יש צורך בשינוי מהפכני, לדוגמה: כבר בבתי הספר יהיו קבוצות ילדים בתנאי אימון טובים (מגרשים, אולמות, ציוד, לימודי עזר, הכנת שעורים, ארוחת צהריים ועוד). שינוי מעין זה מחייב הכשרת מאמנים מיוחדים לאימון ילדים, שכן יש דגשים שונים לדרכי האימון בגיל 6 לעומת 13-15. שינוי מסוג זה יכול להתרחש גם באמצעות התערבות הקשורה במדיניות מוסדית אשר שמה דגש על אימוני ספורט ומבצעת סינון בבתי הספר היסודיים וכן תיעול לקבוצות ספורט הממומנות על ידי המדינה. בדרך זו הקבוצות תהיינה תלויות במקצועיות ובמחויבות של החניכים ולא במעורבות הוריהם.

גם אם שינוי מהפכני שכזה אינו אפשרי, המחקר מצביע על הצורך בהדרכת מאמני כדורגל בנושא דרכים להשגת שיתוף פעולה מיטבי ובייחוד חשיבה מערכתית. החשיבה המערכתית רואה בדינמיקה בין רכיבי המערכת כשונה מהתנהגותו של כל רכיב בפני עצמו. מאמני כדורגל נדרשים להיות אנשי חינוך מקצועיים, וחלק מהעבודה החינוכית היא הבנה של המערכת: התנהלות בתוך בית ספר/מועדון

ספורט, התנהלות בקשר עם הורים ותלמידים ודינמיקה של כיתה/קבוצה. הדגשת הבנה מערכתית כחלק מהכשרת מאמני הכדורגל יכולה לתרום ליכולתם לנהל קבוצה על הדינמיקות הפנימיות שלה כמו גם (ובעיקר בהקשר של מאמר זה) להתמודד עם מעורבות הורים ולרתום אותה לאפיקים חיוביים.

הערה:

המחברים מבקשים להודות למר איליה בר-זאב שקרא גרסאות קודמות של המאמר והציע ביקורת בונה והערות נבונות.

רשימת המקורות

אלפרט, ב' ושלסקי, ש' (2007). **זרנים בכתיבת מחקר איכותני**. תל-אביב: כליל, מכון מופ"ת.

גיא, ש' (2011). **אימפריה: איך המציאה אנגליה את הכדורגל מחדש – רשמי מסע**. באר שבע: רסיס נהרה.

גילת, ע' והרץ לזרוביץ, ר' (2010). שיטה לראיון וניתוח סיפורי חיים המבוססת על הגישה הנרטיבית טיפולית. בתוך ל' קסן ומ' קרומר נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.

גינדי, ש' ופאול, א' (2015). מחויבות דתית מתוך בחירה: בין סמכות לאוטונומיה ברשת חינוך דתית. **דפים**, 60, 59-83.

גולדשמיט, ז' (2015). צפו: אלימות קשה בין הורים במשחק נערים. Ynet, 12 דצמבר 2015. מתוך: <http://www.il.co.il/ynet/articles/0,7340,4738374,00-L.html>

זך, ס' (2010). **עיונים בפסיכולוגיה של הספורט**. תל אביב: הוצאת אסיף.

כצנלסון, ע' (אוקטובר, 2014). קשר בין הורים ומערכת החינוך של ילדיהם. **פסיכואקטואליה**, 46-40.

מרגלית, ט' (1993). **מעורבות הורים בבית הספר מנקודת מבטם של התלמידים: מחקר התפתחותי** (עבודת מ"א שלא פורסמה). בית הספר לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

משרד החינוך (1996). **חוזר המנהל הכללי, אייר התשנ"ו מאי 1996** – בית הספר וההורים.

משרד התרבות והספורט. (2013). **דין וחשבון: הוועדה הציבורית לבדיקת המבנה הניהולי של ענף הכדורגל בישראל (ועדת זליכה)**. תל-אביב, ישראל: המחבר.

נוי, ב' (1992). עקרונות יסוד בתהליך שיתוף הורים בבית הספר. **עיונים בחינוך**, 57-58, 209-218.

ספקטור-מרזל, ג' (2010). מחקר נרטיבי ועבודה סוציאלית. **חברה ורווחה**, 75-110.

פישר, י' ופרידמן, י' (2009). הורים ובית הספר: יחסי גומלין ומעורבות. **זפים**, 47, 40-11.

פרידמן, י' (2011). יחסי בית-ספר – הורים בישראל. **עיונים במנהל ובארגון החינוך**, 32, 267-237.

קופר, א' (2015). תנו לגדול בשקט / התערבות ההורים בכדורגל. Ynet, 7 מאי 2015. מתוך: <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4654615,00.html>

קטיעי, א' (2015). בעולם שבו אנשים כהים הם אלימים, בהגדרה. מתוך: <http://www.haokets.org/2015/03/03/בעולם-שבו-אנשים-כהים-הם-אלימים-בהגדרה>

שחר, ב' ולידור, ר' (2004). הגישה החיובית של מאמנים לאימונם של ספורטאים צעירים: היבטים תיאורטיים ומעשיים. בתוך ר' לידור ונ' ופיגין (עורכים), **זה רק ספורט? ההקשר החינוכי של הספורט בבית הספר ובקהילה** (עמ' 51-69). תל אביב, ישראל: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת – מחקר איכותני, תיאוריה וישום**. תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

Bussmann, G., & Alfermann, D. (1994). Drop-out and the female athlete: A study with track and field athletes. In D. Hackfort (Ed.), **Psycho-social issues and interventions in elite sports** (pp. 89-128). Frankfurt, Germany: Lang.

Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). **The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A review of literature**. London, UK: DfES Publications.

Dor, O. (2013). Israeli teachers' attitudes toward parental involvement in school: A qualitative study. **International Journal about Parents in Education**, 7, 6-17.

Fisher, Y. (2009). Defining parental involvement: The Israeli case. **US-China Education Review**, 6, 33-45.

- Gelfand, B. (2015). **Positional decision making in chess**. Glasgow, UK: Quality Chess.
- Gould, D., Lauer, L., Rolo, C., Jannes, C., & Pennisi, N. (2006). The role of parents in tennis success: Focus group Interviews with junior coaches. **The Sport Psychologist**, **22**, 18-37.
- Harwood, C., Drew, A., & Knight, C. J. (2010). Parental stressors in professional youth football academies: A qualitative investigation of specialising stage parents. **Qualitative Research in Sport and Exercise**, **2**, 39-55.
- Hellstedt, J. C. (1987). The coach/parent/athlete relationship. **The Sport Psychologist**, **1**, 151-160.
- Hemery, D. (1986). **The pursuit of sporting excellence: A study of sport's highest achievers**. London, UK: Willow.
- Kleiber, D. A., & Kirshnit, C. E. (1991). Sport involvement and identity formation. In L. Diamant (Ed.), **Mind-body maturity: Psychological approaches to sports, exercise, and fitness** (pp. 193-211). Washington, DC: Hemisphere Publishing Corporation.
- Lauer, L., Gould, D., Roman, N., & Pierce, M. (2010). Parental behaviors that affect junior tennis player development. **Psychology of Sport and Exercise**, **11**, 487-496.
- Lloyd-Smith, L., & Baron, M. (2010). Beyond conferences: Attitudes of high school administrators toward parental involvement in one small Midwestern state. **School Community Journal**, **20**, 23-44.
- Pena, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. **The Journal of Educational Research**, **94**, 42-54.

- Ross, A. J., Mallett, C. J., Parkes, J. F., & Strachan, L. (2015). The influence of parent sport behaviours on children's development: Youth coach and administrator perspectives. **International Journal of Sports Science & Coaching**, **10**, 605-622.
- Sachs, J. (2000). The activist professional. **Journal of Educational Change**, **1**, 77-94.
- Schmalz, D. L., Kerstetter, D. L., & Anderson, D. M. (2008). Stigma consciousness as a predictor of children's participation in recreational vs. competitive sports. **Journal of Sport Behavior**, **31**, 276-297.
- Timperio, A. F., van Stralen, M. M., Brug, J., Bere, E., Chinapaw, M. J., De Bourdeaudhuij, I.,...Te Velde, S. J. (2013). Direct and indirect associations between the family physical activity environment and sports participation among 10-12 year-old European children: Testing the EnRG framework in the ENERGY project. **The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, **10**, 10-15.
- Toftegaard-Stockel, J., Nielsen, G. A., Ibsen, B., & Andersen, L. B. (2011). Parental, socio and cultural factors associated with adolescents' sports participation in four Danish municipalities. **Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports**, **21**, 606-611.
- Udry, E., Gould, D., Bridges, D., & Tuffey, S. (1997). People helping people? Examining the social ties of athletes coping with burnout and injury stress. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, **19**, 368-395.
- Vassalo, P. (2000). More than grades: How choice boosts parental involvement and benefits children. **Policy Analysis**, **383**, 1-16. Retrieved October 11, 2015 from <http://www.cato.org/pubs/pas/pa383.pdf>

- Wheeler, S. (2012). The significance of family culture for sports participation. **International Review for the Sociology of Sport**, **47**, 235-252. doi: 10.1177/1012690211403196
- Wuerth, S., Lee, M. J., & Alfermann, D. (2004). Parental involvement and athletes' career in youth sport. **Psychology of Sport and Exercise**, **5**, 21-33.

התמחות בהוראה – נקודת מבטם של מתמחים בחינוך הגופני

סימה זך, רחל טלמור וחנן שטיין

תקציר

תכנית תמיכה למורים חדשים – "ההתמחות בהוראה" (סטאז') – מופעלת בישראל מטעם האגף להכשרת מורים במשרד החינוך מאז שנת תש"ס. התכנית כוללת שתי מערכות תמיכה: חונכות אישית באמצעות מורה חונך מבית הספר הקולט, שהיא קליטה לתוך תרבות ארגונית חדשה, וסדנת התמחות (סטאז') במוסד המכשיר מורים, שהיא תמיכה מקצועית בתהליך הסוציאליזציה. מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את תפיסתם של מורים מתחילים לחינוך הגופני את תכנית ההתמחות בשני היבטים עיקריים: (א) יישום התכנית, היקפה, רכיביה ומהותה; (ב) תרומת התכנית להכשרתם ולהשתלבותם המיטבית בהוראה, תוך התמקדות בתחום החינוך הגופני. תשעים ותשעה מתמחים להוראה בחינוך הגופני השתתפו במחקר וענו על שאלון למתמחים (נאסר-אבו-אלהיג'א, רייכנברג ופרסקו, 2006). השאלון עבר שינויים קלים כדי להתאימו למורים לחינוך הגופני. ממצאי המחקר מראים כי בהערכה של כלל מרכיבי תכנית ההתמחות מרבית המתמחים שבעי רצון מהקשרים שנוצרו עם התלמידים, מהשתלבותם בבית הספר, מבחירתם במקצוע ההוראה ומהתמיכה שהם מקבלים מצוות המורים. בשנת ההתמחות הם עדיין אינם חשים מעורבות בבית הספר, הם אינם נושאים בתפקידים נוספים בבית הספר, הם מייחלים ליחס חיובי מההנהלה ולהתהוות של תקשורת עם הורי התלמידים. המתמחים זקוקים לתמיכה רגשית רבה ולעידוד בהתמודדות עם תסכולים, לעזרה במציאת דרכים להגברת המוטיבציה של התלמידים ללמוד, בהתמודדות עם בעיות משמעת ולסיוע במציאת דרכי הערכה מתאימות.

תאריכים: התמחות בהוראה, חונכות, מורה חונך, מורים מתחילים, חינוך גופני.

תהליך ההתמחות וכניסה להוראה (induction) הוא שם כולל לתכניות התמיכה, ההנחיה וההכוונה של מורים מתחילים בכניסתם לתפקיד ההוראה הראשון ובקליטתם בבית הספר. שלב הכניסה להוראה הוא בר השפעה מהותית על המשך חייהם המקצועיים של עובדי ההוראה מבחינת נכונותם להתמיד בהוראה ומבחינת גיבוש זהותם המקצועית ותפיסת תפקידם (זילברשטרום, 2011). הרציונל שעליו מושתתת תכנית ההתמחות בהוראה נובע מן הצורך להקל את המעבר ממעמד של סטודנט להוראה למעמד של מורה בבית הספר. במעבר החד ממעמד של סטודנט למעמד של מורה עצמאי עובר המורה החדש תהליך של סוציאליזציה בשני מישורים: האחד הוא למקצוע ההוראה, והשני לבית הספר שבו הוא נקלט. למעשה זהו תהליך של התנסות בשני תהליכים בו-זמנית: "להיות מורה" (becoming a teacher) בבית הספר

וי"למוד ללמד" (learning to teach) (Vonk, 1995). בתקופה זו נדרש המתמחה לקבל עליו את כל תחומי האחריות של מורה, ועליו להתמודד עם מגוון קשיים כמו למשל קשיים פדגוגיים, קשיים ביחסים עם תלמידים והורים, קשיים דידקטיים, קשיים ארגוניים וקשיים בהבניית הזהות המקצועית (זילברשטרום, 2011).

מסתבר שקשיי ההתמודדות וההישרדות הם מהגורמים העיקריים לנשירתם של מורים מן המקצוע בשנות עבודתם הראשונות (כפיר, פרסקו וארנון, 1992; Johnson, 2004; Wong, 2004). נשירת מורים ממערכת החינוך היא תופעה מטרידה בעלת השלכות על מקצוע ההוראה, על איכות המורים, על אי-השוויון בחינוך ועל הוצאה ציבורית (שפרלינג, 2015). שיעורים גבוהים של נשירת מורים יוצרים מכשול בפני התפתחות תלמידים ובפני הספקת שירותי חינוך באיכות גבוהה ועלולים להוביל להעסקת מורים לא מנוסים או לא מתאימים. הם יוצרים חוסר יציבות בבתי הספר ומשפיעים מהותית על היכולת לתכנן ולנהל את מערכת החינוך (אריאלי, 1995). לעזיבתם של מורים יוזמים ומובילי שינוי השפעה רבה על איכות המערכת ועל הצלחתה (טרון, 2014).

הספרות העוסקת בנושא מעידה שמתן תמיכה ועידוד למורים עם כניסתם להוראה וחיידוד תפקידו של המורה החונך יש בהם כדי למנוע את נשירתם ולסייע בתהליך הסוציאליזציה שלהם לתוך המקצוע (Stokking, Leenders, de Jong, & van Tartwijk, 2003). מכאן נובע הצורך בהתערבות מקצועית, שתסייע בידי המורה המתחיל לצלוח את שנת העבודה הראשונה ותמנע את נשירתו מן המקצוע בשלב הכניסה להוראה. תכניות התמחות התומכות בכניסה להוראה קיימות במקומות שונים בעולם בצורות שונות ומיועדות לתת מענה לצורך זה (DeBolt, 1992; Feiman-Nemser, Carver, Schwille, & Yusko, 2000; Johnson, 2004).

ההתמחות בהוראה בישראל

תכנית תמיכה למורים חדשים – "ההתמחות בהוראה" (סטאזי) – מופעלת בישראל מטעם האגף להכשרת מורים במשרד החינוך מאז שנת תש"ס. התכנית מוגדרת כחובה ומטרתיה הן סיוע למתמחה בעיצוב דפוסי פעולה פרופסיונליים, מתן אפשרות למתמחה להתנסות בהוראה ב"זמן אמת" תוך כדי קבלת תמיכה מקצועית, חברתית ורגשית ומתן כלים למערכת להערכה של המורה החדש לשם הענקת רישיון הוראה.

תכנית ההתמחות בהוראה בארץ מופעלת באמצעות שני גופים מרכזיים במערכת החינוך: המערכת המכשירה את המורים (המכללות והאוניברסיטאות) והמערכת הקולטת את המורים לעבודה [המנהל הפדגוגי של משרד החינוך, הפיקוח המקצועי ומסגרות ההתמחות (בתי הספר וגני הילדים)]. על המתמחה למצוא את מקום העבודה לשנת ההתמחות בפנייה למחוז או להנהלת בתי הספר בעצמו. כאשר הוא מוצא מקום עבודה, עליו לדווח למרכז ההתמחות על פרטי העסקתו עם אישור מהפיקוח או ממנהל בית הספר. היקף העסקתו של המתמחה צריך להיות שליש

משרה לפחות. משך ההתמחות הוא שנת לימודים אחת, ולא פחות משישה חודשי עבודה באותה שנה. ההתמחות תיעשה ככלל בשכבת הגיל (קדם-יסודי, יסודי, חטיבת ביניים או חטיבה עליונה) ובהתמחויות שהמתמחה הוכשר להן במהלך לימודיו. חריגויות מהמסגרות הנדרשות טעונות אישור מיוחד מגף ההתמחות בהוראה במשרד החינוך (חוזר מנכ"ל, 2004, ס' 3).

השאיפה להשגת המטרות שהציבה מערכת החינוך הביאה להתפתחותן של שתי מערכות תמיכה – האחת, חונכות אישית באמצעות מורה חונך מבית הספר הקולט, שהיא קליטה לתוך תרבות ארגונית חדשה, והשנייה – סדנת התמחות (סטאזי) במוסד המכשיר מורים, שהיא תמיכה מקצועית בתהליך הסוציאליזציה. להלן יפורטו שתי מערכות התמיכה האלה:

חונכות אישית. מינוי החונך אמור להיעשות סמוך לקבלת המתמחה לעבודה. במרבית המקרים יתמנה מורה חונך לתפקיד בידי מנהל בית הספר. במקרים אחרים הוא ימונה בידי הפיקוח המקצועי או בידי הממונה על המסגרת החינוכית. על המתמחה להיות מלווה בחניכה ובתמיכה של מורה חונך מבית הספר, עמית למקצוע וחבר כמותו בסגל המורים, שתפקידו לסייע לו להיקלט בתרבות הארגונית הספציפית. תפקיד החונך לספק למורה המתחיל תמיכה חברתית-רגשית ומקצועית בתהליך הסתגלותו למסגרת החינוכית הקולטת (משרד החינוך, תשנ"ט). לפי חוזר מנכ"ל (2004), על המורה החונך להיות מוסמך ומנוסה. כמו כן עליו להשתתף השתתפות פעילה במפגשי השתלמות שיציע המוסד המכשיר את המתמחה. למורים החונכים יש אחריות לתאר לפני המתכשרים במדויק את הפוליטיקה החברתית הבית-ספרית ולסייע בהבנתו של הידע הסמוי (Dalgarno & Colgan, 2007; Klemola, Heikinaro-Johansson, & O'Sullivan, 2013).

נושא החונכות נחקר בהרחבה, ובשנות התשעים של המאה הקודמת אף נכתבו כמה ספרים בנושא (ראה סקירה לדוגמה: Vonk & Hans, 1995; וספרים לדוגמה: Debolt, 1992; Wilkin, 1992). מטבע הדברים, מידת התרומה של החונך לתהליך הקליטה של המתמחה העסיקה ומעסיקה רבות את העוסקים בנושא זה. וונק (Vonk, 1993, 1995) הציע מודל אשר מתאר את תהליך החניכה ואת הערכתם של המתמחים את תרומתם של החונכים תוך התייחסות לשלושה ממדים: (1) הממד האישי-מקצועי מתייחס להיבטים אישיים רגשיים; (2) ממד הידע והמיומנויות מתייחס להיבטים מקצועיים; (3) הממד האקולוגי מתייחס להיבטים חברתיים הקשורים בהשתלבות המתמחים בבית הספר. מחקר מקיף שנערך בישראל בנושא התמחות בהוראה בחינוך הכללי (נאסר-אבו אלהיגיא, פרסקו, ורייכנברג, 2011; נאסר-אבו-אלהיגיא, רייכנברג ופרסקו, 2006) התבסס על מודל זה. ממצאי המחקר הראו שלתפיסתם של מרבית המתמחים (80%), החונכות מתבטאת בעיקרה בתחום הרגשי והמקצועי ופחות בתחום האקולוגי. נושאי החניכה המרכזיים כפי שעלה ממחקרם של נאסר-אבו-אלהיגיא ועמיתותיה הם התמודדות עם בעיות משמעת, התאמת חומר

הלימוד ושיטות ההוראה לצורכי התלמידים וסיוע בהתמצאות בתכנית הלימודים. המורים החונכים הם נדבך מהותי בכל שלושת הממדים של וונק ואחריותם כשותפים לתהליך היקלטותם של המורים החדשים רבה. על כן עולה הצורך לבחון את תפיסתם של מורים מתחילים את תפקיד המורים החונכים ואת תפקודם.

סדנת ההתמחות (סטאז'). תפקיד הסדנה ללוות את עבודת המתמחה מן ההיבט העיוני והמעשי ולסייע לו לעבד ולהמשיג את האירועים המתרחשים במהלך עבודתו ולהפיק מהם לקחים להתפתחותו המקצועית. הסדנאות מתקיימות במוסדות המכשירים, לפעמים בהרכבים הומוגניים מבחינת תחומי ההכשרה של המתמחים ולפעמים בהרכבים הטרוגניים. בכל סדנה משתתפים מתמחים עמיתים, ומנחה אותה מורה מסוג המרצים של המוסד (משרד החינוך, תשנ"ט). הסדנה נחשבת כלי עיקרי בידי המכללה שבאמצעותו היא משפיעה על תהליכי ההתמקצעות של המורה המתחיל ומסייעת בתהליכי הסוציאליזציה המקצועית שלו. נמצא שהתחומים המרכזיים שבהם הסדנה עוסקת הם תמיכה רגשית, תמיכה אישית-מקצועית ותמיכה אקולוגית (נאסר-אבו-אלהיג'א, רייכנברג, ופרסקו, 2006).

לפי בייקר ושותפיו (Baker et al., 2004), בסדנאות המורים המתחילים יכולים להעלות דילמות, שאלות ורעיונות העולים ישירות מהעבודה שלהם בשדה. היכולת לחלוק את חוויותיהם עם מתמחים אחרים מאפשר להם ליהנות מתמיכתן של קבוצת השווים, והדיונים המתנהלים במפגשים אלה תורמים להתפתחות הזהות המקצועית שלהם. המתמחים מדווחים כי עיקר תרומתה ויעילותה של הסדנה הוא במהלך הסמסטר הראשון.

מורים מתחילים בחינוך הגופני

עבודת המורים לחינוך גופני שונה מבחינות רבות מזו של המורים למקצועות ההוראה העיוניים, בעיקר בשל מרכזיותו של התחום המוטורי. עצמת הקשיים שהם חווים רבה יותר, וכך גם כוחות הנפש הנדרשים מהם (אלדר, 1996; פייגין, 1999; McCormack, 1995; Tan, Schempp, & Schwager, 2003; & Thomas, 2003). אכן, גם מדבריהם של מורים לחינוך הגופני עולה שהם רואים עצמם שונים ממורים אחרים בהיבטים כמו: הקשר הבלתי אמצעי שלהם עם התלמידים, הם אינם מרבים להתלבט בנוגע לתוכני המקצוע, הם מקדישים תשומת לב מועטה לשיעורי בית ולמבחנים, ואין מוטל עליהם עומס רב של עיסוק בניירת (ארליך, טלמור, נאבל-הלר ואלדר, 2001).

עם זאת אופיו של המקצוע שמתקיימות בו תחרויות, נערכים בו מופעים, ונדרשים בו ידע ויכולת בארגון מפעלים, תובע מהמורים יזמה וכישורי ארגון ומחייב את מעורבותם בהיבט התרבותי והייצוגי של בית הספר (הנגבי ופייגין, 1998).

לעתים המורה לחינוך הגופני הוא יחיד במקצועו בבית הספר, ותכופות הוא עובד בו בהיקף משרה חלקי בלבד. מאחר שהאולם, המתקנים והמגרשים מרוחקים מחדר המורים, הוא עלול להיות מבודד מבחינה מקצועית וחברתית מצוות המורים (Mohr & Townsend, 2001). הקשר של המורה לחינוך הגופני עם ההורים גם

הוא גורם שולי בעבודתו (ארליך, טלמור, נאבל-הלר ואלדר, 2001). לבסוף, גם מקום עבודתו של המורה לחינוך הגופני, בחצרות ובמגרשים בחוץ, מחייב ערנות מתמדת לבטיחות התלמידים וחושף את איכות עבודתו לכל עובר ושב בבית הספר.

חונכות בחינוך הגופני

חשוב מאוד שהמורה החונך ילמד אותו מקצוע של המתמחה להוראה (Banville & Rikard, 2009; Richards, Templin, & Gaudreault, 2013). לעתים, בלית בררה, וכדי לספק את הצורך בבחירת מורה חונך שהוא מורה לחינוך הגופני, נבחרים מורים חונכים מבית ספר אחר. מציאות זו, שבה המורה החונך אינו מלמד בבית הספר של המתמחה, יוצרת קשיים משום שמורים אלה אינם מכירים את בית הספר של המורה המתמחה, לא את הכוחות הפועלים בו ולא את העמיתים, בעלי התפקידים וההנהלה שאתם המורה המתמחה נמצא בקשר יום-יומי. יתרה מזאת, יכולתם של המורים החונכים לצפות בעבודת המתמחה ברצף מוגבלת, והסיכוי להיפגש פנים אל פנים כאשר עולה בעיה דחופה הוא קלוש.

ריקרד ובנוויל (Rikard & Banville, 2010) בדקו את תהליך החונכות של 20 מורים מתחילים לחינוך הגופני ומצאו שרק תשעה מהמורים המתחילים קיבלו חונכות נאותה הכוללת אינטראקטייה טובה על בסיס יומי עם החונך ושיחות רבות הקשורות להוראה שלהם וכן צפייה בשיעורים של המורה וקבלת משובים ספציפיים. הנתרים הצביעו על הנחיה רווית ליקויים וקשיים. זאת, אף שהחונכים עברו תהליך של מיון ובחירה לתפקיד והוכשרו כמורים חונכים בחינוך הגופני.

היות ששלב הכניסה להוראה ידוע כשלב חשוב ביותר למורים מתחילים, ומתוך הכרה בחשיבות תהליך קליטה איכותי אשר יפחית את סיכויי הנשירה, עולה הצורך לבחון את עמדותיהם של המתמחים כלפי תכנית ההתמחות ואת שביעות הרצון שלהם מתכנית ההתמחות בכלל ומתכנית החונכות האישית בפרט. לא התייחסנו במאמר זה לסדנת ההתמחות שהיא כמעבדה בפני עצמה לעיבוד תהליך ההתמחות.

לפיכך שאלות המחקר הן אלה:

1. מהם המאפיינים של המתמחים המשתתפים בתכנית?
2. על פי תפיסת המתמחים להוראה, אילו תחומים יכולים לסייע בהיקלטותם המיטבית?
3. מהם מאפייני תהליך החונכות של המתמחים לחינוך הגופני?
4. כיצד המתמחים מעריכים את תרומת המורה החונך?
5. מהן עמדות המתמחים לחינוך הגופני כלפי תכנית ההתמחות?
6. מה מידת שביעות הרצון שלהם מתכנית ההתמחות?

השיטה

משתתפים

תשעים ותשעה מתמחים להוראה בחינוך הגופני היו אוכלוסיית המחקר, וכולם השתתפו בסדנת סטאז' במכללה לחינוך הגופני במרכז הארץ. כשני שלישים מהם נשים וכשליש גברים. מעט יותר ממחציתם (54.4%) בגילים 29-34, 30.4% מהם צעירים יותר – 23-28, ו-15.2% מבוגרים יחסית 35-40. רובם למדו במכללה האקדמית בוינגייט (87%). השאר למדו במכללות לווינסקי, גבעת וושינגטון, שאן ואוניברסיטת בן-גוריון. מאפיינים נוספים של המתמחים מוצגים בלוח 1.

לוח 1:

מאפייני המתמחים

המשתנה	אחוז
דרג ביה"ס	
יסודי שש-שנתי ושמונה-שנתי	52.7
חטיבת ביניים	10.8
חטיבה עליונה	8.6
תיכון ארבע-שנתי	4.3
מקיף שש-שנתי	17.2
אחר	6.5
אזור הפיקוח	
ממלכתי	69.7
ממלכתי-דתי	12.1
המגזר הערבי	10.1
אחר	1.0
המחוז	
צפון	9.7
חיפה	15.1
מרכז	31.2
תל-אביב	32.3
ירושלים והסביבה	3.2
דרום	5.4
התיישבותי	3.2
מספר ימי הלימודים בשנת ההתמחות	
לא לומד	46.7
יום אחד	26.1
יומיים	15.2
שלושה ימים או יותר	12.0

המשתנה	אחוז
מספר ימי העבודה בביה"ס	
2	28.3
3	23.9
4	18.5
5	28.3
6	1.1
תקן העבודה	
רגיל	67.7
במקום מורה שיצא לשבתון	16.1
במקום מורה בחופשת לידה	7.5
אחר	8.6
מספר הכיתות שמלמד/ת	
עד 4 כיתות	19.6
5-6	25.0
7-8	18.5
9-10	18.5
11 ויותר	18.5
מספר התלמידים שמלמד/ת	
120-25	39.1
130-240	37.9
250-400	23.0
*מסגרת ההוראה	
כיתות רגילות	83.7
כיתות משלבות	35.9
אימון נבחרות	18.5
אחר	21.7

* היה אפשר לסמן יותר מתשובה אחת

כפי שניתן לראות בלוח 1, כמחצית מהמתמחים מלמדים ביסודי (שש-שנתי או שמונה-שנתי), 17% מלמדים במקיף שש-שנתי, וכ-11% מלמדים בחטיבת ביניים. רובם מלמדים בזרם הממלכתי (כ-70%), 12% בממלכתי דתי, ו-10% במגזר הערבי. כשני שלישים מהם עובדים במחוז תל-אביב והמרכז, והשליש הנותר מתפזר בין שאר המחוזות. כמחצית מהמתמחים (46.7%) אינם לומדים בשנת ההתמחות או לומדים יום אחד בשבוע (26.1%). במרבית המקרים הם עובדים בין יומיים בשבוע לחמישה ימים בתקן רגיל (67.7%) או במקום מורה שיצא לשבתון (16.1%). כרבע מהמתמחים מלמדים 5-6 כיתות, וכחמישית מהם מלמדים עד 4 כיתות. האחרים

מלמדים 7 כיתות ויותר ואף 11 כיתות ויותר. בהמשך לכך כ-39% מהם מלמדים 25-120 תלמידים, כ-38% מלמדים 130-240 תלמידים, והשאר מלמדים 250-400 תלמידים. מסגרת ההוראה היא ברוב המקרים כיתות רגילות (83.7%), אך כ-36% מהם מלמדים גם, או רק, בכיתות משלבות, ו-18.5% מאמנים את נבחרת בית הספר.

שאלון

במחקר שימש שאלון למתמחים שהועבר במסגרת מחקר רחב בנושא תהליך ההתמחות בסטאז' (נאסר-אבו-אלהיג'א, רייכנברג ופרסקו, 2006). השאלון עבר שינויים קלים כדי להתאימו למורים לחינוך הגופני. השאלון כולל חמישה חלקים המתייחסים למאפייני הרקע וההכשרה של המתמחה, לעבודתו בשנת ההתמחות, לחונכות, לסדנת ההתמחות ולעמדותיו כלפי תכנית ההתמחות. להלן הסבר על חלקי השאלון:

1. **מאפייני הרקע וההכשרה של המתמחים.** השאלון כולל שאלות על מגדר, שנת לידה, מוסד ההכשרה ומסלול ההכשרה, מצב בלימודים ומספר ימי הלימודים בשבוע.
2. **עבודת המתמחים בשנת ההתמחות.** חלק זה כולל שאלות המתייחסות לדרך קבלת העבודה, מועד התחלתה, שלב החינוך, פיקוח והמחוז שאליו שייך בית הספר שבו עבד, מספר ימי העבודה בשבוע, תפקידים שמילא ומקצועות שלימד, מספר הכיתות ומספר התלמידים שלימד ומסגרת ההוראה שבה לימד. נוסף על כך מוצגים 23 נושאים הקשורים לתפקיד המורה, ועל המתמחים לציין את מידת החשיבות שהמתמחים מייחסים לתחומים השונים שעשויים לסייע להם בהיקלטות מיטבית. התשובות נתנו בסולם ליקרט של 1 – כלל לא – עד 5 – במידה רבה מאוד. התשובות שניתנו רוכזו בשלוש קטגוריות: 1 – כלל לא ובמידה מועטה; 2 – במידה בינונית; 3 – במידה רבה ובמידה רבה מאוד.
3. **החונכות.** השאלות בחלק זה מתייחסות ליצירת הקשר עם החונך, לבחירת החונך, להחלפת חונך במהלך השנה ולהלימה בין מקצועות הלימוד לגיל התלמידים שהחונך והמתמחה מלמדים. כמו כן נשאלות שאלות על אופן התנהלות התקשורת בין החונך למתמחה, צורת ההתקשרות השכיחה, יוזם ההתקשרות וגם תדירות ההתקשרות, משכה והמקום שבו נעשתה, צפיית החונך בשיעורים שלימד המתמחה ולהפך, ומידת תרומת הצפייה לשיפור ההוראה של המתמחה. נוסף על שאלות אלה מוצגים שוב אותם 23 הנושאים שקשורים לתפקיד המורה, והמתמחים מציינים את מידת התרומה של החונך למתמחה בכל אחד מהם. גם כאן התשובות ניתנו בסולם ליקרט כמו בשאלון הקודם, והתשובות רוכזו בשלוש קטגוריות: 1 – כלל לא ובמידה מועטה; 2 – במידה בינונית; 3 – במידה רבה ובמידה רבה מאוד.
4. **סדנת ההתמחות.** חלק זה לא נכלל במחקר הנוכחי.
5. **עמדות כלפי תכנית ההתמחות.** בחלק זה של השאלון נכללו שבע שאלות

סגורות ושאלה אחת פתוחה. השאלות הסגורות מתייחסות לדעתם של המתמחים על המשך הרצוי לתקופת ההתמחות, לתקופת החונכות ולתקופת סדנת ההתמחות, וכן לדעתם על אלה: עיתוי ההתמחות יחסית לסיום תקופת הכשרה, מידת החשיבות של ההתאמה בין המקצועות שהמתמחה מלמד לאלה שהחונך מלמד, מידת החשיבות של ההתאמה ביניהם מבחינת גיל התלמידים שהם מלמדים ומידת שביעות רצונו של המתמחה משמונה היבטים הקשורים לעבודתו בהוראה. התשובות ניתנו בסולם ליקרט כמו בשאלונים הקודמים, והתשובות רוכזו בשלוש קטגוריות: 1 – כלל לא ובמידה מועטה; 2 – במידה בינונית; 3 – במידה רבה ובמידה רבה מאוד.

הליך

לאחר קבלת אישור מוועדת האתיקה של המכללה פנינו למתמחים משתי שנות לימוד: תשע"ג, שאצלם מולאו השאלונים באחד מהשיעורים במכללה בידי מרכז ההתמחות, ותשע"ב, שאליהם נשלחו השאלונים בדואר אלקטרוני או במכללה. מטרות המחקר הובהרו, והודגש שהשאלונים הם בעילום שם.

עיבוד הנתונים

השאלות עובדו בעזרת סטטיסטיקה תיאורית, שכיחויות, התפלגויות, ממוצעים וסטיות תקן, לפי שאלות המחקר.

ממצאים

פרק הממצאים מאורגן לפי שאלות המחקר. החלק הראשון מציג את תפיסתם של המתמחים בדבר התחומים שעשויים לסייע להיקלטות המיטבית, החלק השני מציג את מאפייני תהליך החונכות, והחלק השלישי מציג את הערכת המתמחים את תרומתם של המורים החונכים. בהמשך מוצגות עמדות כלפי תהליך ההתמחות, ולבסוף מידת שביעות רצון המתמחים מתהליך ההתמחות.

ראשית ביקשנו לברר את תפיסתם של המתמחים בדבר התחומים שעשויים לסייע להיקלטות המיטבית. לוח 2 מציג את מידת החשיבות שהמתמחים מייחסים לתחומים שעשויים לסייע להיקלטות המיטבית.

לוח 2:

מידת החשיבות המיוחסת לתחומים שעשויים לסייע להיקלטות מיטבית (n=93)

תחום	כלל לא או במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה עד רבה מאוד	ממוצע (ס"ת)
התמצאות בתכנית הלימודים	47.3	23.7	29.0	1.72 (1.22)
התאמת חומר הלימוד ושיטות ההוראה לצורכי התלמידים	49.5	26.9	23.6	1.67 (1.24)
השתלבות בעבודת צוות ביה"ס	58.1	15.1	26.9	1.44 (1.27)
טיפול בנושא שיעורי הבית לתלמידים	89.7	8.0	2.2	0.49 (0.79)
ארגון פעילויות כמו אספות הורים, טיולים, מסיבות וכד'	58.3	24.2	17.6	1.22 (1.21)
התמודדות עם בעיות משמעת	29.4	25.0	45.7	2.25 (1.21)
שימוש בעזרי הוראה	70.9	15.1	14	1.14 (1.11)
הערכת הישגי התלמידים	40.3	27.2	32.7	1.92 (1.20)
הכנת חומרי לימוד המותאמים לצורכי התלמידים	51.1	20.7	28.3	1.58 (1.31)
דרכים להגברת המוטיבציה של התלמידים ללמוד	37.4	29.7	33.0	1.91 (1.27)
קשר עם גורמים שונים בבית הספר (מנהל, מזכירות, יועצת, אב-בית, אחות וכדומה)	51.6	19.4	29.2	1.62 (1.33)

תחום	כלל לא או במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה עד רבה מאוד	ממוצע (ס"ת)
התמצאות בנהלים ובנורמות של ביה"ס	40.9	28.0	31.2	1.90 (1.25)
קשר עם הורים	58.3	22.0	19.8	1.46 (1.13)
תמיכה רגשית ועידוד להתמודדות עם תסכולים	45.7	19.6	34.8	1.84 (1.33)
התמודדות עם בעיות אישיות של תלמידים	44.6	25.0	30.4	1.78 (1.21)
מילוי תפקידים נוספים בביה"ס	63.0	19.6	17.3	1.28 (1.16)
הגברת המוטיבציה לעסוק בהוראה	56.0	21.5	22.6	1.43 (1.30)
הגברת הביטחון העצמי כמורה	55.9	19.4	24.8	1.40 (1.37)
שליטה בתחום הדעת	53.2	23.9	22.8	1.52 (1.18)
התמודדות עם בעיות בארגון הזמן	60.2	22.6	17.3	1.25 (1.14)
התמודדות עם בעיות דידקטיות העולות במהלך עבודתך בכיתה	55.4	20.7	24.0	1.45 (1.18)
יצירת אקלים כיתה חיובי	58.1	16.1	25.8	1.47 (1.33)
חינוך לקיום תורה ומצוות (מיוחד לחמ"ד)	78.7	8.5	12.8	0.83 (1.27)

מעיון בלוח 2 עולה כי ככלל המתמחים אינם מייחסים חשיבות רבה לתחומים שהופיעו בלוח, והממוצעים היו נמוכים מ-2. עם זאת קרוב למחצית מהמתמחים חשבו שתחום ההתמודדות עם בעיות משמעת הוא החשוב ביותר לקליטה מיטבית. תחומים אחרים חשובים שצוינו, לפי סדר חשיבות יורד, הם תמיכה רגשית ועידוד להתמודדות עם תסכולים, דרכים להגברת המוטיבציה של התלמידים ללמוד, הערכת הישגי התלמידים, התמצאות בנהלים ובנורמות של ביה"ס והתמודדות עם בעיות

אישיות של תלמידים. התחום שרובם מעידים כי אין זקוקים בו לעזרה הוא הטיפול בשיעורי הבית, שימוש בעזרי הוראה, התמודדות עם בעיות בארגון זמן, יצירת אקלים כיתה חיובי, קשר עם ההורים, ארגון פעילויות והשתלבות בעבודת צוות. בהמשך ביקשנו ללמוד על מאפייני תהליך החונכות. לוח 3 מציג מאפיינים של תהליך החונכות.

לוח 3:

מאפיינים של תהליך החונכות

חודש יצירת הקשר עם המורה החונך	אחוז המשיבים
אוגוסט	37.0
ספטמבר	29.3
אוקטובר	15.2
נובמבר	10.9
דצמבר	5.4
ינואר	2.2
מי בחר את המורה החונך/ת?	
מנהל ביה"ס	38.7
נבחר על פי בקשתי	37.6
אחר	33.1
המפקח	18.3
מרכז הסטאז'	1.1
האם המורה החונך מלמד כיום או לימד בעבר את המקצועות שאתה מלמד?	
לא לימד כלל	9.7
מלמד כיום את המקצוע	78.5
לימד רק בעבר	11.8
האם לימד או מלמד באותן שכבות גיל?	
לא לימד כלל	7.6
מלמד כיום	72.8
לימד בעבר	19.6
סוג התקשורת השכיח ביותר עם המורה החונך	
פגישות אישיות קבועות	29.0
פגישות מזדמנות לפי הצורך	50.7
שיחות טלפון	17.4
דואר אלקטרוני	1.4
אחר	1.4
מי יוזם את הקשר בדרך כלל?	
אני	20.7
המורה החונך	6.5

72.8	אני והמורה החונך באותה מידה
תדירות הקשר עם המורה החונך	
31.5	פעמיים בשבוע
25.0	פעם בשבוע
20.7	פעם בשבועיים-שלושה
10.9	פעם בחודש
12.0	אחר
משך הפגישה עם החונך	
61.3	פחות משעה
24.7	כשעה
11.8	כשעתיים
2.2	יותר משעתיים
מיקום הפגישות	
1.1	אין בינינו פגישות אישיות
16.1	בביה"ס, היום והשעה קבועים מראש
75.3	בביה"ס, בזמנים משתנים
7.5	מחוץ לביה"ס
מספר הצפיות של המורה החונך בשיעורי המתמחה	
17.2	פעם אחת
41.9	פעמיים עד שלוש
32.3	ארבע פעמים ויותר
4.3	לא, החונך לא הציע זאת
0	לא, לא רציתי
4.3	לא, מערכת השעות לא אפשרה זאת

מלוח 3 עולה כי יצירת הקשר עם המורה החונך נעשתה בדרך כלל בחודשים אוגוסט וספטמבר (37%, 29.3%, בהתאמה). אצל חלק מהמתמחים הקשר נוצר באוקטובר (15.2%) ובנובמבר (10.9%). אצל מעטים הקשר נוצר בחודשים דצמבר וינואר. ברוב המקרים המורה החונך נבחר בידי המנהל (38.7%) או בידי המתמחה עצמו (37.6%). בחלק מהמקרים המפקח הוא שבחר את המורה החונך (18.3%). רוב המורים החונכים מלמדים גם הם חינוך גופני (78.5%) ובאותן שכבות גיל (72.8%). כמחצית מהנשאלים דיווחו כי התקשורת השכיחה ביותר עם המורה החונך היא בפגישות מזדמנות לפי הצורך, ואצל כשליש הייתה התקשורת השכיחה בפגישות אישיות קבועות. בדרך כלל נעשה שימוש ביותר מסוג תקשורת אחד. השימוש בדואר אלקטרוני או בטלפון הוא נדיר. את הקשר יוזמים המתמחה והמורה החונך באותה מידה (72.8%). תדירות הקשר אצל קצת יותר ממחצית המשיבים היא לרוב פעם או פעמיים בשבוע. משך הפגישה בדרך כלל פחות משעה (61.3%) או שעה (24.7%). רוב הפגישות מתקיימות בבית הספר בזמנים משתנים (75.3%) או בבית הספר ביום

ובשעה קבועים (16.1%). המורה החונך צפה פעמיים או שלוש בשיעור של המתמחה (41.9%) או ארבע פעמים ויותר (32.3%). אצל 8.6% מהמתמחים החונך לא צפה בהם כלל מלמדים.

לפי שאלת המחקר השלישית, ביקשנו לבחון כיצד המתמחים מעריכים את תרומתם של המורים החונכים. לוח 4 מציג את תפיסות המשתתפים בהיבט זה.

לוח 4:
הערכת התרומה של המורה החונך (n=92)

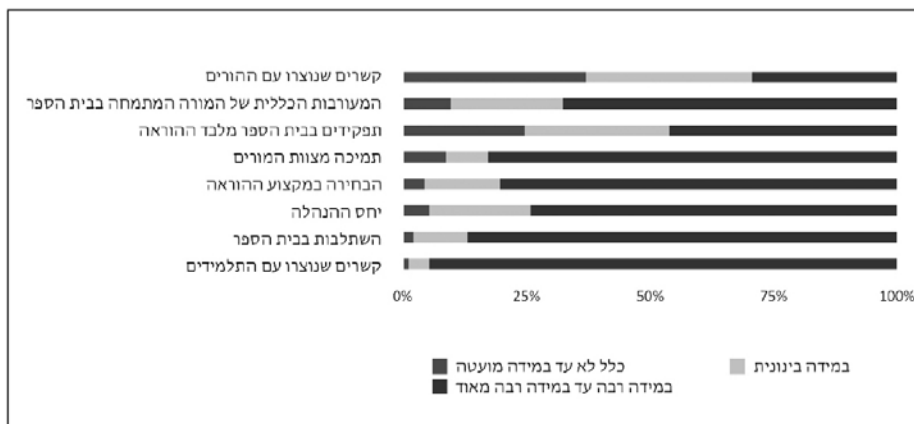
תחום ונושא	כלל לא או במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה עד רבה מאוד	ממוצע (סטיית תקן)
התמצאות בתכנית הלימודים שאותה אתה מלמד	43.0	16.2	40.8	1.89 (1.34)
התאמת חומר הלימוד ושיטות ההוראה לצורכי התלמידים	22.8	30.4	46.7	2.30 (1.18)
השתלבות בעבודת צוות ביה"ס	23.6	25.8	50.5	2.39 (1.30)
טיפול בנושא שיעורי הבית לתלמידים	73.9	12.5	13.6	0.88 (1.20)
ארגון פעילויות כמו אספות הורים, טיולים, מסיבות וכד'	47.3	24.2	28.6	1.63 (1.37)
התמודדות עם בעיות משמעת	19.4	29.0	51.7	2.46 (1.22)
שימוש בעזרי הוראה	66.0	12.5	21.6	1.22 (1.42)
הערכת הישגי התלמידים	25.3	30.8	44.0	2.22 (1.27)
הכנת חומרי לימוד המותאמים לצורכי התלמידים	43.4	20.0	36.7	1.78 (1.36)
דרכים להגברת המוטיבציה של התלמידים ללמוד	30.0	24.4	45.6	2.14 (1.31)
קשר עם גורמים שונים בבית הספר (מנהל, מזכירות, יועצת, אב-בית, אחות וכדומה)	38.0	16.3	45.6	2.16 (1.41)
התמצאות בנהלים ובנורמות של ביה"ס	29.7	23.1	47.3	2.26 (1.35)
קשר עם הורים	56.1	22.0	22.0	1.42 (1.42)

תחום ונושא	כלל לא או במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה עד רבה מאוד	ממוצע (סטטיית תקן)
תמיכה רגשית ועידוד להתמודדות עם תסכולים	23.1	20.9	56.1	2.50 (1.31)
התמודדות עם בעיות אישיות של תלמידים	30.4	20.7	49.1	2.25 (1.33)
מילוי תפקידים נוספים בביה"ס	52.2	25.0	22.8	1.58 (1.36)
הגברת המוטיבציה לעסוק בהוראה	33.0	19.8	47.3	2.17 (1.48)
הגברת הביטחון העצמי כמורה	26.4	15.4	58.3	2.37 (1.41)
שליטה בתחום הדעת	40.3	25.0	34.8	1.85 (1.28)
התמודדות עם בעיות בארגון הזמן	48.4	22.0	29.7	1.68 (1.39)
התמודדות עם בעיות דידיקטיות העולות במהלך עבודתך בכיתה	37.4	28.6	34.1	1.91 (1.29)
יצירת אקלים כיתה חיובי	30.4	29.3	40.2	2.07 (1.30)
חינוך לקיום תורה ומצוות (מיוחד לחמ"ד) ($n = 45$)	75.6	8.9	15.6	0.91 (1.32)

מלוח 4 עולה כי ממוצע התשובות הגבוה ביותר בדבר תרומת המורה החונך התייחס להתמודדות עם בעיות משמעת – 2.46. אך תרומת המורה החונך הרבה ביותר (קרוב ל-60% מהמשיבים) הייתה בהגברת הביטחון העצמי כמורה וכן בתמיכה רגשית ועידוד להתמודדות עם תסכולים (כ-56%). שני תחומים נוספים שהיו אף הם גבוהים בדירוג הם ההתמודדות עם בעיות משמעת והשתלבות בעבודת צוות בית הספר. התרומה הנמוכה ביותר הייתה גם כאן הטיפול בנושא שיעורי הבית לתלמידים ושימוש בעזרי הוראה. שאלת המחקר הרביעית ביקשה לבחון את עמדות המתמחים כלפי תכנית ההתמחות. נוסף על כך, המתמחים ענו על כמה שאלות בנוגע לעמדתם כלפי תכנית ההתמחות ככלל, ומתשובותיהם עולה כי רוב המתמחים חושבים שמשך תקופת ההתמחות הרצוי הוא שנה אחת בלבד (69.9%). מיעוט שולי חושב שהחונכות אינה נחוצה כלל (2.2%). דעות המתמחים בנוגע למשך התקופה של סדנת ההתמחות הרצוי שונות במקצת. פחות מחצי מהמתמחים חושבים שהיא צריכה להימשך פחות משנה, ו-8.7% חושבים שהיא אינה נחוצה כלל. רוב המתמחים (69.9%) גורסים שרצוי לאפשר למתמחה לסיים את לימודיו במוסד ההכשרה בד בבד עם התמחותו בהוראה, לעומת 30.1% שחושבים שרצוי לדרוש שהסטודנטים יסיימו את לימודי ההכשרה והתואר לפני שהם מתחילים את תקופת ההתמחות. השאלה האחרונה בעניין עמדות העלתה כי מרבית המתמחים מייחסים חשיבות רבה לכך שהמורה החונך

ילמד אותו מקצוע שהם מלמדים, ו-73.9% מייחסים חשיבות רבה לכך שהחונך והמתמחה ילמדו באותה קבוצת גיל.

ממצאי שביעות הרצון של המתמחים מתהליך ההתמחות על מרכיביו השונים מובאים באיור 1.



איור 1:

התפלגות שביעות הרצון של המתמחים ממרכיבי התכנית בסיכום שנת ההתמחות בהוראה

ככלל, נראה שמרבית המתמחים שבעי רצון במידה רבה עד רבה מאוד מהקשרים שנוצרו עם התלמידים, מהשתלבותם בבית הספר, מבחירתם במקצוע ההוראה ומהתמיכה שהם מקבלים מצוות המורים. דירוג נמוך יותר בסולם שביעות הרצון קיבלו המרכיבים מעורבות כללית בבית הספר, תפקידים נוספים בבית הספר ויחס ההנהלה אליהם. הדירוג הנמוך ביותר במדד שביעות הרצון התקבל עבור הקשרים שנוצרו עם ההורים.

דיון

המטרה העיקרית של תהליך ההתמחות היא לסייע בידי המורים החדשים להיקלט בדרך מיטבית הן כדי למנוע, או להפחית, את סיכויי נשירתם והן כדי לסייע בהתפתחותם המקצועית למען הבטחת דור מחנכים עתידי איכותי (נאסר-אבו אלהיג'א, פרסקו, ורייכנברג, 2011). הדיון בממצאים יוצג לפי סדר שאלות המחקר.

מאפייני המתמחים

מאפייני המתמחים לחינוך הגופני דומים מאוד לאלה של המתמחים במקצועות האחרים (נאסר-אבו-אלהיג'א, רייכנברג ופרסקו, 2006) למעט מאפיינים ייחודיים הנובעים ממהות המקצוע. עם המאפיינים הדומים נמנים למשל מספר ימי העבודה (בין יומיים לחמש), התפקידים שהמתמחה ממלא בביה"ס (בעיקר כמורים מקצועיים) ותקן העבודה העיקרי

(רגיל). עם ההבדלים נמנים מספר הכיתות שהמתמחה מלמד – בחינוך הגופני כ-80% מלמדים יותר מארבע כיתות, ואילו אצל המתמחים האחרים רק 30% מלמדים יותר מארבע כיתות. הבדלים אלה נובעים משעות ההוראה המועטות שיש בחינוך הגופני מחד גיסא ומהעובדה שהמורה לחינוך הגופני אינו יכול ללמד מקצועות אחרים מאידך גיסא. בנוסף, כ-36% מהמתמחים בחינוך הגופני מלמדים בכיתות משלבות לעומת פחות מ-10% מהמתמחים האחרים. ממצא זה נובע ככל הנראה מכך שכל התלמידים בכל הכיתות בבית הספר לומדים חינוך גופני. לעומת זאת ייתכן שבכיתות משלבות אין לומדים את כל המקצועות, ולכן מורי מקצועות אחרים אינם נכנסים לכיתות אלה. לממצא זה חשיבות רבה בהקשר של ההשלכות היישומיות. מומלץ שמתמחים בחינוך הגופני יקבלו עזרה ותמיכה בנושאי השילוב כדי להתמודד ביעילות עם האתגרים שניצבים בפניהם בשיעורים.

מידת החשיבות המיוחסת לתחומים שיכולים לסייע לקליטה מיטבית

מורים חדשים לחינוך הגופני סבורים כי סיוע בתחום הרגשי עולה בחשיבותו על התחום המקצועי, ואילו התחום האקולוגי הוא השלישי בסדר החשיבות. רוב רובם של המשתתפים מציינים כי התחום שבו הם נזקקים לסיוע במידה הרבה ביותר הוא התמודדות עם בעיות משמעת. זהו ממצא מדאיג, משני נימוקים: ראשית, ייתכן שניתן להסיק חוסר בולט בתכנית ההכשרה להתמודדות עם מרכיב כה דומיננטי בעבודת המורה, ושנית, התמודדות גורפת עם בעיות משמעת מעידה שהמשמעת לקויה, ויש למצוא דרכים לצמצום תופעה זאת. אולם לעומת מורים בחינוך הכללי המייחסים חשיבות רבה גם לנושא של התאמת חומר הלימוד ושיטות ההוראה לצורכי התלמידים וגם לסיוע בהתמצאות בתכנית הלימודים, מורים לחינוך הגופני טרודים פחות בידע התוכן. הם זקוקים לתמיכה רגשית ולעידוד להתמודדות עם תסכולים, לעזרה במציאת דרכים להגברת המוטיבציה של התלמידים ללמוד ולסיוע במציאת דרכי הערכה של הישגי התלמידים. ממצא זה אינו מפתיע, שכן ירידה ברמת המוטיבציה של תלמידים לפעילות בשיעורי החינוך הגופני מדווחת בהרחבה (ראה למשל, Bryan & Dunaway, 2013; Bryan, Sims, Hester, & Dunaway, 2013; Solmon, 2012). אולם מצופה ממורים חונכים, שהם בעלי ניסיון ושרובם נבחרו בשל ניסיונם ובשל איכות הוראתם, לצייד את המתמחים בעצות וביטיפים שימושיים על סמך הידע המעשי שצברו במהלך השנים.

התחומים שרובם מעידים כי אינם זקוקים בהם לעזרה הם הטיפול בשיעורי הבית וכן שימוש בעזרי הוראה, התמודדות עם בעיות בארגון זמן, קשר עם ההורים, ארגון פעילויות והשתלבות בעבודת צוות. אמנם בשנים האחרונות שיעורי בית בחינוך הגופני הולכים ונעשים נפוצים, אולם הללו בדרך כלל קשורים בפעילות גופנית ונועדו לשפר לא רק יכולות גופניות אלא אף את מידת האחריות של הלומדים (Fletcher-Scrabis & Ours, 2013) וכך בדיקתם אינה בבחינת נטל על המורה. שאר התחומים קשורים במיומנויות הוראה ובהשתלבות במערכת הבית-ספרית שלה היבט אקולוגי. כנראה, כשם שדווח במחקרים אחרים (למשל, אלדר, 1996; ארליך ועמיתיה, 2011), הממד המקצועי והאקולוגי מטרידים את המתמחה

בשלב הכניסה להוראה פחות משמטריד אותם הממד האישי-רגשי. ניתן לסכם ולומר באשר לשאלת המחקר הראשונה, כי משתתפי המחקר הנוכחי חשו צורך בסיוע בשני היבטים: האחד קשור בלומדים והוא כולל דרכים להתמודדות עם בעיות משמעת, סיוע בהערכת הישגי הלומדים ובהעלאת המוטיבציה שלהם, והשני הוא המערכת הבית-ספרית – התמצאות בנורמות בית הספר ובנהליו.

מאפייני תהליך החונכות ותרומת המורה החונך

יצירת הקשר עם המורה החונך לפני תחילת שנת הלימודים נעשתה בקרב כ-40% מבין המתמחים, בדומה לחינוך הכללי (נאסר-אבו-אלחגיגיא ועמיתותיה, 2006). עבור כשליש מהם נעשה קשר זה בחודש הראשון של שנת הלימודים, ואילו כל השאר קיבלו הצעת עבודה בין אוקטובר לינואר. אמנם טווח זמן זה מצוין בכתובים כזמן שבו ניתן לפנות למתמחה, אולם ברור כי מי שמקבל הצעת עבודה לפני תחילת שנת הלימודים יש בידו הזמן להיערך כהלכה לעומת מי שנכנס עם תחילת שנת הלימודים (Stokking, Leenders, de Jong, & van Tartwijk, 2003). ממצא מעניין נוסף הוא ההתאמה בין תחום ההוראה של המורה החונך לזה של המתמחה. כבחינוך הכללי (נאסר-אבו-אלחגיגיא ועמיתותיה, 2006) כך גם במחקר הנוכחי נמצאה הלימה בין המורה החונך למורה המתמחה בתחום ההוראה ובשכבת הגיל שבה מלמדים. מרבית המורים החונכים מלמדים גם הם חינוך גופני ובאותן שכבות גיל. ובכל זאת המצב שבו מורה חונך אינו מלמד אותו תחום ראוי לשינוי בקרב כחמישית מהמתמחים משום שלחניכה איכותית חלק לא מבוטל בהיבטים מקצועיים (Wilkin, 1992). כאשר לדוגמה עולה צורך בסיוע בדרכי הערכה של כיתת לומדים בכיתה ד ביחידת הוראה בכדורסל, מורה שאינו מלמד חינוך גופני יתקשה בהצעת דרכים ראליות ורלוונטיות לעומת מורה מנוסה לחינוך גופני. כמו כן מורה חונך שאינו מבית הספר, אף שהוא מלמד חינוך גופני, יתקשה לעזור למתמחה היות שאינו מצוי בהיבטים חברתיים של חיי בית הספר שיכולים לסייע בסוציאליזציה של המתמחה במערכת הבית-ספרית.

בחירת המורה החונך נעשית במרבית מהמקרים בידי המנהל או בידי המתמחה עצמו. בחלק קטן מהמקרים המפקח הוא שבחר את המורה החונך. ממצא זה מציג מצב רצוי שלפיו המנהל מקבל עליו אחריות לליווי המתמחה, וסביר להניח שיכלול במערכת שיקולי בחירת המורה החונך שיקולים כמו מידת הניסיון של המורה, הידע המקצועי שלו, נכונותו לעבודת צוות ומסוגלותו לזה, מוכנותו לעזרה וזמינותו לנתינה, יכולת הקשבה והכלה שלו וכדומה. גם מצב שבו המתמחה בוחר את המורה החונך הוא מצב רצוי, היות שכך מרגיש המורה פתיחות, ונכונות לשתף מתוך בחירה. מצב זה מבוסס על אמון ומגדיל את סיכויי ההצלחה של תהליך החניכה (Debolt, 1992). באשר לסוג התקשורת בין המתמחה לבין המורה החונך, זאת נעשתה בעיקר בפגישות לפי הצורך. ממצא מפתיע הוא שמיעוט נפגש בפגישות אישיות וקבועות וכן שהשימוש בדואר אלקטרוני או בטלפון הם נדירים. ניתן לזהות בממצא זה את אחת

מנקודות התורפה של התכנית, או את נקודת התורפה של החניכה. האינטראקטייה אינה רציפה, שוטפת ואף אינה קבועה. בית הלל היו סבורים כי החניכה היא כמידת ההזדקקות של המתמחה. כלומר, ייתכן שדווקא תבנית של פנייה לפי צורך תעלה את הרלוונטיות ואת האוטנטיות של התהליך, ממש כמו בהוראה (Cavey, Whitenack, 2003; Lovin, 2007; Kawachi, 2003). מעניין דיווחם של רוב המתמחים שלפיו היזמה לקשר היא שלהם ושל המורים החונכים באותה מידה, הדבר כנראה מעיד על קשר הדדי ולא על קשר של תלות או כזה שנובע מהצורך לציית לסמכות. תדירות הקשר אצל כמחצית המשיבים, לרוב שבועית. אצל המחצית השנייה התדירות נמוכה יותר. רוב הפגישות מתקיימות בבית הספר בזמנים משתנים או ביום ובשעה קבועים. אצל מרבית המתמחים המורה החונך צפה פעמיים או שלוש בשיעור של המתמחה או ארבע פעמים ויותר. עם זאת כ-10% מהמתמחים בחינוך הגופני, כמו גם בחינוך הכללי, מדווחים כי החונך לא צפה בהם כלל מלמדים, ממצא שהוא מדאיג ודורש התייחסות.

מחקרים קודמים העלו שחונכות יכולה לתרום לצמצום שיעורי הנשירה של מורים חדשים, להעשיר מאגר מיומנויות הוראה ולשפר את איכותן (Danielson, 1996; Gold, 2002). החונכות מתבטאת גם בחיזוק מיומנויות לניהול כיתה ובשיפור היכולת להתמודד עם בעיות משמעת (Andrews & Martin, 2003; Wilson, 2001; Floden, & Ferrini-Mundy, 2001), וכן בשביעות רצון מתהליך הכניסה להוראה (Brewster & Railsback, 2001).

ממצאי המחקר הנוכחי מחזקים ממצאי מחקר קודמים שבהם בדקו את תרומת המורה החונך בעיני מתמחים להוראה בישראל לנוכח מודל שלושת הממדים של וונק (Vonk, 1993, 1995). גם ממחקרם של לזובסקי וזייגר (2004) עלה כי לדעתם של מתמחים שאינם מורים לחינוך הגופני, תרומתו של המורה החונך היא בעיקר בממד האישי-מקצועי – תמיכה רגשית, עידוד, התמודדות עם בעיות משמעת ועם בעיות אישיות של תלמידים, ופחות מזה בממד הידע והמיומנויות, והתרומה המועטה מבין השלוש היא בממד האקולוגי.

עמדות המתמחים כלפי תכנית ההתמחות

באשר לעמדות המתמחים כלפי תכנית ההתמחות נמצא כי רוב המתמחים חושבים שמשך תקופת ההתמחות הרצוי הוא שנה אחת בלבד. מיעוט שולי חושב שהחונכות אינה נחוצה כלל. ממצא זה מחזק את חשיבותה של תכנית ההתמחות ואת הצורך בה. אשר למשך תקופת החונכות התקבלה מגמה דומה שלפיה רוב המתמחים חושבים שמשך תקופת החונכות הרצוי הוא שנה אחת בלבד, ומעטים בלבד חושבים שהיא אינה נחוצה. בחינוך הכללי תוצאות דומות. דעות המתמחים בנוגע למשך תקופת סדנת ההתמחות הרצוי שונות במקצת. השוני מתבטא בכך שכמחצית מהמתמחים חושבים שמשך הסדנה יכול להיות פחות משנה, קצת פחות ממחציתם חושבים שהוא צריך להימשך שנה, וכ-10% מהם חושבים שהסדנה אינה נחוצה כלל. גם

כאן התשובות דומות לאלה של המורים המתמחים במקצועות אחרים. כלומר, רוב המתמחים גורסים שמשך ההתמחות צריך להיות שנה, ואילו הסדנה כחצי שנה. רוב המתמחים גורסים שרצוי לאפשר למתמחה לסיים את לימודיו במוסד ההכשרה בלבד עם התמחותו בהוראה, לעומת כשליש החושבים שרצוי לדרוש שהסטודנטים יסיימו את לימודי ההכשרה והתואר לפני שהם מתחילים את תקופת ההתמחות. השאלה האחרונה בעניין עמדות העלתה כי מרבית המתמחים מייחסים חשיבות רבה לכך שהמורה החונך ילמד אותם מקצועות שהם מלמדים. יתרה מזאת, רובם מייחסים חשיבות רבה לכך שהחונך והמתמחה ילמדו אותה קבוצת גיל. תוצאות דומות היו גם אצל המתמחים בחינוך הכללי. ממצא זה מעיד על החשיבות שמייחסים מתמחים ללמידה רלוונטית. שלב הכניסה להוראה מאופיין ברכישת ידע רלוונטי אותנטי.

שביעות רצונם של המתמחים מהתכנית

ככלל, נראה שמרבית המתמחים שבעי רצון במידה רבה עד רבה מאוד מהקשרים שנוצרו עם התלמידים, מהשתלבותם בבית הספר, מבחירתם במקצוע ההוראה ומהתמיכה שהם מקבלים מצוות המורים. ממצא זה מעודד ביותר בעיקר לנוכח נתונים על נשירת מורים בחינוך הכללי, ולפיהם כשליש מהמורים נושרים בתום שנת עבודתם הראשונה. ייתכן שהמודעות לחשיבותה של קליטה איכותית של מורים מתחילים מחללת לאחרונה לתוך בתי הספר, והמערך התומך למד לשכלל קליטתו. עם זאת ראוי לשים לב למדדים נוספים שיכולים להשפיע על שביעות רצון שאולי לא הובאו בחשבון במחקר הנוכחי, כמו למשל התמיכה שמתמחה קיבל מאחרים משמעותיים, בני משפחה וחברים. מדד נוסף יכול להיות שעות הסדנה והיום בשבוע אשר הקשו או הקלו על המתמחים להשתתף. כמו בחינוך הכללי, כך גם במחקר הנוכחי, דירוג נמוך יותר בסולם שביעות הרצון קיבלו המרכיבים קשרים שנוצרו עם ההורים ותפקידים בבית הספר מלבד ההוראה. ממצא זה נראה סביר היות שבשנה הראשונה עיקר מיקוד המאמצים וההשתלבות של המתמחים בהוראה הוא בעצם ההוראה וביחסיהם עם הלומדים. ראוי לציין כמגבלה כי המחקר מבוסס על דיווחים עצמיים של המתמחים, וייתכן כי לו היינו בודקים את שאלות המחקר מנקודת מבטו של המורה החונך או של מנהל/ת בית הספר, הייתה מתקבלת תמונת מצב שונה.

מסקנות והשלכות יישומיות

לתפיסתם של מתמחים להוראה בחינוך הגופני, קליטה מיטבית מושגת כאשר התנאים בבית הספר מאפשרים הצלחה, וניתן מענה לצורכיהם. כשהנהלה וצוות המורים שותפים לקליטת המורה בלוותם אותו במהלך השנה ובנתנם לו גיבוי ותמיכה, מתחזקת הזיקה לבית הספר וכן תחושת המסוגלות של המורה. התאמתו של מורה חונך מסור, תומך ומקצועי שהוא גם מורה לחינוך הגופני ומלמד אותה קבוצת גיל, מסייעת רבות. מנתוני המחקר הנוכחי ניתן ללמוד כי לא זו בלבד שראוי להגדיל את תרומת המורה החונך למתמחה, אלא ראוי אף לאתר דרכים שבהן ישולבו מורים חונכים מחויבים יותר, או למצוא מנגנון שיאתר את מי שאינם מתפקדים

על מנת להחליפם. לחלופין ניתן לנסות ולאתר מורים ראויים ולהכשירם. כאשר המתמחה חש כי הסביבה הבית-ספרית מעוניינת בהצלחתו, וכי הוא מוקף ברצון טוב ובתמיכה, גדלים הסיכויים לשיעור רצונו ולהיקלטותו הטובה בבית הספר. היות שמשתתפי המחקר הנוכחי טענו כי חשו בצורך לקבל סיוע בהכרת דרכים להתמודדות עם בעיות משמעת, בהערכת הישגי הלומדים ובהעלאת המוטיבציה שלהם, ראוי שהסדנה תדגיש היבטים אלה ותסייע בהם. נוסף על כך, עלה הצורך בסיוע בהכרת המערכת הבית-ספרית ובהתמצאות בנורמות בית הספר ובנהליו. סיוע כזה יכול לתת רק מורה המלמד באותו בית ספר. כמו כן הסדנה צריכה להיות מקום שבו המורה המתחיל יוכל לקבל את התמיכה הרגשית מהמורה המעביר את הסדנה ומחבריו לקבוצה. דיון בקשיים משותפים ובדרכים לפתרונם יכול לסייע למורים המתחילים ולעודדם.

רשימת המקורות

אלדר, א' (1996). כניסה להוראה – ממצאי מחקר ומשמעותם ליישום ההתמחות הסטאזי (בישראל). **בתנועה, ג'**, 411-443.

אריאלי, מ' (1995). **אי נחת בהוראה**. תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

ארליך, א', טלמור, ר', נאבל-הלר, נ' ואלדר, א' (2001). שנת ההוראה הראשונה של המורה המתחיל לחינוך גופני – קשיים ומקורות תמיכה. **בתנועה, ו'**, 67-92.

הנגבי, ר' ופייגין, נ' (1998). שיתוף מורים לחינוך גופני בקבלת החלטות בבית הספר. **בתנועה, ד'**, 368-395.

זילברשטרום, ש' (2011). דבר מנהלת אגף "התמחות וכניסה להוראה". בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית ושי' זילברשטרום (עורכות), **להיות מורה (בנתיב הכניסה להוראה)**. הוצאת מכון מופ"ת ומשרד החינוך, מנהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה – אגף התמחות וכניסה להוראה.

טרון, י' (2014). חלוץ חינוכי – מה עושה החלוץ? פיתוח מנהיגות מורית ומניעת נשירה מהמערכת. **ביטאון מכון מופ"ת, 53**, 134-137.

כפיר, ד', פרסקו, ב' וארנון, ר' (1992). **השתלבות בעבודה וקידום מקצועי של בוגרי המסלולים השונים במכללת בית ברל: סקר בוגרים של עשרה מחזורים (תשל"ט-תשמ"ח)**. מכללת בית ברל, היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.

לזובסקי, ר' וזייגר, ט' (2004). הסטאזי בהוראה – הערכת מתמחים במסלולי הכשרה שונים את התרומה של המורה החונך, של סדנת הסטאזי ושל התכנית בכללותה. **דפים, 37**, 65-95.

משרד החינוך (תשנ"ט). **ההתמחות בהוראה: עקרונות, קווים מנחים ודפוסי פעולה**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, האגף להכשרת עו"ה.

משרד החינוך (2004). **חוזר מנכ"ל, תשס"ד / 9 (ב) – מאי 2004**. ירושלים: ההתמחות בהוראה-סטאזי, משרד החינוך ירושלים.

נאסר-אבו-אלהיג'א, פ', רייכנברג, ר' ופרסקו, ב' (2006). **תהליך ההתמחות בהוראה – סטאזי, דו"ח סופי**. ירושלים: משרד החינוך, לשכת המדען הראשי.

נאסר-אבו אלהיג'א פ', פרסקו, ב' ורייכנברג, ר' (2011). תהליך ההתמחות בהוראה – מבט כולל. בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית ושי זילברשטרם (עורכות), **להיות מורה (בנתיב הכניסה להוראה)**. הוצאת מכון מופ"ת ומשרד החינוך, מנהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה – אגף התמחות וכניסה להוראה.

פייגין, נ' (1999). הסטטוס החברתי והמקצועי של המורים לחינוך גופני בארץ. **בתנועה, ה', 133-156**.

שפרלינג, ד' (2015). **דו"ח על נשירת מורים ברחבי העולם – סקירת מידע**. הוגש לאגף התמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך. רשות המחקר, מכון מופ"ת.

Andrews, S. P., & Martin, E. (2003). **No teacher left behind: Mentoring and supporting novice teachers**. Paper presented at the annual meeting of the Georgia Association of Colleges for Teacher Education, St. Simons Island, GA, USA.

Baker, K. R., Burstein, N., Chong, S., Eaton, A., Filbeck, M., Smith, C. & Dewey, R. (April, 2004). **New directions in teacher induction: A comprehensive university's response to the "Teachers for a New Era" initiative**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA, USA.

Banville, D., & Rikard, G. L. (2009). Teacher induction — Implications for physical education teacher development and retention. **Quest, 61, 237-256**.

Brewster, C., & Railsback, J. (2001). **Supporting beginning teachers: How administrators, teachers, and policymakers can help teachers succeed**. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Bryan, C. L., & Solmon, M. A. (2012). Student motivation in physical education and engagement in physical activity. **Journal of Sport Behavior, 35, 267-285**.

- Bryan, C. L., Sims, S. K., Hester, D. J., & Dunaway, D. L. (2013). Fifteen years after the Surgeon General's Report: Challenges, changes, and future directions in physical education. **Quest**, **65**, 139-150.
<http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2013.773526>
- Cavey, L., Whitenack, J., & Lovin, L. (2007). Investigating teachers' mathematics teaching understanding: A case for coordinating perspectives. **Educational Studies in Mathematics**, **64**, 19-43.
doi:10.1007/s10649-006-9031-7
- Dalgarno, N., & Colgan, L. (2007). Supporting novice elementary mathematics teachers' induction in professional communities and providing innovative forms of pedagogical content knowledge development through information and communication technology. **Teaching & Teacher Education**, **23**, 1051-1065. doi:10.1016/j.tate.2006.04.037
- Danielson, L. (2002). Developing and retraining quality classroom teachers through mentoring. **Clearing House**, **75**, 183-185.
DeBolt, G.P. (Ed.) (1992). **Teacher induction and mentoring: School-based collaborative programs**. Albany, NY: State University of New York Press.
- Feiman-Nemser, S., Carver, C., Schwille, S. & Yusko, B. (2000). Beyond support: Taking new teachers seriously as learners. In M. Scherer (Ed.), **A better beginning – Supporting and mentoring new teachers** (pp. 3-13). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring and induction. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds.), **Handbook of research on teacher education** (2nd ed., pp. 548-594). New York, NY: McMillan Library References.
- Hans, J., & Vonk, C. (1995). Mentoring student and beginning teachers. **Teaching and Teacher Education**, **11**, 531-537.

- Johnson, S.M. (2004). **Finders and keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kawachi, P. (2003). Initiating intrinsic motivation in online education: Review of the current state of the art. **Interactive Learning Environments**, **11**, 59-81.
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P., & O'Sullivan, M. (2013). Physical education student teachers' perceptions of applying knowledge and skills about emotional understanding studied in PETE in a one-year teaching practicum. **Physical Education & Sport Pedagogy**, **18**, 28-41.
- McCormack, A., & Thomas, K. (2003). You'ss be OK!: induction experiences and reflections of NSW beginning teachers in physical education. **ACHER Healthy Lifestyles Journal**, **50**, 7-11.
- Mohr, D. J., & Townsend, J. S. (2001). In the beginning: New physical education teachers' quest for success. **Teaching Elementary Physical Education**, **12**, 9-11.
- Ours, E. S., & Scrabis-Fletcher, K. A. (2013). Implementing active homework in secondary physical education. **Strategies**, **26**, 23-27.
- Richards, K.A.R., Templin, T.J., & Gaudreault, K.L. (2013). Understanding the realities of school life: Recommendations for the preparation of physical education teachers. **Quest**, **65**, 442-457.
- Rikard, G.L. & Banville, D. (2010). Effective mentoring: Critical to the professional development of first year physical educators. **Journal of Teaching in Physical Education**, **29**, 245-261.
- Stokking, K., Leenders, F., de Jong, J. & van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. **European Journal of Teacher Education**, **26**, 329.

- Tan, S. K. S., Schempp, P. G., & Schwager, S. (1995). Surviving induction: The problems and sources of support in the first year of teaching. In R. Lidor, E. Eldar, & I. Harrari (Eds.), **Proceedings of the 1995 AIESEP World Congress** (pp. 123-129). Netanya, Israel: The Wingate Institute.
- Vonk, J. H. C. (1993). **Mentoring beginning teachers: Development of the knowledge base for mentors**. Paper presented at the Annual Conference of the AERA, Atlanta, GA.
- Vonk, J. H. C. (1995, April). **Conceptualizing novice teachers' professional Development: A base of supervisory intervention**. Paper presented at the annual meeting of the American Research Association. San Francisco, CA. Wilkin, M. (Ed.). (1992). **Mentoring in schools**. London, UK: Kogan Page.
- Wilson, S., Floden, R., & Ferrini-Mundy, J. (2001). **Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations**. Seattle, WA: University of Washington.
- Wong, K. H. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. **National Association of Secondary School Principals Bulletin**, 88, 41-59.

”הגמוניה מכבית”: ניתוח טקס הפתיחה של המכבייה

ה-16

עופר מוכתר וציפי לזר-שואף

תקציר

משחקי המכבייה מתקיימים מדי ארבע שנים בישראל. זהו מפגש של ספורטאים יהודים מרחבי העולם שמגיעים למפגש ספורטיבי תחרותי, אשר מתנהל על פי פרוטוקולים אולימפיים קפדניים. על אף ההישגים הספורטיביים הבינוניים של המכבייה היא עדיין זוכה לפופולריות בקרב הספורטאים היהודים (קאופמן, 2013) וכן לתקציבים גדולים מהמשלה, אשר רואה בה כלי תדמיתי וקטליזטור ראשון במעלה לעלייה ארצה. הקשר בין אירועי המכבייה לאתוס הציוני נבחן בספרות בעיקר מנקודת מבט היסטורית (קאופמן, 2013), אולם טרם נבחן בראייה סוציולוגית. המחקר שלהלן התמקד בטקס הפתיחה של משחקי המכבייה שהתקיימו בשנת 2001. בעיקר נבחנו הכלים הסימבוליים שבהם משתמשים מארגני המכביות וההנהגה הפוליטית והחברתית בישראל על מנת להעביר מסרים ליהודים החיים בישראל, ליהודי התפוצות ולעולם כולו. ככלל חקר המקרה של המכבייה ה-16 ממחיש את שימושה של המדינה באירועי ספורט כדי להנציח את ההגמוניה הישראלית-יהודית במדינה ובתוך כך לעודד עלייה ותמיכה כלכלית של יהודי התפוצות בישראל.

תאריכים: ספורט, מכבייה, הגמוניה תרבותית, נרטיב האומה.

”יהדות השרירים”: הספורט והציונות החילונית

הקשר בין הספורט לבין מדינת ישראל מקורו בתנועה הציונית ושורשיו בשלהי המאה התשע-עשרה ותחילת המאה העשרים. שני מניעים מרכזיים לעיסוק בתרבות הגוף בתקופה זו. מחד, יהדות אירופה ניצבה בשנים אלה בפני גלי אנטישמיות גוברים ומהפכה בולשביקית ברוסיה. הדבר הביא להגירה יהודית מאירופה לארצות הברית ולהפיכתה למרכז יהודי גדול (גלילי, 2009), ומאידך האמנציפציה ותנועת ההשכלה האירופית הביאו לשינוי תפיסת-ערכי שבמסגרתו תחת תפיסת החיים כפרוזדור לעולם הבא באה תפיסה אתנופוצנטרית, המעמידה במרכז את האדם, את צרכי הגופניים ואת שעות הפנאי שלרשותו (קאופמן, 1999). כל אלה הביאו לצורך ביצירה, פיתוח, עיצוב והטמעת תרבות חדשה שתעמוד בדרישות החינוך החדשות שהונחו בראש סדר יומה של החברה היהודית. כחלק מזה כללה התרבות ”הציונית-חילונית” גם את השאיפה לתחייה לאומית בשילוב תחייה גופנית (Kaufman, 2005). שלוש מטרות-על היו על סדר יומה של התנועה הציונית החילונית: המטרה הראשונה הייתה שלילת הגולה והשאיפה להקים מולדת לעם היהודי בארץ ישראל.

ביטוייה של מטרה זו היו המאמצים לעלייה וגיוס הכסף להתיישבות. המטרה השנייה הייתה יצירת תרבות לאומית המבוססת על החייאת השפה העברית כדי ליצור זהות יהודית-תרבותית משותפת ליהודים מתרבויות שונות. במסגרת זו החל מפעל יצירה בעברית בתחומי התאטרון, השירה והאמנות. מטרתם השלישית הייתה החתירה לשינוי תדמיתו הפיזית של היהודי הגלותי, הרופס, החיזור והחלש, ולחלופין הטמעת תדמית "היהודי החדש", החזק ואדון לגורלו (Kaufman, 2005). אחת הדמויות המרכזיות בציונות החילונית הייתה דמותו של מקס שמעון נורדאו (1849–1923). בקונגרס הציוני השני (אוגוסט 1898) נשא נורדאו, שהיה סגנו ומקורבו של הרצל, נאום שסקר את מצב האנטישמיות באירופה. במסגרת הנאום הוא טבע את המושג "יהדות השרירים" (muskul-judentum), אשר משמעותו היא טיפוח תכונות נפשיות וגופניות, כגון חוזק וחוסן גופני, זריזות ומשמעת, הנחוצות לתחייתו הלאומית של העם היהודי, לצד שיקום התחום הכלכלי, הרוחני והמוסרי (קאופמן, 1996). במושג זה (אשר הפך שגור בתוך שנים מעטות) נורדאו יוצא נגד הדימוי של היהודי ה"שכלתן" וה"רוחני" במובן השלילי של המילה – כחסר השלמות ההרמונית של הגוף (קאופמן, 1999). תחת זאת הוא גורס להשיב ל"היהודי הגלותי" את תדמיתו של "היהודי הלוחם" ובכך לתת מענה הולם לגילויי האנטישמיות כלפי יהדות אירופה. כדבריו: **"עלינו ליצור שוב יהדות חזקה! כן! ליצור שוב! דברי ימינו מעידים, כי לפנים הייתה קיימת יהדות כזאת... היינו בוחרים בחיסון הגוף במקום בהמתתו"** (קאופמן, 1996; Kaufman & Galily, 2009).

לשיטתו, התדמית הפיזית הירודה של היהודים נבעה מנטייתם של יהודי ה"שטעטל" להימנע מפעילויות פיזיות מחוץ לבתיהם. לפיכך הוא מטיף לחזור ליהודי החזק של ימי הקדם: **"בעלטה של בתינו מחוסרי אור שמש התרגלו עינינו למצמוץ עצבני... נחדש את הקשר אל מסורת עתיקת ימים ונהייה שוב גברים עמוקי חזה, דרוכי איברים, עזי מבט"** (מתוך: חריף, 2011). כמו כן נורדאו גרס כי הספורט מפתח תכונות של לוחם ויכול להיות אמצעי להכשרת הנוער לקראת העתיד, כפי שציין **"... כי להיות ציוני פירושו קודם כל ויותר מכל להיות לוחם"** (שורק, 2002). הוא ראה בשיקום הפיזי של היהדות צורך מקדים לשיקומה המוסרי והפוליטי, כיוון שהעיסוק בספורט יפתור את בעיית חוסר האחידות והלכידות שאפיינו את העם היהודי באותם הימים, ילמד משמעת גברית ויעודד שיתוף פעולה (חריף, 2011).

לפיכך נורדאו מבקש להשתמש בספורט כדי (1) להעצים את חזותו האסתטית של היהודי ולהתאימו למודל האירופי (הארי); (2) לייצר דמות של לוחם וחלוץ, איש אדמה (שלימים תהיה חלק בלתי נפרד מהאתוס הציוני); (3) ליצור מענה ליחס המלגלג והעוין של הסביבה הנכרית כלפי היהודים וכן כנגד גילויי האנטישמיות ההולכים ומתגברים (קאופמן, 1996, 1999).

מנהיגי התנועה הציונית החילונית הבינו שארגוני הספורט, בשילוב אידאולוגיה ציונית, יכולים לסייע בעיצוב זהותם הלאומית של היהודים, לקדם מטרות ציוניות

ובו בזמן לספק צרכים חברתיים ותרבותיים לקהילה היהודית מעבר לערכם הספורטיבי (שורק, 2002). כך רעיון "יהדות השרירים" זירז את הקמתן של אגודות ספורט יהודיות ברחבי אירופה המערבית והמזרחית וכן בארצות הברית, שנשאו שמות מייצגי כוח ועצמה ושמות של גיבורי תנ"ך מיתולוגיים (אשר נקשרו עם כוח פיזי וגבורה), כגון "מכבי", "שמשון", "הכוח", "בר כוכבא ברלין" ועוד. בשנת 1903, במהלך הקונגרס הציוני השישי בבזל, ביקשו נציגי אגודות ההתעמלות היהודיות להקים ארגון גג לכלל אגודות ההתעמלות היהודיות באירופה. כך נוסדה "התנועה היהודית להתעמלות" (Judische Turnerschaft). תנועה זו הייתה שותפה לאמונה במורשת היהדות ובלאום היהודי, אך לא הייתה מעורבת בציונות הפוליטית בגלל רצונה לא לערבב פוליטיקה עם ספורט (קאופמן, 1999).

בקונגרס הציוני ה-12 (1921) הוקם ארגון גג חדש "הסתדרות המכבי העולמית", שלימים נקראה "תנועת מכבי העולמית". ארגון זה נוסד כביטוי לרגשות אנטי-גרמניים בתום מלחמת העולם הראשונה וכהתנגדות והתרסה נגד ההתעמלות הגרמנית שעליה התבססה ברית אגודות הספורט. בשונה מאגודות אלה, תנועת מכבי הדגישה את הזיקה בין אגודות ההתעמלות והספורט היהודיות למפעל הציוני הפוליטי (קאופמן, 1999).

על אף קולות שנשמעו לאורך השנים להקמת משחקים אולימפיים יהודיים (צמרת, 2002), הרעיון לארגן אירוע ספורט ליהודים מכל העולם בישראל הגיע רק במחצית השנייה של שנות העשרים על ידי יוסף יקותיאל, ממנהיגי הבולטים של מכבי ארץ ישראל. ב-1928 יקותיאל פונה לבאי הוועידה הארצית של מכבי עולמי ומנסה לשכנעם בנחיצותו של קיום "המכביאדה" (לימים תיקרא "המכבייה") הראשונה בארץ ישראל. לשיטתו, אירוע מסוג זה יציג בפני העולם את התרבות המתפתחת של הגוף היהודי; יכיר לבני-נוער מהגולה את ארץ ישראל ובכך יבליט את מרכזיותה בעולם היהודי; יגביר את הסולידריות היהודית ויחזק את תנועת "מכבי" (קאופמן, 2013). החלטת הוועידה אפוא הייתה לקיים את המשחקים בישראל על פי דגם המשחקים האולימפיים ("משחקים אולימפיים יהודיים") אף שהיו שביקשו שמפגשי המכבייה יישאו אופי של מפגש עממי לאומי ("פסטיבל לאומי חברתי גרידא"). כמו כן הוחלט כי המכבייה תתנהל על פי "נהלים ונוהגים בינלאומיים" (יקותיאל, תרצ"ה).

המכבייה הראשונה נערכה במרץ 1932 באצטדיון המכבייה בתל-אביב ונמשכה חמישה ימים, שבמהלכם התחרו הספורטאים בענפים פופולריים של אותם ימים (אתלטיקה, שחייה, כדורגל ועוד). המכבייה תרמה לתחושת תחייה יהודית בארץ ישראל, העלתה את קרנה של תנועת "מכבי" בפרט ושל התנועה הציונית בכלל בקרב קהילות ישראל בארץ ובעולם (ויין, 1980; יקותיאל, תרצ"ה). מאז ועד היום המכבייה מתקיימת אחת לארבע שנים¹ ומשמשת אירוע ספורט תרבותי-לאומי-יהודי חשוב, הקושר בין ישראל לתפוצות (קאופמן, 2013).

1. עד קום המדינה ומעט לאחר הקמתה נערכו המכביות אחת לשלוש שנים. רק למן שנת 1957, מאז המכבייה החמישית, הן נערכו אחת לארבע שנים.

המכבייה: גישות סוציולוגיות שונות

המכבייה היא אירוע ספורטיבי, אולם היא משמשת גם תופעה מרכזית בתרבות הישראלית היהודית. יעידו על כך התקציבים הגדולים המוקצים לאירוע על אף שוליותו הספורטיבית בזירה הבין-לאומית (וולק, 2013/07/16). ניתוח סוציולוגי של המכבייה כאירוע ספורט תרבותי-לאומי בעל חשיבות למדינת ישראל מספק הזדמנות לבחינת הקשר העמוק יותר בין הספורט לחברה, וזאת דרך כמה גישות מרכזיות בסוציולוגיה של הספורט.

התאוריה הפונקציונלית-מבנית

התאוריה הפונקציונלית-מבנית רואה בחברה מערכת מורכבת שחלקיה פועלים יחדיו לקידום הסולידריות והיציבות (משוניס, 1999). לפיכך ניתוח תופעה חברתית לפי גישה זו מצריך את השאלה: "מהי הפונקציה של התופעה?" או במילים אחרות, כיצד היא עוזרת ליציבות וללכידות החברתית (מרטון, 1971). גישה זו רואה בספורט מנגנון חברות יעיל, המחזק את ערכי החברה. כמו כן הוא תורם ללכידות מעבר לגבולות אתניים, מעמדיים ואחרים. עקרונות הספורט נגזרים מעקרונות החברה הכללית ומערכיה, ועל כן עוזר הספורט לחזק אותה, כל שכן כאשר הוא פועל לצד מוסדות נוספים שתורמים לשימור אותם ערכים (בן-פורת, 2009).

בחינת משחקי המכבייה לפי הגישה הפונקציונלית-מבנית חושפת את התרומה הגדולה של המשחקים לבניית זהות יהודית חדשה, להמשך קיומו של העם היהודי מחוץ ישראל ובתוכה ולסולידריות יהודית עולמית עם מדינת ישראל. כך למשל המכבייה התשיעית (1973) הייתה מפגן של סולידריות יהודית וספורטיבית כשהוקדשה לזכרם של 11 הספורטאים שנרצחו במתקפת טרור במשחקים האולימפיים במינכן ב-1972 (Kaufman & Galily, 2009). בנוסף, המכבייה תורמת לשמירת הערכים הציוניים ומסייעת ביצירתה ובגיבושה של זהות יהודית אחידה מעבר לעדות ולמדינות המוצא; היא מספקת בידור ויציאה מהשגרה; מאפשרת גיבוש הזדהות עם מדינת ישראל וגיבוש גאווה יהודית; מסייעת במניעת הטמעתם והתבוללותם של יהודים בחברות שבהן הן חיים. זאת ועוד, משחקי המכבייה מביאים לחשיפתה של ישראל בפני ספורטאים יהודים רבים ואף לעלייתם של ספורטאים לישראל (ספר מכבייה חי, 2009; קאופמן, 2013). המפגש החברתי יוצר הזדמנות להכיר אחרים בעלי רקע חברתי ודתי דומה ולהתרועע עמם, מה שמוביל לא פעם לנישואין. חלקם אף מגיעים מתוך כוונה מוצהרת למציאת זיווג יהודי.

מההיבט הכלכלי, אירוע המכבייה הוא הוצאה גדולה המוטלת על המדינה, אולם הוא גם זרז לשיפור תשתיות, למשל: במכבייה השישית (1961) שופרו העזרים הטכנולוגיים במתקני המכביה כדי שיתאמו את התקן האולימפי; במכבייה השביעית (1965) שופרו תשתיות העיר תל-אביב לקראת המשחקים, ועוד (ספר מכבייה

חי, 2009). כמו כן אירועי המכבייה מייצרים מקומות עבודה לקראת המשחקים ובמהלכם, לרבות עבודה במוקדי התיירות והלינה בישראל, ועל כן הם חשובים לכלכלה הישראלית.

תאוריית הקונפליקט

בשונה מהפרדיגמה הפונקציונלית, גישה זו רואה בחברה זירה של חוסר שוויון, המביא לקונפליקט ולשינוי. המבנה החברתי נתפס כמיטיב עם קבוצות מסוימות ומדיר אחרות. לפיכך נחקר הקשר שבין גורמים, כגון מעמד חברתי, גזע, אתניות, מין וגיל, לבין הקצאה לא שוויונית של כסף, עצמה פוליטית, חינוך ויוקרה חברתית (משוניס, 1995).

רעיון המכבייה טומן בחובו קונפליקט אשר מקורו בהגדרתה ההיסטורית כ"אולימפיאדת היהודים". על אף השאיפה להידמות למשחקים האולימפיים רעיון המכבייה קרוב יותר למשחקים האולימפיים הקדומים ביוון, שבהם השתתפו רק אזרחים יוונים ומטרתם הייתה לחזק את התודעה ההלנית (קאופמן, 2013). אולם בשונה מהמשחקים היווניים, אין מניעה תקנונית להשתתפות לא יהודית באירוע. בעבר הוזמנו להשתתף במשחקים ספורטאי עילית שאינם יהודים (למשל השתתפותם של אלופי עולם לא יהודים מארצות הברית במכבייה הרביעית ב-1953 (סופרנו, 17.09.1953), ואף השתתפו מיעוט של ספורטאים ממגזרים שונים מישראל (למשל השתתפותם של ערביי ישראל במכבייה הראשונה ב-1932 (ויין, 1980). עם זאת אי אפשר לערער על אופייה היהודי המוחלט והמוצהר. המכבייה מאדירה את הלאום היהודי ומקשרת בין היהודים בישראל ובתפוצות. בעצם פעולה זו היא מדירה קבוצות אתניות ודתיות שונות החיות במדינת ישראל, לרבות המיעוט הגדול ביותר – הערבים.

גישת ההגמוניה התרבותית

הגישה הפונקציונלית-מבנית וגישת הקונפליקט מציגות שני ממדים חשובים בניתוח המכבייה כתופעה חברתית, אולם דרושה גישה מעט שונה על מנת להבין את המנגנונים שבהם משתמשת המדינה כדי ליצור אינטגרציה או הדרה. תאוריית ההגמוניה, אשר מקורה בעבודתו של גראמשי (2009) מתבססת על הטענה כי בכל חברה יש אליטה (הקבוצה השלטת) אשר מרגע הגיעה לעמדת כוח היא יוצרת וממסדת תרבות (דהיינו סמלים, ערכים, אמונות, רעיונות, מנהגים ועוד). כך היא מנציחה את ערכי היסוד ואת האידאולוגיה שלה ומביאה את הקטגוריות החברתיות השונות לאמצע ולהפנימם כערכים שלהן. לפיכך באמצעות התרבות אפשר לתאר, להסביר ולפרש את היחסים החברתיים וכן למפות את הדרך שהקבוצה השלטת נוקטת על מנת להטמיע ולהנציח את ערכיה ואת האידאולוגיה שלה דרך מוסדות התרבות.

הספורט נתפס כפרקטיקה חברתית המתרחשת בין כותלי מוסדות התרבות, ועל כן בראש ובראשונה הוא "תופעה תרבותית". בדומה לפרקטיקות תרבותיות אחרות, גם הספורט איננו רק בידור לא מזיק אלא הוא חלק מהמנגנון לשימור המצב הקיים ולשחזורו, מנגנון תרבותי שתורם להמשך הסדר החברתי הקיים על פי ערכי ההגמוניה. ניתוח לפי גישה זו יתמקד בקטגוריות חברתיות מסוגים שונים, כגון מעמדות, קבוצות אתניות, מגדר, לאום וכד' (בן-פורת, 2009).

מהאמור לעיל ניתן להניח כי קיום משחקי המכבייה מדי ארבע שנים בישראל, כחלק ממוסד הספורט במדינת ישראל, משרת את ההגמוניה היהודית במדינת ישראל. המחקר שלהלן בחר לאמץ גישה מחקרית ותאורטית זו ולבחון את האופן שבו מדינת ישראל – האליטה – משתמשת בפרקטיקות תרבותיות במשחקי המכבייה על מנת ליצור זהות יהודית משותפת, גאוה לאומית, ובו בזמן מדירה ערכים וקבוצות שאינם עולים בקנה אחד עם ההגמוניה היהודית.

רקע – המכבייה השש-עשרה

בשנת 2001, שבה התקיימה המכבייה ה-16, הייתה מדינת ישראל בנקודת שפל בזירה הפנים-ארצית, בזירה הבין-לאומית, בזירה הכלכלית, התיירותית והתדמיתית. בתקופה זו הייתה ישראל בעיצומה של מערכה נגד התקוממות פלסטינאית, שזכתה לכינויים "אינתיפאדת אל-אקצא" או "האינתיפאדה השנייה" (מערכה אשר כללה עשרות אירועים אלימים שהחלו ב-27 ספטמבר 2000). תקופה זו התאפיינה במספר רב של פיגועי התאבדות, וטרור המתאבדים הפך לסימן ההיכר של המאבק הפלסטינאי (טבנסקי, 2007). על פי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, בשנת 2001 היו 35 פיגועי התאבדות; 1,579 אזרחים ישראלים נפצעו, וכ-207 ישראלים נרצחו בפעולות הטרור. האינתיפאדה פגעה קשות בתחושת הביטחון האישי והקיומי של אזרחי המדינה, הביאה לטלטלה פוליטית ולהחלפת השלטון בישראל, למיתון בכלכלה, לפגיעה אנושה בתיירות הנכנסת ובמספר העולים לארץ (ראו להלן). בתקופה זו חלה התדרדרות גם ביחסיה של ישראל עם הקהילה הדיפלומטית. כך למשל דיפלומטים ישראלים במדינות ערביות, כגון מרוקו ועומן, התבקשו לעזוב על רקע אירועי האינתיפאדה ותגובת צה"ל לאירועים ("מדיניות היד הקשה"). כמו כן כמחצית מהספורטאים וממלוויהם ביטלו את השתתפותם בשל המצב הביטחוני בישראל (אריאן, 2001). זרם ההשקעות הזרות לישראל הגיע כמעט לעצירה מוחלטת (שם). בנוסף, האבטלה הגיעה לשיאים חדשים – 12% מהנשים ו-11% מהגברים (סטטיסטיקל, 110). התיירות הנכנסת לישראל הגיעה אף היא לשפל, שנמשך כשלוש שנים (2001–2003). חלה ירידה מ-2.4 מיליון תיירים נכנסים לישראל בשנת 2000 ל-1.2 מיליון בשנת 2001 (סטטיסטיקל, 110). כמו כן, מספר העולים הצטמצם בכ-27% בעקבות אירועי הטרור במהלך האינתיפאדה. בשנת 2000 עלו לארץ 60,164 עולים, והורגשה ירידה חדה במספר זה בשנת 2001 כאשר עלו רק 43,545 עולים. אירוע קשה נוסף שקרה היה "אסון גשר המכבייה", שאירע בטקס פתיחת המכבייה

ה-15. ב-14 ביולי 1997, דקות לפני פתיחת טקס המכבייה, קרס הגשר שעליו צעדו המשלחות באצטדיון רמת-גן. ארבעה ספורטאים מהמשלחת האוסטרלית נהרגו ועשרות נפצעו. אסון קריסת הגשר העיב על המכבייה ה-15 ופגע קשות ביוקרת האירוע (קאופמן, 2013) ולבעיה תדמיתית של המכבייה ושל ישראל (למשל: דסקל 10.06.09; ראובני 13.07.2013). כמו כן נוצרה אי-ודאות גדולה באשר למספר המשתתפים במכבייה ה-16 בעקבות האסון והמצב הביטחוני הרעוע, ואף עלתה הצעה בכנסת (שנגזזה די מהר) לביטול המכבייה ה-16. על רקע כל אלה התכנסו מארגני הטקס וועדות הכנסת השונות שהורכבו לקראת המכבייה ה-16.

השיטה

המחקר מבקש כאמור לבחון את הכלים הסמליים שבהם משתמשת האליטה על מנת לעצב אירועי תרבות משמעותיים כדי שיעבירו מסרים ותכנים אשר עולים בקנה אחד עם הקבוצה שאותה היא מייצגת ואת האידאולוגיה של קבוצה זו. המחקר מתבסס על חקר מקרה – טקס פתיחת המכבייה ה-16 בשנת 2001. בדומה למשחקים האולימפיים (למשל: Traganou, 2010; Housel, 2007), טקסי הפתיחה והנעילה של המכבייה הם פופולריים וזוכים לצופים רבים בישראל ובקרב יהודים בעולם. בישראל מועבר הטקס בשידור חי וישיר בערוץ הציבורי. בדומה למשחקים האולימפיים, זוהי הזדמנות למדינה להציג את התדמית ואת המסרים שהיא חפצה להעביר לתושביה ולעולם.

הפריטים שנותחו

על מנת לנתח את פרטי הטקס נעשה שימוש בקלטת הטקס ובעשרים תצלומים מתוך אלבומו הפרטי של במאי הטקס רוני פלד. בוצע ניתוח תוכן, הכולל איסוף קטגוריות משמעותיות ויצירת תמות מרכזיות (באואר וגאסקל, 2011). הניתוח כלל התייחסות לאלה: מיקום הטקס, הסיסמא שנבחרה לשיווק אירוע המכבייה, תוכני הסיפורים המוצגים וסמליותם, עיצוב התנועה והריקודים, התלבושות, השירים, הנואמים ותוכן נאוניהם ועוד. כמו כן נעשה שימוש בפרוטוקולי הוועדה לקראת המכבייה ה-16 ובחוברת שערך פלד לקראת האירוע כדי ללמוד על הכוונות הגלויות והסמויות שבבחירת התכנים והסמלים אשר מוצגים בטקס.

לקראת המכבייה: לבטים ומטרות

מארגני המכבייה מייחסים חשיבות רבה לטקסי הפתיחה והנעילה. אפשר לראות זאת בדבריו של יואב טל, יו"ר אגף טקסים ואירועים בוועד המארגן של המכבייה ה-16:

"אנחנו יצרנו איזה חבילה ערכית שתיתן למשתתפי המכבייה. בסופו של דבר באים הנה 5,000 בני נוער, רובם פעם ראשונה. ייקח הרבה זמן עד שהם יחזרו עוד פעם. הם משתתפים במקצועות ספורט אבל הם גם צריכים לצאת

עם איזה חוויה ציונית. הטקסים, גם הנעילה וגם הפתיחה, מיועדים בראש ובראשונה לתת להם התרגשות מסוימת, איזה הקנייה של ערכים מסוימים, כדי שיחזרו עם חוויה. הכול ביחד אמור להישאר בלב של אותו נער שחוזר לארצו, כדי לגרום לו לחזור לכאן פעמים נוספות" (מתוך פרוטוקול ועדת המשנה של ועדת הכנסת לדין בלקחי אסון גשר המכבייה. 5.12.2000).

מדבריו של טל עולה החוויה הערכית-ציונית של הטקסים שהמארגנים רואים בה חשיבות. ההתרגשות, הטקסיות והחוויה הכוללת הן הזדמנות פז להטמעת ערכים ציוניים שאמורים להשפיע על הקהל. ההשקעה בטקס הפתיחה הייתה אפוא גדולה: הסכום שהוקצה לו היה רב – 850 אלף דולר; לרשותו של במאי הטקס, רונן פלד, הועמד צוות גדול של כותבים, מעצבי תפאורה, מנהלים מוזיקליים ועוד. כמו כן מונו מפיקים מנוסים ומוכרים (למפיק הטקס מונה איתמר גורביץ, ולמנהל ההפקה – מיקי גוב. שניהם מנוסים בהפקת טקסים ממלכתיים בקנה מידה גדול). מטרת טקס הפתיחה, כפי שנמנו בחוברת שהכין פלד לקראת הכנת הטקס היו לשנות את התדמית השלילית שנוצרה בעקבות אסון הגשר במכבייה ה-15, אשר פגעה בתנועת מכבי, במכבייה ובקשר שבין יהדות הגולה לישראל; לקיים אירוע בעל זיקה יהודית, שיחזק את הקשר בין יהדות הגולה למדינת ישראל; לקיים אירוע באיכות גבוהה וברמה עולמית, כאשר המוטו לאורך כל הטקס הוא "ממשיכים קדימה".

הטקס נועד להעיד על תחילת עידן חדש ואופטימי. לכן הקונספט שנבחר לטקס הפתיחה של המכבייה ה-16 היה "אופרת המכבים", שמכיל בתוכו משמעויות וסמלים רבים: מחד "אופרה" – מופע בימתי גרנדיוזי, בעל גוון בין-לאומי, שיכול לפנות למבוגרים (האופרה הקלאסית) וגם לצעירים (אופרת רוק), ומאידך סיפור המכבים, שמכיל בתוכו סמלים רבים שליוו את העם היהודי לאורך ההיסטוריה, כאשר ניצחון הרוח היהודית עומד במרכז סיפור המכבים. הבחירה בסיפור המכבים דווקא באה כמסר של תקווה למרות המצב ולמרות השבר ביחסים שבין ישראל ליהדות התפוצות בעקבות אסון הגשר. מוטיב מוצהר נוסף שהודגש היה הסולידריות. בהודעה לעיתונות מה-11 ביולי 2001 מסרה איריס דרוו, דוברת המכבייה ה-16, כי סיסמת המכבייה ה-16 היא "עם אחד, חלום אחד", המבטאת את המוטיב המרכזי של המכבייה ה-16 – "ביחד" – את הסולידריות והאחדות של העם היהודי עם מדינת ישראל (טילמן, 2001).

כמו כן הוועד המארגן של המכבייה החליט כי טקס הפתיחה של המכבייה ה-16, ייערך שלא כמנהגו באצטדיון רמת-גן, באצטדיון טדי בירושלים. זאת, על מנת להצניע במידת האפשר את אסון הגשר ובניסיון לשנות את התדמית השלילית שנוצרה בעקבותיו (פרוטוקול מתוך ארכיון המכבייה).

טקס הפתיחה של המכבייה ה-16

טקס הפתיחה של המכבייה ה-16 התקיים כאמור לראשונה באצטדיון טדי בירושלים לפני כ-21,600 צופים ושודר בערוץ הראשון של הטלוויזיה הישראלית במשך כשעתיים ורבע ברצף (למעט פרסומות של נותני חסויות). להלן יפורטו המוטיבים העיקריים בטקס והדרך שבה בחרו המארגנים להציג מוטיבים אלה.

השימוש בסמלים בעלי אופי יהודי מסורתי

טקס המכבייה ה-16 נפתח בשירתו של עדן בכר, ילד צעיר, ששר את השיר "ירושלים של שלום". קולו טרם התחלף, והשירה שלו הזכירה את זו של ילד בר מצווה ששר מעל לבמה, ותשומת הלב של הקהל כולו נתונה לשירתו. פתיח זה לטקס הוא דוגמה אחת מני רבות לשימוש במוטיבים דתיים-מסורתיים יהודיים בטקס. למעשה, טקס הפתיחה כולו היה רווי בסמלים, בשירים ובמנהגים יהודיים דתיים ומסורתיים מוכרים, גם בקרב יהודים חילונים. כך למשל נשמעה תקיעת שופר, המשמש בתפילות (בראש השנה, ביום כיפור ועוד) או ברגעי שמחה (למשל, הצלחה בקרב, חתונות ועוד). הוקראו פסוקי תהילים, קל"ז, ה'ו': **"אם אשכחך ירושלם תשכח ימיני, תדבק לשוני לחכי אם לא אזכרכי, אם לא אעלה את ירושלם על ראש שמחתי"**, הנאמרים בטקס נישואין יהודי. פסוקי תהילים נשמעו גם בשיר **"הנה מה טוב ומה נעים שבת אחים גם יחד"** (תהילים קל"ג). בחירות אלה הן פופולריות בקרב יהודי הארץ והעולם ומסמלות את האחדות סביב הזהות היהודית. בנוסף ניתן לראות בטקס מוטיבים יהודיים מסורתיים בעלי זיקה חזקה לזהות הישראלית. המופע – "אופרת המכבים" – התבסס על סיפור המכבים, הסיפור המזוהה עם חנוכה, שלפיו קבוצה קטנה של יהודים, בראשות מתתיהו בן יוחנן ובנו יהודי המכבי, ניצחה את היוונים לאחר שאלה כבשו את ירושלים. אל היוונים הצטרפו יהודים רבים שהתייוונו, ובכל זאת ניצחו המעטים שנותרו בזכות האמונה והרוח היהודית הבלתי מנוצחת. בטקס הושר גם השיר "באנו חושך לגרש" (מילים: שרה לוי תנאי, לחן: עמנואל עמירן) שמילותיו מבטאות את סיפור החנוכה – שילוב של מסורת יהודית עם סיפור לאומי ציוני – מרד החשמונאים בתקופת בית המקדש השני. סיפורי בית שני סיפקו מאז ראשית הציונות מעין גושפנקה היסטורית להקמתה ולקיומה של מדינת ישראל היהודית (יער ושביט, 2001).

זאת ועוד, במהלך הטקס השתתפו כאלף ילדים בתרגילי סדר ויצרו צורות של סמלים יהודיים מובהקים, כגון המנורה וסמל ירושלים, העיר המארכת, אך גם סמל יהודי בפני עצמו. שילובם של סמלים יהודיים מסורתיים עם תרגילי סדר, המסמלים צבאיות, נותנים תחושה של עצמה צבאית יהודית.

במהלך הטקס התבקש הקהל לעמוד לתפילת "זיכור" להתייחדות עם זכרם של קרבנות השואה, חללי המחנות, חללי צה"ל, לזכרם של י"א הספורטאים שנרצחו במתקפת טרור במהלך המשחקים האולימפיים במינכן בשנת 1972 ולזכרם של

הרוגי "אסון הגשר" במכבייה ה-15 (1997). שורשיה של תפילת יזכור הם קדומים, והיא נאמרת, בחגים מסוימים, לזכר הורה או הורים שנפטרו. התפילה המוכרת היטב ליהודים סביב העולם בכלל ובישראל בפרט הפכה להיות חלק מימי התייחדות מיוחדים לזכרם של קרבנות השואה ולזכרם של חללי מערכות ישראל. תפילת "יזכור" ה"מאוחדת" מבליטה את הקשר בין המוטיב היהודי בתפילה להיסטוריה של עם ישראל, אשר באה לידי ביטוי בשואה ובתקומה. המסר ה"מאוחד" קושר את גורלם של הספורטאים עם גורלה של ישראל כולה, וכל זאת בזיקה עמוקה למסורת היהודית. מבחינה חזותית, השביל והמשלחות שעברו בו הזכירו את קריעת ים סוף ואת מעברם של בני ישראל בביטחון לגדה השנייה, למקום מבטחים. הדבר סימל גם את אסון המכבייה ה-15 (1997).

ירושלים הבירה אירחה לראשונה הן את טקס הפתיחה של המכבייה והן את טקס הנעילה. מיקומו של הטקס במרחב של ירושלים הבירה גם הוא מוסיף לסמליות ומעמיק את תחושת הזהות היהודית של המשתתפים, האורחים והקהל.

מוטיבים המדגישים סולידריות עם מדינת ישראל

קיום משחקי המכבייה והגעתן של משלחות של ספורטאים מארבעים מדינות, על אף אירועי אינתיפאדת אל אקצא ו"אסון הגשר" במכבייה ה-15, הם בבחינת "הצבעה ברגליים" והוכיחו סולידריות של יהודי התפוצות עם העם היהודי היושב בישראל. הסיסמא שנבחרה, בקפידה, לחיזוק תחושת הסולידריות במכבייה ה-16 הייתה "עם אחד – חלום אחד". כלומר, על אף התפוצות והזהויות הלאומיות השונות העם היהודי מאוחד ויש לו חלום אחד – עם ישראל חזק בארץ ישראל חזקה.

אחד מביטויי הסולידריות החזותיים היה ריקודים במעגלים – מעגלים קטנים מוקפים במעגל אחד גדול כדי להמחיש את הלכידות בין קבוצות שונות, קטנות, של יהודים (בתפוצות) המצויות כולן בתוך מעטפת גדולה – מדינת ישראל. באחד הריקודים הזמינו הרקדנים את הספורטאים לרקוד אתם במעגל, והדבר העצים את החוויה והמחיש את הלכידות. גם צעדי הריקוד האחידים של מספר רב של רקדנים, המבוצעים בעת ובעונה אחת, מביעים אחידות, לכידות והתאמה.

כאמור, גם השימוש בסמלים יהודיים ייחודיים המוכרים היטב לכל יהודי באשר הוא הביא לתחושה של סולידריות, הזדהות ולכידות בין הפרט לבין עמו. כמו כן שיר הסיום היה "שירו של שפשיף" ("יחד") של מאיר בנאי. שיר זה נחשב לחלק מהרפרטואר הישראלי המודרני והפופולרי והוא מדגיש את ה"יחד".

נואמי הכבוד בטקס הפתיחה של המכבייה ה-16 (נשיא המדינה, ראש הממשלה, ראש עיריית ירושלים ועוד) נתנו ביטוי מילולי שאינו משתמע לשתף פנים לצורך בתחושת הסולידריות של יהדות התפוצות עם מדינת ישראל בשל הקשיים שישראל התמודדה עמם באותם הימים **במאבקה על המשך קיומה**. לעומת זאת לא הייתה כל התייחסות להישגים ספורטיביים, לרלוונטיות המכבייה בעולם הספורט הבין-לאומי, להעלאת רף ההישגים ושבירת שיאים, לפיתוח הספורט וענפי

ספורט חדשים, לתקציב המוקדש לספורט, לתכניות עתידיות לעידוד ספורטאים צעירים וכו'. משה קצב, נשיא המדינה דאז, פתח את המשחקים באמרו: " ... **בואכם כביטוי להזדהות, סולידריות, אנו גאים בכם. אנחנו עם אחד, יש לנו היסטוריה משותפת, יש לנו אב אחד, אנחנו משפחה אחת**". כמו כן, אריאל שרון, ראש הממשלה דאז, אמר את הדברים הבאים: "המכבייה מפגן של אחדות הלבבות, מפגש של רעים וחברים מכל גווי העם יהודי... תישאו בגאון וגאווה את לפיד המכבייה במסורת הערבות ההדדית של העם היהודי לדורותיו... אנחנו זקוקים לכם, אנחנו זקוקים לכם עכשיו יותר מתמיד". הנשיא קצב וגם ראש הממשלה שרון פירשו את רעיון המכבייה כאיחוד וקירוב בין כל ה"גוונים" בתוך העם היהודי. על פי שרון, האחדות היהודית הזו תבוא לידי ביטוי בעצם התמיכה של התפוצות במדינת ישראל, מתוך עיקרון היסטורי ומתבקש של ערבות הדדית בין יהודי כל העולם. הלגיטימציה לאחדות היא היסטורית וטבעית: "אנחנו עם אחד... משפחה אחת..." בני העם היהודי קשורים זה לזה בקשר עמוק ועל כן מחויבים לברית הזאת. אהוד אולמרט, ראש עיריית ירושלים, בירך בדבריו על "ההצבעה ברגליים" של חברי המשלחות להגיע על אף התנאים הקשים (המצב הביטחוני והמדיני הרעוע ואסון גשר המכבייה באירוע הקודם): "...[ה] משחקים מיוחדים במינם כי חששו שלא יתקיימו, ניסו למנוע בואן של משלחות, אך העם היהודי מזדהה ואוהב את ישראל וירושלים... המשחקים [הינם] ביטוי של הקשר העמוק של העם היהודי לארצו, בירתו ואין בעולם שיחליש קשר זה... עצם בואכם לכאן ביטוי לקשר העמוק של העם היהודי לארץ וירושלים". גם הוא רואה בסולידריות המשלחות הכרח ששורשיו נעוצים בקשר היסטורי וטבעי בין החלקים השונים של העם היהודי (דהיינו בישראל ובתפוצות) ובין כל פרט לישראל כמולדת ולירושלים בירתה הנצחית. לפיכך אין תמה שגם מארגני הטקס השתמשו במוטיב העיר ירושלים ובסמליה היהודיים והציוניים בעצם קיום הטקס בירושלים, בשירים כמו "ירושלים של זהב" ו"ירושלים של אור". ירושלים מעוררת תחושות של סולידריות והזדהות בקרב יהודים.

דרך נוספת להגברת הסולידריות הייתה הקרנת סרטון גאווה על כל משלחת בעת הכניסה לאצטדיון. הסרטון של המשלחת האוסטרלית היה מרגש במיוחד, הן בשל היותם הראשונים להיכנס לאצטדיון והן בשל האסון שפקד משלחת זו במכבייה ה-15. בסרטון הסביר דובר המשלחת כיצד קיבלו את ההחלטה להשתתף במכבייה ה-16, על אף החששות וזיכרונות העבר הטראומטיים. הוא אמר שההשתתפות האוסטרלית במכבייה באה "להביע תמיכה בישראל". כמו כן אמר שהוא "יהודי גאה" ושזה "הזמן להיות בישראל ולהמשיך קדימה". השימוש בדובר המשלחת האוסטרלית, אשר פגיעתה באסון הייתה הקשה ביותר, היה בבחינת הצבעת אמון במדינת ישראל. התשובה לכל אלה שחשו אי-נוחות מעצם קיומה של המכבייה ה-16 הייתה נציג הנפגעים העיקריים, שטוען שהכול בסדר, שהמשלחת התגברה

ועדיין מזדהה עם הערכים הגבוהים יותר של המכבייה – תמיכה בישראל, יהודיות, ציונות ועלייה.

בממד החזותי היה טקס הפתיחה רווי בסמליות ציונית-ישראלית וצבאיות. כך למשל הונפו דגלי ישראל בידי דגלנים וספורטאים. בנוסף, שמלתה של הזמרת גלי עטרי קושטה בצבעי הדגל – כחול ולבן – כאשר היא נישאת לגובה רב, עומדת על במה מתרוממת, ושמלתה מגיעה עד הרצפה ויוצרת דגל ישראל גדול ממדים. כמו כן חברי תזמורת צה"ל הופיעו במדי צה"ל, וגם המכביסטים הצעירים עלו למגרש במדים. בנגינה שולבו מארשים צבאיים ישראלים והיה מפגן של תרגילי סדר צבאי. המראה של דגלי ישראל מתנופפים בשילוב עם מוטיבים צבאיים מעורר תחושות של גאווה אצל הספורטאים, אצל מלוויהם ואצל הצופים בטקס. בתחושות אלה יש כדי להגביר את הסולידריות כלפי מדינת ישראל.

מוטיבים המדגישים עלייה והתיישבות

רבים מהספורטאים מחו"ל המגיעים למשחקי המכבייה לדורותיה קושרים את עתידם עם מדינת ישראל ולאחר המשחקים, "עושים עלייה" ובוניים את ביתם בישראל. לכן לא מפתיע למצוא מוטיבים המדגישים עלייה והתיישבות במהלך טקס הפתיחה של המכבייה. הגדיל לעשות ספורטאי מהנבחרת האמריקאית בתהלוכת המשלחות כאשר נשא בידו שלט: "רווק אמריקאי צעיר מחפש אישה ישראלית". חשיבות העלייה לישראל עלתה מדבריהם של המכובדים בטקס מפורשות. כך למשל ראש הממשלה שרון פנה לחברי המשלחות באלו הדברים: **"...הלוואי שעד המכבייה ה-17 תגורו כאן בארצנו, כאחד העם, דוברי עברית..."**.

נוסף על האמירות המפורשות הודגשו אלמנטים של עלייה והתיישבות בצורה סמלית בכמה אופנים. מבחינה חזותית רבים מהריקודים החלו בכניסת הרקדנים אל האצטדיון מארבע הפינות והתכנסו לכדי ריקוד משותף, איחוד המרמז על מושג "קיבוץ הגלויות". מקורו של המושג טמון במקורות היהודיים, בדברי משה והנביאים ישעיהו, ירמיהו ויחזקאל, אשר דיברו על הגלות בנכר ועל קיבוץ העם בחזרה בארצו לעתיד טוב יותר (ישעיהו פרק י"א פסוק י"ב): **"ונשא נס לגוים, ואסף נדחי ישראל, ונפוצות יהודה יקבץ מארבע כנפות הארץ"**. המושג "קיבוץ גלויות" אומץ על ידי התנועה הציונית, והוא היה למושג מפתח באתוס הציוני ערב הקמת המדינה כאשר בא לבטא את רעיון העלייה החופשית של כל קהילות יהודי הגולה והפיכתם לעם מאוחד בעל צביון משותף (הכהן, 2001). ביטוי נוסף לרעיון קיבוץ הגלויות היה בריקוד הסיום, כאשר הרקדנים הישראלים גררו את הספורטאים שהשתתפו בטקס לתוך מעגלי הריקוד. המחיצות בין בני הלאומים השונים "נעלמו" כאשר כולם הפכו לשותפים במעגלי הריקוד. כך בוטלו הבדלי הלאום והצבע ועברו תהליך של "כור היתוך" מזורז, תוך שהרקדנים הישראלים מראים לאורחים את צעדי הריקוד ומאמצים אותם בחיבוק חזק, סמל לקליטת עלייה.

אלמנט התיישבותי נוסף בטקס הפתיחה היה המגדל דמוי "חומה ומגדל" (צורת בנייה האופיינית לתקופת ההתיישבות החלוצית בארץ ישראל), שעליו נחרטו השנים שבהן התקיימו משחקי המכבייה, למן המכבייה הראשונה – 1932 – ועד לנוכחית – 2001. כמו כן בתחילת המופע עלו מתעמלות צעירות על המגרש, כשהן נושאות בידיהן סולמות, מעמידות אותם ומבצעות את התרגילים עליהם. הדבר הזכיר אלמנט של בנייה והתיישבות.

ישראל כמדינה מודרנית

החזות האולימפית הייתה חשובה למייסדי המכבייה מתחילת ימיה (יקותיאלי, תרצ"ה; צמרת, 2002). הדבר התבטא בסוגם ובאופיים של המשחקים במכבייה; בהשוואת הקריטריונים של אומדן התוצאות לקריטריונים אולימפיים; בשדרוג המתקנים כדי שיעמדו בתקן האולימפי. ולאחר המכבייה ה-15 גם השוואת תקני הבטיחות לתקנים אולימפיים. מופע הפתיחה של המשחקים האולימפיים משמש בראש ובראשונה להעברת מסרים בדבר הקדמה והמודרניות, בעיקר לשם הגברת הגאווה הלאומית ולשם התיירות הנכנסת אל המדינה המארחת (Housel; 2007; Traganou, 2010). גם המכבייה ה-16 (והמכביות האחרות) עשתה כן, וטקס הפתיחה שלה היה נאמן לטקס המשחקים האולימפיים, למשל: פתיחת הטקס בצעדת המשלחות, הדלקת הלפיד והמופע הגרנדיוזי, כיאה לאצטדיון ספורט גדול ממדים. מנגד, נקטה אמצעים שונים כדי להציג מפגן מודרני וראוונתי, המעיד על קדמה ומודרניות, למשל מופעי זיקוקים ופירוטכניקה מרהיבים, שימוש באורות אולטרה-סגול, בובות ענק מתנפחות, שימוש בטכנולוגיות מתקדמות כגון הקרנת סרטונים והטקס על גבי מסכי ענק באצטדיון עצמו וכן שידורי הטלוויזיה ישירים – כל אלה סייעו בהצגת ישראל כארץ מודרנית, בעלת טכנולוגיות מתקדמות. גם מופע הרוק "אופרת המכבים", בהשתתפותם של צעירים רבים, בסגנון מוזיקת רוק קצבית ושימוש בכלים מוזיקליים אלקטרוניים מודרניים, ריקודים מודרניים (היפ-הופ וג'אז) ותלבושות מודרניות הציגו את ישראל כמדינה עדכנית, עכשווית שמשלבת היטב במדינות העולם המפותחות. בין השאר עודכנו שירים ישראלים ישנים, מסורתיים וקלאסיים וקיבלו אופי מודרני.

נרטיב האומה

המוטיב המרכזי והמשמעותי ביותר היה "נרטיב האומה", כפי שהצטייר בטקס. "נרטיב האומה" הוא סיפור א-היסטורי המסופר בהקשר תרבותי של אומה מסוימת, תוך הדגשת סיפורים, דימויים, נופים, אירועים, היבטים סמליים לאומיים וטקסים המייצגים את הניסיון המשותף של הקבוצה, החיוניים להעברת מסרים ומתן משמעות לאותו הקשר תרבותי שבתוכו הוא מסופר (Hall, 1992; Hogan, 2003). המשחקים האולימפיים, ובייחוד טקסי הפתיחה והנעילה, הם לא רק הזדמנות להעלאת היוקרה של המדינה ושל העיר שבה היא מתקיימת אלא גם מאפשרים

את חידוש הנרטיבים הלאומיים, דהיינו הרחבת התפיסה של גבולות האומה² (Housel, 2007; Traganou, 2010). בדומה לטקס הפתיחה של משחקי אתונה, אלמנט מרכזי בטקס פתיחת המכבייה היה יצירתו של "נרטיב האומה הישראלית". המארגנים השתמשו במוטיבים רבים – חזותיים ותוכניים – על מנת ליצור מעין סיפור הקושר בין התקופה המקראית לתקופת ימינו.

סיפור המסגרת של הטקס הייתה "אופרת המכבים". כפי שצוין קודם, סיפור המכבים מסמל את הלגיטימציה לקיום ההיסטורי והמסורתי של עם ישראל בארצו. הדגשת תקופה זו מבטאת את הצורך להבליט את הקיום של העם היהודי בישראל ולקשר שלו עם ישיבתו בארץ כיום, תוך דחיקת 2,000 שנות הגולה הצדה. כמו כן סיפור המכבים (חנוכה) הוא סיפור גבורה, ועיקרו ניצחון המיעוט היהודי על הכובש היווני הגדול והאכזר. ההתעמקות בסיפור זה משליכה על האירועים האקטואליים בשנת 2001 – המצב הביטחוני והבין-לאומי הרעוע. סיפור המכבים והקישור שלו למציאות הנוכחית מבטאים את המוטיב החוזר לאורך ההיסטוריה היהודית "בכל דור ודור עומדים עלינו לכלותינו והקב"ה מצילנו מידם". הנרטיב המצטייר הוא שבכל תקופה (גם כיום) היהודים נתונים במצב קשה, אך בדרך נס תמיד מצליחים לנצח, לשרוד ולהמשיך להתקיים בזכות ניצחון הרוח היהודית (ראו גם: אופיר, 1997).

ראש הממשלה דאז שרון ניסה בדבריו לקשר בין גבורתם ותעוזתם של המכבים לישראלים והיהודים של 2001, באמרו: **"בואכם לישראל מהווה עדות חותכת לניצחון הרוח של המכבים הקדמונים, ניצחון הנחישות והאמונה בצדקת הדרך. לפני 2,167 שנים הדליקו המכבים את הלפיד במודיעין ונשאו אותו לשערי ירושלים כחלק מהמאבק של היהודים בלחימתו במולדתו, אותה אש החירות שלא כובתה במהלך 2,000 שנים נמסרת לכם כמשמרת ותישאו בגאון וגאווה את לפיד המכביה..."**

את האחדות הא-היסטורית הזו בין היהודים לאורך תקופות ההיסטוריה סימלה גם תפילת היזכור המאוחדת לחללי השואה, מערכות ישראל, הספורטאים היהודים שנרצחו במינכן וקרבתות אסון הגשר. האחדות הזו מקודדת גורל משותף בזיכרון הקולקטיבי, בהדגשת האירועים באותו מנהג אבלות מרכזי כל כך בתרבות היהודית-ישראלית (כץ והנדלמן, 1998).

אלמנט מרכזי בתפאורה אשר נקשר עם נרטיב האומה היה מוטיב האור. כפי שמצוין יואב טל, יו"ר אגף הטקסים בוועד המארגן: **"הדגשנו בטקסים את מוטיב האור, שהולך לכל אורך המכבייה. אותו אור שהדליקו המכבים, אותו אור שהיה אצל כל יהודי בלב במשך אלפיים שנה בגולה וחזר ופרץ עם הציונות, פה בארץ**

2. כך למשל, טרגאנו (Traganou, 2010) תיארה כיצד הציגה יוון בטקס פתיחת המשחקים האולימפיים באתונה (2004), נרטיב שלפיו האומה היוונית היא האב הקדמון ובבחינת המייסד לכל המודרניות המערבית. האוזל (2007) הראתה כיצד אוסטרליה הציגה במשחקי סידני (2000) את נרטיב האומה כאומה רב-תרבותית אשר מאחדת קטגוריות שונות (לבנים, מהגרים, מוסלמים ועוד) תחת אותו הדגל.

ישראל. אנחנו חוזרים אל מוטיב האור מהזנקת הלפיד, דרך טקס הפתיחה, עד לטקס הסיום, שם יש אלמנט מסוים, שהאור שכבה מהלפיד הופך להיות אורות הלב שכל [...] נערה ונער ייקחו איתם בחזרה לגולה וישמרו אותם בלב. זה המוטיב שעליו בנויה המסגרת האמנותית, פחות או יותר" (מתוך פרוטוקול ועדת המשנה של ועדת הכנסת לדיון בלקחי אסון גשר המכבייה. 5.12.2000). מוטיב האור היה הדימוי המרכזי בטקס, שכותרתו הייתה "יחד אל האור". אלמנטים של אור וחושך בלטו בשירי החנוכה, כגון "באנו לחושך לגרש"; בתהלוכת הלפידים, תוך יצירת אפקטים שונים בעזרת אורם; בקריאת הקריין פסוק מספר בראשית: "ויהיה אור המבדיל בין האור והחושך..."; בצורת השמש (המסמלת אור וחום), שאותה יצרו הילדים במהלך תרגילי הסדר ועוד. הודגש המעבר מחושך לאור. בחירה זו איננה מקרית, והיא מרמזת על המעבר מכאוס לגאולה, בדומה למעבר מחושך לאור בטקסי יום הזיכרון והעצמאות בישראל (כך והנדלמן, 1998). האור בא לסמל את אור המכבים, האור המבטיח עתיד טוב יותר, ניצחון האור על החושך, אור החיים, אור כסמל לאמונה ורוחניות, הדור הבא ומקור החיים.

קישור העבר עם ההווה התבטא גם בתלבושות הרקדנים, הנגנים והזמרים, מתלבושות מודרניות (פאות צבעוניות, בגדים צבעוניים שלא ניתנים לשימוש יום-יומי) ועד לכאלה המזכירות את תלבושות היוונים הקדומים, כיאה לתקופת המכבים (שמלות ארוכות, טוגות, זרי דפנה על הראש וכו'). כמו כן הדיילות אשר צעדו בראש כל משלחת בתהלוכת המשלחות לבשו שמלות לבנות ארוכות, דמויות טוגה מסורתית, ולראשיהן זרי דפנה. גם חלק מהרקדנים והנגנים במופע "אופרת המכבים" לבשו בגדים לבנים, מכנסיים לבנים מתרחבים עם חולצות לבנות רחבות וכאפיות לבנות לראשיהם, בגדים הדומים לאלה של ה"מכבים".

שילוב העבר עם ההווה הומחש גם בדרך מוזיקלית, בשילוב כלי נגינה משלוש תזמורות שונות: תזמורת פילהרמונית קלאסית, תזמורת של כלים עתיקים ותזמורת כלי הקשה מודרניים (מתכתיים ואלקטרוניים). גם תזמורת צה"ל השתתפה במופע. השירים שהועלו במהלך הטקס שילבו שירה יהודית מסורתית עם מוטיבים לאומיים-ציוניים ומודרניים. המוזיקה הייתה מגוונת, והמעברים בין הסגנונות השונים היו מהירים וחדים.

ניתן לראות כי נעשה שימוש מגוון ורב באלמנטים שונים על מנת ליצור נרטיב מגובש, שעיקרו העם היהודי היה בישראל מאז ומעולם, בכל דור ודור מנסים לכלות ולהגלות מהמדינה אך הוא שורד ומגיע מחושך לגאולה, אל האור.

דיון ומסקנות

מטרת מאמר זה הייתה להתחקות על הכלים התרבותיים שבהם בוחרת ההגמוניה החברתית, התרבותית והפוליטית בישראל על מנת להנציח את הערכים אשר עולים בקנה אחד עם האידאולוגיה המשרתת אותה. חקר המקרה של טקס הפתיחה של

משחקי המכבייה הוא דוגמה טובה להמחשת חשיבותה הגדולה של התרבות ככלי להנעת היחסים הכלכליים, הפוליטיים והאידיאולוגיים בחברה, ובייחוד של אירועי הספורט, ככלי בשירות ההגמוניה. כפי שהראינו, המכבייה ה-16 התקיימה בתקופה קשה לישראל מבחינה ביטחונית, מדינית וכלכלית, ובצל אסון המכבייה ה-15. לפיכך טקס הפתיחה תוכנן בקפידה מתוך מטרת מוצהרות של מארגניו, ובשיתוף עם נציגי ההגמוניה הישראלית-יהודית (בראש ובראשונה נציגי הכנסת, הנשיאות והממשלה), לא רק לבדר את קהל היעד אלא גם להשפיע עליו ולהטמיע את מסריהם בעילות. ניתן לסדר את המוטיבים השונים בטקס על שני צירים מרכזיים: ציר הזמן – בין עבר להווה – וציר המסורת, אשר נע בין המסורת היהודי למודרני הישראלי. בין שני הצירים הללו מתקיימת הרמוניה, והם מתלכדים לכדי מסר מאוחד.

ציר הזמן: בין עבר להווה

נרטיב האומה, כפי שהוצג בטקס, מתאר בסמליות שני סיפורים א-היסטוריים, הבאים לשרת את ההנהגה היהודית-ציונית בישראל. ראשית, הוא בא לאשר מחדש את הסיפור הציוני הלאומי. עם ישראל היה מאז ומעולם בישראל, וזוהי הלגיטימציה ההיסטורית לקיומו. יצירת נרטיב היא פרקטיקה ידועה בקוסמולוגיה הציונית, שבמסגרתה הבליטו תקופות היסטוריות שבהן התרחשו אירועים בעלי חשיבות לאומית. היות שהעבר הרחוק נתפס כאב קדמוני רוחני ומבשר של ההווה והעתיד, מתפתחות מטאפורות באשר להמשכיותם (כץ והנדלמן, 2008). הדגשת ישראל בעבר – בהדגשת תקופת המכבים – וקישורה של "ישראל של ההווה" – בהצגת הישראליות המודרנית – יוצרים רצף מסוים בקרב הצופים. הרצף מומחש באמצעים חזותיים (למשל התלבושות המעורבות), מוסיקליים, תוכניים (למשל אופרת המכבים המשלבת סיפור היסטורי באמצעים מודרניים, תפילת "יזכור" המאוחדת ועוד).

קיום הטקס בירושלים הוא חלק מהאמירה שירושלים השלמה היא השריד המסמל את נצחיותו של העם היהודי בארצו ישראל. השמטת תקופת הגולה מהתוכן איננה מקרית. הגולה נתפסת כתקופה זמנית אשר "חרגה" מקיומו של העם היהודי בארצו. בהתקשר לכך מובלטים מוטיבים של עלייה והתיישבות, אשר פונים ליהודים שעדיין נותרו בגולה (הספורטאים, משפחותיהם וקהילותיהם בתפוצות). זוהי בבחינת ציפייה מקהל היעד להיות חלק מההיסטוריה היהודית ולחזור לישראל.

ציר המסורת: בין המסורת-יהודי למודרני-הישראלי

הצגת הציר הנע בין "המסורת-היהודי" ל"המודרני-הישראלי" היא כפולה: מצד אחד להראות כיצד שורשיה של התרבות והחברה הישראלית נעוצים עמוק במסורת היהודית, ועל כן אופייה של ישראל הוא חלק בלתי נפרד מיהדותה. מצד אחר מודגש כי אין זו ישראל המקראית, המסורתית, הדתית אלא ישראל אחרת, מודרנית ומפותחת, בעלת תרבות עשירה ו"ישראלית" ובעלת זיקה למערב. השילוב בין המסורת למודרני בא לידי ביטוי בריבוי התכנים המסורתיים דתיים ובשילובם

עם גרסאות מוסיקליות וחזותיות עדכניות, במעברים החדים בין ז'אנרים שונים של מוסיקה ובשילוב של התלבושות המסורתיות עם המודרניות ועוד.

הדגש על המודרניות הישראלית, נוסף על המסורת היהודית מגיע מתוך הכרה בעובדה שרוב הספורטאים – קהל היעד לעלייה – מגיעים ממדינות מפותחות (המשלחת הגדולה ביותר היא מארצות הברית), ויש להציג בפניהם חזות של מדינה מתקדמת. כמו כן חלק מהעולים הפוטנציאליים אינם דתיים, ועל כן קיימת הדגשה על תרבות שהיא אמנם יהודית במקור, אך "התפתחה" והשתכללה באופן שאיננה מרוכזת רק ביהדות אלא גם ב"ישראליות" – הלאום הישראלי ומדינת ישראל – ומקיימת ריבוי זהויות יהודיות. בהצגת המודרניות יש גם אלמנט בידורי ואלמנט של גאווה לאומית, המופנים גם לקהל הישראלי וגם לקהל העולמי – הצגת ישראל כמודרנית מעמידה אותה (לפחות תדמיתית) בשורה אחת עם מדינות העולם המערבי. זהו כלי להגברת הגאווה והיוקרה בפני תושבי ישראל בכלל ולא רק בפני הספורטאים.

שני הצירים, הן ציר הזמן והן ציר המסורת, משלימים זה את זה. דרך הסיפורים והמוטיבים השונים חוזרת ומאושרת מחדש ההנחה ששורשיה של מדינת ישראל טמונים עמוק במסורת היהודית, אך התפתחה והתקדמה מבחינה תרבותית. קיומה של ישראל לגיטימי מבחינה היסטורית, אולם בכל דור ודור קיימת תקופת שפל שבה מאיימים לכלות את העם היהודי, תקופה שממנה הוא ניצל רק בעזרת נסים והאחדות היהודית. כמו כן קיימת הזמנה להשתתף בהיסטוריה הזו: (1) בעלייה והתיישבות; (2) בתמיכה וסולידריות של יהודי העולם (בזירה הפוליטית וגם בתרומות).

אלמנט חשוב בטקס הוא דווקא המוטיב שלא צוין. טקס הפתיחה הוא חגיגה של היהודיות והישראליות. אולם בו בזמן באי-אזכורן של קבוצות אוכלוסייה אחרות השוכנות בישראל, בעיקר ערבים, קבוצות אלה מודרות מהתודעה ומההגמוניה הישראלית-יהודית. לעומת הרב-תרבותיות אשר הוצגה בטקס פתיחת המשחקים האולימפיים בסידני (Housel, 2007), מארגני הטקס העדיפו שלא להכניס מוטיבים שאינם יהודיים או ישראלים-יהודיים. הציבור הערבי ששיעורו כ-30% ממדינת ישראל איננו נכלל כלל באתוס המוצג בטקס המכבייה. השירים, הסמלים והמוטיבים כולם שאובים מהמסורת היהודית, הציונית והמערבית (למשל, לא היו כלל שירים בערבית). כפי שקאופמן (2013) גרס, המכבייה אמנם משתמשת בחזות האולימפית היוקרתית, אולם בשונה מההיגיון האולימפי, שעיקרו רב-תרבותיות, גלובליות, שוויון וכד', מטרתה של המכבייה לחזק את התודעה הישראלית היהודית ולאחות את החלקים המשוסעים בתוך אוכלוסייה זו. ואף שאין מניעה חוקית שקבוצות האוכלוסייה האחרות, שאזכורן נעדר מן הטקס, ישתתפו באירוע המכבייה, ברור הדבר כי מקומן לא שם. יתרה מזו, כיוון שהמכבייה, ובפרט טקס הפתיחה, הם חלון אל מדינת ישראל, זוהי בבחינת אמירה פוליטית, הנשזרת בתוך הפרקטיקה התרבותית.

ניתן לסכם ולומר כי על אף הישגיה הספורטיביים הבינוניים ומטה של המכבייה היא בעלת ערך רב למדינת ישראל בהיותה המדינה המארחת היחידה של המכבייה מדי ארבע שנים. המשחקים משמשים אתר לגילויי וביטויי סולידריות והזדהות בין יהדות התפוצות למדינת ישראל, מקדמי תיירות לישראל, ומשמשים דרך לאלפי צעירים יהודים מחו"ל הזדמנות לבקר במדינה, להכיר את עריה, את התקדמותה הטכנולוגית, ואת תושביה, וזו גם הזדמנות לנסות ולשכנע אותם לעלות ארצה. המכבייה היא מקור לגאווה לאומית והיא בעלת הישגים שהם לא בהכרח הישגים ספורטיביים. כמו כן זו הזדמנות פז לפנייה ישירה של האליטה ושל המנהיגים הפוליטיים והחברתיים בישראל ליהודים רבים, הן המשתתפים בטקסי הפתיחה והנעילה והן לצופים באמצעות שידורי הטלוויזיה הישירים.

המכבייה, כל שכן טקס הפתיחה של המכבייה, הם כלי ראשון במעלה בידי ההגמוניה היהודית. מדי ארבע שנים מזומנת ההזדמנות לחדש את האידאולוגיה הציונית ואת הסולידריות בין ישראל לתפוצות ובכך לחזק, לשמר ולשעתק את החיבור בין יהדות התפוצות למדינת ישראל. מכאן ניתן לראות את תרומתה החשובה של המכבייה לא רק להשגת הישגים ספורטיביים ולשיפורם אלא לעצם המשך קיומו של העם היהודי ולהמשך שלטון ההגמוניה היהודית בישראל וקשריה עם יהדות התפוצות.

רשימת המקורות

אופיר, ע' (1999). הגדה של פסח – מקרא מפורק, בתוך כ"ץ, א', ינוביצקי, י' (עורכים), **תרבות תקשורת ופנאי בישראל, מקראה חלק א'**, רמת אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

אריאן, א' (2001). דעת קהל בנושאי בטחון: השפעתה של האינתיפאדה השנייה 2001–2000. **עדכון אסטרטגי, כרך 4**, 9–13. מרכז יפה למחקרים אסטרטגיים, רמת אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

באואר, מ', וגאסקל, ג' (2011). **מחקר איכותני: שיטות לניתוח טקסט, תמונה וצליל**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

בן-פורת, א' (2009). הזירה: תיאוריה סוציולוגית וספורט, בתוך גלילי, י', לידור, ר', בן-פורת, א' (עורכים), **במגרש המשחקים: ספורט וחברה בתחילת האלף השלישי**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

גלילי, י' (2009). "אל-אל ישראל": מגמות בספורט הישראלי. בתוך גלילי, י', לידור, ר', בן-פורת, א' (עורכים), **במגרש המשחקים: ספורט וחברה בתחילת האלף השלישי**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

גרמשי, א' (2009). **על ההגמוניה: מבחר מתוך מחברות הכלא**. אלטרס א' (תרגום ועריכה). תל-אביב: רסלינג.

הכהן, ד' (2001). פרק 4: עלייה וקליטה, בתוך יער, א', שביט ז', (עורכים), **מגמות בחברה הישראלית, כרך א'**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

ויין, ח' (1980). **המכביות בארץ ישראל**. הסתדרות מכבי העולמי ומכון וינגייט לחינוך גופני.

חריף, ח' (2011). **ציונות של שרירים – תפקידו הפוליטיים של הספורט הייצוגי ביישוב ובמדינת ישראל, 1898-1960**. ירושלים: יד יצחק בן-צבי.

טבנסקי, ל. (2007). **נייר עמדה בנושא המאבק בטרור בעידן המידע: "אינתיפאדת המתאבדים 2005-2000 וההתמודדות הישראלית עמה: בסיוע טכנולוגיות עילית"**. רמת אביב: דפוס אוני-תל-אביב.

טילמן, א. (2001). מכבייה בצל האינתיפאדה. **החינוך הגופני והספורט, כרך נ"ו**.

יער, א', ושביט ז' (2001). **מגמות בחברה הישראלית, כרך א'**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

יקותיאל, י' (תרצ"ה). **המכבייה – מהי? ספר המכבייה**. תל אביב: הסתדרות "מכבי" העולמית.

כץ, א', והנדלמן ד' (1998). טקסים ממלכתיים במדינת ישראל: יום הזיכרון ויום העצמאות, בתוך אדר-בוניס מ' (עורכת), **מבוא לאנתרופולוגיה: מקראה**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

מרטון, ר', ק' (1971), **התיאוריה החברתית והמבנה החברתי**, הראל ב' (תרגום). תל-אביב: יחדיו.

משוניס, ג' (1995). **מבוא לסוציולוגיה**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

משוניס, ג' (1999). **סוציולוגיה**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

צמרת, צ' (2002). המכביות: המשחקים האולימפיים של העם היהודי, בתוך קאופמן ח' חריף, ח' (עורכים), **תרבות הגוף והספורט בישראל במאה העשרים, עידן 22** (עמ' 113-128). ירושלים: יד בן צבי ומכון וינגייט.

קאופמן, ח' (1996). יסודותיו ומרכיביו הלאומיים של המושג יהדות השרירים. **בתנועה, ג'**, 261-282.

קאופמן, ח' (1999). הזיקה בין היהדות, הציונות ובין תרבות הגוף – מבט היסטורי. **בתנועה, ה'**, 226-248.

קאופמן, ח' (2013). המכביות וחשיבותן: עבר מול הווה. **זמנים: רבעון להיסטוריה, 121**, 90-99.

שורק, י' (2002). תרבות הגוף במשנתם של אבות התנועה הציונית, בתוך קאופמן ח' חריף, ח' (עורכים), **תרבות הגוף והספורט בישראל במאה העשרים, עידן 22** (עמ' 10-23). ירושלים: יד בן צבי ומכון וינגייט.

Hall, S. (1992). The question of cultural identity. In S. Hall, D. Held, & T. McGrew (Eds.), **Modernity and its futures** (pp. 273-325). Cambridge, UK: Polity.

- Hogan, J. (2003). Staging the nation: gendered and ethnicized discourses of national identity in olympic opening ceremonies. **Journal of Sport and Social Issues**, 27, 100-123.
- Housel, T. H. (2007). Australian nationalism and globalization: Narratives of the Nation in the 2000 Sydney olympics' opening ceremony, **Critical Studies in Media Communication**, 24, 446-461.
- Kaufman, H. (2005). Processes that shaped sports in Israel during the 20th century. **Sport History Review**, 36, 179-192.
- Kaufman, H., Galily, Y. (2009). Sport, Zionist ideology and the State of Israel. **Sport in Society**, 12, 1013-1027.
- Minutes of the IMC Meetings for the 16th Maccabiah, Kfar Maccabiah, 23-24 May, 2000.
- Traganou, J. (2010). National narratives in the opening and closing ceremonies of the Athens 2004 Olympic Games. **Journal of Sport and Social Issues**, 34, 236-251.

מקורות לא אקדמיים:

דסקל, א. 10.06.09. יו"ר המכביה ה-18 צמא לחסויות: "לא הייתה צמיחה, הייתה נסיגה משמעותית". כלכליסט. נדלה בתאריך: 2015.01.30 מתוך: <http://www.calcalist.co.il/sport/articles/0,7340,L-3302348,00.html>

וולק, ט. 16/07/2013. 120 מיליון שקל לאירוע שולי: לא הגיע הזמן לוותר על המכביה? גלובס. נדלה בתאריך 30.1.2015 מתוך: <http://www.globes.co.il/news/article.aspx?did=1000862500>

סופרנו, ש' מ'. 17.09.1953. הופעת ראווה המונית ל"הפועל" במכביה הרביעית. עיתון דבר.

סטטיסטיקל 110, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

ראובני, ק'. 13.07.2013. **למי אכפת ממדליה – העיקר שמישהו יעשה עלייה**.
דה-מרקר. נדלה בתאריך: 30.1.2015 מתוך: <http://www.themarker.com/>
[markerweek/1.2069918](http://www.markerweek/1.2069918)

ארכיון מכבי, כפר המכבייה, רמת גן :
פרוטוקולים, סימול 2-16-23, הפקדה 17468.

פרוטוקול ישיבת הוועדה המיוחדת לבדיקת אסון המכביה (16 בפברואר 2000),
סימול 168.

פרוטוקול ישיבת ועדת המשנה של ועדת הכנסת לדיון בלקחי אסון גשר המכביה (5)
בדצמבר, 2000, סימול 2345.

עם אחד, חלום אחד (2001). ספר המכבייה ה-16, דפוס האוזר, גבעתיים.

לגעת ברגעים הגדולים (2009). ספר מכבייה חי, דפוס האוזר, גבעתיים.

טקס פתיחה מכבייה ה-16. דיסק 1, 2:10:34 שעות

www.maccabiah.com

אתר האינטרנט

www.maccabiworld.org

אתר האינטרנט

פעילות גופנית – האם היא באמת "בונה עצם" בקרב נשים לאחר גיל המעבר? סקירת מאמרים שפורסמו בשנים 2001-2015

דריה-מיכל שגב ואילת דונסקי

תקציר

פעילות גופנית ידועה בתרומתה החיובית בתחומים רבים בחיים, ובין השאר בתרומתה לשמירה על בריאות העצם במעגל החיים. בגיל צעיר העומס הפיזי שמתהווה במהלך הפעילות הגופנית מעורר גירוי הגורם לעלייה בצפיפות העצם. בגיל מבוגר, בעיקר אצל נשים, שינויים הורמונליים גורמים להאטה בבניית העצמות, ולכן תרומתה של הפעילות הגופנית לצורך זה מוטלת בספק. בסקירה הנוכחית נבחנה תרומתה של פעילות גופנית ככלי לגרימת עלייה בצפיפות העצם בקרב נשים בגיל המעבר. שיטת הסקירה כללה איתור מחקרים שפורסמו בארבעה מאגרי מידע (PubMed, SPORT Discus, Science Direct ו-Academic Search Premier) שבהם נבדקה השפעתה של הפעילות הגופנית על צפיפות העצם בקרב נשים בגיל המעבר. 11 מאמרים עמדו בתבחיני הסקירה. תוצאות הסקירה הראו כי לבד ממחקר אחד, הודגמה השפעה חיובית של הפעילות הגופנית על צפיפות העצם בקרב אוכלוסיית המחקר. פעילות גופנית תרמה לשמירת הערכים המייצגים צפיפות עצם ולעתים אף לעלייתם. המסקנה העולה מתוך הסקירה היא כי פעילות גופנית מסוגים שונים עשויה להוביל לעלייה בצפיפות העצם גם אצל נשים לאחר גיל המעבר. עם זאת דרושים מחקרים נוספים לשם קביעת סוג הפעילות, עצימותה, משכה ותדירותה, שיובילו בוודאות לעלייה בצפיפות העצם של נשים בגיל המעבר.

תאריכים: פעילות גופנית, צפיפות עצם, גיל המעבר, אוסטאופורוזיס.

התקופה של גיל המעבר ושלאחריו, המופיעה אצל נשים בגילאי 55 ומעלה (ברוב המקרים), מאופיינת בשינויים הורמונליים שלהם השפעה ניכרת על צפיפות העצם, והם עלולים להוביל לדלדול העצם (Tartibian, Maleki, Kanaley, & Sadeghi, 2011). במצב של דלדול עצם יש סיכון מוגבר להופעת אוסטאופורוזיס, ובהמשך לאוסטאופורוזיס, שהן תופעות המאופיינות בירידה ניכרת במסת העצם ובחוזקה. בהתאמה עולה הסיכון לשברים מחבלה מזערית (Bolton et al., 2012). החלמה של שבר וחזרה לשגרה לאחר גיל המעבר הן ארוכות ומסובכות ולרוב מלוות בהשבתה של התפקוד הגופני ובפגיעה באיכות החיים. לשם מניעה וטיפול בבעיה זו יש לבחון דרכים למניעת דלדול העצם בגיל זה. כדי למצוא פתרון יעיל חקרו חוקרים רבים את הקשר בין פעילות גופנית ובין צפיפות העצם (Bolton et al., 2012; Maddalozzo et al., 2006; Wu et al., 2006; Marques et al., 2011, 2013).

חוזק העצם תלוי בכמות חלבוני הקולגן והמינרלים (בעיקר סידן) המצויים בתוכה, בצפיפות שלהם יחסית לשטח שלה, במבנה ההנדסי שבו הם מסודרים ואף במידת האלסטיות של החלבונים שמהם היא מורכבת (Boyle & Kim, 2011; Cheng, Sipila, Taaffe, Puolakka, & Suominen, 2002). לפי חוק וולף, הטרבקולות הפנימיות של העצם (מבנה הלוחות של תאי העצם בחלקה הפנימי) מסתגלות לעומסים החיצוניים בכך שהן נבנות ומתחזקות לפי כיוון העומסים ועצמתם באופן שיאפשר התמודדות טובה ביותר עם העומסים הפועלים עליה (Boyle & Kim, 2011). ואכן, בגיל צעיר, בעקבות הפעלת כוחות, ניכרת עלייה בחוזק העצמות (Svejme, Ahlborg, & Karlsson, 2014). עובדה זו היוותה בסיס למחקר על השפעות פעילות גופנית על הגדלת צפיפות החומר בעצמות ובהתאמה על חוזקן של העצמות בגיל צעיר. בשל השינויים המאפיינים את העצמות בגיל מבוגר החלו חוקרים להתמקד בנשים בתקופת גיל המעבר (Bolton et al., 2012; Cheng et al., 2002). בתקופה זו חלה ירידה דרמטית בהורמון אסטרוגן, שהוא בעל תפקיד מהותי בקביעת ספיגת הסידן בדם. הסידן הוא החומר האנאורגני העיקרי המצוי בעצמות. ככל שצפיפותו בעצם רבה יותר, כך העצם חזקה יותר. במצבים שבהם כמות הסידן בעצמות יורדת (כמו במצב של ירידה ביכולת הספיגה שלו בדם), צפיפות העצם יורדת ובהתאמה גם חוזקה (Tartibian et al., 2011), ולכן בתקופת גיל המעבר ולאחר מכן עולה במידה ניכרת הסיכון לדלדול של רקמת העצם, ויכולת העמידה בפני עומסים חיצוניים נפגעת, ועולה הסיכון לשברים, לעתים אף מחבלות מזעריות (Puntilla et al., 2001). לפיכך יש חוקרים אשר בחנו את השפעתה של הפעילות הגופנית בשילוב עם צריכת תוסף הורמונלי, המדמה את פעולת האסטרוגן אצל נשים בגיל המעבר ולאחר מכן (Cheng et al., 2002; Maddalozzo et al., 2006; Wu et al., 2007). השערתם התבססה על העובדה ששינוי בעל משמעות קלינית ניתן להשיג רק בשילוב צריכת התוסף. על פי טענתם, ללא הפרשה הולמת של ההורמון לא תהיה ספיגת סידן נאותה והשפעה מחזקת של הפעילות הגופנית על העצמות.

יש נשים שנוסף על החסך ההורמונלי גם תזונתן לקויה, ולכן אינן צורכות סידן וויטמין D מספיקים. ללא צריכה נאותה של סידן במזון אין חומרי בנייה מספיקים לעצמות. בנוסף, חסך בוויטמין D פוגע ביכולת הספיגה של הסידן בדם. גורמים אלו עלולים לפגוע בסיכויים של פעילות גופנית להשפיע חיובית על העצמות, ולכן בחנו כמה חוקרים השפעה של שילוב פעילות גופנית עם צריכה מוגברת של סידן וויטמין D על צפיפות העצם (Cheng et al., 2002; Uusi-Rasi et al., 2015). פעילות גופנית לנשים בגיל המעבר ומעבר לו צריכה להיות מחד גיסא מותאמת לשינויים הגופניים, בטוחה, קלה לביצוע ובעלת זמינות גבוהה, ומאידך גיסא יעילה, בעלת עצימות אפקטיבית ומבוצעת בעקיבות כמה פעמים בשבוע (Marques et al., 2011, 2013). פעילות אינטנסיבית אשר דוחה כיעילה לעלייה בצפיפות העצם בגיל

צעיר, משום שהיא מאופיינת בכוחות גבוהים, עלולה להיות קשה מדי לביצוע או לא מהנה, והחשש העיקרי הוא שהיא עלולה להוביל לשברים, ולכן לא תהיה כלי יעיל לטיפול בבעיה של דלדול העצם (Bolton et al., 2012). פעילות גופנית בעלת עומס קל/בינוני נמצאה יעילה לשמירה על מסת הגוף הרזה, אך השפעתה ככלי לטיפול בדלדול העצם הראתה ממצאים לא עקיבים (Uusi-Rasi et al., 2015; Wu et al., 2006). יתר על כן, בסקירתם של קלי וקלי (2006) הוסק כי פעילות גופנית לבדה אינה מעלה את צפיפות העצם בדרך בקרב נשים לאחר גיל המעבר.

הגורמים לחוסר העקיבות בתוצאות טמונים בהבדלים באופי ההתערבות בין אזורי הבדיקה של צפיפות העצם (על פי מדד BMD – Bone Mineral Density) ובאוכלוסיית המחקר (Marques et al., 2011). מטרת הסקירה הנוכחית היא לבחון את ההשפעה שיש לפעילות גופנית על צפיפות העצם בקרב נשים לאחר גיל המעבר גם במחקרים שבהם נבדקה ההשפעה ללא צריכת תוספים הורמונליים או תזונתיים, תוך מציאת קווים משותפים של מדידת צפיפות העצם.

השיטה

הסקירה הנוכחית כוללת מאמרים אשר פורסמו בין 1 בנובמבר 2001 לבין 30 במרץ 2015, תוך חיפוש בארבעה מאגרי מידע: PubMed, SPORT Discus, Academic Search Premier ו-Science Direct.

מילות המפתח בחיפוש היו אלה: Bone mineral density, Post-menopausal women, Physical activity, Resistance training, Exercise, Aerobic training, Osteoporosis, Osteopenia, והן הופיעו בכותרת המאמר או בתקציר. תבחינים להכללה בסקירה הנוכחית: מחקרים שנבדקה בהם תרומתה של פעילות גופנית לעלייה בצפיפות העצם אצל נשים בגיל המעבר ואחריו. צפיפות העצם נמדדה על פי מדד BMD, שנקבע באמצעות מכשיר DXA או CT או SPA. תבחינים להוצאה מהסקירה הנוכחית: מחקרים אשר כללו נשים שאובחנו אצלן מחלות שונות (פרט לאוסטאופניה ולאוסטאופורוזיס), מחקרים שכללו נשים לפני גיל המעבר ומחקרים שבהם לא נבחנה השפעתה של פעילות גופנית על צפיפות העצם. את הליך החיפוש וסינון המאמרים שנכללו בסקירה ניתן לראות באיור 1.



איור 1:

הליך חיפוש המאמרים וסינונם

ממצאים

מתוך 481 מאמרים שנמצאו בארבעת המאגרים וכללו בכותרת את שני המונחים Bone mineral density וגם exercise או את שני המונחים Bone mineral density וגם physical activity, נבחרו לבסוף 11 מאמרים אשר נמצאו מתאימים לכל התבחינים אשר נקבעו להכללה בסקירה או להוצאה ממנה. מאמרים אלה כוללים שמונה מחקרי התערבות ושלושה מחקרי עוקבת. בכל המחקרים נבדקה תרומתה של הפעילות הגופנית לצפיפות העצם. בלוח 1 מוצגים: סוג המחקר ומשכו, אוכלוסיית המחקר, פירוט ההתערבות שבוצעה, אזורי בדיקת ה-BMD, ממצאי המחקר ומסקנות החוקרים.

לוח 1:

פירוט המחקרים בנושא פעילות גופנית וצפיפות העצם בקרב נשים לאחר גיל המעבר

מסקנת החוקרים	אזורי בדיקת ה-BMD ומכשיר המדידה	התערבות	נבדקים	סוג המחקר ומשכו
אימון התנגדות מוביל לשיפור בינוני בקרב נשים עם אוסטיאופניה שלא נוטלות תרופות להגברת צפיפות העצם.	Total hip קב' ניסוי עלייה ב-0.5%	קב' ניסוי: תרגילי שווי משקל וכוח אימון קפיצות על בסיס יומיומי	n = 39 גיל ממוצע: 58.3	Bolton et al., 2011
	קב' ביקורת ירידה ב-0.9%	קב' ביקורת: שגרה	אבחון: אוסטיאופניה, ללא תרופות להגברת צפיפות העצם	משך ההתערבות: 52 שבועות
	מכשיר מדידה: DXA	שתי הקבוצות קיבלו תוסף סידן (600 מ"ג) וויטמין D ₃ (1000 יח) במידה והיה חוסר	קבוצות המחקר: 1. ניסוי (n=19) 2. ביקורת (n=20)	3 אימונים בשבוע 60 דקות אימון

טיפול הורמונלי (HRT) בשילוב פ"ג משפיעים על צפיפות העצם ותורמים לחיזוקה. פ"ג משמרת את ה-BMD לאחר אימונים של שנה	Proximal femur Tibial shaft עלייה ב-BMD ובקבוצת פ"ג+HRT ביחס לקבוצת ביקורת	פעילות גופנית: קפיצות וניתורים תוסף הורמון: Estradiol (mg 2) Noretisterone (mg 1)	n = 52 גיל: 50-57 קבוצות המחקר: 1. פ"ג (n=12) 2. תחליף הורמונאלי HRT (n=15) 3. פ"ג+HRT (n=10) 4. ביקורת (n=15)	Cheng et al., 2002 משך ההתערבות: 12 חודשים שני אימונים בשבוע בפיקוח, ועוד ארבעה אימונים בשבוע בבית
CT				
נשים וגברים אשר שמרו על אורח חיים פעיל במשך 10 שנים, הדגימו ירידה נמוכה יותר בצפיפות העצם בהשוואה לשאר קבוצות מעקב	Distal radius בקרוב פעילים בתחילת המעקב ובסופו הייתה ירידה הנמוכה ביותר (0.6%) לעומת הירידה שנמצאה בשאר קבוצות המעקב.	מעקב – ללא התערבות	n = 206 נשים גברים: n = 152 גיל (תחילת המעקב): 80-50 81% לאחר הפסקת הווסת) קבוצות המעקב: 1. פעילים-פעילים (n=60) 2. פעילים-לא פעילים (n=47) 3. לא פעילים-פעילים (n=49) 4. לא פעילים-לא פעילים (n=202)	Daly et al., 2008 משך המעקב: 10 שנים מלוי שאלונים: שנתי
SPA				

שילוב אימוני התנגדות בשלבים המוקדמים של גיל הפסקת הוסת יעיל יותר	Lumbar spine	אימון התנגדות: תרגילי שפיפות רגליים (סקוואט) וזקיפות גו	n=141	Maddalozzo et al., 2007
מתוסף הורמונאלי לשמירה על צפיפות העצם בחוליות המותניות	אימון בלבד - שיפור של 4.3%		קבוצות המחקר:	משך ההתערבות: 12 חודשים
	Greater trochanter		1. תחליף הורמונאלי HRT (n=35)	4 אימונים בשבוע
	הורמון ואימון - שיפור של 2.6%		2. HRT + אימון התנגדות (n=37)	
	אימון בלבד - שיפור של 3.5%		3. אימון התנגדות (n=35)	
	Femoral neck		4. קבוצת ביקורת (n=34)	
	הורמון ואימון - ירידה של 2.9%			
	אימון בלבד - ירידה של 4.3%			
	Total hip			
	הורמון ואימון - ירידה של 3.6%			
	אימון בלבד - ירידה של 3.1%			
	מכשיר מדידה: DXA			

אימון התנגדות עדיף על אימון אירובי לשם שיפור צפיפות העצם הירך	שיפור ב-BMD נצפה רק בקרב קבוצת אימון ההתנגדות	אימון התנגדות: תרגילי כוח לכל הגוף בחדר כושר	n=71 גיל: 68.5	Marques et al., 2011
	Greater trochanter	אימון אירובי: הליכה, ריצה, אירובי וסטפר- עם חיבור למד דופק	קבוצות המחקר: 1. אימון התנגדות (n=23) 2. אימון אירובי (n=24) 3. קבוצת ביקורת (n=24)	משך ההתערבות: 8 חודשים 3 אימונים בשבוע
	שיפור של 2.9%			
	Total hip			
	שיפור של 1.5%			
	מכשיר מדידה: DXA			

פורמט האימונים הנוכחי תרם לעלייה בצפיפות העצם גם אצל נשים וגם אצל גברים	Total hip - עלייה של 0.6%	אימון התנגדות: תרגילי כוח לכל הגוף בחדר כושר	n=55 גיל: 68.2	Marques et al., 2013
	Trochanter-עלייה של 0.7%	אימון אימפקט: נושא משקל-פעם בשבוע 60 דק	קבוצות המחקר: 1. קבוצת נשים (n=26)	משך ההתערבות: 32 שבועות
	Intertrochanteric region-עלייה של 0.7%		2. קבוצת גברים (n=29)	2 אימונים בשבוע 60 דקות אימון
	Lumbar spine - עלייה של 1.7%			
	מכשיר מדידה: DXA			

שמידה על אורח חיים בריא יכול לעכב איבוד עצם בחוליות מותניות בקרב נשים לפני ואחרי גיל המעבר	Femoral neck	מעקב- ללא התערבות	n=758 גיל (תחילת המחקר): 53.5	Puntilla et al., 2011
	לא נמצא הבדלים מובהקים בין הקבוצות			משך המעקב: 5.6 שנים
	Lumbar spine (L2-L4)		1. פעילות (n=527) 2. לא פעילות (n=231)	מילוי שאלונים: 1. תחילת המחקר 2. שנה 3. 5 שנים
	בקרב קבוצת הפעילות נצפתה ירידה מופחתת ב-23% לעומת לא פעילות כאשר פעילותן השבועית התאפיינה בהליכה או ריצה קלה איבוד עצם הופחת ב-52% לעומת לא פעילות			
	מכשיר מדידה: DXA			

שמירה על אורח חיים פעיל מפחית את מידת הירידה בצפיפות העצם	Distal forearm	מעקב- ללא התערבות	n=112	Svejme et al., 2014
	פעילות: ירידה של 1.2%		גיל (תחילת המחקר): 48	
	לא פעילות: ירידה של 1.6%		קבוצות המעקב:	משך המעקב:
			1. פעילות (n=91)	25 שנים
			2. לא פעילות (n=21)	מילוי שאלונים:
	מכשיר מדידה:			1. תחילת המחקר
	SPA			2. 5 שנים
				3. 10 שנים
				4. בגיל 72
אימון אירובי בשילוב תוסף אומגה 3 לטווח ארוך בעלי השפעה סינרגטית חיובית על צפיפות העצם בקרב נשים בגיל המעבר	Femoral neck	12-0 שבועות: 55-45% מדופק מרבי	n=79 גיל: 60.8	Tatibian et al., 2011
			קבוצות המחקר:	משך ההתערבות:
	עלייה בקרב קב' אימון אירובי +תוסף	24-12 שבועות:	1. אימון אירובי+ תוסף אומגה 3 (n=21)	24 שבועות
		55-65% מדופק מרבי	2. אימון אירובי (n=20)	1. 12-0 שבועות:
	Lumbar spine	תוסף: N-3 1000 PUFA (mg/d)	3. תוסף אומגה 3 (n=20)	4-3 אימונים בשבוע למשך 30-35 ד'
	עלייה בקרב קב' אימון אירובי + תוסף		4. ביקורת (n=18)	2. 12-24 שבועות:
				4-6 אימונים בשבוע למשך 40-45 ד'
	מכשיר מדידה:			
	DXA			

ויטמין D גרם לעליה ב-BMD Tibial- Tibial- trabecular פעילות גופנית לא תרמה לעליה ב-BMD באף אזור שנבדק	Tibial trabecular	12-0 חודשים:	n=409	Uusin Rasi et al., 2015
	בקרוב קבוצת ויטמין D:	2 אימוני בחדר כושר 30%-60 מ- 1RM ותרגילים לחיזוק ושיווי משקל.	גיל: 74.2	
	עליה של 0.19 mg\ cm ³		קבוצות המחקר:	משך ההתערבות:
			1. ויטמין D (n=102)	24 חודשים
	Lumbar spine	12-24 חודשים:	2. ויטמין D+אימון (n=102)	2 אימונים בשבוע
	לא נצפה שינוי	1 אימון בשבוע: אימון חדר כושר 75%-60% 1RM.	3. אימון+ פלסבו (n=103) 4. פלסבו (n=102)	
	Femora neck			
	ירידה בכל קבוצות המחקר, ירידה הגבוהה ביותר בקרוב קבוצת פלסבו	תוסף יומי: ויטמין D (800 IU\d)		
	מכשיר מדידה: DXA			
הליכה שלוש פעמים בשבוע במשך שנה מונעת ירידה בצפיפות העצם באזור עצם הירך	Total hip	הליכה:	n=136	Wu et al., 2006
	קבוצת הליכה- מניעת ירידה	הליכה 5-6 קמ"ש.	גיל: 54.6	
		תוסף: Isoflavone	קבוצות המחקר:	משך ההתערבות:
	Ward's triangle	(75 mg)	1. הליכה+פלסבו (n=34) 2. הורמון (n=34) 3. הליכה+הורמון (n=34) 4. פלסבו (n=34)	12 חודשים 3 אימונים בשבוע למשך 45 ד'
	קבוצת הורמון והליכה- מניעת ירידה			
	מכשיר מדידה: DXA			

כמצוין בלוח 1, מתוך שמונה מחקרי התערבות, בשלושה נצרך תוסף הורמונלי, באחד נצרך תוסף אומגה 3, ובאחד נצרך תוסף ויטמין D. שלושה מחקרים כללו התערבות של פעילות גופנית בלבד. מחקרים אשר נבדקה בהם השפעתה של פעילות גופנית בלבד הדגימו עלייה בצפיפות העצם באזורי הירך ובחוליות מותניות. במחקרים אשר כללו התערבות של פעילות גופנית וצריכת תוסף הורמונלי כלשהו הדגימו תוצאות לא אחידות, כאשר בארבעה נמצא כי פעילות גופנית בלבד רק משמרת את צפיפות העצם אך אינה משפרת אותה, הן בעצם הירך והן בחוליות מותניות. במחקר אחד נמצא כי פעילות גופנית יעילה לעלייה בצפיפות העצם בחוליות מותניות. במחקרי עוקבה נמצא כי שמירה על אורח חיים פעיל מאטה את קצב הירידה בצפיפות העצם לאחר גיל המעבר. סקירת המחקרים הדגימה כי מחקרים כוללים תכניות אימון שונות, עם תוספים או נוספים בלעדיהם, ואזורי בדיקה שונים. חוסר אחידות במשתנים אלה מקשה על קביעתה של מסקנה חד-משמעית בנוגע ליעילותה של הפעילות הגופנית באשר לעלייה בצפיפות העצם. אולם על פי התוצאות שהוצגו ניתן לומר כי פעילות גופנית משמרת, ולעיתים אף משפרת, את צפיפות העצם בקרב נשים לאחר גיל המעבר.

דיון

נשים בגיל המעבר ואחריו נמצאות בסיכון מוגבר לשברים בעקבות ירידה בצפיפות העצם, בשל כמה גורמים, כגון ירידה בכמות הורמוני המין בדם, תזונה לקויה וצריכה לא מספקת של סידן וויטמין D. לפיכך חשוב מאוד למצוא דרכים להאטת קצב הירידה בחוזק העצמות. בסקירה הנוכחית נבדקה השפעתה של פעילות גופנית על ה-BMD, כמדד לחוזק העצמות, אצל נשים לאחר גיל המעבר. במחקרים שהוצגו בסקירה נבדק הקשר בין סוגי פעילות גופנית שונים לבין צפיפות העצם, מתוך כוונה לתת מענה לירידה המתמשכת בחוזק העצמות, המתרחשת בתקופה זו (Bolton et al., 2012; Marques et al., 2011, 2013). הממצא העיקרי העולה מתוך סקירת המחקרים הוא כי במרבית המקרים (פרט לאחד) נמצאה הפעילות הגופנית מיטיבה את צפיפות עצם בקרב נשים בגיל המעבר או משמרת אותה. ממצא זה עומד בסתירה לממצא העיקרי שהציגו קלי ואחרים (2006) בסקירת המחקרים שנעשו בשנים 1966-1998. מתוך המחקרים שהם בדקו עלה כי לא נמצאה מובהקות סטטיסטית לכך שפעילות גופנית תרמה לעלייה בצפיפות העצם בצוואר הירך, לעומת פעילות ביקורת. חשוב לציין כי בחישוב כולל של אחוזי השינוי בצפיפות העצם במחקרים שנבחנו בסקירתם נמצאה בקבוצות הפעילות הגופנית עלייה ממוצעת של 0.51% בערכי BMD בצוואר הירך. אך במקביל לכך נמצאה עלייה ממוצעת של 0.13% בקבוצות הביקורת, ולכן לא נמצאה אינטראקציה בין קבוצות הפעילות הגופנית לבין קבוצות הביקורת. המחקרים שנכללו בסקירתם

התמקדו בשינויים בצוואר הירך בלבד, אך לא נבדקה האפשרות שפעילות גופנית משפיעה על עצמות אחרות בגוף או על אזורים אחרים בעצם הירך. בסקירה הנוכחית לא נבחנה ההשפעה המשוקללת של כל המחקרים שנבחנו, ולכן אי אפשר לדעת אם השינויים שנמצאו בעקבות פעילות גופנית מובהקים סטטיסטית לעומת קבוצות הביקורת. אך בשונה מסקירת הספרות של קלי וקלי (2006), בסקירה הנוכחית נבחנו מחקרים שבהם נמדדו השינויים בצפיפות העצמות באזורים נוספים מלבד צוואר הירך (כגון גוף הירך, עצם הטיביה בשוק ועצם הרדיוס באמה חוליות המותניים). במחקרי עוקבה נמצא כי פעילות גופנית משמרת את ה-BMD או קשורה לירידה הקטנה ביותר בצפיפות העצמות לעומת שאר קבוצות המחקר שלא עסקו בפעילות גופנית (Daly et al., 2008; Puntilla et al., 2001; Svejme et al., 2014). ממצאים אלה ממחישים את ההשפעה החיובית של הפעילות הגופנית על ה-BMD, אולם קיימים הבדלים בין המחקרים באופן ההגדרה של המושג "אורח חיים פעיל", ועל כן קשה לקבוע איזו פעילות תרמה לשימור צפיפות העצם.

במחקרי התערבות שנסקרו הממצא החשוב מעיד שפעילות גופנית לאחר גיל המעבר עשויה להוביל לעלייה בצפיפות העצם (Bolton et al., 2012; Marques et al., 2007; Maddalozzo et al., 2011, 2013). עם זאת גם כאן אי אפשר להצביע חד-משמעית על הפעילות הספציפית התורמת לכך.

אימון אירובי, הכולל הליכה, הוא פעילות גופנית קלה לביצוע שאינה דורשת מכשור מיוחד ומוביל להפעלת כוחות רצויים על הגוף. לכן סוג אימון זה נבחן בכמה מחקרים על מנת לקבוע את תרומתו לעלייה ב-BMD. במחקר של וו ואחרים (2007) נבחנה ההשפעה של ההליכה על צפיפות העצם באזור הירך. תוצאות המחקר הדגימו עלייה ב-BMD בקרב קבוצת המחקר שמשתתפה ביצעו הליכה וכן נטלו תחליף הורמונלי. בקבוצה שביצעה הליכה ללא נטילת תוסף הורמונלי נמצא שימור בלבד של צפיפות העצם. מכאן ניתן להסיק כי הליכה יעילה לשימור ה-BMD באזור הירך. החוקרים סייגו ממצא זה בעובדה שבקרב נשים בעלות אוסטאופניה או אוסטאופורוזיס הליכה לבדה לא תהיה טיפול יעיל. במחקרם של מרקוס ואחרים (2011) נמצא כי אימון אירובי (שכלל הליכה, ריקוד אירובי ומכשיר טיפוס מדרגה) הוביל לעלייה קלה בלבד בערכי ה-BMD, ואילו אימוני התנגדות (שכללו תרגילי חיזוק עם משקולות) הובילו לעלייה גדולה יותר ב-BMD. לטענת החוקרים, אחד ההסברים לכך שאימון הליכה בלבד אינו יעיל טמון בעובדה שמימונת זו אינה כוללת תנועות צדיות וסיבוביות ברמה מספקת ליצירת השפעה ברמה גבוהה על המבנה הפנימי של העצם. בנוסף, ככל הנראה נדרש עומס רב מזה הקיים בהליכה לצורך הגדלת הכוחות המופעלים על העצם. לכן אימון אירובי הכולל ריקוד אירובי, עלייה במדרגות ודילוגים עשוי להיות אימון יעיל יותר בהשפעתו על חיזוק העצם. במחקר נוסף, שבו נבחן שילוב של הליכה עם צריכת תוסף אומגה 3 על צפיפות העצם, הודגמה עלייה בצפיפות העצם. בתום התקופה הציגה קבוצת הנבדקות

שביצעו הליכה וצרכו את התוסף עלייה פנומנלית של 19% בערכי BMD בצוואר הירך ו-15% בחוליות המותניות. קבוצת הנבדקות שביצעו ההליכה בלבד הציגה עלייה קלה, אך לא מובהקת סטטיסטית (Tartibian et al., 2011).

לסיכום שלושת המחקרים שבהם נבחנה ההליכה כאמצעי לשיפור חיזוק העצם, ניתן לומר כי ממצאי המחקרים תומכים בהליכה כאפקטיבית לשימור ה-BMD בקרב נשים לאחר גיל המעבר, אך לעלייה לא גדולה בצפיפות העצם.

אימוני התנגדות נחקרו אף הם. מרקוס ואחרים (2011) הראו שפעילות גופנית הכוללת אימון התנגדות הובילה לעלייה גדולה יותר בערכי ה-BMD בעצם הירך לעומת אימון אירובי. החוקרים סברו כי הפעלת השרירים אשר נקודת האחיזה שלהם מצויה בחלק העליון של עצם הירך הייתה בעלת השפעה חיובית על צפיפות העצם. במחקר נוסף שבו נבדקה התערבות אשר כללה תרגילי כוח, שיווי משקל וקפיצות, נמצאה עלייה קלה בלבד ב-BMD. לטענת החוקרים גם עלייה קלה מספיקה לירידה בסיכון לשברים (Bolton et al., 2012). צ'אנג ואחרים (2002) הראו כי אימון התנגדות, הכולל קפיצות וניתורים, הוביל לשינויים חיוביים בעצם השוקה, אך תוצאות טובות יותר נצפו בקרב קבוצה אשר נוסף על האימון גם נטלה תוסף הורמונלי. יש לציין שקבוצת האימון בלבד לא הראתה תוצאות טובות מאלה של שאר קבוצות המחקר. לטענת החוקרים הסיבה לכך טמונה, ככל הנראה, בהיענות נמוכה יותר בקבוצה זו, שהיא אחת המגבלות של המחקר. במחקר אחר נמצא כי אימון הכולל תרגילים של שפיפות רגליים (סקוואט) וזקיפות גו היה יעיל כמו טיפול הורמונלי בשמירה על צפיפות העצם בעצם הירך ובחוליות מותניות. מחקר זה נעשה על נשים בתחילת גיל המעבר, ותוסף הורמונל לא היה יתרון בעלייה של ה-BMD. החוקרים סברו כי תוצאות אלה קשורות לגילן הצעיר יחסית של הנבדקות, משום שבמחקרים קודמים הוצג יתרון לקבוצת האימון שגם נטלו תחליף הורמונלי, שבהם הנבדקות היו מבוגרות יותר (Maddalozzo et al., 2007). כאשר נבדקה ההשפעה של נטילת ויטמין D נוסף על אימון גופני הכולל אימוני כוח על הסיכון לנפילות, נמצא כי לאחר התערבות של שנתיים לא הייתה עלייה בצפיפות העצם, אולם נמנעה ירידה ב-BMD, שהופיעה אצל קבוצת הביקורת, שלא ביצעה אימונים ולא נטלה תוסף ויטמין D (Uusi-Rasi et al., 2015).

בנוגע למשך ההתערבות במחקרים שנסקרו ניתן לומר שבמרביתם היה בין חצי שנה לשנתיים. בתקופה זו הייתה תדירות האימונים במרבית המחקרים בין שניים לשלושה בשבוע. עצימות האימונים נעה בין עצימות בינונית לבין עצימות גבוהה. ככלל ניתן לומר כי קיים יתרון להתערבות ארוכת טווח, שנמשכת חצי שנה לפחות, שלוש פעמים בשבוע, בעצימות בינונית.

מגבלות הסקירה הנוכחית כוללות את חוסר האחידות שקיים בסוג הפעילות

הגופנית (אירובית לעומת כוח) ובמינון שלה (פעמיים או שלוש פעמים בשבוע) במחקרי ההתערבות וכן בהבדלים שקיימים בהגדרת המושג "פעילות" במחקרי העוקבה. למשל, אימון אשר כלל ריקוד אירובי, פעילות עצימה הוגדרה בו על פי נתונים שהוצגו בפלטת כוח GRF (ground reaction forces), ממוצע של 4.3 ממשקל גוף (Cheng et al, 2002) או אימון אירובי אשר כלל הליכה בעצימות בינונית, אשר הוגדרה כאחוז מדופק המרבי, 50%-60% (Tartibian et al., 2011). במחקרים אשר כללו אימון התנגדות הגדירו עצימות גבוהה על פי RM (repetition maximum), למשל ביצוע 8 חזרות מרביות, 8RM (Bolton et al., 2012) או 60%-75% מ-8RM, חזרות (Maddalozzo et al., 2007). נוסף על כך, במחקרים שונים נבדקו אזורים שונים בבדיקה של ה-BMD, ולכן קיים קושי בהסקת מסקנות חד-משמעיות בנוגע למידת השינוי בצפיפות העצם.

בשל מגבלות אלו עולה צורך בביצוע מחקרים נוספים שיבחנו את ההשפעה של סוגים שונים של פעילות גופנית (אימוני כוח לעומת אימונים אירוביים), ללא נטילת תוספים הורמונליים או תזונתיים, תוך מעקב של חצי שנה לפחות, על ה-BMD, באזורים קבועים בשלד.

במחקרים אלו יהיה ניתן לבחון מהו סוג הפעילות הגופנית בעל ההשפעה המיטיבה ביותר על צפיפות העצמות. אי אפשר להתעלם מהמשתנים המתערבים, אשר יקשו על בידודה של הפעילות הגופנית כמשתנה היחיד, ולכן יש להשתדל לפקח על משתנים כגון כמות הסידן הנצרך בתזונה, כמות ויטמין D (Uusi-Rasi et al., 2015), מחלות מטבוליות, גורמים דלקתיים (Tartibian et al., 2011) או מחלות נירולוגיות (Marques et al., 2013). ממצאים שיעלו במחקרים אלו יסייעו בניסוח המלצות והנחיות ברורות לדרך הפעולה הטובה ביותר למניעת היחלשות העצמות ולהפחתת הסיכון לשברים בשל נפילות, אצל נשים לאחר גיל המעבר ואצל נשים שאובחנה אצלן אוסטאופניה או אוסטאופורוזיס.

מסקנות

המסקנות העולות מהסקירה הנוכחית הן כי פעילות גופנית עשויה להוביל לעלייה בצפיפות העצם בקרב נשים בגיל המעבר ואחרי. אימוני התנגדות עשויים להוביל לעלייה גדולה יותר בצפיפות העצמות לעומת אימונים אירוביים, אולם גם אלו חיוניים לשמירה על צפיפות העצם בגילים הנבדקים. עם זאת דרושים מחקרים נוספים לשם קביעת עצימות הפעילות, תדירותה ומשכה, אשר יובילו לעלייה הגדולה ביותר בצפיפות העצם ויסייעו בהפחתת הסיכון לשברים בגיל המעבר ולאחר מכן.

רשימת המקורות

- Bolton, K. L., Egerton, T., Wark, J., Wee, E., Matthews, B., Kelly, A., ... Bennell, K. L. (2012). Effects of exercise on bone density and falls risk factors in post-menopausal women with osteopenia: A randomized controlled trial. **Journal of Science and Medicine in Sport**, **15**, 102-109.
- Boyle, C., & Kim, I. Y. (2011). Three-dimensional micro-level computational study of Wolff's law via trabecular bone remodeling in the human proximal femur using design space topology optimization. **Journal of Biomechanics**, **44**, 935-942.
- Cheng, S., Sipila, S., Taaffe, D. R., Puolakka, J., & Suominen, H. (2002). Change in bone mass distribution induced by hormone replacement therapy and high impact physical exercise in post-menopausal women. **Bone**, **31**, 126-135.
- Daly, R. M., Ahlborg, H. G., Ringsberg, K., Gardsell, P., Sernbo I., & Karlsson, M. K. (2008). Association between changes in habitual physical activity and changes in bone density, muscle strength and functional performance in elderly men and women. **Journal of the American Geriatrics Society**, **56**, 2252-2260.
- Kelley, G. A., & Kelley K. S. (2006). Exercise and bone mineral density at the femoral neck in post-menopausal women: a meta-analysis of controlled clinical trials with individual patient data. **American Journal of Obstetrics and Gynecology**, **194**, 760-767.
- Maddalozzo, G. F., Widrick, J. J., Cardinal, B. J., Winters-Stone, K. M., Hoffman, M. A., & Snow, C. M. (2007). The effects of hormone replacement therapy and resistance training on spine bone mineral density in early post-menopausal women. **Bone**, **40**, 1244-1251.

- Marques, E. A., Wanderley, F., Machado, L., Sousa, F., Viana, J. L., Moreira-Goncalves, D., ... Carvalho, J. (2011). Effects of resistance and aerobic exercise on physical function, bone mineral density, OPG and RANKL in older women. **Experimental Gerontology**, *46*, 524-532.
- Marques, E. A., Mota, J., Viana, J. L., Tuna, D., Figueiredo, P., Guimaraes, J. T., & Carvalho, J. (2013). Response of bone mineral density, inflammatory cytokines and biochemical bone markers to a 32-week combined loading exercise program in older men and women. **Archives of Gerontology and Geriatrics**, *57*, 226-233.
- Puntila, E., Kroger, H., Lakka, T., Tuppurainen, M., Jurvelin, J., & Honkanen, R. (2001). Leisure-time physical activity and rate of bone loss among peri- and postmenopausal women: a longitudinal study. **Bone**, *29*, 442-446.
- Svejme, O., Ahlborg, H. G., & Karlsson, M. K. (2014). Physical activity reduces bone loss in the distal forearm in post-menopausal women: a 25-year prospective study. **Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports**, *24*, 159-165.
- Tartibian, B., Maleki, B., Kanaley, J., & Sadeghi, K. (2011). Long-term aerobic exercise and omega-3 supplementation modulate osteoporosis through inflammatory mechanisms in post-menopausal women: a randomized, repeated measures study. **Nutrition and Metabolism**, *8*, 71-85.
- Uusi-Rasi, K., Patil, R., Karinkanta, S., Kannus, P., Tokola, K., Lamberg-Allardt, C., & Sievanen, H. (2015). Exercise and vitamin D in fall prevention among older women: a randomized clinical trial. **JAMA internal medicine**, *175*, 703-711. doi:10.1001/jamainternmed.2015.0225
- Wu, J., Oka, J., Tabata, I., Higuchi, M., Toda, T., Fujioka, M., ... Uchiyama, S. (2006). Effects of Isoflavone and exercise on BMD and fat mass in post-menopausal Japanese women: a 1-year randomized placebo-controlled trial. **Journal of Bone and Mineral Research**, *21*, 780-789.

שקיעתה של התאגדות "הפועל"

אודי כרמי

תקציר

מרכז "הפועל" היה מרבית השנים הגדול, החשוב והקובע שבמוסדות הספורט בישראל. בשנות השבעים החל תהליך, שארך כשלושה עשורים, שבו איבד הפועל את "שלטונו" ואת מעמדו כגוף הקובע בספורט הישראלי. כיום השפעתו על הספורט ההישגי והייצוגי קטנה. הפועל לא ירד מגדולתו בבת אחת. מאמר זה דן בגורמים שהביאו לירידה במעמדו כגוף דומיננטי בספורט הישראלי בשנות התשעים. ב-1971 התגלו בקיעים ראשונים במעמדו של הפועל. ועדת עציוני, שחקרה את השחיתויות בספורט הישראלי, הטילה את האחריות למעשי השחיתות על ראשי הפועל. בשנות השמונים עבר הספורט ממודל פוליטי להתנהלות של מודל כלכלי-מקצועני. בשל העלייה המסחררת בעלויות שנדרשו לקיומן של קבוצות כדורגל נקלעו קבוצות הדגל של הפועל לחובות כבדים. בשנים אלה חל מפנה ביחס ההסתדרות לפועל משום שלא הייתה מוכנה לכסות את גירעונותיו. המאבק בין ההסתדרות לפועל, ירידת כוחה של ההסתדרות בשל הפרטת נכסיה ותסיסה של פעילים נגד הנהגת המרכז הביאו לירידה בכוחו של הפועל. מסקנות ועדת מליניאק, שהמליצו על ניתוק הספורט מהפוליטיקה, הביאו לשקיעתו הסופית של הפועל.

תאריכים: הפועל, מודל פוליטי, מודל מסחרי, הסתדרות, ועדת עציוני, ועדת מליניאק.

מרכז "הפועל" היה מרבית השנים הגדול, החשוב והקובע במוסדות הספורט בישראל. כיום הפועל מתרכז בספורט עממי, והשפעתו על הספורט ההישגי והייצוגי קטנה. הפועל לא ירד מגדולתו בבת אחת. תהליך שקיעתו ארך שנים רבות. במאמר זה ננסה לעמוד על הגורמים שהביאו לירידה במעמדו כגוף דומיננטי בספורט הישראלי. הפועל נוסד בשנת 1926 בשם "ההסתדרות הכללית של העובדים העברים בארץ-ישראל, התאגדות לתרבות גופנית הפועל" (גיל, 1977, עמ' 52; קאופמן, 2002, עמ' 82-105; קאופמן, 1996, עמ' 122-149). למרות שמו הארוך והרשמי, בעל הזיקה להסתדרות, פעל מרכז הפועל מיום היווסדו אוטונומית, בחר את נציגיו למועצה וניהל בעצמו את ענייניו. הקמת ארגון ספורט של פועלים עלתה בקנה אחד עם מטרותיה של ההסתדרות, וזו אימצה אותו לחיקה. גם אחרי קום המדינה הייתה להפועל זיקה פוליטית וכלכלית להסתדרות ובדרך כלל קיבל את מרותה (בן פורת, 2007, עמ' 178; קאופמן, 2003, עמ' 92). אימוצו של הפועל על ידי ההסתדרות היה אינסטרומנטלי: בשלב הראשון היה אמצעי לגיבוש המעמד וליצירת בסיס כוח, ובשלב השני נועד להשגת דומיננטיות לאומית (בן פורת, 2007, עמ' 181, 184).

ייסודו של הפועל הפך את הספורט לאחת מזירות העימות ביו המחנות הפוליטיים. אגודת "מכבי" הייתה ארגון הספורט הראשון שהוקם בארץ. מכבי הציגה עצמה מראש כארגון לא פוליטי, שרואה את ייעודו לא רק בפעילות ספורט אלא כארגון הממלא יעדים לאומיים, חינוכיים וביטחוניים (חרוף, 2011, עמ' 127). למכבי הייתה זיקה אמיצה לזרם "הציוני הכללי" בתוך התנועה הציונית. זרם זה לא נשא אופי פוליטי. האידאולוגיה שלו הייתה לאומית ציונית בלבד. לא כך היו המפלגות הסוציאליסטיות, שדגלו בערכים נוספים לדוקטרינה הציונית (איש שלום, תשס"ד, עמ' 17-18).

בתקופת היישוב הייתה מכבי מזוהה כתנועה בורגנית, המייצגת את "המחנה האזרחי", ולכן חדלו הפועלים העבריים לפעול במסגרתה. המחלוקות, שנוצרו בין המחנות, הביאו להקמת ארגון ספורט נפרד לפועלים – הפועל (קאופמן, 1994, עמ' 51-72). מכבי, שהייתה, כאמור, ארגון ספורט א-פוליטי, נדחקה כמעט בכוח למחנה האזרחי וזאת, בשל טענות שהטיח בה "המחנה הפועלי". היווצרותו של ספורט הפועלים הבין-לאומי, תרם אף הוא לכך שהפועל ראה עצמו חלק ממנו (קאופמן, 2000, עמ' 8). המאבק בין הפועל למכבי נמשך גם לאחר קום המדינה. למרות התמורות בחברה הישראלית לא חל שינוי ניכר במבנה הספורט בארץ. מאז תקופת היישוב נותר הספורט הישראלי מפולג כשהיה. בצד התחרות על הבכורה בחיי הספורט הפכו האגודות כלי שרת במאבק אידאולוגי. המאבק בין הפועל למכבי הביא לא אחת לשיתוק חיי הספורט בארץ. הוא התרכז בעיקר בנושא השליטה במוסדות הספורט של המדינה כמו ההתאחדות לספורט, ההתאחדות לכדורגל והוועד האולימפי. די היה בכך ששני עסקנים מהפועל וממכבי יריבו ביניהם על עניין פעוט כדי שמשחקי ליגה לא ייפתחו או יושבתו לכמה חודשים (כהנא, 20 במרץ 1963, עמ' 6).

המאבקים הפוליטיים בין הפועל למכבי היו עלולים לחסל את הספורט בארץ. בשנת 1951 התערבו מוסדות הממשלה בהסדרת יחסי הספורט בארץ ובהקמתה של התאחדות לספורט משותפת. המשא ומתן הממושך בין שני המרכזים נשא פרי, וב-8 בנובמבר 1951 נחתם הסכם שכונה ה"פיפטי-פיפטי" (אבירם, גיל, בניהו ופנון, 1966, עמ' 486). הסכם זה קבע כי הנהלת ההתאחדות לספורט תורכב על בסיס פריטטי. כלומר שישה עסקנים ממכבי ושישה מהפועל. על פי הסכם זה מונו שני יושבי ראש, שני מזכירים ושני גזברים, שהתחלפו כל שלושה חודשים. כדי שהתחלופה התכופה לא תשבש את ההתנהלות, עברו התפקידים הבכירים במוסדות הספורט בישראל מצד לצד לסירוגין. "אליצור" (נוסדה ב-1939) ובית"ר (נוסדה ב-1923) נדחקו הצדה ולא שותפו בוועד האולימפי שהוקם. האחרונה טענה על קיפוחה עוד בתקופת היישוב. לטענת ראשי בית"ר, נהגו הפועל ומכבי כלפי בית"ר בחוסר הגינות. לדוגמה, הם אסרו על קבוצותיהם לקיים משחקי ידידות עם קבוצות בית"ר, סגרו מגרשי כדורגל בפניהן והחמירו בדינם של שחקניהם, שהובאו בפני בית הדין המשמעותי של ההתאחדות לכדורגל הארץ-ישראלית (סמוליאר, 2014, עמ' 223, 227).

בשנות החמישים ובראשית שנות השישים צברה ההסתדרות כוח כלכלי ופוליטי רב הודות לפעילות ענפה שקיימה בקרב עולי "העלייה ההמונית". הספורט שימש כלי לשילוב של עולים באוכלוסייה הוותיקה ואמצעי לגיוס תומכים להסתדרות (פורמן, תשס"ה, עמ' 71-88). תכנית סל"ע (ספורט לעולים), שזים מרכז הפועל עם הסוכנות היהודית, נועדה לקרב עולים חדשים למפלגות הפועלים באמצעות העיסוק בספורט (אכ"צ, סימול 61/286). הודות למעמדה האיתן של ההסתדרות ייסד הפועל סניפים ביישובי ספר רבים, כולל יישובים ערביים, והפך לגורם החזק ביותר בספורט בכלל ובכדורגל בפרט (בן פורת, 2010, עמ' 144-168; בן פורת, 2007, עמ' 229). במכבי לא היו שבעי רצון מיזמתו של מרכז הפועל. ראשי המרכז סברו שהפועל מנצל כספי ציבור כדי לגייס עולים "תוך התעלמות גמורה מארגוני ספורט אחרים". לטענתם, מדובר ב"השתלטות" חד-צדדית על ציבור העולים (אכ"צ, סימול 61/286). באמצע שנות השישים היו 9,139 חברי הפועל בעלי כרטיס מתחרה בהתאחדות לספורט מכלל 13,305 ספורטאים, לעומת מכבי (2,101 ספורטאים בלבד) (הארכיון ע"ש נשרי, תיק 1.20/17). ראשי הפועל החליטו שהגיע הזמן לבטל את הסכם הפיפטי-פיפטי לפי יחסי הכוחות המשתנים. מזכיר מרכז הפועל נימק את המהלך:

"כוחו של 'הפועל' אינו נוצר ליד שולחנות של הנהלה ונציגויות. 'הפועל' יצר את כוחו בפעולת הספורט המעשית, ברחבי המדינה; ובתור שכזה הוא רואה לפניו זכות מלאה לבוא ולדרוש את הפעלתם של המוסדות המייצגים בצורה הנאותה, המשקפת נאמנה את כוחם של העושים בספורט הישראלי, ולא של אלה המדברים על ספורט" (הארכיון ע"ש נשרי, תיק 1.09/123).

עסקני הפועל ומכבי הנהיגו את מוסדות הספורט בישראל במשך 13 שנים. בסוף שנת 1954 בוטל הסכם הפיפטי-פיפטי בהתאחדות לכדורגל, ובפברואר 1964 אישר שר החינוך זלמן ארן את ביטולו במוסדות הספורט האחרים. עד סוף המאה העשרים שלט הפועל במוסדות הספורט בישראל. ב-1971 התערער לראשונה מעמדו של הפועל כגוף הדומיננטי בספורט בישראל. הפועל ירד בהדרגה מגדולתו. להלן נדון בגורמים שהביאו לשקיעתו באמצע שנות התשעים.

ועדת עציוני

העשור שבין מלחמת ששת הימים ל"המהפך" של הליכוד ב-1977 היו שנותיה האחרונות של מפא"י (ויורשותיה – המערך ומפלגת העבודה) בשלטון. שנים אלה תרמו להסתאבותה של המפלגה ולהשחתת המשטר. המפלגה לא הצליחה לרענן את שורותיה ולנסח אידאולוגיה חדשה התואמת את רוח התקופה ואת המציאות החברתית המשתנה. יותר ויותר בכירים הפסיקו לפעול מתוך תחושה של שליחות, אולי משום שהבינו שימיהם בהנהגת מוסדות המדינה ספורים ולפניהם הזדמנות אחרונה לנצל את מנעמי השלטון להפקת רווחים פסולים. הזעם כלפי הממשלה גבר בעקבות מלחמת יום כיפור. דוח הביניים של ועדת אגרנט, שפורסם באפריל 1974

ושהטיל על הדרג הצבאי את האחריות למחדלי המלחמה במקום על הדרג המדיני, הגביר את זעם הציבור. באותה שנה נוסדה היחידה הארצית לחקירות הונאה. היחידה החלה לחקור שחיתויות שלטוניות. הקמת היחידה מלמדת על השינוי ביחס מערכת אכיפת החוק לדרג הנבחר באותה תקופה ועל משבר באמון הציבור בדרג הפוליטי (נבות, 2012, עמ' 34). תפקודה של הממשלה במלחמה והיחלשותה של מפא"י עודדו את מיגור השחיתות השלטונית. בזו אחר זו נחשפו פרשיות שחיתות שבמרכזן עמדו דמויות בכירות. בזיכרון הקיבוצי חרוטות כמה פרשיות שנחקרו והסתיימו בהרשעה: גנבת המיליונים של מנהל בנק ארץ-ישראל בריטניה יהושוע בן ציון, פרשיות השוחד של מנכ"ל "החברה לישראל" ויו"ר "צים" מיכאל צור, קבלת שוחד של מנהל המכס דוד פלד ומעשי השוחד של המועמד לתפקיד נגיד בנק ישראל אשר ידלין. פרשות השחיתות יצרו רושם בקרב הציבור ששלטון המערך מושחת מיסודו (יזהר, 2005, עמ' 507). חקירת גופים שלטוניים ודמויות ציבוריות סללה דרך לחקירת התנהלותם של מוסדות הספורט ושל העומדים בראשם.

בשנת 1971 נפוצו שמועות על תשלומי כסף שניתנו לשחקני כדורגל ולקבוצות בליגה הלאומית כדי שיטו תוצאות של משחקים. ההתאחדות לכדורגל פנתה לחברת "מודיעין אזרחי" כדי לחקור את החשד. החברה שעסקה בגילויי השחיתות עשתה עבודה יסודית כדי לאסוף ממצאים שישפכו אור על מקרים לא כשרים בכדורגל הישראלי. הממצאים הועברו להתאחדות לכדורגל. מהממצאים עלה שבין כדורגלן הפועל חדרה יוסף חממי לבלם קבוצת בני יהודה מנחם כהן נרקמה עסקה למכירת משחק. חשדות אלה נדונו בערכאות משפט ובוועדות שונות. בערכאות אלה דנו שמונה שופטים מטעם המדינה, בהם ארבעה מבית המשפט העליון: משה עציוני, משה לנדאו, ישראל קיסטר ויצחק כהן. שבעה עורכי דין טענו בבתי הדין ובוועדות השונות, וסוללת עורכי דין ייצגה את הצדדים בדיונים השונים (דבר, 21 באוק' 1971, עמ' 6). הפרשה הובילה לדיון בנושא השחיתות במליאת הכנסת. חברי הכנסת ביטאו את חששותיהם מפני מעשי השחיתות בספורט בישראל והעריכו את המצב כ"קנוניות, לחצים, אווירה מורעלת של חשדנות, מתן בסתר מתחת לשולחן, השתקה (מצד פעילי כדורגל), עד כדי חינוכו של דור שלם לעשות שקר בנפשו" (דוח ועדת עציוני, הארכיון ע"ש נשרי בוינגייט, תיק 5.41/4). בתום הדיון בכנסת החליטה הממשלה להמליץ על הקמתה של ועדת חקירה ממלכתית בראשות השופט משה עציוני (אמ"י, ג-6439/9).

ועדת עציוני, או בשמה המלא "ועדת החקירה בעניין השמועות בדבר מתן תשלומי כסף כדי להטות משחקים בליגה הלאומית בכדורגל", קיימה 18 ישיבות, שבהן שמעה עדויות מפי 39 עדים. כתב המינוי של הוועדה אמנם הגביל אותה לנושא אחד: משחקי הליגה הלאומית בעונת המשחקים 1970-1971, אך עד מהרה הוברר כי הוועדה לא תוכל למלא את תפקידה כראוי אם לא תרחיב את היקף החקירה מעבר לכתב המינוי. בשל החומר הרב שהצטבר בפניה דנה הוועדה בתרבות

הניהול של הספורט בישראל. הציבור בישראל הביע עניין רב בפעילות הוועדה. על כך ניתן ללמוד מהמכתבים הרבים שהגיעו לידיה ומכתבות העיתונות מהארץ ואף מחו"ל שסקרו את ישיבותיה (מרצ'נס, 8 באוג' 1971, עמ' 14).

בספטמבר 1971 פרסמה הוועדה את מסקנותיה בדוח חמור שזעזע את הציבור בישראל. הוועדה חשפה את שיטת התגמולים המושחתת שרווחה בקרב קבוצות הכדורגל. לשיטה זו היו שותפים שחקנים, עסקנים, קבוצות והתאחדות לכדורגל, ששמרה על "קשר שתיקה מוסכם". שיטת התשלומים "מתחת לשולחן" גרמה להיווצרות תופעות של לחצים וסחיטות. קבוצות כדורגל "גלגלו" סכומי כסף גדולים ללא פיקוח ובקרה ציבורית, ובכך עברו על חוקי המיסוי במדינה. שחקני הכדורגל זכו בהטבות סמויות רבות ובתשלומים לא חוקיים (קלאוס, 1975, עמ' 38-39). הביקורת החמורה ביותר הופנתה כלפי עסקני הספורט. הביקורת נגעה בהפקרות בתחום ניהול הכספים של מוסדות הספורט תוך ניגוד אינטרסים ברור של בעלי התפקידים.

ההימורים בספורט עמדו בראש הנושאים שנדונו. הניסיונות לקבוע מראש תוצאות כדי להפיק רווחים מהימורי טוטו גרמו לאבדן אמון הציבור בכדורגל בישראל. ההימורים, שהחלו בשנות החמישים, הפכו בתחילת שנות השבעים לענף עסקי משגשג. הכנסות הטוטו "קפצו" מ-11 מיליון ל"י ב-1967 ל-40 מיליון ל"י ב-1971. בצד תרומתם של ההימורים לבניית מתקני ספורט ורכישת ציוד ואביזרי ספורט צצו תופעות שליליות חמורות. אנשי העולם התחתון ראו בהימורים שדה פעולה נוח להפקת רווחים ולהלבנת כספים. התפתחו שיטות של קניית משחקים באמצעות שיחוד שחקני מפתח או בהפעלת לחצים על שחקנים לשחק לפי רצונם של המהמרים (קלאוס, 1975, עמ' 46).

ועדת עיצוני ביקרה את העסקנים שמילאו תפקידי מפתח במועצת ההימורים ובחברת "גשר" (בעלת הזיכיון להפעלת תחנות הטוטו) ובאותה עת מילאו תפקידים ציבוריים במוסדות הספורט, שהיו תלויים כלכלית בהקצבות הטוטו. הוועדה ציינה את שמו של יוסף ענבר, ששימש יו"ר מועצת ההימורים ובד בבד כיהן כיו"ר הוועד האולימפי וכמזכיר מרכז הפועל – גופים שקיבלו תקציב מהמועצה. הוועדה קבעה כי **"אף אחד מהמרכזים ואף לא ההתאחדות לכדורגל לא נתבקשו ע"י מועצת ההימורים למסור דו"ח על השימוש בכספים אלה. לא נעשתה ביקורת. לא היה פיקוח מטעם המועצה על הכספים ששולמו לגופים אלה אם אמנם הוצאו בצורה יעילה ונכונה למטרות המשמשות לקידום ספורט"** (דו"ח ועדת עיצוני, עמ' 17). הקצבות הטוטו בעונת המשחקים 1970-1971 הוענקו להתאחדות לכדורגל (2,120,300 ל"י), למרכז הפועל (1,434,400 ל"י), למרכז מכבי (835,600 ל"י) ולמרכז בית"ר (367,900 ל"י). כל הסכומים ניתנו ללא ביקורת ופיקוח! (שם, עמ' 40). עוד במהלך עבודתה של ועדת עיצוני פרסם "מעריב" כתבה שבה הצביע על הטוטו כמקור השחיתות העיקרי בספורט הישראלי. כך תיאר העיתון את ניגוד העניינים של בעלי תפקידים בטוטו:

"קומבינציות מסובכות של מפעילי ה'טוטו' ועסקני הספורט, שהם חברי המועצה הציבורית וארגוני הספורט עצמם בחברות משותפת ובשותפות עם 'גשר' הם בעלי התחנות של ה'ספורטוטו' ואף שחקנים, שמשחקם צריך להכריע את תוצאות התחרויות, הם בעלי תחנות-טוטו והם מהמרים בסכומים גדולים על משחקיהם שלהם עצמם (...). ה'טוטו' שהיה צריך להיות מקור הכנסה למען פיתוחו של הכדורגל והספורט בכללו, הפך למקור שחיתות, למכירות משחקים" (מעריב, גזיר עיתון, אמי"י, תיק ג-9 / 6439).

באותה כתבה הטיל העיתון את האחריות על הממשלה, שאפשרה ל'ספורטוטו' "להפקיר את הספורט הישראלי בידי כנופיות מהמרים, שחקנים ועסקנים" (שם). בכיר העסקנים, יוסף ענבר, שכיהן בראש הגוף המתקצב וכראש הגוף המקבל תקציב זה, קרי מרכז הפועל, ספג את הביקורת החריפה ביותר. הופעתו המהוססת ועדותו המגומגמת בפני ועדת עצינוי ערערו עוד יותר את אמינותו של מרכז הפועל. להלן קטע מעדותו של ענבר בפני חברי הוועדה שבו הוא מתאר את "מנגנון" העברת הכספים בין הטוטו למוסדות הספורט. מקטע זה של עדותו ניתן ללמוד על ההפקרות שנהגו בכסף ציבורי:

שאלה: עכשיו תגיד לי, אתם מחלקים את הכספים, האם אתם מקבלים מכל המוסדות האלה דו"ח מה נעשה עם הכסף?
תשובה (ענבר): אנחנו לא מקבלים דו"ח.

שאלה: איך יתכן שמוסד שנותן כסף שלא תהיה לו ביקורת?
תשובה (ענבר): אין צורך. המרכזים די מבוקרים ומתנהלים די טוב ויודעים איך עושים את זה.

שאלה: איך זה יתכן שאתה תבוא פה ותגיד שאתה חושב שאין צורך בביקורת...
 איך אתה מסביר את זה... הייתי רוצה לדעת מדוע אתה חושב שאין צורך, אתה, בתור יו"ר המועצה.

תשובה (ענבר): מכיוון שהמרכזים האלה וההתאחדויות האלה יש להם מנגנון ביקורת משלהם. אנחנו מכירים את הפעולה שלהם ויש לנו אמון (דו"ח ועדת עצינוי, עמ' 43).

השופט משה עצינוי לא הסתיר את מורת רוחו מעדותו של ענבר. לנוכחים בדיון סיפר על שר ההגנה היפני שגילה אחריות והתפטר כשנדע לו על התנגשות בין מטוס אזרחי למטוס קרב בשמי המדינה. ענבר לא הגיב לרמזיו הברורים של עצינוי ולדברי עיתונאית שנכחה בדיון. "הישיבה נמשכה כאילו לא נאמרו הדברים לכתובת הנכונה". בהמשך הישיבה ניסה ענבר להצטייר כמי ש"רק" ממלא תפקיד זוטר במרכז הפועל, כדי לחמוק מאחריות. חבר הוועדה יצחק זיו-אב מיהר לנוף במי שכיהן כמזכ"ל הפועל, כיו"ר מועצת ההימורים וכיו"ר הוועד האולימפי: "אתה איש מרכזי מאוד בספורט, אל תקטין מערך עצמך" (גולן, 26 באוג' 1971, עמ' 12).

פרסום הדוח פגע בתדמיתם של עסקני ספורט והעמיד אותם במבוכה. המבוכה הייתה רבה בעיקר בקרב עסקני הפועל, שייצגו את תנועות הפועלים. על עסקנים אלה היה להתמודד עם הסתירה הלא מוסברת בין הרעיונות הסוציאליסטיים שאותם ייצגו לבין התדמית המושחתת שדבקה בהם. במהלך חודש ספטמבר פרסם העיתונאי יהושע שגיא שתי רשימות שבהן ביקר את התנהלותו הציבורית של ענבר, שהחזיק בכמה תפקידי מפתח בספורט הישראלי. בתגובה שלח ענבר למערכת הארץ מכתב שביקש לפרסמו. במכתב ציין ענבר שאינו מתכוון להתייחס לביקורת כלפיו במישור הציבורי כבעל תפקיד אלא להפריך, לדבריו, אי-דיוקים, סילופים וחצאי אמיתות שנגעו להתנהגותו האישית והמוסרית. במכתב התייחס ענבר להאשמות של שגיא באשר לרכב, לטלפון ולדירה שהועמדו לרשותו ושנחשבו "לוקסוס" בימים ההם: **"האמנם מבקש הוא לרמוז שאביזרים אלה נחשבים בימינו לצרכי מותרות, שאינם יאים לשליח ציבור פועלים?"** בתגובה לביקורת על התנהגותו הראוותנית אמר: **"טוען מר שגיא: בהגיעי לבירה אסיאתית מעמידים לרשותי מכונית מהודרת ומספר שומרים מפנה דרכה (...)** וכי יכול אני לסרב להלכות קבלות פנים הנהוגות באותן ארצות כשאני מבקר בהן בתוקף תפקידי כיו"ר הוועד האולימפי הישראלי" (ענבר אל הארץ, 6 באוק' 1971, אמ"י, תיק ג-9 / 6439).

בראשית שנות השבעים זעזעו כמה דוחות קשים את צמרת המרכז. בביקורת שערך מבקר ההסתדרות שלמה שטנגר במרכז הפועל בשנים 1976-1971 נתגלו פגמים חמורים בהתנהלות הכספית. בנוגע לחלק מהממצאים התעורר חשד של עברות פליליות, ואלה נמסרו לטיפול של המשטרה. בין החשדות עלתה פרשה של העברת 3,000 ל"י מקופת המרכז לחשבוננו הפרטי של הגזבר יהודה ליליאן. ועדת מבקר ההסתדרות המליצה על הסקת מסקנות אישיות (מכון לבון, ס' 29621, עמ' 8, 20). ב-1975 פורסם דוח חמור מטעם מבקר ההסתדרות נפתלי בלומנטל. בעקבות פרסום הדוח החמור התפטר יוסף ענבר מתפקידו כמזכ"ל הפועל.

מעבר הספורט ממודל פוליטי למודל מקצועני-מסחרי

ההתנתקות מההסתדרות

יצחק אופק, שהחליף את ענבר ב-1976, לא הביא לשינוי המיוחל. אופק צבר כוח רב בהדרגה. במשך 14 שנים כיהן בשלושה תפקידי מפתח בספורט הישראלי: מזכ"ל הפועל, יו"ר הוועד האולימפי ומ"מ יו"ר המועצה להסדר הימורים בספורט. לאופק היה משקל מכריע בכל המינויים החשובים בהתאחדויות הספורט. במהלך השנים תמכו ראשי ההסתדרות ירוחם משל וירשו ישראל קיסר, בו ובצעדיו. באמצע שנות השמונים חל שינוי ביחסו של קיסר לאופק, ובין ההסתדרות להפועל החל להיווצר קרע. בשנים אלה החל הכדורגל להתמסחר. מועדוני כדורגל עברו לבעלים פרטיים, שרכשו את זכויות הניהול שלהם. באותה שעה איבדו מרכזי הספורט, שהיו

בעליהן של קבוצות הספורט, את השפעתם על דרך ניהולן (בן פורת, 2003, עמ' 134). כשהתמסחר הענף החלו שחקני כדורגל זרים להציף את הקבוצות. בין השנים 1989 ו-1999 השתתפו יותר מ-500 שחקנים זרים בליגות הישראליות השונות. כחלק מתהליך ההתמסחרות בכדורגל האמיר מחירם של שחקנים ישראלים שעברו מקבוצה לקבוצה לפי העיקרון של היצע וביקוש (בן פורת, 2002, 2003). כדי למשוך שחקנים מצטיינים לקבוצותיו הייצוגיות הזרים אליהן מרכז הפועל כספים רבים בתקווה שההסתדרות תפרוס תחתיו רשת ביטחון אם ייקלע למצוקה כלכלית.

עד סוף שנות השמונים כיסתה ההסתדרות את חובותיהן של קבוצות הפועל, משום שהיה מדובר בסכומי כסף צנועים. בשנים אלה החלה הפרטה של המשק הציבורי. רעיונות נאו-ליברליות, שצצו עם עלייתו של הימין הפוליטי, שעלה לשלטון ב-1977, הפכו נחלתן של מפלגות מכל הקשת הפוליטית עד שנעשו עמדה רווחת (חסון, 2006, עמ' 5). תהליכי הפרטה החלישו את ההסתדרות, והיו עתידים להשפיע על מוסדות שפעלו במסגרתה, כמו הפועל. בשל מכירתן של קבוצות כדורגל לגופים פרטיים היה הפועל חייב להשקיע כסף רב אם חפץ לשמר את קבוצותיו הייצוגיות. לכן התחייב להגדיל את ההקצבות לקבוצות הכדורגל ובעיקר לקבוצת הדגל הפועל תל-אביב. הגירעון בהפועל גדל והלך, וההתמוטטות הכספית לא איחרה לבוא. כשפנה הפועל להסתדרות בתביעה לכסות את גירעונותיו, נתקל בסירוב. החובות הגדלים של הפועל הביאו לעימותים חריפים בין שני המוסדות. העיתונות דיווחה על הפקרות בניהול הכספים של אגודת הפועל תל-אביב: **"בהפועל כולם שיחקו בכספי ציבור. התייחסו לכסף ככספי תרומות. אילו היה זה כסף פרטי הכול היה אחרת (...)** **חתמו על חוזים, צ'קים, והתחייבויות על מיליונים באמרים 'אחרי המבול'"** (ידיעות אחרונות, 11 בדצמ' 1988).

עונת 1988/89 הייתה קשה במיוחד מבחינתו של הפועל תל-אביב, שנקלע לחובות כבדים. בתחילת העונה השתתפו רק חמישה משחקני הקבוצה. האחרים נעדרו משום שלא קיבלו את שכרם. לאחר מכן החרימו השחקנים שני משחקים חשובים נגד מכבי חיפה ונגד הפועל צפירים חולון. ההנהלה טענה שהשחקנים הפרו את חוזהם ומשום כך הם אינם תקפים עוד. במהלך העונה עוקל ציוד הקבוצה, והאווירה הייתה קשה ביותר. המשבר הכלכלי תרם לירידתה של הקבוצה לליגה הארצית בפעם הראשונה בתולדותיה. בעיצומו של המשבר הודיע קיסר למרכז הפועל שההסתדרות תחדל לכסות את הגירעונות של קבוצותיה (הארכיון ע"ש נשרי, תיק 5.42/16). עמדתו התקיפה של קיסר העמידה את ראשי הפועל ואת יצחק אופק בפני דילמה קשה. המשך תקצובן של הקבוצות הייצוגיות של הפועל ללא "רשת הביטחון" של ההסתדרות היה עלול להעמיד את המרכז בפני סכנה של התמוטטות כלכלית. הפסקת הזרמתם של הכספים לקבוצות, כפי שתבע קיסר, הייתה עלולה לסכן את מעמדו כמרכז המוביל את הספורט בישראל. על הלחץ "מלמעלה" – מההסתדרות – נוסף לחץ "מלמטה" – ממועצות הפועלים. אלה מצדם הפעילו לחצים על מרכז

הפועל לחזק את הקשר עמן ולהגדיל את ההקצבות הכספיות לקבוצות כדורגל. הלחץ על מרכז הפועל גדל כשקופותיהן של כמה קבוצות כדורגל התרוקנו, והן פנו לרשויות המקומיות למימון פעילותיהן. הרשויות התנו את תמיכתם בהפיכתן לקבוצות עירוניות לא בשם הפועל, ואמנם כמה קבוצות כדורגל הפכו לעירוניות, וניהולן עבר למנהלי חברות פרטיות תמורת חסויות כספיות. הפועל החל לאבד קבוצות ספורט והיה חשש שיאבד את ההגמוניה בספורט הישראלי (הארכיון ע"ש נשרי, תיק 5.42/16). יצחק אופק החליט ששמירה על עצמאותו של הפועל במחיר של מאבק פנימי עדיפה על ציות לראשי ההסתדרות וכניעה לתכתיביהם. לכן סירב לתביעת קיסר לשחרר את ההסתדרות מאחריותה כלפי קבוצות הפועל. לטענתו, על פי הנהלים, שנקבעו בתחילת שנות החמישים, נכלל הפועל בתחום אחריותה של מועצת הפועלים. מבחינה פורמלית אופק צדק. לכאורה, ההיררכיה בין הגופים הייתה ברורה. למעשה, המצב "בשטח" לא היה ברור כלל. לעתים קרובות נקלע מזכיר הסניף למצב שבו היה נתון להוראות מנוגדות: מצד אחד, מזכירות הסניף או מועצת הפועלים ביקשו למלא את הציפיות של הציבור המקומי, ומצד אחר מרכז הפועל תבע את ביצועה של המדיניות שהתווה, שלא תמיד עלתה בקנה אחד עם האינטרסים המקומיים (גיל, 1977, עמ' 443).

אי-הבהירות באשר לאחריות ולסמכות הקובעות בסניפים לא התפוגגה עם השנים. אופק תבע שוב ושוב מההסתדרות להעביר את האחריות המלאה והבלעדית לניהול הסניפים לידי מרכז הפועל. תביעה זו נדחתה על ידי מועצות הפועלים, שראו בסניפי הפועל נכס אלקטורלי חשוב. מזמן לזמן עלה נושא זה לדיון בהפועל, אולם הסוגיה לא נפתרה (מכון לבון, 821-244-IV). רק כאשר נקלעו הסניפים לגירעונות גדולים עלה נושא האחריות שלהם במלוא חריפותו. הפועל הטיל את האחריות לגירעונות על ההסתדרות, שבמשך השנים דחתה את תביעתו לשאת באחריות לנעשה בסניפים.

הוויכוח על ניהול תקציב הספורט בסניפי הפועל הפך גלוי. כשבהסתדרות הבינו שהמוסד עלול לשלם על הרפתקאותיו הפיננסיות של הפועל, החליטו להגביל את עצמאותו. מזכ"ל ההסתדרות החליט לקראת ועידת הפועל בחודש מרץ 1988 לשנות את חוקת הפועל ולמנות מטעמו רבע מצירי הועידה, ולא כפי שהיה נהוג עד אז – על ידי ועדת מינויים פנימית של הפועל (דבר, 15 בפבר' 1988). אקט פוליטי זה היה איתות אזהרה לאופק באשר לשאיפותיו לפעול על פי האינטרסים של מרכז הפועל בניגוד לעמדתה של ההסתדרות. ועידת הפועל, שבדרך כלל הייתה מפגן כוח של המרכז ושל ראשיו, נפתחה בחגיגות על ידי נשיא המדינה חיים הרצוג. עסקני הפועל, ואופק בראשם, ספגו בוועידה ביקורת נוקבת. הדברים שהשמיע הנשיא לא נעמו לראשי המרכז:

"המסקנה היחידה, היא, שהיעדר ההישגים מקורם בניהול בלתי מקצועי, לעתים אף כושל, של ענפי הספורט. חובבנות, חוסר יעילות ופיזור בלתי יעיל

של משאבים ותקציבים (...) המפנה הזה לא יתרחש מאליו. הוא מחייב הנהגה דינמית ומקצועית, יעילות וניהול נכון. שינוי מוחלט ברמת העסקנות המקובלת" (חדשות, 3 באפר' 1988, עמ' 27).

בהסתדרות ניסו לערער את אמונם של תומכי אופק ולמנות עסקנים מטעמה לתפקידי מפתח במוסדות הספורט. אחד המומלצים היה ח"כ חיים רמון, שהיה עתיד לשנות את פני ההסתדרות (מכון לבון, 812-244-IV). כחלק מהמאבק הטיל קיסר על מבקר ההסתדרות לבדוק ליקויים בהתנהלות הפועל. הדוח הודלף לעיתונות עוד לפני שהוגש לראשי ההסתדרות. אופק האשים את מחזיק תיק הפועל בהסתדרות יעקב ישי בהדלפה. לטענתו, ישי, שעמד בראש מתנגדיו, יצר אווירה של לינף ציבורי נגדו (אבנרי, 2 במרץ 1989, עמ' 4; אבנרי, 26 במרץ 1989). ישי, שנפגע מהאשמותיו של אופק, דרש התנצלות בתוך שבוע, ואם לא תובע התנצלות, יפתח בהליכים משפטיים נגדו (הארכיון ע"ש נשרי, תיק 5.42/16).

בחודש דצמבר 1989 פורסם דוח המבקר. הממצאים היו חמורים ביותר: סניפים רבים של הפועל היו על סף התמוטטות. נחשפו אי-סדרים ניהוליים קשים ביותר, ששיאם: חובות אדירים של כ-35 מיליוני שקלים בסניפי הפועל (אבנרי ושיינמן, 22 בדצמ' 1989, עמ' 17). כבר בפתח הדוח קבע המבקר שחובה של הפועל הוא תוצאה ישירה של "מערכת לקויה ולא יעילה". כך קבע המבקר באשר לחוברת התקציב שהוגשה לבדיקתו: "הצגת הנתונים לא הייתה עקבית ויוצרת מצב של הטעייה כלפי פנים וחוץ ומעמידה בספק את אמינות הנתונים לגבי התקציב השותף". בנוסף ציין דוח הביקורת את ניהולם הלקוי של הלוואות, הוצאות כספים לא סבירות בדרך של העברות מסעיף לסעיף, היעדר אישורים לפיקדונות, רישומים לקויים במשכורות ועוד כהנה וכהנה. הדוח ביקר את התנהלותו האישית של אופק: הוצאות לשכתו של המזכ"ל גדלו פי 5, הוצאות הרכב שלו – פי 2.5, והוצאות הרכב של עובדיו – פי 2 (אבנרי, 9 במרץ 1989, עמ' 2). אופק דחה את הדוח החמור של המבקר וקבע: "אין לי ספק שמסקנות ועדת המבקר מוטעות" (אופק אל פתל, הארכיון ע"ש נשרי, תיק 5.42/16). העיתונות הצטרפה לביקורת הקשה כלפי העומד בראש מרכז הפועל:

"אופק, עם השנים, הקיף עצמו בחגורת-בטיחות: עשרות עסקני ספורט, נציגי סקטורים, סניפים וגופים שונים, הקשורים אליו בקשר יום-יומי אמיץ ומשתלבים היטב ביחסי גומלין, הכוללים את כל ההטבות והציפורים המקובלים המבטיחים את חיי המלוכה. אופק הממולח כבר טרח להבהיר לחייליו, כי הגל התקשורתי העובר עתה על התאגדות 'הפועל' ועליו אישית, מלא בהרבה קצף, והוא, אופק, יתגבר" (ידיעות אחרונות, 22 בדצמ' 1989, עמ' 17).

לביקורת על "חיי המלוכה" של אופק הצטרף מחזיק תיק הפועל בהסתדרות, יעקב ישי: "המצב הכספי החמור של 'הפועל' לא הפריע לו להשקיע סכום כסף גדול בביצוע עבודות שיפוצים בלשכתו. הוא נהנתן ותיק, חובב נסיעות לחו"ל

ומסעדות מפוארות. יש לו מכשיר 'פלאפון' במכונית ועוד. כך לא נוהג מזכ"ל של התאגדות השקועה בנוץ כספי" (אבנרי ושיינמן, 22 בדצמ' 1989, עמ' 17). אופק לא נשאר חייב. בריאיון לעיתונאי אריה אבנרי הציג בפניו מגן מגולף שקיבל מיעקב ישי ועליו כתובית מחמיאה. "נו, אני שואל אותך, הרי כשאתה קורא כאן את מה שכותב כאן יעקב ישי, ומשווה זאת במה שנאמר בשבועות האחרונים במכתבי הנאצה שהוא שולח אלי ועלי, האם הדברים לא נראים לך מוזרים? הרי הם נראים לקוחים מעולם אחר" (אבנרי, 2 במרץ 1989, עמ' 4). ישי לא התקשה להסביר את הסתירה: "אני מוכן לגלות לך דבר מדהים. אופק העמיד אותי בפני עובדה מוגמרת. הוא כתב בעצמו את הנוסח המשבח את עצמו המופיע על גבי המגן והודיע לי על כך רק אחרי מעשה..." (שם).

איתות ראשון לכך שכיסאו של אופק נמצא בסכנה מוחשית הופיע באירוע חגיגי מטעם הפועל. באירוע, שנערך בהרצליה לכבוד ניצחונו של ישראל קיסר בבחירות להסתדרות, הטיל קיסר את האחריות לחובות קבוצות הפועל על ראשי המרכז: "אחריות צריכה להתחיל מלמעלה, ושם גם צריכים לחפש את האשמים והם צריכים לתת את הדין" (אבנרי ושיינמן, 22 בדצמ' 1989, עמ' 17). בסיום דבריו הודיע קיסר שהוא ממתין בקוצר רוח לדוח של ועדת אור, בראשותו של אלוף (מיל') אורי אור, שמונתה לבדוק את תפקודה של התאגדות הפועל. בוועדה היו עוד שני חברים: חיים הרוש ודני קורן. הקמתה של הוועדה ב-1989 יצרה מתח גדול בקרב עסקני הפועל, שחששו ממסקנותיה. במהלך שנת עבודתה נאבקו עסקני ההסתדרות ועסקני הפועל אלה באלה והטיחו האשמות בעניין מצב הביש שאליו נקלע הפועל. המאבקים הפנימיים בהפועל גברו כשרבו השמועות וההדלפות מחדר הוועדה אף על פי שעשרות המוזמנים שהעידו בפניה הוזהרו לשמור על סודיות הדיונים. מתוך ההדלפות על תוכן העדויות ומתוך השאלות ששאלו חברי הוועדה היה ניתן להעריך את מסקנותיה והמלצותיה הצפויות.

יצחק אופק הקשה על פעילותה של הוועדה. לרואה החשבון של הוועדה, צבי פורת, לא הייתה יד חופשית בבדיקת המסמכים בוזברות הפועל. רק לאחר שמבקר ההסתדרות התערב ואף סייע לוועדה מאחורי הקלעים, השתנתה גישתו של אופק. פורת קיבל אפשרות לעיין במסמכים הכספיים הדרושים לדיוני הוועדה. אופק תבע שאחד מנציגי מרכז הפועל ישתתף בדיוני הוועדה – דרישה שנדחתה על הסף. הוועדה דחתה את בקשת הפועל שהפרוטוקולים של הוועדה יומצאו לעיונם של עסקני המרכז, בנימוק שהיענות לבקשה "תפגום לחלוטין בחופש הדיבור של האנשים המעידים בפני הוועדה" (הארכיון ע"ש נשרי, תיק 5.42/16, ס' 3, עמ' 1). בשל סירובה של הוועדה לחשוף את העדויות שהושמעו בפניה, תבעו עסקני הפועל את הוועדה בפני רשות השיפוט הארצית של ההסתדרות הכללית, הגוף שהקים אותה. הפועל תבע להעמיד לעיונו פרוטוקולים של העדויות שנשמעו בפני הוועדה כדי שהעסקנים הצפויים להופיע בפניה מטעמו יוכלו להזים "תמונה מסולפת, או חלקית, או לא מהימנה" (שם, עמ' 2).

במהלך עדותו בוועדה הכחיש אופק את מעורבותו במינויים שונים ובחלוקת הטבות לחברי המרכז כדי לזכות בתמיכתם בהמשך כהונתו עד תום הקדנציה ב-1992. אופק טען שבקרן המזכ"ל, שהייתה מיועדת ל"מטרות מיוחדות", היה סכום של 300 אלף שקל בלבד. חברי הוועדה טענו שמהנתונים שבידיהם עולה שבקרן היו מיליוני שקלים. יו"ר הוועדה אורי אור לא הסתיר את מורת רוחו מהצהרותיו של אופק בעיתונות שלפיהם הבטיח לו כביכול שהוועדה לא תסיק מסקנות אישיות בעניינו. **"הוא לא שמע ממני דברים כאלה"**, הבהיר אור (אבנרי, 11 בינו' 1990). חלפו כחודשיים עד שוועדת אור סיימה את שמיעת העדויות וגיבשה את מסקנותיה כדי לפרסמן.

תסיסה מבית

השמועות משיבות הוועדה ומאבקה של ההסתדרות נגד הפועל ונגד אופק עודדו חברים במרכז הפועל לבקר את הנעשה במוסד. בראש המבקרים עמדו עסקנים שלא זכו להתמנות לתפקידים נחשקים. מינויים לתפקידים באיגודים ככדורגל וככדורסל נשמרו לעסקנים ותיקים הנאמנים למזכ"ל. ב-1989 הקימה מזכירות הפועל צוות מיוחד שנקרא "ועדת הסקר והמינויים", כדי לקבוע את נציגי הפועל בהתאחדות לכדורגל. הוועדה הציגה את נציגיה הנבחרים בפני המזכירות בתחילת יולי 1989. הנציגים השתייכו לגוורדיה הוותיקה של הפועל. חבר מזכירות הפועל חגי הרצל, שלא היה שבע רצון מהרשימה, פנה למזכ"ל ההסתדרות ישראל קיסר והתלונן בפניו: **"לפניך ועדה מסורתית של חברים הממשיכים לנהוג ב'הפועל' כאילו היא 'חצר ביזנטית'. האם לא הגיע הזמן לפתיחות מחשבתית יוצרת וחדשה, מדוע לא נאפשר לחברים חדשים נוספים להשתלב במעגלי העשייה והאחריות? האומנם עולם כמנהגו נוהג?"** (הארכיון ע"ש נשרי, תיק 5.42/16).

ההתכתשות המילולית בין פעילים בהפועל לאופק שופכת אור על התסיסה שהתחוללה בקרב עסקנים זוטרים כלפי הניסיון של אופק לשמור על ההגמוניה של הוותיקים בהתעלמות מהשינויים הפוליטיים שהתחוללו לנגד עיניו. חבר מזכירות הפועל משה ולדמן, שכיהן גם בוועדה המרכזת של ההסתדרות ולא נבחר כנציג הפועל להתאחדות לכדורגל, עמד בראש האופוזיציה מבית שקראה להדחתו של אופק.

"ובכן, בדקתי, חקרתי ועקבתי במשך תקופה ממושכת אחר פעילותך התנהגותך ושיטות עבודתך ואף שמטבעי, איני נוטה לתמוך בהליכי הדחה של נבחרי ציבור, הגעתי – לצערי רבה – למסקנה חד-משמעית: לטובת תנועת העבודה, ההסתדרות והפועל גם יחד, עליך להתפטר מתפקידך, ויפה שעה אחת קודם! כל שעשית בעת האחרונה ב'הפועל', מסתכם בכך שנהגת ואתה נוהג בגוף ציבורי-ספורטיבי זה כבאחוזת פרטית ומנהל אותו בקול ענות חלושה, בעזרת קומץ של אומרי הן (...). מאחל לך בריאות וסדור עבודה הולם!" (ולדמן אל אופק, 5 בינו' 1989, הארכיון ע"ש נשרי, תיק 5.42/16).

אופק לא נשאר חייב. לטענתו, הביקורת של ולדמן נבעה מנקמה על שלא בחר בו כנציגו ב"ועדת הסקר והמינויים" של ההתאחדות לכדורגל: **"את מכתבך מיום 5.6.89 קבלתי לאחר שקראתי את תוכנו ב"ידיעות אחרונות" מיום 6.6.89, כחלק מפעולות ההסברה של הליכוד (...)** הבטחת לי באותה ישיבה שאתה "אוכל שלושה כמוני לארוחת בוקר" (...). צריך שהמכותבים ידעו כי אילו נבחרת לאותה ועדת סקר ומינויים, – הרי 'הפועל' היה מוסיף לפעול בעיניך בצורה טובה ומוצלחת, ומכתבך לא היה בא לעולם" (הארכיון ע"ש נשרי, תיק 5.42/16). כמי שלא זכה לקבל גמול על תמיכתו באופק בעבר ולהימנות עם המנהיגות הבכירה בהווה, ענה ולדמן:

"אתה הוצאת אותי והכנסת מישהו אחר. מדוע?! (...) שמא מכיוון שאיני שייך ואיני סר למרותה של 'קבוצתך'?! (...) התחושה של 'אני ואפסי' (...) התחושה שהכול מותר לך והכל שלך ושל קומץ נאמנד (...) פתאום הפכת מאופק האיום, מדושן העונג, איש השררה, 'המזכ"ל המעופף', האדם שאיש אינו מעז לקרוא כנגדו תגר (...) לאדם שאינו בוחל באמצעים (...) ואולי נותרת בעצם אופק 'השועל'!" (ולדמן לאופק, 16 ביולי 1989, הארכיון ע"ש נשרי, תיק 5.42/16).

חבר מזכירות הפועל מישל סרוסי, שכיהן גם כיו"ר ועד התפעול של נמל אשדוד, חשש שמא ההתכתשות הפנימית תצא החוצה ותפגע במפלגה: **"הנני מבקש משניכם לחדול לאלתר מההתכתבויותיכם העויינות, וזאת לכל הפחות עד לגמר הבחירות להסתדרות. לדאבוני, ההתכתבות ביניכם מגיעה גם ליריבים ולידיים לא 'אמינות' ומסבה נזק רב. מכתביכם עלולים גם לשמש נשק במערכת הבחירות הקרובה (...)** אסור לנו בתכלית האיסור, לתת נשק לאלה אשר מקנאים בנו ושונאים אותנו (...) לטובת התנועה ושלמותה, אנא חדלו מנוהג פסול זה! (סרוסי אל אופק וולדמן, 28 ביולי 1989, הארכיון ע"ש נשרי, תיק 5.42/16).

ראשי הפועל ניסו לעצור את ההידרדרות הכספית ואת הביקורת הציבורית. חל איסור על קליטת עובדים חדשים, הוקפאו תקציבים לאירועים שאינם מצוינים בתקציב, והוקמה ועדה לחלוקה מחודשת של התקציב (הארכיון ע"ש נשרי במכון וינגייט, תיק 5.42/16). בעוד ראשי המרכז מקצצים בתקציבי האירועים הספורטיביים, גדלו הוצאות המנהל במידה ניכרת. ממכתבו של יעקב ישי ליצחק אופק מתברר שסכום ההוצאות הכספיות לטובת קשרים בין-לאומיים היה 700 אלף ש"ח. לשם השוואה, לפעילותו של האגף לספורט הוקצבו 390 אלף ש"ח, ולפעילותו של הפועל בשכונות מצוקה הוקצבו 40 אלף ש"ח בלבד (הארכיון ע"ש נשרי, תיק 5.42/16). הצעתו של אופק שההסתדרות תשתתף בכיסוי החובות וגם תפרוס את חסותה על פעילותו של הספורט העממי ותממן אותו, נענתה בשלילה על ידי יעקב ישי (שיינמן, 14 בדצמ' 1989).

נציין שחלק מעסקני הפועל נותרו אדישים לרעידת האדמה שפקדה את המוסד ולא היו מוכנים לוותר על ההטבות שלהן זכו במרוצת השנים, בעיקר לנוכח הוצאות הרכב והאשל הגדולות שחילקו לעצמם ראשי הפועל. אלה הסתכמו בשנת

התקציב 6-1985 ביותר מ-46 מיליון שקל, שהיו יותר מחצי תקציבו הכולל של אגף הארגון (מכון לבון, 868-244-IV). מנהל אגף התכנון בהפועל, ניסן ורדומיץקי, מחה בפני אופק: **"הוראתך השרירותית על הפסקת האוכל במסעדה למנהלי האגפים, אינה מקובלת עלי, יש כאן הרעת תנאים למנהלי האגפים. אין לזה גם כל קשר למצב הכספי ב'הפועל'"** (ידיעות אחרונות, 13 במרץ 1989, עמ' 12). עסקנים נוספים, שבימים כתיקונם לא היו מתקוממים נגד העומד בראש המרכז, סברו שהגיע הזמן "לרענן" את העסקנים שעמדו בראשות המוסד במשך שנים. חבר מזכירות הפועל תל-אביב אשר גולדשלגר ייחל לשינוי: **"אנא אופק תן בהפועל קצת ריענון. תן צ'אנס גם לאחרים ולא לאותן רשימות החוזרות על עצמן"** (הארכיון ע"ש נשרי, תיק 5.42/16). אופק נותר בשלו: **"עליך לדעת כי ועדה זו צריכה להיות מורכבת מחברים להם ניסיון בנושא, ועל בסיס זה הורכבה הועדה"** (שם).

ההתקפות על עסקני הפועל ועל אופק, כמי שעמד בראש המוסד, גברו והלכו ככל שקרבה ועדת אור לסיום עבודתה. נאמני אופק מצמרת המרכז חששו ממסקנותיה של הוועדה ושיגרו מכתב למזכ"ל ההסתדרות ישראל קיסר ובו הפצירו: **"אנו החתומים מטה, עובדים בכירים במרכז 'הפועל', מבקשים ממך אל תיתן ידך לחיסולו של בית מרכז 'הפועל' (... משוכנעים שתבין יחד אתנו שעל המזכ"ל להמשיך בתפקידו לפחות עד לסיום המנוי אותו קיבל בוועידת 'הפועל' האחרונה"** (הארכיון ע"ש נשרי, תיק 5.42/16). לאופק לא היו ספקות באשר לעתידו בהפועל. בהתייחסו לאפשרות שיתבקש לפרוש מתפקידו בעקבות המסקנות הצפויות של הוועדה אמר: **"אני נבחרתי פה אחד על ידי ועידת 'הפועל' וכל עוד אני כשיר, אשאר בתפקידי"** (ידיעות אחרונות, 14 בדצמ' 1989).

לנוכח מסקנות ועדת אור

במרץ 1990 הוגשו מסקנות ועדת אור לישראל קיסר. מדוח הוועדה עלה שליקויים שנמצאו בדוחות של מבקר ההסתדרות בעבר לא תוקנו. הדוח הצביע על קיומם של קשרים אישיים ופוליטיים כבסיס ליחסים בין סניפי הפועל למועצות הפועלים. בדוח צוין כי עסקנים התמנו על יסוד שיקולים זרים, לאו דווקא מקצועיים. חלוקת הכספים נעשתה באותו אופן – על פי לחצים פוליטיים. מנגנון הפועל "מנופח", ושיטת המינויים לתפקידים על פי הדוח **"אינה צמודה לשום קריטריון מקצועי-אובייקטיבי והדפוס העיקרי שלה מתבטא במינוי מספר מצומצם של אנשים ממעגל ה'מקורבים' לממסד"** (הארכיון ע"ש נשרי, תיק 1.09/121).

אחת ממסקנותיו של הדוח הייתה מהפכנית מבחינה היסטורית. כזכור, הוקם הפועל כארגון ספורט בשביל מעמד הפועלים. רעיון זה לא זו בלבד שהיווה בסיס לקיומו של המוסד אלא אף הפך להיות סלע מחלוקת בינו לבין ארגון הספורט המתחרה – מכבי. והנה, אחת מהמלצותיה של הוועדה הייתה זו: **"שהספורט הייצוגי-מקצועני ינותק ממועצות הפועלים וינוהל על בסיס מקצועי-כלכלי (...)**

בזיקה לגוף המרכזי ב'הפועל' (שם, סעיף 3-ד', עמ' 15). מסקנה זו הקנתה תוקף לקיומו של ספורט מקצועני בהפועל, ובכך ערערה את הבסיס האידאולוגי שעליו הושתת המוסד. הדוח ביקר בחריפות את התנהלות הפועל בנושאים שונים ומגוונים והטיל לראשונה על העומד בראש המרכז, יצחק אופק, אחריות אישית. **"מצאנו שמזכ"ל 'הפועל' הינו הדמות הסמכותית העליונה בכל המערכת. רישומו ופועלו רשומים בכל שלב משלבי ההחלטה והעשייה במרכז 'הפועל', בסניפים, ביחסים עם התאחדויות ואיגודים ובכלל הפעולות הספורטיביות. הדומיננטיות של מזכ"ל 'הפועל' הופך אותו לנושא באחריות מלאה לנעשה לטוב ולרע" (הארכיון ע"ש נשרי, תיק 1.09/121, ס' ט"ו, עמ' 13).**

ועדת אור אימצה את מסקנת המבקר באשר לסיכויי ההבראה של המרכז והצטרפה לקביעתו הנחרצת: **"לדעת הועדה (ועדת המבקר), חסל כל סיכוי להבראת המצב במתכונת הקיימת" (שם, ס' 3-א', עמ' 14).** קביעה זו הייתה חשובה ביותר להמשך שליטתם של אנשי המנגנון במרכז, בעיקר משום שהוועדה הגישה נוסח חדש של תקנון העמותה מרכז הפועל. על פי הנוסח החדש בטלה זכותם של נציגי הסניפים לבחור בדרך דמוקרטית את מוסדות מרכז הפועל ואת המזכ"ל. לחלופין נקבע שהאספה הכללית תמנה 100 חברים אשר 25% מחבריה ייבחרו על ידי מזכ"ל ההסתדרות. האספה הכללית תבחר מועצת מנהלים בת 21 חברים, 11 חברים יומלצו על ידי ההסתדרות, ו-10 חברים על ידי הפועל. מועצת המנהלים תבחר את יו"ר מועצת המנהלים ואת המנכ"ל לפי המלצת מזכ"ל ההסתדרות ולא לפי המלצתה של האספה הכללית, כפי שהיה בעבר. ועדת אורי אור המליצה על העברת האחריות של ניהול מרכז הפועל להסתדרות.

עסקני הוותיקים של הפועל קיבלו את מסקנות הדוח במורת רוח. בישיבת המזכירות, שהתקיימה בסוף מאי 1990, עלה חשש שמא הוועדה המרכזת של ההסתדרות, שהייתה אמורה לדון בדוח לאחר שבוע, תאמץ את הדוח ותאשים את הפועל בכישלון ניהולי. חבר המזכירות אהרון הנדלמן התריע בפני העסקנים: **"ישנה סכנה גדולה להחזיר את הדיון לוועדה המרכזת, היות שהדבר יתפרש ככישלון של 'הפועל'" (פרוטוקול ישיבת מזכירות מיום 20.5.1990, מס' 41/90, הארכיון ע"ש נשרי, עמ' 3).** יצחק אופק טען ש"הזמן לא בשל לבקש דיון חוזר לוועדה המרכזת" (שם).

אופק התנגד בתוקף להמלצות ועדת אורי אור וטען שקיסר הכתיב אותן לוועדה מראש. לטענתו, כוחו של הפועל היווה איום על המזכ"ל ולכן החליט זה **"לדכא את עצמאותו (...)** למנות הנהלה חדשה שתסור למרותו". הוא הודיע שיפרוש מתפקידו אם המלצות ועדת אורי אור והצעת התקנון החדש יאושרו בהסתדרות. האיום לא הרתיע את ראשי ההסתדרות. אדרבה, ההמלצות אושרו במלואן בהסתדרות. אופק האשים את קיסר שפעל מתוך מניעים אישיים. לטענתו, פשטו נציגי המבקר על מרכז הפועל במשך כמה חודשים, ו"במהלך אקרויבטי זדוני" השקיעו מאמצים מיוחדים

לבדיקת חשבון ההוצאות האישיות של המזכ"ל (אופק, 1997, עמ' 8). אופק נימק את מניעיו של קיסר כך:

"קיסר לא החמיץ אף הזדמנות לסנוט בי במשך שנים (...). קיסר חיפש שעת כושר להיפרע. הוא ניצל את מצבם הקשה של הסניפים (...). הניח על שולחן הוועידה החלטה לשינוי מבנה 'הפועל' לפיו ההסתדרות תמנה את יו"ר מרכז 'הפועל' ומחצית מחברי מועצת המנהלים בעוד רוממות הדמוקרטיה בגרונו, נשאר 'הפועל' השריד האחרון למשטר בולשביקי שקיסר הנהיג בהסתדרות. החלטה זו הביאה לפרישתו מ'הפועל'" (אופק, 1998, עמ' 14).

בחודש יולי 1990 הודיע אופק בוועידת הפועל על התפטרותו, שנתיים לפני סיומה הרשמי של תקופת כהונתו בת ארבע השנים. כך תם עידן אופק בהפועל. במבט לאחור אומר אופק: **"היום אין עוררים כי הדו"ח היה שגוי והנזק שגרם ל'הפועל' ולספורט בישראל הוא בבחינת 'בכי לדורות'" (אופק, 1997, עמ' 8).** ועידת הפועל אישרה את התקנון החדש, ובהמלצת מזכ"ל ההסתדרות ישראל קיסר נבחר יורם אוברקוביץ' ליו"ר מועצת המנהלים של מרכז הפועל (שם, עמ' 19). אוברקוביץ' שימש יו"ר הוועד הארצי של עובדי חברת החשמל, גוף רב-עצמה המייצג כ-17 אלף עובדים. בצעירותו עסק בכדורסל ובכדוריד ואף היה מאמן. מאמצע שנות השמונים ואילך נעשה "הכוח העולה" בשדה העסקנות. יעקב אבימור, איש אמונו, מונה למנכ"ל.

ב-1991 פרסם מבקר ההסתדרות דוח נוסף, שהתייחס בין היתר לתקופת כהונתו של אופק כמזכ"ל. מדוח המבקר ניתן ללמוד שמרכז הפועל ביטח חברים לא פעילים. הפועל שילם ב-1990 בעבור כל המבוטחים דמי ביטוח בתעריף של חברים בוגרים, ואילו הסכום לצעירים היה נמוך פי שמונה. הצגת מספר גדול של חברים בגירים נועדה, ככל הנראה, "לנפח" את הרשימות ולהציג את הפועל כארגון גדול. תשלומים אלה והוצאות אחרות יצרו בשנת 1991 גירעון גדול בתקציב הפועל (דוח מבקר ההסתדרות, 1991, מכון לבון). הדוח הקשה ועזיבתו של אופק פעלו כאפקט דומינו על כל מקורביו, שנותרו ללא מנהיג שיסוכך עליהם, כדוגמת גד אגוזי, גזר ההתאחדות לכדורגל, שהודח מתפקידו (הארכיון ע"ש נשרי, תיק 5.42/16).

ועדת מליניאק

בחודש יולי 1992 התמנתה שולמית אלוני לשרת החינוך והתרבות. כחודש לאחר כניסתה לתפקיד הקימה ועדה בראשותו של אריה מליניאק לבדיקת מצב הספורט בישראל. מליניאק היה שחקן, מאמן כדורסל ופרשן ספורט. הוועדה נתבקשה לבחון את מבנה הספורט בישראל, את המקורות התקציביים שלו, את דרך חלוקתם, את אופן פעולותיהם של מוסדות הספורט ואת מידת התערבותה של המדינה בחיי הספורט. 31 עדים הופיעו בפני הוועדה, ו-51 אגודות מתוך 300 נענו לבקשת הוועדה לענות על שאלונים. אחת הפעולות הראשונות שביצעה הוועדה הייתה איסור

דוחות של ועדות קודמות בנושא הספורט בישראל ובדיקת החלטותיהן. התברר שבמשך שנים התעלמו הרשויות מהמלצותיהן של הוועדות ושל מבקר המדינה. עבודת הוועדה התעכבה בשל סירובם של מרכזי הספורט וההתאחדויות השונות לשתף פעולה. גם כאשר צורפו שני נציגים של המרכזים וההתאחדויות לוועדה, יוסף מרימוביץ' ויחזקאל הר מלך, על פי בקשתה של השרה אלוני, הם שיתפו פעולה חלקית בלבד (דוח ועדת מליניאק, הארכיון ע"ש נשרי, תיק ועדות, עמ' 6). פעילותו של מליניאק גרמה לחשש גדול בקרב ראשי הפועל. יו"ר דירקטוריון הפועל יורם אוברקוביץ' ומנכ"ל הפועל יעקב אבימור הבינו שמליניאק עלול לגרום להם לאבד את משרותיהם ולפגוע בכוחם ובהשפעתם של המרכזים. לכן החליטו להתנכל למליניאק אישית. בריאיון לכתבי גלובס תיאר מליניאק את מסכת ההתנכלויות כלפיו, שנועדה להרתיע אותו מלפעול נגד ראשי הפועל:

"התחלתי להרגיש זברים מוזרים שמתרחשים סביבי. יום אחד אני מקבל זימון לחקירה במע"מ. חשבתי שמהו לא בסדר, מה לי ולמע"מ? התקשרתי למע"מ ושאלתי אם זימנו אותי, אמרו לי שלא. התברר לי יותר מאוחר שבמסגרת 'התיק' שבנו לי החברה מהפועל, רצו לצלם אותי יוצא ממשרדי חקירות מע"מ כדי לפרסם תמונה שלי שנחקרתי על העלמות מס. מה הם לא עשו לי. שלחו לי נערות פיתוי, חיפשו עליי רפש ברמה האישית" (<http://www.globes.co.il/news/article.aspx?did=1000792674>, 21.2.2015, 10:30).

מליניאק פנה למשטרה. הנושא נחקר והגיע לבסוף לדיון משפטי. בבית המשפט טען פרקליטו של מליניאק שאוברקוביץ' ואבימור חששו כי יישום מסקנות הוועדה יפגע במעמדן של אגודות הספורט ובמיוחד של אגודות הפועל. לפיכך קשרו קשר עם שאול אייזנברג, עיתונאי ספורט ועסקן המזוהה עם הפועל, להכפיש את שמו של מליניאק ולפגוע באמינותו. מהעדויות במשפט התברר כי אוברקוביץ', אבימור ואייזנברג שכרו חברת חקירות בסכום של כ-54 אלף ש"ח כדי "לחקור בענייניו של מליניאק" ולהרתיע אותו מלפרסם מסקנות נגד העסקנים. משרד החקירות אסף מידע על משפחתו של מליניאק, על הכנסותיו, על חייו האינטימיים, על טוהר מידותיו וכל מידע העלול להטיל בו דופי. לדברי התביעה, קיבל אייזנברג לידי את החומר שנאסף על ידי משרד החקירות ופרסם אותו בעיתונים כדי להשמיץ את מליניאק ולפגוע בו. אייזנברג גם דאג מעת לעת להביא לידיעת מליניאק את ממצאי משרד החקירות וגרם להטרדתו.

אוברקוביץ' ואבימור הגישו את חשבון הוצאותיו של משרד החקירות למרכז הפועל וביקשו לממן את החקירות מתוך הסעיף התקציבי "ייעוץ מקצועי", עובדה שהוסתרה מדירקטוריון המרכז. בית המשפט אישר את הטענה בדבר שכירת שירותיו של משרד החקירות כדי להתחקות על מליניאק. נשיא בית המשפט דן ארבל הרשיע את יורם אוברקוביץ' ואת יעקב אבימור בעברה של רישום כוזב במסמכי התאגיד, ואת שאול אייזנברג בעברה של קשירת קשר לגרום נזק לשמו הטוב של מליניאק

ולפגוע בפרטיותו (; <http://fridmanmedical.com/lawyer25556.html> נדלה ב: 19:30, 3.1.2015).

מסע ההפחדה של העסקנים לא הרתיע את מליניאק. ב-1993 הגישה הוועדה בראשותו את מסקנותיה לשרת החינוך. הוועדה קבעה שבשל מבנהו הפוליטי של הספורט בישראל נוצרת לעתים מדיניות המבוססת על שיקולים שבינם לבין הספורט אין ולא כלום. מבנה זה לא השתנה מאז שנות הארבעים והחמישים ועדיין לא השתחרר מתלות פוליטית. הקצאת כספים וחלוקתם מותירה כוח רב מדי בידי המופקדים עליהם. כספים אלה מחולקים ללא בקרה אם הם בכלל מגיעים ליעדם. אשר לעסקנים שעומדים בראש מערכת הספורט בישראל קבעה הוועדה: **"נושאי תפקידים מתמנים על פי קשריהם או השתייכותם הפוליטית ולא על סמך כישוריהם ומקבלים תכתיבים ותקציבים משולחיהם"** (ד"ר וועדת מליניאק, הארכיון ע"ש נשרי, ס' 3, 4, 7, עמ' 7-8, וכן ס' 11, עמ' 10). ועוד:

"מערכת הספורט הישראלי מנוהלת באופן ריכוזי שאין לו אח ורע בשום תחום ציבורי אחר במדינת ישראל. מירב הסמכויות מרוכזות בידי מעט מאוד מוקדי כוח. בתוך אותם מוקדי כוח מצויה השליטה בידי מספר אנשים מצומצם (...) העובדה שמספר מצומצם של אנשים שולטים בעצמם או באמצעות שליחיהם הקרובים, מביאה למצב שמעט מדי אנשים ממלאים יותר מדי תפקידים. במצב כזה ניגוד עניינים הוא בלתי נמנע כמעט ופוגע קשה במערכת קבלת ההחלטות" (שם, ס' 17, 18, עמ' 12).

המלצותיה של הוועדה בנוגע למבנה הספורט בישראל היו חד-משמעיות: מוסדות הספורט בישראל **"ינותקו מזיקה פוליטית מחייבת ובלעדית (...)** הקטנת התלות והזיקה שבין ההתאחדויות וקבוצות הספורט לבין הפוליטיקה היא **חיונית ותנאי מוקדם לכל שינוי...**" (שם, חלק' ב' ס' 1, עמ' 13). בהמשך קראה הוועדה לסגירתה של ההתאחדות לספורט ולהקמתם של איגודים ענפיים נפרדים, שיקבלו את תקציביהם ישירות מהמקורות השונים (שם, סעיף 1 ו-3 א' בהמלצות; עמ' 46, וכן סעיף ט', עמ' 47).

מגמת הניתוק של מוסדות הספורט מהזיקה הפוליטית, שעליה המליץ מליניאק, קיבלה חיזוק כשהתחולל המהפך בהסתדרות. בפברואר 1994 התפטר חיים רמון מכהונתו כשר הבריאות והחליט להקים בהסתדרות סיעה חדשה – "חיים חדשים להסתדרות". בבחירות להסתדרות, שהתקיימו במאי, זכה רמון ב-47 אחוזים מקולות הבוחרים והביס את חיים הברפלד מסיעת העבודה, שזכה ב-33.5 אחוזים בלבד. המהפך בהסתדרות היה חלק מתהליך ארוך שבו שינתה את פניה. ההסתדרות, שמילאה פונקציות שונות כגון איגוד מקצועי, שירותי בריאות, קרנות פנסיה ומשק עובדים, התאפיינה בריכוזיות גבוהה. עם כניסתו של רמון לתפקיד הוא שינה את שמו של המוסד מ"ההסתדרות הכללית של העובדים בארץ ישראל" ל"הסתדרות העובדים הכללית החדשה". המהפך כלל גם שינויים מהותיים במבנה

המוסד ובמטרותיו. רמון מיקד את פעילותה של ההסתדרות בתחום הייצוג באיגודים המקצועיים והחליש בהדרגה את זיקתה למפלגות (שירום, 1995, עמ' 36-64). השינוי המהפכני ביותר היה ניתוק קופת החולים הכללית מההסתדרות, מה שהביא להקטנה ניכרת במספר חבריה. בנוסף, כחלק ממגמה של הפרטה מכר רבים מנכסיה, כולל כור ובנק הפועלים, כדי להקטין את חובות המוסד.

ההסתדרות איבדה רבים מנכסיה ולא הייתה עוד מקור כוח פוליטי וכלכלי רשמי של הפועל. לא חל שינוי ביחסים בין ההסתדרות להפועל. הפועל המשיך להיות תלוי בה כבעבר, אלא שכעת תלותו העיקה על ההסתדרות. כשמעמד ההסתדרות נחלש, נחלש גם הפועל, וכבאפקט דומינו נחלשו גם קבוצות ספורט שהשתייכו למרכז (בן פורת, 2002, עמ' 229). עסקני הפועל, שפעלו במסגרת הפועל ומטעמו במוסדות הספורט השונים, איבדו את רשת הביטחון שממנה נהנו במהלך השנים. הקשר הפוליטי בין ראשי הספורט לראשי ההסתדרות – נפרם. מערכת הקשרים של שני מוסדות אלה וצמרתה הפוליטית של מפא"י/מפלגת העבודה איבדו מחשיבותן (עציוני הלוי, 2007, עמ' 34). כשהתערערו יחסיו של הפועל עם ההסתדרות והתרוכף הקשר עם מפלגת העבודה, איבד הפועל את חסותו הפוליטית ונעשה חשוף לביקורת ציבורית יותר משהיה בבעבר.

באוגוסט 1995 ספג מרכז הפועל פגיעה נוספת בתדמיתו ובמעמדו בספורט בישראל. בחודש אוגוסט פשטו חוקרים של המחלקה לחקירות הונאה במשטרת ישראל על משרדי הפועל, נברו במשך שלוש שעות בתיקי הנהלת החשבונות ונטלו עמם מסמכים רבים. החקירה התמקדה בשלושה נושאים: נבדקה העברת 200 אלף דולר לידיה של גברי לוי, מדריך מחול, כוכבאוגרף, עסקן ספורט, יו"ר מועדון הכדורגל של פתח תקווה ומ"מ יו"ר ההתאחדות לכדורגל (לימים יו"ר ההתאחדות). הכסף הועבר ללוי עבור ארגון טקס הפתיחה של משחקי הפועל ה-15, שהתקיימו באותה השנה. נבדקו מסמכים הקשורים לבוררות בין עמית אוברקוביץ', בנו של יורם אוברקוביץ', להפועל פתח תקווה, שבה פסק הבורר שיש לשלם לאוברקוביץ' כרבע מיליון שקל, וכן נבדקו תשלומים לספקים עבור קבוצת הפועל פתח תקווה בכדוריד, דרך קופת המרכז, על חשבון ההקצבה לאגודה (ידיעות אחרונות, 22 באוגוסט 1995, עמ' 8). חוקרי המשטרה יצאו מהפועל עם עשרות מסמכים והביאו אותם למשרדי היחידה ביפו לבדיקה. החוקרים הגיעו גם לאצטדיון בפתח תקווה כדי לבדוק את ספרי החשבונות של קבוצת הפועל, שהיה בהם כדי להעיד על העברתם של כספי מרכז הפועל לקבוצה בתקופה שגברי לוי כיהן בדירקטוריון המרכז (חזני, 23 באוגוסט 1995, עמ' 4).

סיכום

כארבעים וחמש שנה שלט מרכז הפועל במוסדות הספורט בישראל. נציגיו עמדו דרך קבע בראש איגודי הספורט השונים ופעלו לפי האינטרסים שלו. במאבקיו עם יריבו העיקרי, מכבי, הייתה ידו של הפועל בדרך כלל על העליונה. בשנות השבעים החל תהליך, שארך כשלושה עשורים, שבו איבד הפועל את "שלטונו" ואת מעמדו כגוף הקובע בספורט הישראלי. במאמר זה דנו באירועים, פנימיים וחיצוניים, שהיה להם חלק בשקיעתו של מרכז הפועל ולירידתו מגדולתו בשנות התשעים. עם פרסום דוח ועדת עצינוני ב-1971 התגלו בקיעים ראשונים במעמדו של הפועל. הועדה הטילה את האחריות למעשי השחיתות בספורט הישראלי על ראשי הספורט בישראל, קרי על ראשי הפועל. צמרת ההתאחדות לכדורגל אולצה להתפטר, ועל האיש החזק בספורט הישראלי, יוסף ענבר, נמתחה ביקורת נוקבת. ב-1975 התפטר ענבר מתפקידו כמוזכ"ל הפועל בעקבות פרסום דוח חמור מטעם מבקר ההסתדרות, ובמקומו נבחר יצחק אופק.

מיום הקמתו ועד שנות השמונים פעל מרכז הפועל בחסות ההסתדרות. האינטרסים של שני המוסדות שירתו זה את זה: ההסתדרות הייתה משענת כלכלית ופוליטית נאמנה להפועל, והפועל היה זרועה הארוכה של ההסתדרות ופעל לפי האינטרסים הפוליטיים שלה. בסוף שנות השמונים ותחילת שנות התשעים התחזקה מגמת ההפרטה של שירותים ציבוריים וחברות ממשלתיות. בכדורגל הישראלי התחוללה מגמה דומה. הספורט והכדורגל בעיקר עברו ממודל פוליטי, קרי השתייכות למרכזי ספורט בעלי זיקה פוליטית, להתנהלות של מודל מסחרי-מקצועני, כלומר השתייכות מועדוני כדורגל וספורט לגופים פרטיים. קנייה ומכירה של שחקנים מהארץ ומחו"ל הביאו לעלייה מסחררת בעלויות שנדרשו לקיומן של קבוצות כדורגל. קבוצות הדגל של הפועל נקלעו לחובות כבדים, משום שלא היו ערוכות להתמודד עם התמורות שהתחוללו במבנה הכדורגל בארץ.

קבוצות הכדורגל ציפו שמרכז הפועל יכסה את גירעונותיהם התופחים והולכים, ואילו בהפועל קיוו, שההסתדרות תדאג לכיסוי החובות. כשבהסתדרות הבינו שהפועל דורש מהם לפרוע את חובותיו, החליטו להגביל את עצמאותו. ההסתדרות כפתה על הפועל לשנות את תקנון האגודה כדי להשפיע על ניהול המוסד. בנוסף, דרשו ראשי ההסתדרות להציב מועמדים משלהם למוסדות הספורט. ראשי הפועל, לעומתם, ביקשו לשמור את תפקידי המפתח לאנשי המנגנון של המרכז. בד בבד עם לחץ ההסתדרות, התחוללה בהפועל תסיסה של פעילים נגד הנהגת המרכז. היו פעילים שהתלוונו על אי-שיתופם בהנהגה ובכיבודים שהיו כרוכים בתפקידים הבכירים.

לחץ ההסתדרות, מסקנות ועדת אורי אור לבדיקת התנהלותו של הפועל ותסיסה של פעילי הפועל נגד הנהגה הוותיקה הביאו לבסוף להתפטרותו של יצחק אופק מכהונת המוזכ"ל. כשנבחר חיים רמון לכהונת מוזכ"ל, התחולל המשבר הגדול

בין ההסתדרות לבין מרכז הפועל. ההסתדרות הפריטה רבים מנכסיה וחדלה להוות מקור כוח פוליטי וכלכלי של הפועל ושל קבוצות הכדורגל, שנשאו את שמו. עם התרופפות הקשר בין ההסתדרות להפועל נעשה האחרון חשוף לביקורת ציבורית יותר מעבר. חשדות לשחיתות במרכז 'הפועל' הביאו לחקירה משטרתית של הנעשה במרכז. ברקע החקירה עמד פרסום דו"ח ועדת אריה מליניאק. בשנת 1993 מינתה שרת החינוך והתרבות שולמית אלוני את אריה מליניאק לראשות ועדה לבדיקת מצב הספורט בישראל. במהלך עבודתה של הוועדה ובטרם התפרסם הדוח שלה, החליטו ראשי הפועל, יורם אוברקוביץ' ויעקב אבימור, להתנכל למליניאק אישית מחשש למסקנות הוועדה. פרשה זו הגיעה לפתחו של בית המשפט וזה הרשיע את השניים. ועדת מליניאק, שפרסמה את המלצותיה ב-1993, ביקרה את ראשי הספורט בחרifות והמליצה לנתק את הספורט בישראל מזיקתו למרכזים הפוליטיים. המסקנות הנחרצות של הדוח היוו את הזעזוע הגדול ביותר שספג הפועל עד אז. באמצע שנות התשעים התחולל שינוי יסודי במבנה הספורט בישראל. גורמים ממלכתיים ובעלי הון שרכשו קבוצות כדורגל שמו קץ לשליטתו של מרכז הפועל בספורט הישראלי. שנים אלה התאפיינו במינוחין של ועדות בדיקה ממלכתיות רבות, שתרמו להעלאת התודעה הציבורית לפוליטיזציה של הספורט הישראלי ולשינוי שיטת התקצוב של כספי ההימורים לאיגודי הספורט (בר-אלי זומרי, 2002, עמ' 295). שינוי זה התבטא בהעברה ישירה של כספי ההימורים לאגודות ספורט מבלי להזדקק לתיווכו של מרכז הפועל. מהלך זה והתמסחרות הכדורגל גרעו מחשיבותו של המרכז, הפחיתו את השפעתו על הנעשה באיגודי הספורט וביטלו את תלותם בו. בסוף שנות התשעים בא קצה של שליטת הפוליטיקה המפלגתית בספורט הישראלי.

רשימת המקורות

מקורות ארכיוניים

ארכיון מדינת ישראל

הקמת ועדת חקירה, לפי חוק ועדות חקירה, תשכ"ט-1968, בעניין השמועות בדבר מתן תשלומי כסף כדי להטות משחקים בליגה הלאומית בכדורגל, אמ"י, ג-9/6439.

יוסף ענבר אל מערכת הארץ, 6 באוק' 1971, אמ"י, תיק ג-9/6439.

[ללא שם מחבר], 'מקור השחיתות העיקרי', גזיר עיתון, אמ"י, תיק ג-9/6439.

ארכיון מכון לבון

ביקורת במרכז 'הפועל' 1976, מכון לבון, סימול 29621, עמ' 8, 20.

פרוטוקול ישיבת מרכז 'הפועל', 18 בינו' 1981, מכון לבון, IV-244-821, עמ' 2.

מכתביו של יעקב ישי אל יצחק אופק, 'פנים חדשות בוועד האולימפי הישראלי' וכן, ח"כ חיים רמון לוועד האולימפי, 17, 23 בנוב' 1986, מכון לבון, IV-244-821.

תקציב מרכז 'הפועל' לשנת 85/86, מכון לבון, IV-244-868.

דוח מבקר ההסתדרות, 1991, התאגדות לתרבות גופנית 'הפועל', מכון לבון.

הארכיון ע"ש נשרי בוינגייט

דוח לקראת האסיפה הכללית מתאריך 9 באוק' 1967, הארכיון ע"ש נשרי בוינגייט, תיק 1.20/17, עמ' 62.

יוסף ענבר, 'מדוע בוטל הפיפטי-פיפטי', הארכיון ע"ש נשרי בוינגייט, תיק 1.09/123, עמ' 3.

ועדת חקירה בעניין השמועות בדבר מתן תשלומי כסף כדי להטות משחקים בליגה הלאומית לכדורגל, דין וחשבון, ירושלים ספט' 1971, הארכיון ע"ש נשרי בוינגייט.

יעקב ישי אל יצחק אופק, 'תביעה להתנצלות בפומבית', הארכיון ע"ש נשרי, מכון וינגייט, תיק 5.42/16.

החלטות הועדה המרכזת, 17 באפר' 1988, הארכיון ע"ש נשרי, מכון וינגייט, תיק 5.42/16.

יצחק אופק אל ד. פתל, 21 ביוני 1989, הארכיון ע"ש נשרי, מכון וינגייט, תיק 5.42/16.

כתב תביעה, הפועל נגד ועדת אורי אור, 14 בינואר 1990, הארכיון ע"ש נשרי, מכון וינגייט, תיק 5.42/16, ס' 3, עמ' 1.

חגי הרצל אל ישראל קיסר, 4 ביולי 1989, הארכיון ע"ש נשרי, מכון וינגייט, תיק 5.42/16.

משה ולדמן אל יצחק אופק, 5 ביוני 1989, הארכיון ע"ש נשרי, מכון וינגייט, תיק 5.42/16.

יצחק אופק למשה ולדמן, 11 ביולי 1989, הארכיון ע"ש נשרי, מכון וינגייט, תיק 5.42/16.

משה ולדמן ליצחק אופק, 16 ביולי 1989, הארכיון ע"ש נשרי, מכון וינגייט, תיק 5.42/16.

מישל סרוסי אל יצחק אופק ומשה ולדמן, 28 ביולי 1989, הארכיון ע"ש נשרי במכון וינגייט, תיק 5.42/16.

מני ויצמן אל יצחק אופק, 20 באוג' 1989, הארכיון ע"ש נשרי, מכון וינגייט, תיק 5.42/16.

יעקב ישי אל יצחק אופק, 'ישיבת מזכירות 'הפועל' מיום 26 בנוב' 1989, השגות ועיכוב החלטות, 13 בדצמ' 1989, הארכיון ע"ש נשרי, מכון וינגייט, תיק 5.42/16.

אשר גולדשלגר ליצחק אופק, 'ועדת מינויים לקביעת מועמדי הפועל להנהלת ההתאחדות לכדורגל', הארכיון ע"ש נשרי, מכון וינגייט, תיק 5.42/16.

יצחק אופק לאשר גולדשלגר, 12 ביולי 1989, הארכיון ע"ש נשרי, מכון וינגייט, תיק 5.42/16.

עמי אוריון, ישראל שטרית, שלמה קורן, סלומון סטולר, יעקב לוי וגיורא גלזר אל ישראל קיסר, 21 בינו' 1990, הארכיון ע"ש נשרי, מכון וינגייט, תיק 5.42/16.

דין וחשבון של ועדת אור, הארכיון ע"ש נשרי, מכון וינגייט, תיק 1.09/121.

פרוטוקול ישיבת מזכירות מיום 20.5.1990, מס' 41/90, הארכיון ע"ש נשרי, מכון וינגייט, עמ' 3.

א. טבק, 'עלייתו ונפילתו של גד אגוזי', 12 בדצמ' 1989, הארכיון ע"ש נשרי, מכון וינגייט, תיק 5.42/16.

דו"ח ועדת מליניאק לרפורמה במבנה מערכת הספורט בישראל עמ' 6, תיק ועדות, הארכיון ע"ש נשרי, מכון וינגייט.

א. טבק, 'אגוזי הושעה לחמש שנים, ועדת הביקורת פוזרה' גזיר עיתון, הארכיון ע"ש נשרי, מכון וינגייט, תיק 5.42/16.

הארכיון הציוני

זיסמן וברגר אל מאיר גרוסמן, 'סל"ע, ספורט לעולים', אכ"צ, סימול S61/286.

עיתונות יומית

ללא שם מחבר (15 בפבר' 1988). ועדה מטעם מזכ"ל ההסתדרות פועלת למינוי הרשימה המרכזית בהפועל. **דבר**.

כהנא, י' (20 במרץ 1963). הפועל יהיה מוכן לדון על שינויים ב"מפתח הבחירות". **מעריב**, עמ' 6.

ללא שם מחבר (21 באוק' 1971). השיא העולמי במכורגל. **דבר**, עמ' 6.

מרצניס, ל' (8 באוג' 1971). הטוטו והישראלים בעיני אמריקאי. **דבר**, עמ' 14.

גולן, ש' (26 באוג' 1971). "עציוני (לענבר): אינך חושב שאנשים בעצמם צריכים להסיק לפעמים מסקנות". **דבר**, עמ' 12.

ללא שם מחבר (11 בדצמ' 1988). מוטב לא להתעורר. **ידיעות אחרונות**.

ללא שם מחבר (3 באפריל 1988), המקור להיעדר ההישגים – ניהול בלתי מקצועי, לעתים אף כושל". **חדשות**, עמ' 27.

אבנרי, א' (26 במרץ 1989). אופק על ישי: הגיעה השעה שיפוטר. **ידיעות אחרונות**.

אבנרי, א' (2 במרץ 1989). הפועל: היאבקות חופשית. **ידיעות אחרונות**, עמ' 4.

אבנרי, א' (9 במרץ 1989). התייחסות לא עניינית... הצגת נתונים לא עקבית... מצב של הטעייה כלפי פנים וחוץ... מעמידה בספק את אמינות הנתונים. **ידיעות אחרונות**, עמ' 2.

אבנרי, א' ושיינמן, מ' (22 בדצמ' 1989). אני לא אחד כזה שמדיחים אותו. **ידיעות אחרונות**, עמ' 17.

אבנרי, א' (2 במרץ 1989). הפועל: היאבקות חופשית. **ידיעות אחרונות**, עמ' 4.

אבנרי, א' (11 בינואר 1990). ועדת אורי אור תמליץ למנות למרכז 'הפועל' ועדה קרואה. **ידיעות אחרונות**.

שיינמן, מ' (14 בדצמבר 1989). אופק מציע: מרכז הפועל יממן שליש מהחוב, אם גם ההסתדרות והסניפים יסכימו לממן שליש כ"א. **ידיעות אחרונות**.

חזני, ג' (22 באוגוסט 1995). חוקרי המשטרה בדקו מסמכים במרכז 'הפועל'. **ידיעות אחרונות**, עמ' 8.

חזני, ג' (23 באוגוסט 1995). המשטרה פשטה על משרדי "הפועל". **ידיעות אחרונות**, עמ' 4.

ללא שם מחבר (13 במרץ 1989). מרכז הפועל: תפוס כפי יכולתך. **ידיעות אחרונות**, עמ' 12.

אתרי אינטרנט

"הוועדה הגישה את המלצותיה... אז הגישה", 24 באוק' 2012. <http://www.globes.co.il/news/article.aspx?did=1000792674>
 21.2.2015 נדלה ב:
 http://fridmanmedical.com/lawyer25556.html נדלה ב: 3.1.2015

מאמרים וספרים

אבירם, י', גיל, ע', בניהו, מ' ופנון, ר' (1966). **אנציקלופדיה לספורט ולתרבות הגוף** (כרך ב'). תל אביב: עם עובד.

אופק, י' (1997). **הספורט בישראל 1996/97**. תל אביב: המכון הישראלי למנהל ספורט.

אופק, י' (1998). **הספורט בישראל 1997/98**. תל אביב: המכון הישראלי למנהל ספורט.

איש שלום, ד' (תשס"ד). **הסתדרות מכבי ארץ ישראל 1906-1948**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

בן פורת, א' (2002). **ממשחק לסחורה, הכדורגל הישראלי 1948-1999**. באר שבע: המרכז למורשת בן גוריון.

בן פורת, א' (2003). **כדורגל ולאומיות**. תל אביב: רסלינג.

בן פורת, א' (2007). **מרקס באנפילד**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

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

בר-אלי, מ' וזמרי, א' (2002). המדיניות הממלכתית בתחום הספורט בישראל. בתוך ח' קאופמן וח' חריף (עורכים), **תרבות הגוף והספורט בישראל במאה העשרים** (עמ' 281-296). ירושלים: יד בן צבי ומכון וינגייט.

גיל, ע' (1977). **סיפורו של "הפועל"**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

חסון, י' (2006). שלושה עשורים של הפרטה. **מרכז אדווה, 1-27**.

חריף, ח' (2011). **ציונות של שרירים**. ירושלים: יד בן צבי.

יזהר, א' (2005). **בין חזון לשלטון**. ירושלים: יד טבנקין.

נבות, ד' (2012). **שחיתות פוליטית בישראל**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

עציוני הלוי, ח' (2007). אליטה פוליטית במבחן. בתוך א' בן רפאל וי' שטרנברג (עורכים), **אליטות חדשות בישראל** (עמ' 27-42). ירושלים: מוסד ביאליק.

קאופמן, ח' (1994). העימות בתקופת המנדט בין התאגדות 'הפועל' ובין הסתדרות 'מכבי' בסוגיית ההשתתפות במכביות. **בתנועה, ב**, 51-72.

קאופמן, ח' (1996). ייסודה של התאגדות הספורט הפועל. **קתדרה, 80**, 122-149.

קאופמן, ח' (2000). חבלי הלידה של הוועד האולימפי. **עת-מול, 6**, 152.

קאופמן, ח' (2002). 'מכבי' מול 'הפועל' היווצרותו של הפילוג הפוליטי בספורט הארץ-ישראלי. בתוך ח' קאופמן וח' חריף (עורכים), **תרבות הגוף והספורט בישראל במאה ה-20** (עמ' 89-112). ירושלים: יד בן צבי ומכון וינגייט.

קלאוס, ע' (1975). שחיתות ואלמות בספורט והמציאות הישראלית. **עבריינות וסטייה חברתית, ג**, 35-48.

שירום, א' (1995). הפרטת ההסתדרות, 1994: השלכותיה האפשריות על מערכת יחסי העבודה בשירות הציבורי. בתוך ההסתדרות לאן, רב שיח, **הרבעון לכלכלה**, 42, עמ' 36-64.

תפיסת תרומתם של מדריכים פדגוגים ומורים מאמנים להכשרת סטודנטים להוראה – השוואה בין תכנית PDS (Professional Development Schools) לבין תכנית "רגילה" של הכשרה להוראת החינוך הגופני

נועה חורש, סימה זך, יצחק רם וישראל הררי

תקציר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לאמוד תכנית חלוץ של הכשרה להוראת החינוך הגופני בשיטת "בית הספר להתפתחות מקצועית" (PDS) בישראל. במחקר נערכה השוואה בין תכנית PDS לבין התכנית הרגילה בהתייחס למידת התרומה של תכניות אלה להכשרה להוראה ובהתייחס לתפיסת המסוגלות להוראה ולהוראת החינוך הגופני בקרב סטודנטים. השתתפו במחקר שלוש קבוצות (n=22) הוראה שלמדו בשיטת PDS ושלוש קבוצות (n=45) שלמדו בשיטה הרגילה. שיטת המחקר שילבה את הגישה האיכותנית עם הגישה הכמותית וכללה שאלונים חצי-מובנים וראיונות עם הסטודנטים על תרומת התכנית מנקודת מבטם, ראיונות חצי-מובנים עם מנחים להוראה ומורים מאמנים ושאלונים לבדיקת תפיסת המסוגלות העצמית בהוראה. ממצאי המחקר מצביעים על שביעות רצון של הסטודנטים מהכשרתם להוראה בשתי השיטות. תרומתם של המנחים להוראה ושל המורים המאמנים נמצאה כתלויה באישיות המנחה או המורה, בגדרו, בדרכי התקשורת שלו עם המורה המאמן ועם הסטודנט וב"אני מאמין" המקצועי שלו. ביקורי מנחה תכופים בימי ההוראה ב-PDS לעומת התכנית הרגילה עלו כהיבט מרכזי בר-השפעה על מעמד המורים המאמנים, על תפיסת תפקידם ועל התפתחותם המקצועית של הסטודנטים. לא נמצאו הבדלים בין שתי תכניות ההכשרה בתפיסת המסוגלות להוראה.

תאריכים: תכנית הכשרה להוראה, הכשרה להוראת החינוך הגופני, בית ספר להתפתחות מקצועית, מסוגלות בהוראה.

מהות תכנית ה-PDS (Professional Development Schools)

תכנית PDS היא תכנית הכשרה להוראה, שבבסיסה רעיון של שותפות בין המוסד האקדמי המכשיר את המורים, שהוא שדה תאורטי של מחקר וידע על הוראה, לבין בית הספר שהוא השדה הפרקטי של עשייה הוראתית חינוכית, כדי שתיווצר קהילה לומדת מגובשת, של אנשי שטח, אנשי מחקר, מורים ותיקים, מנהלים, פרחי הוראה, מורים מאמנים, מדריכים פדגוגיים והורים (Cantor & Schaar, 2005; Foster, Loving, & Shumate, 2000; Levine, 1997; Ridley, Hurwitz, Davis-Hackett, & Knuston, 2005). המרכיב העיקרי בשותפות זאת הוא שיח משולש תמידי בין הסטודנט למנחה להוראה למורה המאמן, כאשר לכל אחד משלושת השותפים הללו

יש מקום נכבד ושווה בתרומתו לשיח (Foster, Loving, & Shumate, 2000). השיח כולל דילמות פרקטיות ותאורטיות הקשורות למצבי הוראה-למידה דינמיים (שם). במסגרת התכנית מצופה מהסטודנטים להוראה להיות מעורבים בחיי בית הספר ככל שניתן (Pellet & Pellet, 2009). זאת ועוד, התכנית מדגישה היבטים בין-תחומיים (אינטר-דיסיפלינריים) שונים בהכשרה להוראה ובידע תוכן כמו סינתזה של ידע הנלמד בקורסים השונים במכללה (Pellet & Pellet, 2009; Doolittle, Sudeck, & Rattigan, 2008).

רציונל תכנית PDS

על פי מחקרם של קסטל וחבריה (Castle, 2006), סטודנטים להוראה צריכים להציג כמה סוגי ידע הנבדלים זה מזה, כמו למשל ידע תוכן ויכולת להשתמש בשיטות הבולטות של תחום התוכן, ידע על מאפייני לומדים, ההבדלים ביניהם והיכולת להתאים פעילות לצורכי הלומדים, ידע על התפתחות הלומדים ויכולת לספק התנסויות נאותות להתפתחותם. נוסף על הידע, עליהם לפתח מגוון יכולות, כמו למשל היכולת להשתמש במגוון של אסטרטגיות הוראתיות ביעילות וכיאות, היכולת ליצור סביבת למידה חיובית ולהפחית התנהגויות מפריעות, היכולת לתקשר ביעילות במגוון דרכים כולל טכנולוגיה, היכולת לתכנן שיעורים טובים ויעילים, היכולת להעריך למידה ולהשתמש בתוצאות כדי לעצב מערך הוראה, היכולת לעשות רפלקציה על הוראה של מישהו אחר כדי לשפר תרגול הוראה עצמי והיכולת לתקשר ביעילות עם הורים, עם צוות בית הספר ועם גורמים מהקהילה למען צורכי התלמידים. יכולות אלה דורשות ניסיון, ולכן בתי ספר מעדיפים להעסיק מורים שכבר יש להם שנת ניסיון בהוראה. בעזרת ה-PDS הסטודנטים אמורים לצבור התנסויות ולפתח יכולות אלו.

פוסטר וחבריה (Foster et al., 2000) מצאו שישה מאפיינים של מנהלי בתי ספר שבהם מתקיימת שותפות PDS עקיבה ומצליחה: (1) "אני מאמין" שכולל שיתופיות של בית-ספר – קהילה – אוניברסיטה; (2) סגנון הנהגה שמאופיין בגמישות על בסיס רפלקציה; (3) חזון הכולל מטרה לחולל שינוי; (4) אמונה בחשיבותו של מקצוע ההוראה; (5) יכולת לתמוך, לטפח, לבנות, להנחות סטודנטים להוראה ומורים כאחד; (6) הבנת תפקידו של בית הספר בשותפות בית-ספר – אוניברסיטה. בספרם של לוין וטרכטמן (Levine & Trachtman, 1997) מתוארים מאפיינים דומים של מנהיגות הנדרשים להצלחת התכנית.

היבט נוסף שחשוב להצלחת התכנית הוא האימון, כלומר הנחיית הסטודנטים בידי המורים המאמנים בשטח (Cantor & Schaar, 2005). קנטור ושער סבורים שיש צורך בהנחיה צמודה ועקיבה לאורך כל השנה. לא זו בלבד שהנחיה רציפה תומכת בסטודנטים להוראה, היא אף מחזקת את המנהיגות של המורה המאמן (שם). אחרים (Doolittle, Sudeck, & Rattigan, 2008) הוסיפו שיש צורך במסגרת עבודה מובנית שאותה קובעים בית הספר והמוסד המכשיר במשותף. המסגרת

תכלול חזון ומטרה משותפים, הגדרת תפקיד של כל משתתף בתכנית, הצבת מטרות ייחודיות, לוח זמנים, נהלים ומשימות אשר כל אחד מהצדדים מקבל עליו תוך הבהרת העזרה הנחוצה לכל אחד מהם מחברו. חוקרים אלה התנו את יעילותה של מסגרת העבודה בהכרה של שני הצדדים בכך שהכשרה להוראה צריכה להיות מבוססת הן על מחקר והן על ידע מעשי הנובע מניסיון.

הרציונל הפדגוגי של התכנית מתבסס על תאוריות הוראה-למידה של למידה שיתופית, למידה מבוססת-עשייה וקונסטרוקטיביזם (משכית ומברך, 2013). על בסיס תאוריות אלו הלמידה מתקיימת כאשר נוצר דיסוננס קוגניטיבי שתהליך פתרונו הוא מהות הלמידה (שם). תהליך הפתרון הוא אינטראקטיבי ומשותף לסטודנטים, למורים המאמנים ולמדריכים הפדגוגיים, והוא מתרחש באמצעות דיונים הדדיים הסותרים את הידע המוקדם של המעורבים, עולים עמו בקנה אחד או מעשירים אותו וגורמים לעיבודו מחדש לפי סיטואציית הלמידה (שם).

רציונל זה הוביל לקביעתם של חמישה סטנדרטים המאפיינים את מערכי ה-PDS ומניחים את התנאים להתמודדות עם הדיסוננס הקוגניטיבי: (א) מיצובן של קהילות לומדות – ביסוס הסביבה הייחודית הנוצרת בשותפות כסביבה המעודדת למידה מקצועית של השותפים לתהליך; (ב) אחריות ו בקרת איכות שיש לשותפים כלפי סטנדרטים מקצועיים של הוראה ולמידה; (ג) פיתוח צוותי הוראה ולמידה; (ד) מחויבות משותפת של כלל המעורבים להכשרתם של אנשי מקצוע שיוכלו לספק צרכים שונים ומגוונים של התלמידים; (ה) התייחסות למבנים, למשאבים ולתפקידים – התשתית שהשותפויות יוצרות כדי לאפשר את תפקודן (שם).

אף שהתכנית מיושמת זה יותר משני עשורים, אין כמעט מחקרים ייחודיים של התכנית בתחום החינוך הגופני (Pellet & Pellet, 2009). בתחום זה נעשו אך ניסיונות ספורים לשלב תכניות PDS בהכשרה להוראת המקצוע. האריס ועמיתיו (Harris, Cale, & Musson, 2011) ניסו, באמצעות הפעלת שיטת PDS, לתת מענה לקשיים כמו חוסר שביעות רצון של המפקחים המקצועיים מן המורים בשטח, טענות מורים לחינוך הגופני כי ההכשרה שקיבלו לא הייתה מספקת, חוסר ביטחון של מורים לחינוך הגופני ללמד נושאים כגון התעמלות ספורטיבית וריקוד וצורך בפיתוח מקצועי הכולל שינוי תפיסות ולא רק ידע תוכן. במחקר אשר עסק בחידוד הגדרת PDS ובהגדרת PDS בחינוך הגופני, במודל ליעול זמן ההתנסות בהוראה, בשיפור תכנית הלימודים של המוסד המכשיר וקשר טוב יותר בין תאוריה למעשה (Pellet & Pellet, 2009), נמצא כי בשל התמיכה שיש לסטודנטים בתכנית PDS בבית הספר הם מעזים ללמד נושאים לא שגרתיים או מורכבים כגון החלקה על גלגיליות או גלגיליות להב (רולר בליידס), טיפוס הרים, גולף ורכיבה על אופניים. כמו כן נמצא (שם) כי הסטודנטים חשים אחריות גדולה לשיעורים מאחר שהמנחה להוראה נמצא במחיצתם במהלך כל היום וצופה בהם.

התפתחות ה-PDS

תכנית PDS הושפעה מתכנית ההתמחות של בתי הספר לרפואה (Pellet & Pellet, 2009), שבה הסטודנטים לרפואה לומדים חלק מהלימודים במחלקות בתי החולים לצד הלימודים באוניברסיטה. התכנית פורסמה לראשונה על ידי ועדת הולמס בשנת 1986 ויצאה אל הפועל במסגרת רשמית בראשית שנות התשעים (Amer & Abu Jaber, 2012; Pellet & Pellet, 2009). בראשית שנות ה-2000 פרסם ה-National Council of Accreditation of Teacher Education (NCATE) מערך של סטנדרטים לתכנית (פירוט בתת-פרק "רציונל תכנית PDS"), והתכנית נכנסה כמדיניות בהכשרה להוראה ופעלה בעשרות מוסדות לימוד במדינות שונות בארצות הברית (שם). שותפות מובנית בסגנון ה-PDS מתקיימת כיום במדינות ארצות הברית, אנגליה, סקוטלנד, אוסטרליה, נורווגיה, שוודיה ואוסטריה בצורות שונות (Amer & Abu Jaber, 2012; Doolittle et al., 2008). להוציא תכניות חלוץ נקודתיות, תכנית ה-PDS חדרה למדיניות הכשרה להוראה בישראל בדוח דברת (2005). בשנת 2007 המליצו קובעי המדיניות החינוכית במועצה להשכלה גבוהה על בניית תכניות ההכשרה של פי המלצות מתווה אריאב מאותה שנה, שבו מודגש שיתוף פעולה בין מוסד ההכשרה לבית הספר. כיום מיושמת התכנית ב-46 מוסדות להכשרת מורים, מתוכם 22 מכללות להוראה בחינוך הממלכתי, הממלכתי-דתי ובמגזר הלא יהודי, 23 סמינרים במגזר החרדי ואוניברסיטה אחת (הנתונים ממכון מופ"ת, פורסמו בהקדמה של חוברת "דפים" בעריכת משכית ומברך, 2013).

רעיון ה-PDS נבע מהנתק שנצפה בין המתרחש בשדה המחקר במחלקות החינוך שבמוסדות להשכלה גבוהה ובין העשייה המתקיימת בשטח בבתי ספר (Doolittle et al., 2008; Koehnecke, 2001). בתוך כך נצפה כי בבתי ספר יש לעתים מחסור באסטרטגיות מעשיות או שיתופיות שקשורות לסדרי עדיפויות שנקבעו ברמת מדיניות, כלומר בתי ספר מתקשים להתאים עצמם לסדרי העדיפויות המרובים שנקבעים עבורם ונשארים בשלהם. נוסף על כך, חסר כוח עבודה מיומן בתהליך שינוי (Doolittle et al., 2008).

בישראל יש פער בין ההתפתחות הרצויה של המורים, בית הספר ומוסדות ההכשרה להוראה לבין הקיים במציאות (Amer & Abu Jaber, 2012). הפער מתייחס לנתק בין תאוריות חינוכיות הנלמדות במוסדות האקדמיים לבין יישום ההוראה בתכניות ההכשרה המסורתיות. לצורך כך אומצה תכנית ה-PDS, עם הגדרות ייחודיות התואמות את מדיניות ההכשרה להוראה בישראל (שם), תוך התמקדות בשני מישורים עיקריים: הכשרה להוראה ופיתוח מקצועי (Levine, 1997).

תכנית ה-PDS בהכשרה להוראה מושתתת למעשה על התכנית המסורתית, אשר יסודותיה מפורטים בפרק "תכנית ההכשרה להוראה". ל-PDS קווי דמיון רבים עם התכנית המסורתית, אולם יש בה הדגשים של אלמנטים קריטיים הרלוונטיים

לכניסה להוראה, כפי שעולה מסקירת המחקר בנושא. כמו כן ל-PDS, כמו להכשרה המסורתית, יש מגוון וריאציות המשתנות בין המוסדות ובין הדיסציפלינות.

תרומת ה-PDS למערכת החינוך

תכנית ה-PDS מעצימה את הסטודנטים המתכשרים להוראה, בנתנה להם תחושת שליחות והרגשה שהם שותפים להובלת שינוי בנפשו של הילד ובנבכי בית הספר (Foster et al., 2000; Ridley et al., 2005). ההשתתפות בתכנית מגבירה את רמת המוטיבציה, העניין והמסירות של הסטודנטים להוראת ילדים בבתי ספר (משכית ומברך, 2013; Ridley et al., 2005) ומעלה את רמת המומחיות של הסטודנטים במיומנויות הוראה (Cantor & Schaar, 2005). באמצעות הפעילויות הנוספות שבתכנית התכנית מזמנת לסטודנטים מצבים ייחודיים בכיתה, כגון בעיות עוני של תלמידים או הטרוגניות ופערים בין תלמידים שיש לגשר עליהם, ועוזרת להם להתמודד ולהיות מוכנים יותר ומופתעים פחות כשילמדו בעתיד (Cantor & Schaar, 2005). עוד נמצא כי הישגי תלמידים בקרב כיתות שלמדו בתכנית PDS היו גבוהים מאלה של תלמידים שלמדו עם סטודנטים להוראה מתכניות רגילות (Cantor & Schaar, 2005).

ה-PDS היא תכנית המאפשרת למורים המאמנים ולמנהלי בתי הספר להשפיע על המורה העתידי ועל פני המקצוע (Foster et al., 2000). מורים מאמנים שהשתתפו ב-PDS נמצאו בעלי מעורבות גבוהה יותר בבית הספר, בחיי התלמידים ובקהילה (Everett, Tichenor, & Heins, 2003). עוד דווח כי שביעות הרצון של צוות בית הספר בתכנית ה-PDS גבוהה מזו של הצוות בתכנית רגילה (Mebain & Galassi, 2000).

ההזדמנות של פרחי הוראה מתכניות PDS לשלב תאוריות באימוני הוראה טובה משל פרחי הוראה מתכנית רגילה שמפרידים בין התאוריה לפרקטיקה, בזכות השותפות בהכשרה שבין המורים המאמנים בשטח למנחים להוראה מהאקדמיה (Cantor & Schaar, 2005; Koehnecke, 2001). כך למנחים להוראה ניתנת ההזדמנות לבחון את התאוריות, את הרעיונות ואת הגישות שלפיהם מלמדים ולהעריכם (שם). המורים המאמנים מבית הספר בתכנית PDS מועצמים על ידי המערכת בקבלם בנקל ובמישרין את כל העדכונים והחידושים בתחום התמחותם ובתחום החינוך ובקבלם עזרה ותמיכה מהגוף המכשיר, ובית ספרם יכול להתגבר על קשיים ולנצל את הנתית שנפתח בפניו אל הקהילה (Doolittle et al., 2008).

האם תכניות PDS מחוללות שינוי? קסטל ועמיתיה (Castle, 2006) העריכו השפעה של תכנית PDS על סטודנטים להוראה לעומת סטודנטים בתכנית הכשרה להוראה שאינה PDS, שבה הסטודנטים לימדו פחות ימי הוראה בבית ספר, למדו בקבוצות סטודנטים גדולות יותר ולא קיבלו הנחיה צמודה. הוראת הסטודנטים הוערכה בידי מומחים ובמצגות פורטפוליו שהגישו הסטודנטים. המחקר דן בחמישה הבדלים מצופים: "איך ולמה" בהוראה לעומת "מה", "סטנדרטים קונטקסטואליים

לעומת מבודדים, הערכה כמניע להוראה לעומת הערכה ככלי, רפלקציה הקשורה לתרגול לעומת רפלקציה שאינה קשורה לתרגול ומיקוד בתלמיד לעומת מיקוד ב"עצמי" של המורה-סטודנט. הממצאים הראו כי סטודנטים של PDS היו טובים מחבריהם בהיבטים של תכנון הוראה, ביצוע ההוראה וניהול. תחושת השייכות לבית הספר ולכיתה הייתה גבוהה יותר, ויישום הסטנדרטים שנקבעו בתכניות הלימוד היו ברמה מורכבת ומתוחכמת יותר. הבדלים אלה הוסברו באמצעות שונות קונטקסטואליות, כמו למשל שסטודנטים ב-PDS אינם עובדים במשרה מלאה בזמן הלימודים בשל הדרישות התובעניות, ואילו סטודנטים שאינם ב-PDS משקיעים את מרצם בעבודה תוך כדי הלימודים (יותר מ-80% מהסטודנטים בתכנית הרגילה עבדו בכל יום עבודה לעומת פחות מ-80% מהסטודנטים בתכנית ה-PDS שעבדו בכל יום עבודה). הסבר אחר היה שונות בתכניות, כגון פיקוח הדוק יותר ומשוב של הסטודנטים ב-PDS לעומת חבריהם בתכניות הרגילות (שם).

במחקר המשך (Castle, Arends, & Rockwood, 2008) נמצאה רמת שליטה ומומחיות גבוהה יותר בקריאה בקרב תלמידים שלמדו אצל מתמחים בשיטת PDS לעומת תלמידים שלמדו אצל מתמחים בשיטה רגילה ולעומת תלמידים שלמדו בבתי ספר ללא פרחי הוראה. ההבדלים בין הקבוצות היו עקיבים גם בקרב תלמידים תת-הישגיים.

מגבלות ה-PDS

מאחר שהתכנית שונה ממודל ההכשרה להוראה שהונהג קודם לכן, שלפיו למדו המדריכים הפדגוגיים, המורים המאמנים ובעלי התפקידים, פעמים רבות עולה התנגדות לשינוי או מופגנת אדישות כלפיו, ויש צורך להתמודד עם הקושי בהחדרת שינויים במערכות והטמעתם (סלאמן ודניאל-סעד, 2013).

בהיבט המדעי, מאחר שקבוצות לימוד של PDS הן מצומצמות, גודל המדגם במחקרים קטן ומקשה על הסקת מסקנות (Ridley et al., 2005). לפיכך כדאי לערוך מחקרים בנושא גם בגישה האיכותנית או בגישה המשלבת שיטות מחקר. בהיבט היישומי, תכניות PDS אינטנסיביות לסטודנטים ולמעורבים בהשקעה של זמן ואנרגיה, והן יקרות לאוניברסיטה בהשקעה של כוח אדם ותקציבים ייחודיים (משכית ומברך, 2013; Castle, 2006).

בהיבט התוכני, התברר כי לא נמצאו הבדלים בידע תוכן דיסציפלינרי בין מתמחים בתכניות PDS לבין מתמחים בתכניות מסורתיות (Ridley et al., 2005), ואף לא נמצאה תרומה של התכנית להעלאת מיומנויות טכנולוגיות בקרב מורים חדשים (Cantor & Schaar, 2005).

תפיסת מסוגלות עצמית בהוראה ובהוראת החינוך הגופני

המונח "מסוגלות עצמית" הוגדר כאמונה של הפרט ביכולתו לארגן ולהוציא אל הפועל פעולה נדרשת להשגת מטרה. מאז פיתח בנדורה את הנושא לכדי תאוריה

אשר (א) מגדירה את המשאבים המשפיעים על פיתוח מסוגלות, (ב) מאתרת ומגדירה דרכים להערכתה ו-ג) בוחנת אם לשנות או לנבא שינויים ברמת המסוגלות של האדם והתנהגותו (Bandura, 1977, 1986)

מושג המסוגלות העצמית נחקר בהקשרים רבים כגון רפואה (James et al., 2006), כלכלה (Latham & Brown, 2006), צבא (Britt, Davison, Bliese, & Castro, 2004), ספורט (Chase, 1998) והוראה (Tschennen-Moran & Hoy, 2001). נראה כי תפיסות המסוגלות הן ספציפיות לנושא ולהקשר. לפיכך לימוד המסוגלות מצריך התייחסות ייחודית לסיטואציה, לזמן, למקום ולשטח נתונים. נראה גם כי תפיסות מסוגלות עצמית מתחזקות עם רכישת מיומנויות ושליטה בעיסוק נתון, או בהתפתחות ידע בתחומים נוספים. בנדורה (1997) הציע להביא בחשבון השפעות של הסביבה על ההתנהגות ועל תהליכים מוטיבציוניים ורגשיים אשר מאפשרים לאנשים לפעול ולמצות את הפוטנציאל שלהם.

תכנית ההכשרה להוראה בחינוך הגופני

מטרת התכנית היא להכשיר ולאמן סטודנטים להורות חינוך גופני, תנועה וספורט בבתי ספר על-יסודיים, מכיתה ז' עד כיתה יב'. הסטודנטים מונחים לגבש תפיסת עולם חינוכית. הם משתתפים הן בהתנסות מעשית בבתי ספר והן בלימודי הוראה במכללה להכשרת מורים. תכנית הלימודים כוללת לימודים עיוניים, כמו קורסים במתודולוגיה אשר מספקים לסטודנטים עקרונות תאורטיים של החינוך בכלל ושל החינוך הגופני בפרט. החלק המעשי של התכנית כולל ביקורים של הסטודנטים בבתי ספר על בסיס שבועי. נוסף על כך, מלמדים הסטודנטים במשך שבועיים מרוכזים ורצופים כמורים-סטודנטים.

מטרת ההתנסות בהוראה היא ליישם בבית הספר עקרונות מתודולוגיים שנלמדו. הסטודנטים מלמדים שיעורי חינוך גופני בפקוח של מורים מאמנים ומקבלים מהם הנחיה. נוסף על כך, הסטודנטים צופים בעמיתיהם מלמדים שיעורים, הם מתכננים יחידות הוראה ומערך שיעור לכל שיעור, וכן עורכים רפלקציות כתובות לאחר השיעורים. נוסף על אלה, הסטודנטים משתתפים בקורס יישומי הוראה אשר מתמקד בדיון. הם מלבנים דילמות, קשיים ושאלות שעלו מן ההתנסות, כדי להרחיב ולשכלל את ההבנה ואת הידע בתהליך המתמשך משבוע לשבוע לאורך שנת הלימודים.

לאור יתרונותיה של תכנית ה-PDS כפי שדווח לעיל מחד גיסא, ובשל מיעוט מחקר על תכניות PDS בהכשרת מורים לחינוך הגופני מאידך גיסא, הוצבו שתי מטרות למחקר הנוכחי: (א) לערוך השוואה בין שתי תכניות הכשרה – תכנית ה-PDS והתכנית הרגילה – בנוגע לתרומת המנחה להוראה ותרומת המורה המאמן להכשרתו להוראה של הסטודנט, משלוש נקודות מבט – הסטודנט, המורה המאמן והמנחה להוראה; (ב) לבדוק מהם ההבדלים בין התכניות מבחינת השינוי בתפיסת המסוגלות בהוראה של הסטודנטים מתחילת שנת ההתנסות בהוראה ועד סופה.

השיטה

המשתתפים

במחקר השתתפו שלוש כיתות של סטודנטים של סטודנטים שלמדו בשיטת PDS ($n=22$) ושלוש כיתות של סטודנטים אשר למדו בשיטה הרגילה ($n=45$), כולם סטודנטים להוראת החינוך הגופני במכללה אקדמית לחינוך גופני ממרכז הארץ בשנתם השלישית ללימודים, אשר זוהי שנתם השנייה והאחרונה בהתנסות בהוראה. הסטודנטים התנסו בהוראה בבתי ספר על-יסודיים באזור המרכז. נוסף עליהם השתתפו מנחים להוראה, מנחה לכל כיתה סטודנטים. המנחים להוראה בכיתות ה-PDS ובכיתות הרגילות הם מומחים להוראה בעלי ניסיון וותק של 20-35 שנים בהכשרת סטודנטים להוראת החינוך הגופני. המורים המאמנים של כיתות ה-PDS גם הם מורים ותיקים ובעלי ניסיון בן 35 שנים בהנחיית סטודנטים להוראה. איסוף הנתונים נערך במשך שנתיים על שני מחזורים של PDS וכיתות רגילות.

סטודנטים בתכנית הרגילה של ההכשרה להוראה. בתכנית זו למדו סטודנטים בשתי כיתות הוראה, באחת 15 סטודנטים ובשנייה 23, ובסך הכול 45 סטודנטים בקבוצת הביקורת. הסטודנטים נחלקו לצוותי הוראה של שלושה עד חמישה סטודנטים וסטודנטיות בכל צוות. לכל צוות הוראה הוקצה בית ספר שבו התקיימה ההתנסות המעשית בהוראה, ובו הוכשרו שניים עד שלושה מורים מאמנים ותיקים, נשים וגברים, להדרכת הסטודנטים. המנחה להוראה ביקרה בבתי הספר על בסיס שבועי, בדרך כלל בבית ספר אחד בכל שבוע. במהלך הסמסטר הגיע המנחה להוראה לכל בית ספר כ-3-5 פעמים, לא כולל שבועיים עבודה מעשית ("הצמדה") יום-יומית.

סטודנטים בתכנית PDS של ההכשרה להוראה. בתכנית זו למדו 8-12 סטודנטים בכיתת הוראה. קבוצת ההוראה כולה הייתה בהתנסות בהוראה בבית ספר אחד או בשני בתי ספר שבהם הוכשרו שניים עד שלושה מורים מאמנים ותיקים, נשים וגברים, להדרכת הסטודנטים. המנחה להוראה הדריך את הסטודנטים בבית הספר על בסיס שבועי בכל יום הוראה, או לסירוגין אחת לשבועיים בכל בית-ספר. במהלך הסמסטר המנחה להוראה הגיע לכל בית ספר 7-14 פעמים לא כולל שבועיים עבודה מעשית ("הצמדה") יום-יומית. לכל מורה מאמן היו 2-4 סטודנטים.

כלי המחקר

תפיסת המסוגלות העצמית נבדקה באמצעות שאלון תפיסת מסוגלות עצמית, ותרומת המנחים להוראה והמורים המאמנים להכשרה נבדקה באמצעות שאלון חצי-מובנה ובריאיין.

שאלון תפיסת מסוגלות עצמית. תפיסת מסוגלות עצמית בהוראה ובהוראת החינוך הגופני נמדדה באמצעות שאלון תפיסת מסוגלות עצמית שפיתחו זך וחבריה בשפה העברית (Zach, Harari, & Harari, 2011), וערכיו הפסיכומטריים דווחו

שם. מהימנותו של השאלון המקורי הייתה גבוהה (אלפא של קרונבך מעל 0.8). השאלון כולל ארבעה חלקים: חלק א: פרטים אישיים. בחלק זה התבקשו הנבדקים למסור פרטי זיהוי, מגדר, ניסיון קודם בהדרכה ועיסוק קודם בספורט תחרותי; חלק ב: תכנית ההכשרה. בחלק זה דירגו הנבדקים את מידת התרומה של מרכיבי התכנית להכשרתם להוראה על פי סולם ליקרט בן ארבע דרגות (1 = כלל לא; 4 = במידה רבה מאוד). המרכיבים שנבדקו היו קורסים עיוניים במכללה, קורסים מעשיים במכללה, התנסות מעשית בבית הספר, הדרכה ומשוב של המנחה להוראה, הדרכה ומשוב של המורה המאמן ומשוב עמיתים; חלק ג: מסוגלות בהוראה. הנבדקים העריכו את מידת הביטחון שלהם ביכולתם לבצע בהצלחה מיומנויות הוראה בסולם ניקוד בן עשר דרגות (1 = מידת ביטחון נמוכה; 10 = מידת ביטחון גבוהה). חלק זה כלל שלושה גורמים: (1) ניהול יעיל של שיעור, (2) תכנון, הוראה ושיטות הערכה, (3) ידע פדגוגי והתאמות דידיקטיות; חלק ד: מסוגלות בהוראת החינוך הגופני. הנבדקים העריכו את מידת ביטחונם בהצלחתם ליישם כל אחד מ-22 היגדים בתהליך ההתנסות בהוראה בעזרת סולם ניקוד בן עשר דרגות (1 = רמת ביטחון נמוכה; 10 = רמת ביטחון גבוהה). חלק זה כלל שני גורמים של הוראת החינוך הגופני: (1) יצירת מוטיבציה ללמידה ו-(2) הוראה יעילה.

נמצאה מהימנות גבוהה (אלפא של קרונבך מעל 0.8) לפני תחילת התכנית וגם בסיומה בכל חמשת גורמי המסוגלות: ניהול שיעור יעיל, תכנון, ידע, מוטיבציה לפעילות והוראה יעילה בחינוך הגופני, אשר חולקו לשתי קטגוריות של מסוגלות כללית בהוראה ומסוגלות בהוראת החינוך הגופני.

שאלון בנושא תרומת תכנית ההכשרה לסטודנטים. ניתוח תרומתה של

תכנית ההכשרה להוראה של הסטודנט נעשה באמצעות שאלון חצי-מובנה שפיתחו החוקרים, והוא הועבר לכל המשתתפים ידנית. בשאלון כתבו הסטודנטים בכתובה חופשית על אודות תרומת המנחה להוראה להכשרתם להוראה, תרומת המורה המאמן, נקודות חיוביות ונקודות טעונות שיפור במהלך שנת ההתנסות בהוראה.

ראיונות אישיים. קוימו ראיונות עם עשרה סטודנטים, ארבעה מנחים להוראה

ושני מורים מאמנים לפי הפירוט הזה: נדגמו באקראי ארבעה סטודנטים מכיתת PDS ושישה סטודנטים מכיתה רגילה אשר התראיינו כל אחד בנפרד בריאיון חצי-מובנה אשר נערך במפגש פנים מול פנים לסיכום שנת ההתנסות בהוראה. כל ארבעת המנחים שהשתתפו במחקר התראיינו פנים מול פנים, או הגישו סיכום כתוב של שאלות הריאיון לסיכום שנת ההתנסות בהוראה. נוסף עליהם שני מורים מאמנים של כיתת PDS התראיינו טלפונית בריאיון חצי-מובנה.

הליך המחקר

עם תחילת השנה מילאו הסטודנטים בכיתות המחקר שאלוני מסוגלות עצמית בהוראה ומסוגלות בהוראת החינוך הגופני. לקראת סוף השנה ולאחר תקופת ההתנסות הרציפה בהוראה (הצמדה פדגוגית) מילאו הסטודנטים שוב את שאלוני המסוגלות. נערכו ראיונות אישיים לסיכום השנה עם עשרה סטודנטים משתי קבוצות המחקר, ארבעה מכיתות ה-PDS ושישה מכיתות רגילות. נוסף על כך, נערכו ראיונות טלפוניים מוקלטים עם המורים המאמנים של כיתות ה-PDS וסיכומי שנה עם כל ארבעת המנחים להוראה של כיתות ה-PDS והכיתות הרגילות. בסוף השנה מילאו הסטודנטים משתי הקבוצות שאלונים חצי-מובנים בנושא תפיסתם את תרומת התכנית להכשרתם.

ניתוח הנתונים

שאלוני המסוגלות נותחו באמצעות תוכנת SPSS. המבחנים הסטטיסטיים כללו ניתוח שונות דו-כיווני עם מדידות חוזרות עבור קבוצות ה-PDS וקבוצות התכנית הרגילה בחמשת ממדי השאלון, וניתוח שונות בין הקבוצות PDS והתכנית הרגילה במשתני רקע של ניסיון קודם בהדרכה וניסיון קודם בספורט תחרותי. ראיונות סיכום השנה של הסטודנטים, המנחים להוראה והמורים המאמנים תומללו ונותחו באמצעות ניתוח תוכן איכותני (שקדי, 2001). סיכומי השנה שמילאו הסטודנטים בכתב נותחו אף הם בדרך איכותנית בידי שתיים מהחוקרות באמצעות קידוד המידע ופרשנותו תוך חלוקה לתמות (יחידות אינפורמציה) קונטקסטואליות שעלו מהטקסט: תפיסת תרומת המנחה להוראה ותפיסת תרומת המורה המאמן. ניתוח זה נעשה בו-זמנית בידי שתי החוקרות אשר סיווגו ומיינו את הנתונים לתמות תוך דיון עד להסכמה מלאה על הפרשנות.

תוקף ומהימנות

תוקף המחקר הושג בפעולות האלה: ראשית, תוקף התוכן (content validity) של שאלות הראיונות נקבע בידי מחברי המאמר, אשר כולם מומחים בהכשרת מורים על פי הכשרתם ועל פי ניסיונם. מומחים אלה אישרו את בהירות השאלות ואת כיסוי עולם התוכן של הנושא הנבדק. שנית, ננקט הליך של טריאנגולציה חוקר שלפיו שני מקודדים קידדו את תוכן הראיונות בו-זמנית תוך כדי דיון בממצאים עד הגעה להסכמה באשר לקטגוריות התוכן הסופיות (Boyatzis, 1998). שלב זה הושלם בידי שניים ממחברי המחקר. לבסוף, עקיבות הסיווג לקטגוריות נבדקה בהשוואת משמעות הקטגוריות. כלומר, חוקר שלישי מבין מחברי המאמר ניתח וקטלג את יחידות התוכן לנושאים ולקטגוריות, והיה ניתן לראות הסכמה גבוהה בינו לבין השניים שקידדו בצוותא את התוכן. אמינות הניתוח הושגה באמצעות קידוד טקסט ופרשנותו, פרשנות בלתי תלויה בידי שלושה חוקרים ולאחר מכן דיון בממצאים.

ממצאים

מטרת המחקר הייתה להשוות בין שתי תכניות הכשרה להוראת החינוך הגופני משלוש נקודות מבט: של הסטודנט, של המורה המאמן ושל המנחה להוראה, כפי שעלו מהשאלונים ומהראיונות שקוימו עמם. שלוש נקודות המבט נבחנו בהתייחס לתרומתם של המנחה להוראה ושל המורה המאמן להכשרתו להוראה של הסטודנט. נוסף על כך נבדק השינוי בתפיסת המסוגלות להוראה של הסטודנטים מראשית השנה לסיימה.

תרומת המנחה להוראה

בשיטת ה-PDS, כפי שהופעלה במכללה, קבוצת הסטודנטים בכיתת הוראה קטנה לעומת השיטה הרגילה, סוגיה שנידונה במחקרים בפרק המגבלות. הדבר מאפשר נתינת תשומת לב רבה יותר לכל סטודנט, והמנחה להוראה מתראה עם הסטודנטים ברציפות ובתכיפות, כפי שנטען במאמרם של עמר ואבו-ג'אבר (Amer & Abu, 2012). לעומתה, בשיטה הרגילה הסטודנטים מפוזרים בין כמה בתי ספר, והמנחה להוראה מבקר אותם לסירוגין. במילים אחרות, 8-10 סטודנטים בכיתה PDS אשר מתאמנים בבית ספר אחד זוכים בפועל לשעות הוראה מעטות מאלה שזוכים להן צוותי הוראה של 3-5 סטודנטים בקבוצה רגילה. מחד גיסא לשיטת ה-PDS יש יתרון במספר ההזדמנויות של הסטודנטים לקבלת משובים, ללמידה מהנחיה, לביקורת ולקבלת תמיכה (משכית ומברך, 2013), ומאידך גיסא לשיטה הרגילה יש יתרון בריבוי יחסי של הזדמנויות ללמידה מתוך התנסות, שכן מידת ההתנסות בהוראה בפועל גדולה יותר ככל שמספר הסטודנטים בבית הספר קטן, בשל אילוצי מערכת בית-ספריים אשר ייחודיים למקצוע החינוך הגופני.

בהיבטים של יצירת מוטיבציה ללמידה ויצירת אקלים חינוכי, תרומת המנחה להוראה יכולה לבוא לידי ביטוי בשביעות רצונם של הסטודנטים מתהליך ההכשרה שהם עוברים. מניתוח ממצאי השאלונים הפתוחים שמילאו הסטודנטים מארבע הכיתות וגם מן הראיונות האישיים עולה כי הסטודנטים בכללותם שבעי רצון מהמנחים להוראה ומתהליך ההכשרה שהם עברו בהנחייתם: **"אני חושב שהיא ממש הצליחה בתפקיד. היא נתנה מעל ומעבר למצופה ואני ממש שמח שנפלת עליה, על מנחה כזאת"** (סטודנט).

אופני התרומה של המנחים להוראה

המנחים להוראה בשיטת ה-PDS צוינו כתורמים ללמידה בעיקר מהפן התוכני: **"העשיר בתוכן"**; **"עצם זה שהמנחה היה אתנו כל שבוע תרם מאוד להכשרה. קיבלנו המון משובים ... גם ישירים לשיעורים שלנו וגם תוך כדי צפייה ביחד אתו בשיעורים של אחרים"**; **"המנחה להוראה היה קשוב וברור מאוד בגישתו**

להוראה – בשיטת TGFU (שיטת הוראה בגישת המשחק ללמידה לשם הבנה) **והסביר בדיוק מדוע יש ללמד בדרך זו ומהם יתרונותיה ... בנוסף הביא נקודות לחשיבה ואתגר אותנו בחשיבה מעבר במהלך הסדנה"** (סטודנטים ב-PDS).

מנגד, תרומתן של המנחות להוראה בשיטה הרגילה נתפסה בעיני הסטודנטים בעיקר בתחום הרגשי – העלאת הביטחון העצמי, קשיבות, תמיכה ועידוד: **"כאן בשבילנו תמיד ותומכת ותמיד נותנת טיפים מלמדים"**; **"אוזן קשבת לבעיות עם המורים"**; **"המנחה הקשיבה לבעיות ... ועזרה כמה שאפשר"**. (סטודנטים בתכנית הרגילה). חיזוק לכך ניתן למצוא בדבריה של המנחה להוראה: **"עשיתי גם עבודה כזאת שהיא לא מקצועית כל כך אבל היא חברתית. היא לא מתייחסת לתכנים אלא ליחסים בתוך הקבוצה"** (מנחה בתכנית הרגילה). בפן התוכני תרומתן של המנחות התבטאה ב"טיפים" טובים להוראה, בסידור מידע ובארגון ובדרכי פתרון להתמודדות עם בעיות.

המנחים להוראה ב-PDS נתנו לסטודנטים תמיכה רציפה מלווה במשובים רבים, והייתה תחושה של למידה בקרב הסטודנטים. הייחודיות של ה-PDS באה לידי ביטוי בדינמיות של ההנחה להוראה על ידי המנחה ובאינטראקציה של המנחה ושל המורה המאמן ביניהם ועם הסטודנטים, בדומה לממצאי סקירתן של משכית ומברך (2013). בתכנית הרגילה הייתה הרגשה כי המנחה להוראה הוא אורח, ותרומתו נתפסה לעתים כמנותקת מה"שטח", כלומר מהכיתות ומהתלמידים, ואילו ב-PDS, בשל הרצף שנוצר, המנחה להוראה היה חלק אינטגרלי מתהליך ההתפתחות של הסטודנט בהקשר לכיתת הלומדים: **"פה הוא חי את השינוי, אנחנו מדברים כל הזמן, ומדברים באותה שפה. מתקדמים הרבה יותר, מצילים את הילדים שהיו חלשים ודוחפים אותם קדימה"** (מורה מאמן).

מנקודת מבט של מורה מאמן, המנחים העשירו את הסטודנטים בידע תאורטי בלבד, לעומת בית הספר שהעשיר בידע פרקטי, כפי שציינו גם דוליטל וחבריו (Doolittle et al., 2008). **"הסמינרים מאוד חזקים בתיאוריות הם מאוד טובים, אבל בתכל'ס איך, איך לקחת את השיעור ולתקן אותו ולמנף אותו באותו זמן, זה לא"** (מורה מאמן).

לדעתם של מנחים להוראה בתכנית ה-PDS, אשר עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרם של קנטור ושער (Cantor & Schaar, 2005), תפקידם של המנחים כולל חיזוק של ידע תוכן פדגוגי בקרב המורים המאמנים: **"במהלך השנה הבהרתי להם נקודות מתודיות מרכזיות... וניסיתי ללמד אותם את התאוריה הזאת ולהראות להם את נקודת המבט שלי ושל עולם החינוך הגופני התאורטי של ימינו אלה"** (מנחה להוראה בתכנית ה-PDS).

השפעת המנחים להוראה על הסטודנטים

בניגוד לממצאי המחקרים שנסקרו (Foster et al., 2000; Ridley et al., 2005), שם השפעת המנחים על הסטודנטים התבטאה בהעלאת מוטיבציה ואחריות, במחקר

הנוכחי נמצא כי נוכחותם התכופה של המנחים להוראה העלתה את רמת הלחץ של הסטודנטים, כפי שעלה מראיונות הסטודנטים: **"בום שני מורים גם מרצה וגם מורה מאמן, יותר מדי פידבקים וכבר יש לי הצפת ידע... גישות שונות... ואני לא יודע מה נכון ומה לא נכון, זה מלחיץ"** (סטודנט בתכנית ה-PDS).

סטודנטים אשר למדו בתכנית רגילה טענו כי נוכחות המנחה להוראה פוגמת באותנטיות של ההוראה בשיעורים, מכיוון שהם מנסים לרצות את המנחה להוראה על חשבון התנסות בניסוי ותעייה ופיתוח אני מאמין אישי. סטודנטית ציינה שעצם העובדה שהיא לימדה שיעורים ללא נוכחות מנחה להוראה ובנוכחות דלה של מורה מאמן, גרמה לה להרגיש אחריות רבה יותר להוכיח את עצמה מכיוון שסומכים עליה בהיותה לבד עם התלמידים וללמד שיעור טוב. הסטודנטים סבורים שאין מקום וטעם לנוכחות תכופה של מנחים להוראה, ויש גבול מרבי לתדירות ביקורים: **"עם הביקורים שלה וגם בלי הביקורים שלה הסתדרתי"; "אני חושבת ההפך שאם היא [המנחה להוראה] הייתה צופה יותר או דורשת יותר זה היה... הייתי עושה בול ההפך, הייתי לא משקיעה. בגלל שהיא נתנה את חובת ההוכחה עלי רציתי להוכיח לה, פשוט רציתי להוכיח לה ש... שהיא נתנה את האמון בי ורציתי להוכיח את האמון שלה"; "אתה רוצה להשקיע, לא להגיע לא מוכן לשיעור"** (סטודנטית בתכנית הרגילה).

עם זאת לנוכח השאלה מהם היתרונות של ביקורי מנחה, לתחושתם של הסטודנטים, בעזרת המנחים ניתן להשתפר ולתקן טעויות. במקרה של התקשרות לקויה בין המנחה לסטודנט, ב-PDS התסכול שחוהה הסטודנט היה גדול, עד למצב של ירידת מוטיבציה להוראה: **"אני יכולה להגיד שכשהגעתי לסוף השנה לא יכולתי לראות יותר את המנחה להוראה שלי"** (סטודנטית). בתכנית הרגילה, סטודנט שפיתח יחס שלילי כלפי המרצה עדיין חווה התנסויות חיוביות, לתפיסתו, במהלך ימי הוראה שבהם המנחה להוראה לא נכח.

בקרב הסטודנטים ב-PDS עלה יתרון של תקשורת טובה וצמודה של הסטודנט עם המנחה להוראה, אשר תרמה לסטודנטים בפן הרגשי ובפן המקצועי גם יחד. בעקבות נוכחות המנחה "נאלצו" הסטודנטים להגיע לשיעורים מוכנים יותר ברמת התכנון, כיוון שהביקורת הייתה נוקבת ויסודית והשליכה ישירות גם/בעיקר על הציון הסופי, כפי שמצאו גם פלט ופלט (Pellet & Pellet, 2009). מנקודת מבט של מורה מאמנת ב-PDS, בעקבות נוכחות המנחה להוראה, נאלצו הסטודנטים להוכיח רצינות מתמשכת כדבר שבשגרה: **"זה מוריד את הלחץ מהסטודנטים, הם לא אומרים היום הוא יבוא היום הוא לא יבוא, היום אני אתלבש ככה, היום אני אעשה ככה, היום אם יבוא לי אני אבוא בלי מערץ. הם כל הזמן צריכים להיות בכוננות"** (מורה מאמנת בתכנית ה-PDS).

מנחה להוראה בשיטת ה-PDS התייחס גם הוא להתנהגות פרופסיונלית של הסטודנטים הנובעת מביקורים תכופים או מהימצאות קבועה של המנחה בימי

ההוראה: "שההתנהגות הפרופסיונאלית של הסטודנטים היא ברמה גבוהה יותר ולו מן הטעם שאני תמיד נמצא שם והם חוששים לעשות פאולים, מה שהם יכולים להרשות לעצמם ביתר בקלות כשהם רוקמים יחסי קרבה עם המורה המאמן ואני איננו נמצא שם" (מנחה להוראה בשיטת ה-PDS).

השפעת המנחים על המורים המאמנים

בריאיון עם מורה מאמנת ב-PDS נוצרה תחושה של הרמוניה בינה לבין המנחה להוראה: "אני מרגישה שסכין התחדדה בסכין, כל אחד נתן את שלו ויחד הפרינו אחד את השני" (מורה מאמנת ב-PDS, שלהי הקיץ).

המנחה בשיטת ה-PDS התייחס לבנייה ולגיבוש של קהילה לומדת בבית הספר, כפי שמוזכר במאמרם של קנטור ושער (Cantor & Shaar, 2005), בזכות השיחות התכופות, אשר יצרו תחושה של קרבה ושיתוף. לעומת זאת במקרה של מורה מאמן אחר לא הורגשה תרומה מעין זו של המנחה להוראה.

תרומת המורה המאמן

בשיטת ה-PDS מעמדו של המורה המאמן שונה ממעמדו בשיטה הרגילה. המורה המאמן ב-PDS אינו עוד האחראי הבלעדי לתלמידים, לשיעור ולפיתוח המקצועי של הסטודנט ביום ההוראה, אלא הוא חולק את האחריות עם המנחה להוראה (משכית ומברך, 2013). שוני זה נמצא כבעל פוטנציאל להשפיע על תפקידו של המורה המאמן בשתי צורות מנוגדות: המורה המאמן יכול להסיר מעצמו אחריות ללמידת הסטודנט, להעבירה אל המנחה ובכך לצמצם את מעורבותו, או להתאים את עצמו למודל שבו הוא מעורב אף יותר מבעבר, משקיע עם המנחה והסטודנט בתהליך תכנון ההוראה, ביצוע ההוראה ושיפורה (Everett et al., 2003). בשיטת ה-PDS שנבדקה במחקר הנוכחי לא נרקמה מערכת יחסים הדוקה בין המורים המאמנים לבין הסטודנטים והמכללה, ולא באה לידי ביטוי מחויבות המורים המאמנים לתהליך הכשרתו להוראה של הסטודנט בשונה מתכנית רגילה, כפי שמבוטאת בעקרונות תכנית ה-PDS, למשל אצל משכית ומברך (2013).

שונות בין מורים מאמנים

משאלוני הסטודנטים עלה כי כל סטודנט תפס את תרומת המורה המאמן באופן המותאם לצרכיו ולהשקפת עולמו. היו שראו את תרומת המורה המאמן משמעותית ואיכותית בהיבטים שונים:

"היה ניתן ללמוד ממנה הרבה על יחסי מורה תלמיד, על ידע והבנה וחשיבותם בתוכנית ההוראה"; "המורה המאמנת תרמה לרצון האישי לעבוד בתחום ההוראה בבית הספר... בזכות הרגישות שלה לכל תלמידה ותלמידה בכיתה, האהבה שלה לתחום ... ברצון לעזור ולפתח את הראייה והידע בתחום ההוראה;

פיתחתי ושיפרתי את העמדת מורה שלי בכיתה" (סטודנטים).
אחרים ייחסו למורה המאמן תרומה חלקית או שולית ואפילו שלילית: **"הציפייה שלי מהמורה המאמן הייתה למשוב יותר מעמיק בנושא המקצועי ולשים לב לנושאים בהם אני חלש ולדרוש ממני ללמד בהם ולמשב אותי עליהם"**; **"הייתה התייחסות ואכפתיות לא מכל המורים"**; **"לא קיבלתי יותר מידי עזרה מהמורים המאמנים שלי..."** (סטודנטים).

מן הממצאים ניתן ללמוד על שונות בין המורים המאמנים. מרכיבי השונות היו טמונים באופיים, באישיותם, ברמת מקצועיותם בתחום התוכן של החינוך הגופני ובמסירותם להכשרה להוראה. לא נצפו הבדלים שמקורם בדגמי ההוראה – PDS או שיטה רגילה.

מעמדם של המורים המאמנים

נוכחות מלאה של המנחים להוראה בבתי הספר התבטאה בשני היבטים: בהיבט הפדגוגי הייתה בדיקה של מערכי שיעור ותכנון הוראה, צפייה בביצוע ההוראה, הדרכה ומתן משובים לסטודנטים על ידי המנחים, ובהיבט הנוסף, עצם נוכחותם של המנחים השליטה מורא וסדר בקרב הסטודנטים ואף בקרב המורים המאמנים. מצב זה האפיל על המורים המאמנים במובן של קבלת אחריות ללמידה של הסטודנט, בחשיפה שלו לגישה האישית של המורה ובבדיקת תכנון ההוראה, הערכת הביצוע, מתן משובים ובכלל בליווי ובהדרכתו. בכך ירדה סמכותם של המורים המאמנים מסמכות עליונה לסמכות משנית: **"זה בעצם ממזער את התפקיד של המורה המאמן ואני פה... ב... איך אומרים, בחלק מהשיחות אני כן נוכח וכן מביע דעה; אבל הרוח נושבת יותר לכיוון של המנחה להוראה"** (מורה מאמן).

המורה המאמן, לתפיסתו, לא קיבל גיבוי מספיק מהמנחה להוראה: **"לא תמיד זכיתי לשיתוף פעולה מצד המורים המנחים. לא תמיד... אמרתי לו, אברהם, הם לא הגישו לי תיק פרויקט הם לא מקבלים ציון וביאזשהו מקום תמיד אה.. פה ושם זה קצת אה.. התחלק כמו שנקרא או החליק"** (מורה מאמן).

גם לתחושתם של הסטודנטים, המורים המאמנים היו שוליים במערך ההכשרה להוראה ביחס למנחים להוראה: **"אני חושב שבגלל שנפלתי על ביי"ס עם מורים מזלזלים אני לא קיבלתי הרבה עזרה מהם ולא משובים ולא ייעוצים, אז הדבר היחיד שלמדתי והתקדמתי זה רק מהמנחה להוראה ומההתנסות עצמה, ממה שאני הכנתי, מערכי שיעור, למידה במהלך הסמסטר וכל השאר"** (סטודנט).

לתפיסתם של הסטודנטים, בתכנית ה-PDS חשיבות המורה המאמן פוחתת, והוא יכול להסיר מעצמו חלק מן האחריות כיוון שהמנחה להוראה נמצא בבית הספר: **"[כשהמנחה להוראה הגיעה, המורים המאמנים] ניסו לקחת יותר יזמה, להראות שהם עושים משהו, משתדלים, אבל כשהמנחה לא הייתה במקום אז הם פשוט ישבו בצד"**; **"כשהמנחה הייתה במקום... הם יותר השתדלו להפגין נוכחות והם באו ונתנו כמה מילים"**; **"לפעמים הם נגיד פתאום רשמו"** (סטודנטים).

הבעייתיות באה לידי ביטוי גם בשיחות המשוב, שבהן המורה המאמן לעתים אינו משתתף או תורם פחות ממה שהיה תורם אילו לא היה המנחה להוראה נמצא והמורה המאמן היה מקיים את שיחות המשוב לבדו:

"אז רוב הפעמים שאתה מקבל משוב או פיזבק הם מהמנחה להוראה ולא מהמורה המאמן ואז יכול להיות שהקשר הוא פחות חזק ופחות טוב, הוא מרגיש כאילו הוא מוסר לך את השיעור והוא גם מראש מוותר והוא לא צריך להיות שם אפילו. בתכנית הרגילה אז הוא לפעמים מרגיש שהוא כן צריך להיות והוא לא יכול ללכת כי אין את החונך השני" (סטודנט). או מנקודת מבט של מורה מאמנת "כשאני לבד אני יותר אמפטי, יותר מבינה, פחות מנוכר השיחה, יותר חם כזה וזורם. כשאברהם ישנו זה יותר ממוסד, יותר מאורגן יותר... זה קצת אחרת, זה עם רצינות אחרת למרות שזה מאוד רציני בשתי הפעמים" (מורה מאמנת ב-PDS, שלהי הקיץ).

מנקודת מבט אחרת של מורה מאמנת ב-PDS, מצטייר מצב סימביוטי של שלוש דמויות: מנחה להוראה, מורה מאמן וסטודנט, אשר מגויסים יחדיו ללמידה מהתנסות והסקת מסקנות תוך הפריה הדדית, בהלימה להנחות היסוד של תכנית ה-PDS (משכית ומברך, 2013; Ridely, Hurwitz, 2005; Cantor & Shaar, 2005; Davis-Hackett, & Knuston, 2005):

"הרבה פעמים אברהם שולט [בשיחת המשוב] וכך אני אוהבת את זה והרבה פעמים אני שולטת ולפעמים הילד שכל כך לא הצליח כל כך מנסה לפרט ולהסביר מה ואיך אז הוא שולט. תלוי, זה ממש שיחה פורייה, מפרה אחת את השנייה. אני לא חושבת שיש מישהו שהוא שליט במיוחד, שולט במיוחד"; "כולם ביחד... רואים את הזנב של הפיל ואת הראש של הפיל ואת הרגלים של הפיל. כל אחד רואה משהו אחר. אחד את הפעילות של הכיתה, אחד את העמידה של המורה, את היחס האישי שלו, את הילד הדוחה בכיתה ואיך מתייחסים אליו. כל אחד רואה משהו אחר, אנחנו אישיות שונות"; "פה אנחנו ביחד מפספסים פחות וקולעים ליותר דברים" (מורה מאמנת ב-PDS, שלהי הקיץ).

מנגד, הסטודנטים בתכנית הרגילה, אשר קיבלו הנחיה מאת מנחה להוראה ומאת מורה מאמן לסירוגין, נחשפו לדעות, לגישות ולסגנונות חניכה מגוונים, ואף ציינו בראיונות גורמים נוספים שתורמו להכשרתם, כגון מרצים ומורים מקצועיים ומגמות התמחות:

"בוא נגיד שלא כל כך [הזדקקתי לביקורי המנחה להוראה]. זאת אומרת אני עצמי יותר למדתי מהמורים המקצועיים שהיו בבית הספר"; "יש הבדל בין התאורטי שלומדים בכיתה ואיך מנחים אותנו וכשאתה בשטח זה לא בדיוק אותו הדבר. זאת אומרת שאם בכיתה היא הסבירה לנו איך לעשות במצבים... קודם כול היא לא הסבירה על מצבים ספציפיים, היא אף פעם לא... היא דיברה אתנו תמיד באופן כללי, לא במצבים ספציפיים שאם יש לך תלמיד כזה, או תלמיד

בעייתי כזה, או שיש לך ילד היפראקטיבי, והוא לא לקח ריטלין, איך אתה משלב אותו?... ואני יותר למדתי מהשטח, זאת אומרת רק מהמורים המקצועיים שהיו אתי"; "אני אוהב שנותנים לי כמה אופציות ואני מאמין שאני אבחר טוב את האופציה המתאימה. אני אוהב יותר שנותנים לי לבחור מאשר שיגידו לי תעשה ככה וככה"; "אני חושבת שזה טוב לראות שתי גישות שונות, דווקא לא ביחד אולי בנפרד, כדי לשמוע מה אחד אומר ומה שני אומר ואחרי זה לעשות לבד את האינטרפרטציה ולחשוב מה אני מקבלת מפה ומה אני מקבלת מפה" (סטודנטים).

חשיבותם של המורים המאמנים בתכנית הרגילה נתפסה גבוהה יותר: "ממנו [מהמורה המאמן] אתה לומד הכי טוב... הוא מכיר כבר את התלמידים" (סטודנט). לתפיסתו של המורה המאמן, שני הגורמים מאירים את ההוראה באופנים שונים: "והמנחה להוראה מתייחס יותר ל-מה, אני יותר ל-איך" (מורה מאמן).

תפיסת תפקיד המורה המאמן

בדומה למה שדווח בסקירתן של מברך ומשכית (2013), גם במחקר הנוכחי עלה מראיונות הסטודנטים חוסר בהירות באשר לתפקיד המורה המאמן:

"באתי במקרה אחד אז ניגשתי ושאלתי [את המורה המאמנת] 'למה הלכת!!! למה לא חיכית!!! ומה עם המשוב?? אז היא אמרה לי שאתה צריך לרדוף אחריי שאני אתן לך משוב, אתה לא צריך לחכות שאני אבוא אליך בסוף שיעור; אם הצלחנו להוציא ממנה כמה מילים או לתפוס אותה בהפסקה ככה חטוף אבל לא משהו ממש רציני'" (סטודנט).

חוסר בהירות בתפיסת תפקידו של המורה המאמן בא לידי ביטוי גם מצד

המורה המאמן:

"הוא מצפה ממני שאני אשב אתו שלוש פעמים בשבוע, מה שאני לא יכול לעשות. מצד שני, אני מבקש ממנו שיבוא כל פעם מוכן, שיכין יום קודם, שהוא יתקשר בערב ישלח לי מערך שיעור ואנחנו צריכים לקבל תכנית עבודה שמקובלת על כולם; המכללה צריכה לעבוד יותר על הקטע של תיאום ציפיות; מה שצריך לעשות זה... בוא נעשה איזה מודל, כמו שיש מודל של קבלת מורה חדש; הם [הסטודנטים] אומרים לי תשמע... יש לנו חברים בגימנסיה, יש לנו חברים באוהל שם... ושמה זה... רק אתה דורש מאתנו אחת, שתיים, שלוש" (מורה מאמן).

לדעתו, למורה המאמן יש חשיבות עליונה בעיצוב דמותו של המורה לעתיד, כיוון שהוא משמש דוגמה לסטודנטים: "בבתי הספר שהמורים שמה הם כלומניקים, אז הסטודנטים יוצאים בהמשך, הם מחקים אותם ועושים בדיוק אותו הדבר".

בריאיון מצביעים המורים המאמנים על הפער בין התפיסות שלהם לבין התפיסות של המנחה:

"אני בעיקר למדתי, בואי נגיד, דברים מההערות של אברהם שגם ככה אני כבר אתו שלושים שנה ואנחנו מדברים באותה שפה, אנחנו לא תמיד מסכימים על אותם דברים אה... אבל אה פלוס מינוס אנחנו בפחות או יותר אותו גיל ושנינו מלמדים עדיין בשטח ושנינו אנשי שטח והוא קצת יותר... איך אומרים? משכיל ממני בניירות. אז למדתי ממנו מההערות וחלק מהדברים אני מקשיב אבל לא תמיד מסכים"; "הוא בא מהמכללה, הוא בא מלמעלה, אני באה מהשטח יותר. אני חושבת שזה שילוב מנצח" (מורים מאמנים).

המגדר כמשתנה מתערב

בבתי ספר על-יסודיים נלמד מקצוע החינוך הגופני בקבוצות מגדר הומוגניות: לקבוצת תלמידות יש מורה אישה לחינוך גופני, ולקבוצת תלמידים מורה גבר. נושאי הלימוד, שיטות ההוראה וההישגים המצופים אינם זהים. קבוצות ההוראה במכללה ובבתי הספר הן הטרוגניות מבחינת מגדר הסטודנטים. כאשר סטודנטית מלמדת כיתת בנות ומקבלת תמיכה של מורה מאמנת, עולה לא אחת כי מנחה להוראה, גבר, אשר צופה מן הצד ומנסה לכוון את הסטודנטית, אינו מבין את נפשן של התלמידות, של הסטודנטית ושל המורה המאמנת. ייתכן שמצב זה נובע מחוסר ניסיון או מאי-הכרה מעשית של מאפייני הלומדות כנערות מתבגרות, או מזווית ראייה שאינה תואמת את המגדר הנשי. סוגיה זו עלתה במפורש בריאיון עם מורה מאמנת ובעקיפין בריאיון עם סטודנטית. משתנה המגדר יכול להסביר חלק מן התופעות שלעיל, כגון תרומת המנחים להוראה ב-PDS בפן התוכני אל מול תרומת המנחות בשיטה הרגילה בפן הרגשי, התקשרות לקויה בין סטודנטית למנחה להוראה או בין סטודנט למורה מאמנת. מהראיונות ומהשאלונים לא עלתה סוגיה הקשורה למדריכה פדגוגית אשר צופה בסטודנטים גברים ותלמידים.

תפיסת מסוגלות עצמית בהוראה ובהוראת החינוך הגופני

כדי לענות על שאלת המחקר השנייה נעשה ניתוח שונות דו-כיווני עם מדידות חוזרות על חמשת ממדי השאלון (קבוצה X מועד; 2X2). מניתוח הממצאים עלה כי אין הבדלים מובהקים בין שתי קבוצות המחקר בכל המדדים שנמדדו. עם זאת נמצאו הבדלים מובהקים בכל המדדים מראשית השנה לסיומה. בלוח 1 מוצגים ממוצעים וסטיות התקן (בסוגריים) של כל אחת מקבוצות המחקר בחמשת גורמי שאלון המסוגלות בראשית השנה ובסופה.

לוח 1:

תוצאות שאלוני המסוגלות העצמית בחמשת ממדי השאלון בראשית השנה ובסופה

קבוצת ביקורת		קבוצת PDS		
סוף השנה	ראשית השנה	סוף השנה	ראשית השנה	
(1.0) 8.08	(1.18) 7.67	(0.96) 8.13	(0.9) 7.56	תפיסת מסוגלות כללית בהוראה
(1.21) 7.59	(1.49) 7.07	(1.02) 7.67	(1.08) 7.02	ניהול יעיל של שיעור
(1.15) 8.16	(1.40) 7.64	(1.02) 8.15	(1.00) 7.68	תכנון, הוראה ושיטות הערכה
(1.02) 8.50	(1.09) 8.30	(1.07) 8.57	(1.04) 8.07	ידע פדגוגי והתאמות דידקטיות
(0.68) 8.29	(1.08) 7.87	(0.8) 8.12	(1.1) 7.54	תפיסת מסוגלות כללית בהוראת החינוך הגופני
(0.67) 8.41	(1.11) 7.99	(0.75) 8.08	(1.03) 7.63	יצירת מוטיבציה ללמידה
(0.80) 8.16	(1.23) 7.75	(0.86) 8.22	(1.23) 7.54	הוראה יעילה

מהלוח ניתן להסיק כי תפיסת המסוגלות העצמית השתפרה בקרב שתי קבוצות המחקר ללא תלות בדגם ההכשרה להוראה.

סיכום והשלכות יישומיות

מטרת המחקר הייתה לבדוק את תפיסת התרומה של המנחה להוראה ושל המורה המאמן בתכנית הכשרה רגילה להוראת החינוך הגופני ובתכנית PDS משלוש נקודות מבט – של מנחים להוראה, של מורים מאמנים ושל סטודנטים – ולבדוק אם קיימים הבדלים בתפיסת המסוגלות העצמית של הסטודנטים בין שתי הקבוצות. מן הממצאים עלה כי המנחים להוראה תרמו לסטודנטים תרומה ניכרת משלוש נקודות המבט, בשתי התכניות. בתכנית הרגילה צוינה תרומה נפשית ורגשית, העצמה וחזיון נקודתי בתחום התוכן. בתכנית ה-PDS הייתה למנחים הזדמנות גדולה יותר לתרום בתחום התוכן המקצועי ובשכלול מיומנויות ההוראה. השפעה זו הצריכה השקעה אינטנסיבית יותר מצד הסטודנטים ב-PDS, במובן של היערכות לשיעורים,

השקעה גדולה בשיעורים עצמם ובמובן נפשי של עמידה בלחצים ובביקורת. תפיסת תפקידם של המורים המאמנים הוותיקים השתנתה בעקבות עבודת המנחה להוראה ב-PDS, והמורים המאמנים הציגו קשיים בהסתגלות לשינוי, אשר באו לידי ביטוי בתפיסות סותרות של מערך ההכשרה, של הסטודנטים, של המנחים, של המוסד המכשיר ושל עצמם. נמצא חוסר דמיון בין שני המורים המאמנים שנחקרו. תפיסת מסוגלות עצמית להוראה ולהוראת החינוך הגופני לא נבדלה במובהק בין הסטודנטים.

השלכות יישומיות אשר נובעות מהמחקר מקורן בהיערכות לתכנית PDS. בשלב זה, שלב ההיערכות, יש לבחור בקפידה את המנחים להוראה, את המורים המאמנים ואת הסטודנטים בעלי הנכונות לפעול על פי שיטת ה-PDS, כלומר בשיתוף פעולה שהוא בתכנון יסודות תכנית ההכשרה, ביצועה וליוויה לאורך השנה. יש לערוך תיאום ציפיות בין הגורמים (וגנר וקליגר, 2013; משכית ומברך, 2013), אשר יבהיר לכל אחד מהגורמים את תחומי אחריותו ואחריות האחר. יש לתת את הדעת על הנושא המגדרי ולהפריד בין סטודנטיות לסטודנטים כאשר כל אחת מקבוצות האוכלוסייה מקבלת את ההנחיה להוראה הרלוונטית למגדר שאותו היא מלמדת בבית ספר.

למחקר עתידי כדאי לבדוק לאורך זמן מהם ההבדלים בין מורים לחינוך הגופני אשר קיבלו הכשרה בשיטת PDS לבין מורים שהוכשרו בשיטה הרגילה. בנוסף כדאי להוסיף ולחקור את שיטת ה-PDS בחינוך הגופני במדגמים גדולים יותר, המורכבים מכמה קבוצות או מחזורים ואף ממוסדות הכשרה שונים, על מנת להבנות ולחזק הכללות על שיטת ה-PDS בהכשרה להוראת החינוך הגופני.

רשימת המקורות

- דוח דוברת (2005). **התכנית הלאומית לחינוך: כוח המשימה לקידום החינוך בישראל**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- וגנר, ת' וקליגר, א' (2013). ועדת היגוי כמובילת מדיניות במערך ה-PDS. **דפים**, 56, 88-60.
- משכית, ד' ומברך, ז' (2013). אפשר גם אחרת: הכשרה להוראה על פי מודל שותפות-עמיתות בדגם PDS. **דפים**, 56, 34-15.
- סלמאן, ע' ודניאל-סעד, א' (2013). מעבר מהדגם המסורתי בהתנסות המעשית לדגם השיתופי – סיסמה או צורך השעה? **דפים**, 56, 59-35.
- שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המילים**. הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- Amer, A., & Abu Jaber, S. A. (2012). Professional development schools (PDSS) as a teacher training reform in two Arab teacher training colleges in Israel. **Jami'ah**, 16, 1-20.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Boyatzis, R. E. (1998). **Transforming qualitative information**. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Britt, T., Davison, J., Bliese, P., & Castro, C. (2004). How leaders can influence the impact that stressors have on soldiers. **Military Medicine**, 169, 541-545.
- Cantor, J., & Schaar, S. (2005). A dynamic relationship: The impact of formal and informal assessment on a professional development school for in-service non-credentialed teachers. **Teacher Education Quarterly**, 32, 59-77.

- Chase, M. A. (1998). Sources of self-efficacy in PE and sport. **Journal of Teaching in Physical Education**, **18**, 76-89.
- Castle, S. (2006). Do professional development schools (PDSs) make a difference? A comparative study of PDS and non-PDS teacher candidates. **Journal of Teacher Education**, **57**, 65-80.
- Castle, S., Arends, R., & Rockwood, K. (2008). Student learning in a professional development school and a control school. **Professional Educator**, **32**, 1-15.
- Doolittle, G., Sudeck, M., & Rattigan, P. (2008). Creating professional learning communities: The work of professional development schools. **Theory into Practice**, **47**, 303-310.
- Everett, D., Tichenor, M., & Heins, E. (2003). A profile of elementary school teachers involved in a professional development school. **Journal of Research in Childhood Education**, **18**, 37-56.
- Foster, E., Loving, C., & Shumate, A. (2000). Effective principals, effective professional development schools. **Teaching and Change**, **8**, 76-97.
- James, A. S., Campbell, M. K., DeVellis, B., Reedy, J., Carr, C., & Sandler, R. S. (2006). Health behavior correlates among colon cancer survivors: NC STRIDES baseline results. **American Journal of Health Behavior**, **30**, 720-730.
- Harris, J., Cale, I., & Musson, H. (2011). The effects of a professional development programme on primary school teachers' perceptions of physical education. **Professional Development in Education**, **37**, 291-305.
- Koehnecke, D. S. (2001). Professional development schools provide effective theory and practice. **Education**, **121**, 589-591.

- Latham, G., & Brown, T. (2006). The effect of learning vs. outcome goals on self-efficacy, satisfaction and performance in BMA program. **Applied Psychology: American International Review**, **54**, 606-623.
- Levine, M., & Trochtman, R. (1997). Making professional development schools work: Politics, practice and policy. In M. Levine & R. Trachman (Eds.), **Making professional development schools work: Politics, practice, and policy – The series on school reform** (pp. 594-595). New York, NY: Teachers College Press.
- Mebane, D., & Galassi, J. (2000). Responses of first-year participants in a middle school professional development schools partnership. **The Journal of Educational Research**, **93**, 287-294.
- Pellett, H., & Pellett, T. (2009). Professional development schools: A model for effective p-16 physical education partnerships. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, **80**, 31-38.
- Ridley D. S., Hurwitz, S., Davis-Hackett M. R., & Knuston, M. K. (2005). Comparing PDS and campus-based preservice teacher preparation, is PDS-based preparation really better? **Journal of Teacher Education**, **56**, 46-56.
- The National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). <http://ncate.org>
- Tschennen-Moran, M., & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching & Teacher Education**, **17**, 783-805.
- Zach, S., Harari, I., & Harari, N. (2011). Changes in teaching efficacy of pre-service teachers in physical education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, **17**, 447-462.

השפעת אורך האימון על למידה של מיומנות מוטורית בקרב נשים צעירות עם וללא ADHD

אורלי פוקס, אבי קרני ואסתר עדי-יפה

תקציר

למידה מוטורית ויצירת זיכרון מוטורי (פרוצדורלי) ארוך-טווח מצויות בבסיסן של מיומנויות יום-יומיות ואקדמיות רבות כגון כתיבה, הדפסה, הפעלת כלים, נגינה, מיומנויות ספורט ונהיגה. נמצא כי אימון של רצף תנועות נתון מוביל ליצירת זיכרון ארוך טווח למיומנות המוטורית הנלמדת. במבוגרים צעירים נמצא, שנוסף על השיפור בביצוע המתרחש במהלך האימון, מהירות ודיוק הביצוע מוסיפים ומשתפרים במהלך הלילה. רווחים מאוחרים (delayed gains) במהירות ובדיוק בביצוע המיומנות מעידים על תהליכי גיבוש הזיכרון הפרוצדורלי. במחקר קודם שעסק בלמידת רצף של תנועות אצבעות בנשים צעירות עם לקות קשב וריכוז (ADHD, Attention Deficit Hyperactivity Disorder) (להלן: ADHD / הלקות), נראו למידה וגיבוש זיכרון שונים מאלו המוכרים ממחקרים במבוגרים, במתבגרים ואף בילדים ללא ADHD. הדבר התבטא בעיקר באיבוד דיוק בשלב הרווחים המאוחרים המושגים במהלך הלילה. על מנת לבחון אם הירידה בדיוק מיוחסת לאורך האימון, הושוּו במחקר הנוכחי נשים צעירות עם (N=32) בלי ADHD (N=32) בביצוע רצף תנועותי נלמד בעקבות שני אימונים בעלי אורך שונה; מחצית מהנשים הצעירות בשתי הקבוצות התאמנו בפרוטוקול האימון הסטנדרטי הארוך (160 חזרות על הרצף התנועותי הנלמד), והמחצית האחרת התאמנה בפרוטוקול אימון קצר (80 חזרות בלבד). מהירות ודיוק נבדקו לפני האימון, מיד לאחריו, 24 שעות לאחריו ושבועיים לאחריו. ככלל האימון הקצר הוביל לשיפור ניכר בביצועי הרצף התנועותי, כמו כן רווחים מאוחרים (שיפור מאוחר) במהירות, שלא על חשבון הדיוק, נרשמו בשתי הקבוצות עם ובלי ADHD. יתר על כן, הנשים הצעירות עם ADHD השתפרו במידה ניכרת במהירות הביצוע, בדומה לשיפור שהושג ונשמר באימון הארוך, אך ללא הירידה בדיוק שאפיינה את מהלך הלמידה בעקבות האימון הארוך. קיצור האימון נמצא יעיל ברכישת מיומנות מוטורית בקרב נשים צעירות עם ADHD.

תאריכים: ADHD, למידה מוטורית, גיבוש הזיכרון הפרוצדורלי (קונסולידציה), אורך אימון, מהירות-דיוק.

הסימנים ללקות קשב וריכוז (ADHD, Attention Deficit Hyperactivity Disorder) מופיעים לרוב בילדות ומשפיעים על הישגים אקדמיים, חברתיים ומוטוריים-תפיסתיים (Barkley, 2002; Barkley, Murphy, & Fischer, 2008; Biederman et al., 2008; Davidson, 2008; Kooij et al., 2010; Schneider et al., 2010). כ-60% מאלו שאובחנו בילדות כלוקים ב-ADHD ימשיכו לחיות עם הלקות גם בבגרותם (2%-6% מהמבוגרים) (Advokat, 2010; Barkley et al., 2008).

למידה מוטורית ויצירת זיכרון מוטורי (פרוצדורלי) ארוך טווח קיימות בבסיסן של מיומנויות יום-יומיות ואקדמיות רבות כגון כתיבה, הדפסה, נגינה, מיומנויות ספורט ונהיגה. נמצאו עדויות שיעילות הלמידה תלויה במספר החזרות על המטלה הנלמדת. למידה, ובעיקר יצירת זיכרון מוטורי (פרוצדורלי) ארוך טווח, עלולות שלא להיות אופטימליות אם מספר החזרות על המטלה אינו מספק (Hauptmann & Karni, 2002; Hauptmann, Reinhart, Brandt, & Karni, 2005; Julius & Adi-Japha, 2015; Stickgold, 2009; Wilhelm, Metzkw-Mészáros, Knapp, & Born, 2012). עם זאת חזרות רבות מדי על המטלה עלולות לגרום לעייפות שעלולה מצדה להשפיע לרעה על יעילות האימון (Censor, Karni, & Sagi, 2006; Fenn, 2008; Nussbaum, & Margolish, 2003; Rickard, Cai, Rieth, Jones, & Ard, 2008). במטלות מתמשכות הדורשות תשומת לב נמצא כי אינדיווידואלים עם ADHD מגיבים בריבוי טעויות (Sergeant, 2005), ולכן אימון ארוך עלול להיות תת-אופטימלי בקרב אנשים עם ADHD (Adi-Japha, Fox, & Karni, 2011; Barnes, 2010; Howard, Howard, Kenealy, & Vaidya, 2010; Fox, Adi-Japha, & Karni, 2006; Mostofsky et al., 2013). במחקרם של עדי-יפה וחבי (Adi-Japha et al., 2011), שבו נבדקה למידה של רצף תנועות אצבעות בקרב נשים צעירות עם ADHD, נמצאו שלבי למידה שונים מאלו המוכרים ממחקרים שבחנו אנשים, מבוגרים וילדים, ללא ADHD (Ashtamker & Karni, 2013; Korman, Raz, Flash, & Karni, 2003). המחקר הנוכחי בוחן את האפשרות שקיצור פרוטוקול האימון ישפר את רכישת המיומנות המוטורית בקרב אינדיווידואלים עם ADHD.

לקות קשב וריכוז: הגדרה, סימפטומים וקריטריונים לאבחנה

לקות קשב וריכוז (ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), היא אחת מהפרעות ההתנהגות המאובחנות הנפוצות ביותר בילדות. המאפיינים הנירו-התנהגותיים של הלקות כפי שהוגדרו על ידי ה-V-DSM (APA, 2013) הם אלה: לקות קשב, אימפולסיביות והיפראקטיביות. סימפטומים אלו מופיעים לרוב בילדות ומשפיעים מאוד על ההישגים האקדמיים, החברתיים והתפיסתיים-מוטוריים של הלוקים בהפרעה גם עם התבגרותם (Barkley, 2002; Barkley et al., 2008; Biederman et al., 2008; Davidson, 2008; Kooij et al., 2010; Schneider et al., 2010). כ-3% עד 7% מן הילדים בגיל בייס מאובחנים עם ADHD (al., 2010; Murray, 2003). הלקות נפוצה בקרב בנים יותר משהיא נפוצה בקרב בנות, ויחסה באוכלוסיית הלוקים הוא 1:2 (Denckla, 2003). היא שכיחה לצד (קו-מורבידיות) לקויות למידה אחרות כמו דיסלקציה, דיסקלקוליה ולקויות באיות ובכתיבה (Adi-Japha et al., 2011; Barkley, 1997; Harvey & Reid, 2003). שאובחנו בילדות עם ADHD, 2% עד 6% מבין המבוגרים, יאובחנו ככאלה גם בבגרותם (Advokat, 2010; Barkley et al., 2008). הגורם להיווצרותה של הלקות ADHD אינו ידוע, וכנראה יש לה מגוון של

גורמים ביולוגיים וסביבתיים (Adesman, 2001). לפי עדויות ממחקרי הדמיה ומסקרים משפחתיים הגנטיקה וגורמים נירוביולוגיים הם מנבאים טובים לאבחון ההפרעה (Munden & Arcelus, 1999).

אוכלוסיית הלוקים ב-ADHD היא הטרוגנית. הסימפטומים ההתנהגותיים של ילדים, מתבגרים ומבוגרים (מעל גיל 17) עם ADHD מסווגים לתתי-סוגים לפי ה-V-DSM (APA, 2013): האחד מאופיין ב**בעיית קשב** (ADHD-Predominantly Inattentive [ADHD-PI]) (קושי בהתמדת קשב במטלות או בפעילויות משחק); השני מאופיין ב**היפראקטיביות-אימפולסיביות** (ADHD Hyperactive-Impulsive) ([ADHD-HI]) (פעלתנות יתר וחוסר עכבות); הסוג השלישי מוגדר **משולב** היות שמשולבים בו שני הפרופילים גם יחד (ADHD-Combined [ADHD-C]). 85% מן המאובחנים כחסרי קשב נמצאו גם היפראקטיביים (Gillberg et al., 2004).

הסימפטומים הקשורים בבעיית קשב באים לידי ביטוי באלה: חוסר תשומת לב לפרטים, קשיים בהתארגנות, התמדה והתמקדות במטלה נדרשת (בעיקר אם היא חוזרת על עצמה), חוסר הקשבה, מוסחות, חולמנות והתנתקות. **הסימפטומים הקשורים בהיפראקטיביות** הם תזוזה ותנועה מתמדת, הפגנת דפוס מתמיד של פעילות מוטורית מופרזת, עודף דיבור וקושי בעיסוק בפעילות שקטה. **הסובלים מאימפולסיביות** מוגדרים כחסרי מנוחה המועדים להתפרצות ללא כל התראה, חסרי יכולת למנוע תגובות לדחפים, מגלים קשיים בהמתנה ובעלי נטייה לפעול מבלי לחשוב על ההשלכות האפשריות של מעשיהם (Mendun & Arcelus, 1999; Weiss & Murray, 2003). ילדים ומבוגרים (מעל גיל 17) יאובחנו עם ADHD אם יציגו לפחות שישה סימפטומים וחמישה סימפטומים, בהתאמה, במשך חצי שנה לפחות (APA, 2013).

סימפטומים אלו, לפי עצמתם ותדירותם, מובילים בילדות לבעיות התנהגותיות ורגשיות, ובין השאר להישגים לימודיים נמוכים (Loe & Feldman, 2007), לקשיים בחיברות, להתנהגות לא אחראית ולתאונות ופציעות רבות יחסית לבני גילם שאינם סובלים מן ההפרעה (Weiss & Murray, 2003). בכמה עבודות נמצא כי מתבגרים וגם סטודנטים עם ADHD אינם מממשים את פוטנציאל הלימוד שלהם, וסיכוייהם לנשור ממקום לימודיהם גדלים. עם זאת ראוי לציין שבמבחי אינטליגנציה הצלחתם דומה לזו של סטודנטים ללא ADHD, והם מבצעים משימות נירופסיכולוגיות רבות כפי שעושים זאת חבריהם (Advokat, 2010; Weyandt & DuPaul, 20068). בנוסף, הלקות בכישורים החברתיים נמשכת ולעתים מחריפה, ההערכה העצמית מוסיפה לרדת ועוללות להתפתח בעיות רגשיות. בעניין זה תועדה עלייה בפעילויות לא נורמטיביות בעלות סיכון גבוה (נהיגה פרועה, שתיית אלכוהול, ואף סמים) (Adesman, 2001; Paulson, Buermeyer, & Nelson-Gray, 2005; Vaidya et al., 1998; Weiss & Murray, 2003). קיימות עדויות כי יכולת הלמידה המוטורית של אינדיווידואלים עם ADHD שונה מזו של אלו שאינם סובלים מן הלקות (Adi- Japha et al., 2011; Fox et al., 2013), אך הממצאים בנושא אינם חד-משמעיים.

לימוד מיומנויות מוטוריות – מאפייני הלימוד הדרושים ליצירת זיכרון פרוצדורלי (מוטורי)

הסברה שהזיכרונות בתחילה אינם יציבים (מבחינה ביולוגית) ועם הזמן הופכים ליציבים עלתה לראשונה ב-1900 על ידי מולר ופילזכר (Goedert & Willingham, 2002). החוקרים הסיקו כי הזיכרון עובר תהליך ייצוב עד לגיבוש, שלב שאותו הם מכנים קונסולידציה (Consolidation). הנירוביולוגיה של הלמידה מציבה את ההתנסות כגורם מרכזי ביצירת קונסולידציה. בספרות המחקרית מקובל לדבר על גיבוש הזיכרון באחת משתי קטגוריות של זיכרון ארוך טווח, זיכרון פרוצדורלי וזיכרון דקלרטיבי (Brown & Robertson, 2007; Dudai, 2002; Karni, 1996). אימון תנועתי המערב התנסויות רבות מפתח זיכרון המוגדר כזיכרון פרוצדורלי שבו מאוחסן המידע על "איך" לבצע את המיומנות, וזאת להבדיל מזיכרון דקלרטיבי, הנרכש גם הוא תוך כדי התנסות (אך אינו מחייב אימון), ומתייחס ל"מה" – לשמירת עובדות ואירועים (Karni et al., 1998; Karni & Bertini, 1997; Poldrack & Gabrieli, 2001). הבדל חשוב בין זיכרון דקלרטיבי לפרוצדורלי הוא לוח הזמנים של הלמידה. למידה דקלרטיבית היא מהירה ויכולה להתרחש אף לאחר אירוע בודד, לעומת זאת למידה פרוצדורלית היא אטית ומצריכה חזרות ומקצי אימון רבים עד לרכישת המיומנות (Hauptmann & Karni, 2002).

לוח הזמנים של הלמידה הפרוצדורלית נחקר בכמה מטלות, ונמצא כי לפחות שני שלבי למידה מאפיינים את תהליך רכישת המיומנות: הראשון הוא שלב מהיר, המתרחש בתוך החזרות (שלב הלמידה המהירה) (within-session learning, on-line gains); השני, אטי, מעוצב באימון, ונדרשות שעות לגיבושו (שלב הלמידה האטית, המכונה גם שלב הרווחים המאוחרים) (between-session learning, off-line gains, consolidation gains). שלב זה מוביל לשימור הלמידה (long-term retention). שלב הלמידה המהירה משקף ארגון התחלתי ואופטימיזציה של המערכת הקיימת, ובו נבחרים ייצוגים רלוונטיים לביצוע המטלה הנתונה. לעומתו, שלב הלמידה האטית משקף שינויים מתמשכים – שיפור תפקודי ומבני – של הסובסטרט הנירלי, בתוך הייצוגים התפיסתיים והמוטוריים הנבחרים לביצוע המטלה (Karni et al., 1995; Karni et al., 1998; Karni & Bertini, 1997; Karni & Sagi, 1993). חלק נכבד מהתהליך של רכישת מיומנות מתממש לאחר האימון ולא במהלכו. בתוך מקצה חזרות ראשון נתון מתרחשת תחילת רכישת המיומנות אשר גורמת ל"חתימה" של התנועה החדשה. הליך זה של רכישה תקף רק עבור מיומנות חדשה (Korman et al., 2003), כש"חתימה" זו מעידה על קבלת יכולת חדשה של המערכת המוטורית, מלבד הסתגלות תפקודית (adaptation), בתוך גבולות מיומנות מוטורית קודמת (Karni et al., 1998). בסיום האימון הראשון, ובמשך לפחות 6-8 שעות לאחריו (בין מקצי האימון), מתחילה להתבסס הבניית המיומנות החדשה. השיפור בביצוע המטלה הוא פונקצייה של תרגול בזמן הפגישה, אבל גם של תהליכים סמויים המתרחשים

במערכת העצבים בשעות ובימים שלאחר התרגול ומייצג את ייצוב הלמידה בזיכרון (Hauptmann et al., 2005; Karni et al., 1998). המיומנות נשמרת אז למשך חודשים ושנים (עמידה להפרעה) ומאופיינת בספציפיות (כלומר אין העברה למטלות דומות). תהליכים אלו הם אינדיקציה לשינוי איכותי בייצוגי המיומנות. נטען שרכישת המיומנות משקפת גיבוש של שינויים תלויי-ניסיון בקורטקס הבוגר, שמתרחשים עקב תרגול גם לאחר שמקצי האימון הסתיימו (Brashers-Krug, Shadmehr, & Bizzi, 1996; Goedert & Willingham, 2002; Karni et al., 1997; Karni & Bertini, 1998). ייתכן שמספר החזרות על משימה במקצה אימון הן גורם קריטי לגיבוש זיכרון פרוצדורלי (Hauptmann et al., 2005; Hauptmann et al., 2003; Karni, 2002; Korman et al., 2003). לאחרונה נמצא כי תהליך הקונסולידציה מתרחש אצל נשים צעירות (Adi-Japha et al., 2011) כמו גם אצל בני 9, 12, ו-17, בדומה לזה שאצל מבוגרים (Dorfberger, Adi-Japha, & Karni, 2007). האופטמן וחבי (Hauptmann et al., 2005) ציינו ששני מדדים שונים של המיומנות הנרכשת מתקפים תהליכי קונסולידציה ומשקפים ביסוס של זיכרון פרוצדורלי לטווח ארוך: האחד, טרנספורמציה תלויית-זמן של השפעות האימון על הביצוע כדי שהאחרון לא ישתנה עקב התנסות נוספת (עמידות להפרעה), והשני – התפתחות הרווחים המאוחרים (delayed gains) בביצוע. האופטמן וחבי (Hauptmann et al., 2005) מצאו שרווחים מאוחרים נצפו רק כאשר הגיע המתאמן לנקודת הרוויה (ביצוע אסימפטוטי) של הביצוע בתוך אימון נתון; לא נמצאו רווחים מאוחרים כאשר הופסק האימון לפני שהגיע המתאמן לנקודת הרוויה. כלומר לא מספר החזרות המוחלט קבע את הופעת הרווחים המאוחרים בביצוע ואת גיבוש הזיכרון הפרוצדורלי אלא נקודת הרוויה בשלב המהיר של הלמידה. החוקרים הציעו שפרוטוקולים של אימון ושיקום יהיו אפקטיביים אם יפותחו על פי נתוני האינדיווידואל והישגיו. לאחרונה הועלתה טענה כי אינדיווידואלים עם ADHD אינם מגיעים לנקודת הרוויה ואינם מציגים ביצוע אסימפטוטי כדוגמת זה הנראה בקרב אינדיווידואלים ללא ADHD (Adi-Japha et al., 2011; Fox et al., 2013).

הקשר בין ADHD לבין למידה של מיומנויות מוטוריות: סקירת מחקרים

הרווי וריד (Harvey & Reid, 2003) ציינו בסקירתם בנושא מיומנויות מוטוריות, פעילות גופנית וכושר גופני, שילדים עם ADHD מגלים קושי בביצוע מגוון מבדקים נירו-התפתחותיים (למשל: תפיסת כדור וגלגול, עמידה וקפיצה על רגל אחת, הליכה על הצד החיצוני של כף הרגל, שיווי משקל סטטי ודינמי). הם הסיקו שילדים אלו מאופיינים בליקויים בקואורדינציה גסה ועדינה ובקשיים בתזמון, בוויסות כוח ובתפיסה. במחקרים אחרים (Adi-Japha et al., 2007; Karatekin, Markiewicz, & Siegel, 2003) דווח על הפרעה במשימות מוטוריות עדינות יום-יומיות כמו רכיסת כפתורים, קשירת שרוכים, כתיבה והדפסת מכתבים. לעומת זאת במחקר

קודם (Szatmari & Taylor, 1984) נמצא כי ילדים עם ADHD לא היו שונים מעמיתיהם ללא ADHD בקואורדינציה של תנועות מוטוריות כלליות, אף כי אופיינו בלקות בקואורדינציה עדינה.

תפקודים ניהוליים נמצאו קשורים ללמידה מוטורית (O'Conner, Lavoie, 2008; Stip, Borgeat, & Laverdure, 2008). הפרעת קשב וריכוז נמצאה לעתים קשורה ללקות בביצועי מבדקים ניורופסיכולוגיים הבודקים תפקודים ניהוליים (Pasini, 2007; Paloscia, Alessandrelli, Porfirio, & Curatolo, 2007). פסיני וחבי (Pasini et al., 2007) בדקו 50 ילדים עם ADHD והשוו אותם לקבוצת השוואה בת 45 נבדקים בני 8-14. נמצאו הבדלים בין הנבדקים עם ADHD לבין קבוצת ההשוואה בעיכוב תגובה, חלוקת קשב, פונולוגיה, זיכרון עבודה ויזואלי וזמן תגובה.

הספרות אינה מציגה תמונה חד-משמעית. בכמה מחקרים (Ben-Pazi, Gross, 2003; Tsur, Bergman, & Shalev, 2003; Pitcher, Piek & Barrett, 2002; Yan, Thomas, & Bennet, 2002) שנבדקו בהם מהירות ודיוק בביצוע של מיומנויות מוטוריות נמצא כי ילדים עם ADHD נטו להיות אטיים יותר ומדויקים פחות מילדים ללא ADHD. לצד מחקרים אלו נמצאו גם מחקרים אחרים שממצאיהם היו שונים, ובהם לא נמצא הבדל במהירות ובדיוק בביצוע מטלה מוטורית עדינה. כך למשל לא נמצאו הבדלים בין ילדים עם לקות קשב וריכוז לבין קבוצת השוואה במהירות ביצוע של משימת רצף אצבעות לאגודל (Mostofsky et al., 2006), במהירות תיפוף אצבעות בקצב חופשי ובקצב חיצוני משתנה (שמיעתי וויזואלי) במשימת תיפוף סינכרונית, אם כי בקרב ילדים הלוקים בלקות זו הייתה השונות גדולה יותר (Rubia, Noorloos, Smith, Gunning, & Sergeant, 2003; Tiffin-, Richards, Hasselhorn, Richards, Banaschewski, & Rothenberger, 2004; Toplak & Tannock, 2005). במחקרים אחרים נמצאו הבדלים בין הקבוצות באותן משימות. קבוצת הנבדקים עם ADHD הציגה זמן תגובה ארוך מזה שהציגה קבוצת ההשוואה (Ben-Pazi et al., 2003; Pitcher et al., 2002). הנבדקים עם ADHD התקשו בתזמון תנועה ובוויסות כוח והציגו שונות רבה יותר בתוצאות ביצועיהם (Pitcher et al., 2002). יאן וחבי (Yan et al., 2002) איששו ממצאים אלו לאחר שבדקו ילדים עם ADHD וללא ADHD בתנועות יד חוזרות ונשנות המכוונות למטרה, על מנת ללמוד על זמן תגובה, זמן תנועה, דיוק ותזמון. נמצא כי הילדים עם ADHD היו אטיים מאלה ללא הלקות, הם הציגו שונות רבה יותר בתזמון התנועה, ופרופיל עקומת המהירות שייצרו לא היה חלק ובעל שיא בודד אלא רב-שיאים. בנוסף נמצא כי ילדים עם ADHD ביצעו תיקונים תוך כדי ביצוע המטלה ולא ביצעו את התנועה ברצף, כיחידה תפקודית אחת, אלא חילקוה. יש הסוברים שהתוצאות המוטוריות הללו אינן קשורות בקשר סיבתי לקשיים מוטוריים בסיסיים אלא לתפקוד לקוי של תהליכים כמו זיכרון, ארגון המידע ובקרה (ובהקשר ל-ADHD קשב וריכוז) (Pitcher et al., 2002; Yan et al., 2002). קלורמן וחבי

(Klorman et al., 2002) דיווחו שילדים עם ADHD רגישים פחות להפרת הסדר ברצף גירויים קצר לעומת קבוצת השווים להם ללא ADHD. הוצע שתהליך רכישת מיומנויות פגום אצל ילדים כאלו בשל קושי בגיוס משאבי הקשב (Burden & Mitchell, 2005). יתר על כן, לאחרונה עלתה הסברה שלקות ביצירת זיכרון פרוצדורלי היא ליבת הלקות המאפיינת אינדוידואלים עם ADHD (Nicolson & Fawcett, 2007).

הקשר בין ADHD לבין למידת מיומנויות מוטוריות בקרב מבוגרים צעירים

התוצאות בדבר הבדלים בין אינדוידואלים עם ADHD לבין כאלו ללא ADHD בביצוע מיומנויות מוטוריות אינן חד-משמעיות. מרבית המחקרים נעשו על ילדים ומתבגרים. מעט מחקרים נערכו על מבוגרים צעירים עם ADHD (Seidman, Weyandt & DuPaul, 2006; Weyandt & DuPaul, 2006). מסקירת הספרות עולה כי אינדוידואלים עם ADHD בגילאים השונים חולקים תמונה קלינית דומה (Seidman, Weyandt & DuPaul, 2006; White & Shah, 2006), אך התנהגותית קיימים הבדלים תלויי-גיל בין אינדוידואלים עם ADHD לבין כאלו שהם ללא ADHD, הקשורים במאפייני המטלה. לדוגמה: גאוליטרי וגיוהנסון (Gualtieri & Johnson, 2006) חקרו 175 נבדקים עם ADHD בני 10 עד 29 ומצאו כי בילדות, בהתבגרות ובבגרות המוקדמת נבדקים עם ADHD טובים פחות מאלה שבקבוצת הביקורת ללא ADHD במדידות של מהירות ביצוע (במדדי תגובות נכונות וטעויות), זמן תגובה, גמישות קוגניטיבית וקשב. מסינה וחבי (Messina, Tiedeman, Andrade, & Primi, 2006) מצאו שמבוגרים עם ADHD מאופיינים כלקויים במערכת עיכוב תגובה בתפקודים הניהוליים של זיכרון עבודה.

לעומת מחקרים אלו לא נמצאו הבדלים מובהקים בחלוקת קשב (Linterman & Weyandt, 2001) ובמבחני ה-WCST (Visual Search Attention Test) וה-Stroop (מבחן המודד יכולת לעכב תגובה ולהפעיל תגובה אחרת לא מוכרת) (Weyandt, Linterman, & Rice, 1995) בין סטודנטים עם ADHD וללא ADHD. בניסוי קודם שערכנו (Adi-Japha et al., 2011), שעסק בלמידת רצף תנועות אופוזיציה בקרב נשים צעירות עם ADHD, נראו שלבי למידה וגיבוש זיכרון שונים מאלו המוכרים ממחקרים קודמים שבהם נבדקו מבוגרים צעירים ללא ADHD (Hauptmann & Karni, 2002; Korman et al., 2003). נמצאה ירידה בדיוק הביצוע בד בבד עם שיפור לא רב במהירות אצל הנבדקות עם ADHD לעומת בנות גילן ללא ADHD לאחר האימון וגיבוש הזיכרון. שיערנו כי ייתכן שאינדוידואלים עם ADHD זקוקים לזמן נוסף על מנת לבסס ייצוגים יעילים של הרצף התנועתי המאומן ועל מנת להציג ביצוע יעיל. ייתכן שתהליך הלמידה נפגם במטלה חזרתית (Burden & Mitchell, 2005), או משום שמעורבים תהליכי קונסולידציה אחרים, יעילים פחות, משל אינדוידואלים ללא ADHD.

נבדקים עם ADHD נוטים לבצע טעויות רבות יותר במטלות החוזרות על עצמן, כנראה מכיוון שתהליכי עיכוב התגובה לקויים אצלם (Denckla, 1985; Mostofsky, Newschaffer, & Denckla, 2003). קיימת אפשרות שעבור נבדקים כאלו מוטב להגביל את מספר החזרות באימון במטלה החוזרת על עצמה. בספרות נרשמו עדויות על השפעתו המזיקה, לעתים, של אימון מרובה-חזרות (Censor et al., 2006; Fenn et al., 2003; Rickard et al., 2008). הועלתה ההשערה כי אינדיווידואלים עם ADHD זקוקים לאימון קצר מן הסטנדרטי. ייתכן שהאימון הסטנדרטי ארוך מדי עבורם, והוא גורם לעייפות ספציפית הפוגמת במהלך הלמידה התקין של מיומנות מוטורית.

מטרת המחקר

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את השפעת אורך האימון על תהליך הלמידה ובכללו שלב גיבוש הזיכרון הפרוצדורלי ארוך-הטווח של מיומנות מוטורית בקרב נשים צעירות עם ADHD לעומת נשים צעירות ללא ADHD.

השערות המחקר

1. אימון קצר ישפיע על תהליך הלמידה, ובכללו שלב גיבוש הזיכרון הפרוצדורלי ארוך-הטווח, של רצף תנועות בקרב נשים צעירות ללא ADHD ויוביל לרכישה יעילה פחות מרכישה בעקבות אימון ארוך.
2. אימון קצר ישפיע על תהליך הלמידה, ובכללו שלב גיבוש הזיכרון הפרוצדורלי ארוך-הטווח, של רצף תנועות בקרב נשים צעירות עם ADHD ויוביל לרכישה יעילה מרכישה בעקבות אימון ארוך.
3. נשים צעירות עם ADHD יבצעו את המטלה המוטורית טוב פחות מנבדקות ללא ADHD בעקבות אימון סטנדרטי ארוך.
4. אימון קצר ישפיע לטובה על ביצועי נשים צעירות עם ADHD, והן יבצעו את המטלה המוטורית בדומה לנשים צעירות ללא ADHD.
5. אימון קצר ישפיע על תהליך הלמידה, ובכללו שלב גיבוש הזיכרון הפרוצדורלי ארוך הטווח, של רצף תנועות בקרב נשים צעירות עם ADHD ויוביל לרכישה טובה מרכישה בעקבות אימון ארוך.

השיטה

המשתתפות

במחקר השתתפו 64 נשים צעירות (בנות 20-30), סטודנטיות, מחציתן עם ADHD (שאינן נוטלות תרופות לטיפול בלקות) ומחציתן ללא ADHD. כל הנבדקות הן בעלות דומיננטיות ידית ימנית (הדומיננטיות נקבעה לפי השאלון של – Oldfield, 1970), אינן מנגנות בכלי נגינה ואינן חולות במחלת שרירים או שלד.

המשתתפות עם לקות הקשב והריכוז הציגו אבחון פסיכודידקטי המעיד כי יש להן לקות קשב. האבחון היה של נירולוג, פסיכולוג, פסיכיאטר או ממכון קשב וריכוז מוכר. כל משתתפות הניסוי מילאו שאלון הערכה עצמית בנושא קשב וריכוז (ASRS – ASRS by Adler, Kessler, & Spencer, 2003; Kessler et al., 2005), ASRS – (2007). שאלון זה מתבסס על דיווח עצמי של מבוגרים ונסמך על שאלון ה-DSM. השאלון מחולק לשני חלקים: החלק ראשון, בן שש שאלות (ASRS screener), הוא איתור ראשוני, ונדרשות 4 תגובות חיוביות על מנת לאתר קיומה של בעית קשב; החלק השני של השאלון כולל 12 שאלות. הציון הסופי של השאלון מתייחס לשני החלקים, לחיבור 18 הקריטריונים. נמצאה הלימה בין הדיווח העצמי בדבר לקות הקשב והצגת האבחון הפסיכודידקטי המאשר זאת לבין איתור הלקות באמצעות שאלון ה-ASRS אצל כל משתתפות הניסוי, מארבע הקבוצות (שני הציונים הנגזרים מן השאלון, ציון איתור הלקות והציון הכולל מוצגים בלוח 1). 32 מנבדקות הניסוי נמצאו בעלות ADHD.

המשתתפות במחקר עברו ריאיון חצי-מובנה (ADHD-RS; DuPaul, Power, Anastopoulos, & Reid, 1998). הריאיון הכיל שאלות העוסקות ברקע כללי ובבריאות על מנת לשלול מחלת שרירים או שלד או מחלה נירולוגית או כל הפרעה אחרת. כמו כן אושר שהנבדקות לא נטלו תרופות כלשהן וישנו לפחות שש שעות רצופות בלילה. מרישומי האבחון הפסיכודידקטי ומהדיווח בריאיון עלה כי בחמש נבדקות מהקבוצה עם לקות הקשב שהתאמנה 160 חזרות אובחנה לקות למידה (שלוש עם דיסלקציה ושתיים עם דיסגרפיה); בשש נבדקות מהקבוצה עם לקות הקשב שהתאמנה 80 חזרות אובחנה לקות למידה (ארבע עם דיסלקציה ואחת עם דיסגרפיה); אף לא אחת מהנבדקות ללא לקות הקשב אובחנה כלקויית למידה (לוח 1). הניסוי קיבל את אישור ועדת האתיקה לניסויים בבני אדם (הלסינקי) מבית החולים שערי צדק.

לוח 1:
מאפייני משתתפות המחקר

עם -ADHD ADHD בלי 160 חזי t(30)	עם ADHD 80 חזי- 160 חזי t(30)	עם -ADHD ADHD בלי 80 חזי t(30)	עם ADHD 160 חזרות ממוצע (ס.ת.)	ללא ADHD 160 חזרות ממוצע (ס.ת.)	עם ADHD 80 חזרות ממוצע (ס.ת.)	ללא ADHD 80 חזרות ממוצע (ס.ת.)	
0.99	1.25	1.09	(2.42) 26.16	25.24 (2.8)	27.45 (3.37)	28.54 (4.12)	גיל
0.28	1.00	0.16	2.40 (1.12)	2.56 (1.96)	3.00 (2.13)	2.87 (2.33)	מספר שנים כסטודנט
***7.23	1.61	***5.66	0.77 (0.22)	0.22 (0.21)	0.65 (0.20)	0.24 (0.21)	ASRS אבחון (% מ-6 קריטריונים)
***7.01	1.32	***6.23	0.80 (25.)	0.26 (0.18)	0.72 (0.19)	0.29 (0.20)	ASRS שאלון מלא (% מ-18 קריטריונים)
0.63	0.19	0.90	10.13 (0.93)	10.32 (0.76)	10.19 (0.83)	10.44 (0.73)	שאלון דומיננטיות ימין/שמאל (14)
	$\chi^2(1)=0.09,$ <i>ns</i>		5		6		לקות למידה

*** $p < .001$, χ^2 = חזי-חזרות.

הערה: ASRS אבחון (% מ-6 קריטריונים) – אחוז התגובות הנכונות מתוך 6 שאלות האבחון.
ASRS שאלון מלא (% מ-18 קריטריונים) – אחוז התגובות הנכונות מתוך 18 שאלות השאלון.
שאלון דומיננטיות ימין/שמאל (14) – ממוצע תגובות "מעדיף יד ימין" מתוך 14 הפריטים של שאלון Oldfield.

כלי המחקר – מטלת הלמידה

כמטלת הלמידה שימשה משימה שנחקרה היטב בעבר בקרב האוכלוסייה הרגילה (ילדים מתבגרים ומבוגרים) – ביצוע רצף תנועות אופוזיציה של אצבע לאגודל (The finger to thumb opposition sequence learning task) (Adi-Japha et al., 2011; Dorfberger et al., 2007; Fox et al., 2013; Karni et al., 1995; Korman et al., 2003).

המטלה בוצעה כשהנבדקת ישבה זקופה ובנוחיות על כיסא, ליד שולחן, כאשר מרפק ידה השמאלית, הלא דומיננטית, נח על השולחן. המטלה כללה חזרה על סדרה בת חמש תנועות אצבע לאגודל בסדר קבוע. הנבדקת התבקשה להפגיש את אגודל ידה השמאלית עם כל אחת מאצבעות כף יד זו ברצף נתון וקבוע (אחד מבין שני

רצפים אפשריים, הפוכים זה לזה) (איור 1). לאחר שהנבדקת הודרכה באשר למהות המטלה והרצף המבוקש (ידע אקספליציטי מלא) וכן הדגימה את ביצוע הרצף נכון בקצב נוח ארבע פעמים ברציפות, בוצע מבדק (performance test). המבדק כלל ארבעה מקצים בני שלושים שניות, כשביניהם שלושים שניות מנוחה. בכל מקצה (test block) התבקשה הנבדקת לבצע את הרצף "כמה שיותר פעמים, ללא הפסקה, באופן מהיר אך מדויק ככל הניתן" במשך שלושים שניות. הנבדקת לא קיבלה משוב על שגיאות בזמן הביצוע, כמו כן לא דורבנה על ידי הבודקת (א"פ) בעת ביצוע המטלה. הביצוע הוקלט בצילום וידאו. מצלמת הווידאו כוונה לידה השמאלית של הנבדקת (היד המבצעת) באופן שזווית הצילום אפשרה הבחנה בכל אחת מארבע האצבעות בעת התנועה לעבר האגודל. שני מדדי ביצוע נאספו מתוך צילומי הווידאו של כף היד/אצבעות: מספר הרצפים התקינים שבוצעו במקצה (מהירות) ומספר טעויות בסדר התנועות (דיוק, מספר רצפים שגויים).



4- הזרת 1- האצבע.

רצף א': 4, 2, 3, 1, 4

רצף ב': 4, 2, 3, 1, 4

איור 1:

המטלה של רצף תנועות אופוזיציה של אצבע לאגודל. מספור אצבעות כף היד והרצפים ללמידה

הליך המחקר

פרוטוקול המחקר כלל כמה שלבים: השלב הראשון – פגישת אימון; השלב השני – פגישה לבדיקת גיבוש הזיכרון 24 שעות לאחר פגישת האימון; השלב השלישי – פגישה לבדיקת השימור שבועיים לאחר פגישת האימון. יכולת הלמידה של רצף תנועות האצבעות (א או ב, בסדר אקראי) נלמדה בפגישת אימון אחת (מפגש ראשון) ונבדקה במפגש זה ובשני מפגשים נוספים – יממה ושבועיים לאחר המפגש הראשון, על פי פרוטוקול ידוע ששימש במחקרים אחרים (Adi-Japa, et al., 2011; Fox et al., 2013; Korman et al., 2003). 32 נבדקות, 16 עם לקות קשב וריכוז ו-16 ללא לקות כזו, מושוות-גיל ומספר שנות לימוד (ראה לוח 1), ביצעו במפגש הראשון אימון כולל בעל 160 חזרות, 10 מקצים של 16 חזרות עם 30 שניות מנוחה בין מקצה למקצה (כמקובל בפרוטוקול הניסוי, איור 2). שלושים ושתיים הנבדקות האחרות, מחציתן עם הלקות ומחציתן ללא, מותאמות-גיל והשכלה (לוח 1), ביצעו פרוטוקול ניסוי זה למפורט אך עם אימון קצר – 80 חזרות בלבד (5 מקצים בני 16 חזרות) (איור 2).

הנבדקות עברו **פגישה מקדימה** שבה הועברו לנבדקות שאלונים ומבדקים

אבחנתיים:

- שאלון תפקודי-אבחנתי המכיל שאלות העוסקות ברקע כללי ובבריאות
- שאלון ASRS לבדיקת ADHD למבוגרים (Adler et al., 2003)
- שאלון לבדיקת הדומיננטיות הידנית (Oldfield, 1970).

מפגש ראשון (אימון):

1. במפגש האימון הראשון הוצג לכל נבדקת אחד משני רצפים לתנועה – א או ב (בחירה אקראית) שהיה הרצף הנלמד.
2. הנבדקת התבקשה לבצע את רצף התנועה (א או ב) לאט ובמדויק ארבע פעמים (אם חלה טעות בביצוע הרצף הפנה הבודק את תשומת לב הנבדקת לרצף המבוקש, והתבקשה הדגמה נוספת עד לביצוע מדויק של כל חמש התנועות לפי הסדר הנדרש).
3. מבדק לפני אימון (מבדק 1, pre-test): ביצוע הרצף התנועתי תוך הנחיה לבצעו "כמה שיותר פעמים, ללא הפסקה, באופן מהיר אך מדויק ככל הניתן: כמה שיותר מהר וכמה שיותר מדויק" בארבעה מקצי בחינה קצרים בני 30 שניות כל אחד. ניתנו 30 שניות מנוחה בין בלוק לבלוק.
4. מקצה אימון – המקצה כלל 160 או 80 ביצועים של (חזרות על) הרצף. המקצה חולק ל-10 בלוקים של 16 ביצועים עוקבים של הרצף בכל בלוק. הביצוע בכל בלוק אימון היה קצוב במטרונום ממוחשב (auditory pacing) בקצב של שתי תנועות לשנייה. בין הבלוקים של האימון התאפשרה מנוחה בת 30 שניות. הבודק הפנה את תשומת לב הנבדקת לטעויות רצף, אם קרו, וביקש לשים לב לרצף בבלוק הבא.

5. מיד בסיום מקצה האימון התבצע מבדק נוסף, מבדק לאחר אימון. מבנה מבדק זה היה זהה לזה של המבדק הראשון (מבדק 2, immediate post-training): ביצוע הרצף התנועתי תוך הנחיה לבצעו "כמה שיותר מהר וכמה שיותר מדויק" בארבעה מקצי בחינה בני 30 שניות כל אחד. ניתנו 30 שניות מנוחה בין בלוק לבלוק.

מפגש שני – לאחר 24 שעות:

24 שעות אחרי המבדק השני בוצע מבדק שלישי (מבדק 3) (זהה במבנהו למבדקים שלפני האימון ביום קודם ואחריו): ביצוע הרצף התנועתי תוך הנחיה לבצעו "כמה שיותר מהר וכמה שיותר מדויק" בארבעה מקצי בחינה בני 30 שניות כל אחד. ניתנו 30 שניות מנוחה בין בלוק לבלוק.

מפגש שלישי – לאחר שבועיים:

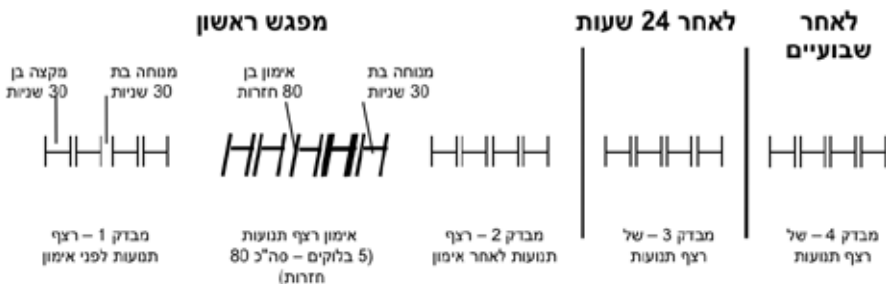
שבועיים אחרי המבדק השני בוצע מבדק רביעי (מבדק 4), זהה במבנהו למבדקים 3-1.

סכמת פרוטוקול המבדק מוצגת באיור 2.

א.



ב.



איור 2:

סכמת הניסוי: א. האימון הסטנדרטי, ב. האימון הקצר

משתנים תלויים

- במחקר זה נבחנו שני משתנים תלויים בסדרת מדידות חוזרות בנקודות זמן שונות:
1. **מהירות ביצוע הרצף התנועתי** – מספר ביצועי הרצף התנועתי הנכונים (ללא טעויות) שהושלמו במסגרת זמן קצוב – 30 שניות למקצה. רצף תנועה נכון – מספר וסדר התנועות ברצף (א או ב) הם כנדרש.
 2. **דיוק ביצוע הרצף התנועתי** – מספר הטעויות במהלך ביצוע המקצה. טעות תוגדר ביצוע לא נכון של סדר התנועות ברצף התנועתי (תנועות עודפות או תנועות חסרות), כלומר מספר הרצפים שבהם סדר התנועות היה שגוי שאותו ביצע הנבדק בפרק הזמן הקצוב.

ניתוח סטטיסטי

לבדיקת השפעת אורך האימון על המשתנים התלויים – מהירות ודיוק בביצוע הרצף התנועתי – נערך ניתוח שונות תלת-כיווני עם מדידות חוזרות במערך $2 \times 2 \times 4$: שתי קבוצות (עם וללא ADHD) שהתאמנו בשני אורכי אימון שוני-חוזרות (הסטנדרטי – 160 חזרות, והקצר – 80 חזרות) בארבעה מבדקים בנקודות זמן שונות לאורך הניסוי. כמו כן נבדקה השפעת אורך האימון בשני שלבי הלמידה (שלב הלמידה המהירה ושלב הלמידה האטית) ובשלב השימור בנפרד. ניתוח ספציפי נערך לבדיקת השפעתו של אורך האימון על ביצועי קבוצות ה-ADHD, במערך 2×2 קבוצות (אימון שונה חזרות) 4×2 מבדקים לאורך הניסוי, ובמערך 2×2 לבדיקת שני שלבי הלמידה ושלב השימור בנפרד.

ממצאים

השפעת אורך האימון על הביצוע בקרב נשים צעירות עם וללא ADHD

בלוח 2×2 מקובצים ערכי המבחנים המתארים את ההבדלים במהירות ביצוע הרצף התנועתי בין ארבע קבוצות הניסוי לאורך הניסוי כולו ובכל שלב בנפרד. לכל שלבי הניסוי נערך ניתוח שונות במערך 2×2 סוגי קבוצות 2×2 אורכי אימון 4×2 מבדקים (שתי קבוצות נבדקים עם ADHD שנבחנו במטלה, האחת לאחר אימון בן 160 חזרות, והשנייה לאחר אימון בן 80 חזרות, ושתי קבוצות ללא ADHD שנבדקו באותו אופן, בארבעה מבדקים שנערכו בנקודות זמן שונות לאורך הניסוי) (לוח 2 עמודות ימניות). לכל שלב למידה בנפרד נערכו ניתוחי שונות במערך 2×2 (סוגי קבוצות) 2×2 (אורכי אימון) 2×2 (מבדקים) (לוח 2 עמודות שמאליות).

לוח 2:

ניתוחי שונות להשוואת מהירות הביצוע של ארבע קבוצות הנשים הצעירות עם וללא ADHD שהתאמנו באורכי אימון שונים: 160 ו-80 חזרות לאורך הניסוי

d.f.	F שלב	F שלב	F שלב	d.f. לכל	F לכל	
לשלבי הלמידה	השימור מבדק -2 מבדק 4	הקונסולידציה מבדק -2 מבדק 3	הלמידה המהירה מבדק -1 מבדק 2	שלבי הניסוי	שלבי הניסוי	
1,60	***53.12	***39.22	***206.43	3,180	***158.99	מבדק ¹
1,60	**7.18	***5.97	†3.05	1,60	**7.22	קבוצה ²
1,60	1.32	19.	81.	1,60	82.	אורך אימון ³
1,60	*4.87	*4.49	26.	3,180	*3.51	מבדקXקבוצה
1,60	98.	1.07	08.	3,180	1.19	מבדקXאורך אימון
1,60	37.	26.	25.	1,60	26.	אורך אימוןXקבוצה
1,60	007.	17.	26.	3,180	09.	מבדקXקבוצהXאורך

p < .05 * p < .01 ** p < .001 *** p < .1 †

1. מבדק = ביצועי המטלה בנקודות הזמן; 2. קבוצה = עם וללא ADHD; 3. אורך אימון = אימון בן 160 חזרות לעומת 80 חזרות

נמצא הבדל מובהק בין ממוצעי רצפי התנועה הנכונים (מדד למהירות הביצוע) במבדקים על פני הזמן. כמו כן נמצא הבדל בין הקבוצות כתלות בסוג האוכלוסייה, עם ADHD וללא ADHD. עם זאת לא נמצא הבדל בין הקבוצות כתלות באורך האימון. בנוסף, נמצאה אינטראקציה מובהקת של המבדק X הקבוצה, אך לא נמצאו אינטראקציות מובהקות אחרות (לוח 2 עמודות ימניות). האינטראקציה מבדק X קבוצה שנמצאה מובהקת היא ביטוי לאינטראקציות מובהקות בשלבי גיבוש הזיכרון (הקונסולידציה) והשימור. נמצא כי שתי הקבוצות ללא ADHD השתפרו במובהק בעקבות האימון (שלב הלמידה המהירה) וכן ממבדק 2 ל-3 (גיבוש הזיכרון), ואילו שתי הקבוצות עם ADHD הראו שיפור ממבדק 1 ל-2, אך השיפור ממבדק 2 ל-3 לא נמצא מובהק ולאחריו נדגם שימור ההישג. בנוסף, נמצא כי ההבדל הכללי בין הקבוצות נובע מביצועיה של קבוצת הנבדקות ללא ADHD, שהתאמנה אימון סטנדרטי בן 160 חזרות. קבוצה זו נמצאה מהירה משתי הקבוצות עם ADHD, ללא תלות באורך האימון (p < .05). לא נמצא הבדל מובהק בין שתי הקבוצות ללא ADHD כתלות באורך האימון, אף שערכי המהירות היו גבוהים יותר בקרב הקבוצה שהתאמנה 160 חזרות. כמו כן לא נמצא הבדל במהירות ביצוע המטלה המוטורית בין שתי הקבוצות עם לקות הקשב והריכוז כתלות באורך האימון.

ניתוח סטטיסטי דומה נערך למדד הדיוק. בלוח 3 מקובצים ערכי המבחנים המתארים את ההבדלים בדיוק בביצוע הרצף התנועתי בין ארבע קבוצות הניסוי לאורך הניסוי כולו ובכל שלב בנפרד. ניתוח שונות במערך 2 סוגי קבוצות 2 X אורכי אימון 4 X מבדקים (שתי קבוצות נבדקים עם ADHD שנבחנו במטלה, האחת לאחר אימון בן 160 חזרות, והשנייה לאחר אימון בן 80 חזרות, ושתי קבוצות ללא ADHD שנבדקו באותו אופן, בארבעה מבדקים שנערכו בנקודות זמן שונות לאורך הניסוי) (לוח 3 עמודות ימניות). לכל שלב למידה בנפרד נערכו ניתוחי שונות במערך 2 (סוגי קבוצות) 2 X (אורכי אימון) 2 X (מבדקים) (לוח 3 עמודות שמאליות).

לוח 3:

ניתוחי שונות להשוואת הדיוק בביצוע של ארבע קבוצות הנשים הצעירות עם וללא ADHD שהתאמנו באורכי אימון שונים: 160 ו-80 חזרות לאורך הניסוי

d.f. לשלבי הלמידה	F שלב השימור מבדק 2-מבדק 4	F שלב הקונסוליד-ציה מבדק 2-מבדק 3	F שלב הלמידה המהירה מבדק 1-מבדק 2	d.f. לכל שלבי הניסוי	F לכל שלבי הניסוי	
1,60	*4.03	96.	††3.60	3,180	**4.81	מבדק ¹
1,60	*5.36	*4.97	70.	1,60	†3.06	קבוצה ²
1,60	68.	*5.50	85.	1,60	2.59	אורך אימון ³
1,60	42.	1.61	†3.138	3,180	*2.98	מבדק X קבוצה
1,60	89.	2.62	21.	3,180	†2.32	מבדק X אורך אימון
1,60	45.	24.	11.	1,60	11.	אורך אימון X קבוצה
1,60	42.	33.	54.	3,180	72.	מבדק X קבוצה X אורך

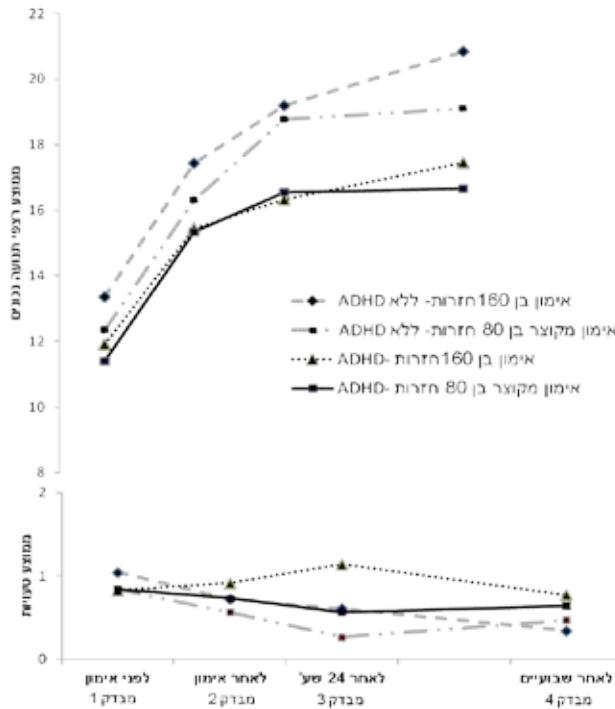
*** p < .001 ** p < .01 * p < .05 † p = .06 †† p = .08

1. מבדק = ביצועי המטלה בנקודות הזמן; 2. קבוצה = עם וללא ADHD; 3. אורך אימון = אימון בן 160 חזרות לעומת 80 חזרות

נמצא הבדל מובהק בין הממוצעים של רצפי התנועה השגויים במבדקים על פני הזמן. כמו כן נמצאה נטייה להבדל בין הקבוצות כתלות בסוג האוכלוסייה, עם ADHD וללא ADHD. עם זאת לא נמצא הבדל כתלות באורך האימון, אך נמצאה אינטראקציה מובהקת של מבדק X קבוצה ונטייה לאינטראקציה מובהקת מבדק

X אורך אימון (ראה לוח 3 עמודות ימניות). מקור האינטרקציה מבדק X קבוצה היה בשלב הלמידה המהירה. מקור הנטייה לאינטראקציה מבדק X אורך אימון נעוץ בדיוק בביצוע המטלה של קבוצת המשתתפות עם ADHD בעקבות האימון הארוך במבדק 3. אף על פי שלא נמצא הבדל כולל בין הקבוצות כתלות באורך האימון, נמצא ביטוי להבדל מובהק כזה בשלב הקונסולידציה (ראה לוח 3 עמודות שמאליות) – קבוצת הנבדקות עם ADHD שהתאמנה 160 חזרות הייתה אטית משאר הקבוצות במבדק 24 שעות לאחר האימון (מבדק 3) ($p < .05$). קבוצה זו אף הדגימה שינוי לרעה (לא מובהק, $p > .1$) בין מבדק 1 למבדק 3 ולאחריו שיפור מובהק (בין מבדק 3 למבדק 4, $p < .05$), ולכן ערכי הדיוק לפני אימון ולאחר שבועיים היו דומים (איור 3). לא נמצאו הבדלים בין שתי הקבוצות ללא ADHD כתלות באורך האימון בכל ארבעת המבדקים לאורך הניסוי ($p > .1$).

באיור 3 מובאות עקומות הלמידה של ארבע הקבוצות המראות את תהליך הלמידה לאורך הניסוי בקרב נבדקות עם ADHD וללא ADHD בעקבות אימון שונה חזרות (160 ו-80 חזרות) כפי שבא לידי ביטוי במדדי המהירות והדיוק.



איור 3:

עקומות הלמידה על פי מדדי מהירות ודיוק הביצוע בקרב ארבע הקבוצות

השפעת אורך האימון על הביצוע בקרב נשים צעירות עם ADHD

מתוך כל ההשוואות המרובות הנגזרות מניתוח ההבדלים בין ארבע הקבוצות נערכו ניתוחי שונות שהתמקדו בקבוצות עם ADHD בלבד (לוח 4). ניתוח שונות במערך 2 קבוצות X 4 מבדקים (2 קבוצות ADHD, האחת שהתאמנה אימון סטנדרטי והשנייה שאומנה אימון קצר בארבעה מבדקים לאורך הניסוי) (לוח 4 עמודות ימניות), וניתוחי שונות 2 (אורכי אימון) X 2 (מבדקים) לכל שלב למידה בנפרד (לוח 4 עמודות שמאליות).

לוח 4:

ניתוחי שונות להשוואת מהירות ודיוק הביצוע של שתי קבוצות ה-ADHD שהתאמנו באורכי אימון שונים: 160 ו-80 חזרות לאורך הניסוי על שלביו

d.f.	F שלב	F שלב	F שלב	d.f. לכל	F לכל	
לשלבי	השימור	הקונסולידציה	הלמידה	שלבי	שלבי	
הלמידה	מבדק 2	מבדק 2	המהירה	הניסוי	הניסוי	
	מבדק 4	מבדק 3	מבדק 1			
			מבדק 2			
						מהירות
						הביצוע
1,30	**10.49	**7.52	***124.32	3,90	***55.98	מבדק ¹
1,30	.14	.003	.07	1,30	.07	אורך אימון ²
1,30	.47	.17	.40	3,90	.48	מבדק X אורך האימון
						הדיוק
						בביצוע
1,30	.69	.03	.01	3,90	.43	מבדק ¹
1,30	1.24	*4.28	.28	1,30	2.57	אורך אימון ²
1,30	.03	1.54	.64	3,90	1.54	מבדק X אורך אימון

*** p<.001 ** p<.01 * p<.05

1. מבדק = ביצועי המטלה בנקודות הזמן; 2. אורך אימון = אימון בן 160 חזרות לעומת 80 חזרות

אשר למהירות הביצוע נמצא הבדל מובהק בין הממוצעים של רצפי התנועה הנכונים במבדקים על פני הזמן (לוח 4). עם זאת לא נמצא הבדל כתלות באורך האימון, ולא נמצאה אינטראקציה (לוח 4). כלומר, לא נמצא הבדל בין הקבוצות

עם ADHD במהירות ביצוע המטלה המוטורית כתלות באורך האימון. עם זאת בניתוח הנפרד לפי שלבי הלמידה נמצא כי השיפור בשלב הקונסולידציה (שלב גיבוש הזיכרון) בעקבות אימון ארוך לא נמצא מובהק ($p > .1$), ולעומתו השיפור במהירות בעקבות אימון קצר היה מובהק ($f_{(15)} = 2.31, p < .05$).

אשר לדיוק בביצוע לא נמצא הבדל מובהק בין הממוצעים של רצפי התנועה השגויים במבדקים על פני הזמן. כמו כן לא נמצא הבדל בין הקבוצות כתלות באורך האימון (לוח 4 עמודות ימניות). עם זאת נמצאה עדות להשפעת אורך האימון בשלב הקונסולידציה (לוח 4 עמודות שמאליות) [מבחן t למדגמים בלתי תלויים נמצא מובהק במבדק 3 ($f_{(30)} = 2.70, p < .05$), אך לא במבדקים 1, 2 ו-4 ($p > .1$). בדיוק בקבוצת ה-ADHD שהתאמנה 80 חזרות חל שיפור, ולעומת זאת בדיוק בקבוצה שהתאמנה 160 חזרות חלה הרעה. עם זאת לא נמצאה אינטראקציה מובהקת מבדק X אורך אימון.

לסיכום, נמצא כי קיצור האימון תרם רבות לדיוק בביצוע בקרב נבדקות עם ADHD, עם זאת הוא לא שינה הרבה את מהירות ביצוע המטלה המוטורית בקרב נבדקות אלו, אף שהוביל לקונסולידציה מובהקת. קיצור האימון מ-160 חזרות ל-80 חזרות שינה במובהק את ערכי הדיוק, נצפו הבדלים מובהקים בין הקבוצה עם ADHD שהתאמנה אימון בן 160 חזרות לבין שאר הקבוצות בשלב הקונסולידציה. הירידה בדיוק שנצפתה כאשר הנבדקות עם ADHD התאמנו 160 חזרות לא נמצאה כאשר מספר החזרות על המטלה באימון צומצם למחצית. עם זאת השיפור בדיוק לא נמצא מובהק. כמו כן ההבדל המובהק שנצפה בדיוק בסוף הניסוי בין הקבוצות עם ADHD וללא ADHD שהתאמנו אימון בן 160 חזרות לא נדגם כאשר קוצר האימון במחצית. בנוסף ניתן לראות כי השיפור במהירות בקרב הקבוצות ללא ADHD כמו גם בקבוצה עם ADHD שהתאמנה 80 חזרות לא היה על חשבון הדיוק, מה שאי אפשר לומר על הקבוצה עם ADHD שהתאמנה 160 חזרות, שאצלה נצפה השיפור במהירות על חשבון הדיוק.

דיון

במחקר הנוכחי נבדקה השפעת אורך האימון על הלמידה של סדרת תנועות אצבעות כף היד, ובכללה שלב גיבוש הזיכרון הפרוצדורלי ארוך-הטווח, בקרב נשים צעירות עם ADHD וללא ADHD. מטרת המחקר הייתה לבדוק את השפעת קיצור האימון על נשים צעירות עם ADHD. מתוצאות מחקר זה עלה כי בפרוטוקול הסטנדרטי, הכולל אימון בן 160 חזרות, נשים צעירות עם ADHD מציגות עקומות למידה לא אופייניות, בעיקר באשר למדד הדיוק, לעומת חברותיהן ללא הלקות. שני פרוטוקולי האימון, הארוך (הסטנדרטי) והקצר, הובילו לשיפור ניכר במהירות הביצוע של הנשים הצעירות עם לקות הקשב והריכוז. תוצאות המחקר הנוכחי מראות שבאשר למהירות הביצוע, אין יתרון לקיצור האימון. עם זאת היתרון הרב לקיצור האימון

בקרב המשתתפות הלוקות בקשב התבטא במדד הדיוק. אימון קצר בן 80 חזרות היטיב עם הנשים הצעירות עם ADHD. קיצור האימון הביא לשיפור מובהק ברווחים המאוחרים במהירות הביצוע, שלא על חשבון הדיוק. בנוסף, הוביל קיצור האימון את הנבדקות עם ADHD לרמת דיוק גבוהה מזו שביצוע בעקבות אימון סטנדרטי, אם כי השיפור בדיוק לא נמצא מובהק. לעומת זאת אימון קצר לא שינה הרבה את ביצועיהן של הנבדקות מקבוצת הביקורת ללא ADHD אף שהודגם ביצוע מהיר פחות. עם זאת משתתפות המחקר עם ADHD הראו בממוצע רווחים קטנים יותר במהירות ונטייה לבצע שגיאות רבות יותר כשנבדקו לאחר 24 שעות לעומת משתתפות הניסוי ללא ADHD גם בפרוטוקול האימון הקצר. לסיכום, הממצאים מראים שקיצור האימון לא רק מפחית טעויות בביצוע אלא גם מבטל את העלייה במספר השגיאות בביצוע אצל הנבדקות עם ADHD, ועם זאת מבוגרים כאלה עדיין מראים רווחים קטנים בביצוע לעומת עמיתיהם ללא הלכות.

בספרות נמצאות עדויות לכך שאימון ארוך עלול להיות לא מועיל אף עבור מבוגרים ללא לקות כלשהי ולהוביל לירידה ברמות הביצוע כמו גם להפחתה ברווחי האימון (Baddeley & Longman, 1978; Censor et al., 2006; Fenn et al., 2003; Mednick et al., 2002; Rickard et al., 2008). לעומת זאת קיימות עדויות שתומכות בסברה שאימון בן מספר חזרות מינימלי על המטלה מתחייב על מנת לפתח זיכרון לטווח ארוך, ובעיקר כשמדובר ברווחי מדד מהירות בביצוע המטלה (שלא על חשבון הדיוק) 24 שעות לאחר האימון (Aberg, Tartaglia, & Herzog, 2009; Hauptmann & Karni, 2002; Hauptmann et al., 2005; Hussain, 2007; Sekuler, & Bennett, 2009; Wright & Sabin, 2007). למרות הנאמר לעיל, הוצע בכמה מחקרים שיתכן שקיים טווח של עוצמות אימון (המתבטא במספר החזרות על המטלה הנלמדת) שבהן ביטוי לרווחים המאוחרים בביצוע בעקבות אימון ולשימור לטווח ארוך של המיומנות המוטורית אינם מושפעים (Dorfberger et al., 2005; Savion-Lemieux & Penhune, 2007). לפיכך תוצאות המחקר הנוכחי מעלות את האפשרות שטווח מספר החזרות ה"אופטימלי" עבור קבוצת המשתתפות עם ADHD הוא קטן מזה של קבוצת ההשוואה ללא ADHD. בעקבות העדויות כי אימון מרובה-חזרות עלול להזיק אף לאנשים ללא לקות כלשהי (Censor et al., 2003; Rickard et al., 2008; Fenn et al., 2006), אנו מציעים כי ייתכן שהשפעה המזיקה של אימון מרובה-חזרות עלולה להופיע אצל אינדיווידואלים עם ADHD מוקדם יותר מאצל עמיתיהם ללא הלכות.

ממצאי המחקר הנוכחי מעידים שתנאי אימון המתאימים לאוכלוסייה טיפוסית עלולים להיות לא אופטימליים לאינדיווידואלים עם ADHD. יתרה מכך, ואולי חשוב יותר – חסרים וביצועים לוקים לכאורה אצל אינדיווידואלים עם ADHD משקפים את האינטראקציה שבין הלמידה ותנאיה לבין נטיותיהם של אינדיווידואלים אלה ולא את לקותם לבדה. במחקרים קודמים עלתה הסברה שמספר החזרות הרב, המקובל בפרוטוקול האימון הסטנדרטי, מוביל לטעויות רבות

בקרב אינדיווידואלים עם ADHD (Adi-Japha et al., 2011; Fox et al., 2013), אולי בשל השפעה מצטברת של עייפות (Rickard et al., 2008). נמצא שבמטלות המתאפיינות בחזרות מרובות נבדקים עם ADHD נוטים לשגות יותר (Barnes et al., 2006; Burden & Mitchell, 2005; Mostofsky et al., 2010). ריבוי השגיאות יוחס ללקות בתהליכי עיכוב התגובה (Denckla, 1985; Mostofsky et al., 2003). במחקר הנוכחי הנטייה להפחתה בדיוק בפרוטוקול האימון הסטנדרטי בסוף האימון, אם כי לא נמצאה מובהקת, מצביעה כנראה על למידה לא אפקטיבית בחציו השני של האימון, שאף הובילה לריבוי הטעויות כפי שהשתקפו 24 שעות לאחר תום האימון. תופעה זו לא התרחשה בעקבות האימון הקצר.

אך על פי כן השפעתו של האימון הארוך על הנבדקות עם ADHD הגובלה בזמן. שבועיים מתום האימון היה מספר הטעויות בקרב שתי קבוצות ה-ADHD שהתאמנו בשני פרוטוקולי האימון (הארוך והקצר) דומה וקטן מממוצע הטעויות שנמצא 24 שעות לאחר האימון הארוך. כלומר, הפער שנוצר במהלך הלילה שלאחר האימון בשיעור הטעויות הצטמצם כי הנבדקות שהתאמנו אימון ארוך נטו להשתפר ככל שחלף הזמן מאז האימון (שבועיים). ממצאים אלו מעלים את האפשרות שמרווחי זמן ארוכים מ-24 שעות, אולי אף יותר משנת לילה אחת (Korman et al., 2003; Mednick et al., 2002), נדרשים לאינדיווידואלים עם ADHD על מנת להתאושש מאימון שככל הנראה ארוך מדי עבורם.

תגובות מהירות לא מדויקות הן ממצא מאפיין ובולט בקרב אינדיווידואלים עם ADHD. לדוגמה, הביצוע הגרפומוטורי של ילדים עם ADHD הוא מהיר במשימות חזרתיות אך מדויק פחות מאצל ילדים ללא ADHD (Adi-Japha et al., 2007). ילדים עם לקות קשב וריכוז שנבחנו במשימת חיפוש ויזואלי נטו לבצע טעויות רבות מאלה של קבוצת הביקורת, ועם זאת לא היו אטיים יותר בתגובות נכונות (Dickman & Meyer, 1988; Wilding & Cornish, 2007). כך נמצא גם בביצוע משימת רוטציה מנטלית (Aman, Roberts, & Pennington, 1998; Silk et al., 2005).

במחקר הנוכחי קיצור האימון הביא לשיפור, אמנם לא מובהק, בדיוק, ואילו אימון ארוך הוביל לעלייה במספר הטעויות וחזרה לערכי התחלה רק לאחר 24 שעות. בנוסף, לעומת הנבדקות עם ADHD שהתאמנו אימון ארוך ושיפרו מהירות על חשבון הדיוק, כפי שנמצא בעבודות קודמות (Adi-Japha et al., 2007; Dickman et al., 2010; Drechsler, Rizzo, & Steinhausen, 1988), הנבדקות עם ADHD שהתאמנו אימון קצר, השתפרו במהירות שלא על חשבון הדיוק; הן אמנם לא הראו שיפור ניכר בדיוק כמו נבדקות ללא ADHD, אך גם לא הראו נסיגה בדיוק כמו חברותיהן שהתאמנו ארוכות.

הנבדקות עם ADHD נמצאו אטיות מהנבדקות ללא ADHD ללא תלות באורך האימון. לממצא זה, המעיד על אטיות ביצוע בקרב אינדיווידואלים עם

ADHD לעומת אינדיווידואלים ללא ADHD יש חיזוק בכמה עבודות קודמות (Adi-Japha et al., 2011; Ben-Pazi et al., 2003; Gualtieri & Johnson, 2002; Yan et al., 2002; Pitcher et al., 2002; Pasini et al., 2007; 2006). ההבדל בין הנבדקות עם ADHD וללא ADHD נמצא גבולי בשלב הלמידה המהירה ומובהק בהמשך הניסוי. הפער הגדל בהבדלי המהירויות בין הנבדקות עם הלכות ובלעדיה משקף אצל אינדיווידואלים עם ADHD שלב קונסולידציה שונה מזה של עמיתיהם ללא הלכות.

לסיכום, ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על הסברה שאינדיווידואלים עם ADHD יכולים להיתרם מפרוטוקולי אימון המותאמים להם במיוחד. אפשר שפרוטוקולים אופטימליים לאוכלוסייה הטיפוסית ייצאו לא מתאימים לקבוצות אוכלוסייה מיוחדות. מחקר זה מציב את אורך האימון כגורם שיש להתחשב בו בבניית פרוטוקולי אימון מותאמים לאינדיווידואלים עם ADHD. ממצאי המחקר מצביעים על השפעתו המיטיבה של קיצור האימון על מבוגרים צעירים עם ADHD. יש להמשיך ולחקור את הסוגיה של התאמת פרוטוקולי אימון בקבוצות גיל שונות כמו גם עבור מיומנויות מוטוריות שונות (Lee & Genovese, 1989). ייתכן שפרמטרים אחרים של האימון זקוקים להתאמה על מנת להיטיב עם אנשים עם לקות קשב וריכוז. לדוגמה, ייתכן ששינוי מרווחי המנוחה בתוך האימונים וביניהם (Lee & Genovese, 1988, 1989; Shea, Lai, Black, & Park, 2000) יובילו ליעילות בלמידה; ייתכן גם כי אימון קצר או ארוך, אך מחולק לשני שיעורים מובחנים, יאפשר ללומדים עם ADHD להטמיע את החומר הנלמד וליצור זיכרון פרוצדורלי ארוך טווח ביעילות רבה מזו המתקבלת בתנאים שמתאימים ליצירת זיכרון פרוצדורלי בבני גילם שאינם סובלים מלקות קשב. ייתכן גם שפרוטוקולי אימון מסוימים שידגישו העדפת המהירות על הדיוק או להפך יסייעו לרכישה יעילה של המיומנות (Mazzoni, Hristova, & Krakauer, 2007).

תוצאות המחקר הנוכחי יכולות לסייע למורים ולמאמנים בפיתוח אסטרטגיות חדשות ללמידה שיתרמו לגיבוש זיכרון יעיל בקרב אינדיווידואלים עם ADHD. ממצאי המחקר מצביעים על האפשרות שתהליך הלמידה ואף תהליך הגיבוש של הזיכרון הפרוצדורלי ניתנים לאופטימיזציה עבור לומדים בעלי לקות קשב. נראה שיש להתייחס למשך האימון כאל פקטור חשוב בתכנית האימון. חלוקת ההתנסות הלימודית למקבצים קצרים ומובנים יכולה לשפר רבות את תהליך למידת המיומנויות ב-ADHD.

מגבלות המחקר

1. במחקר הנוכחי נבדקו אינדיווידואלים מאותו המגדר בלבד. בדיקת שני המינים תאפשר השוואות בין המינים וחידוד מאפייני הלכות כתלות במגדר.
2. במחקר זה נבדקו שני מדדי ביצוע המטלה המוטורית: מהירות ודיוק. ייתכן

שתוספת של ניתוח קינמטי תיטיב לתאר את ביצוע מטלת המחקר גם מן ההיבט הקואורדינטיבי. ניתוח קינמטי יאפשר הפניית תשומת לב לאיכות הביצוע של למידת הרצף התנועתי מלבד סדר הרצף. ניתוח כזה עשוי לספק אינפורמציה נוספת על ההבדלים שבין אינדיווידואלים עם ADHD וללא ADHD ולהעשיר את הידע הנצבר מממצאי מחקר זה.

3. אין לשלול שמספר נבדקים רב יותר היה מחזק את המסקנות שנגזרו מן הממצאים ומוסיף להבהרת תקפותם של ממצאים שלא הגיעו לכלל מובהקות סטטיסטית.

רשימת המקורות

- Aberg, K. C., Tartaglia, E. M. & Herzog, M. H. (2009). Perceptual learning with Chevrons requires a minimal number of trials, transfers to untrained directions, but does not require sleep. **Vision Research**, **49**, 2087-2094.
- Adelman, A. R. (2001). The diagnosis and management of attention-deficit hyperactivity disorder in pediatric patients. **Primary Care Companion Journal of Clinical Psychiatry**, **3**, 66-77.
- Adi-Japha, E., Landau, Y., Frenkel, L., Teicher, M., Gross-Tzur, V., & Shalev, R. S. (2007). ADHD and dysgraphia: Underlying mechanisms. **Cortex**, **34**, 700-709.
- Adi-Japha, E., Fox, O., & Karni, A. (2011). Atypical acquisition and atypical expression of memory consolidation gains in a motor skill in young female adults with ADHD. **Research in Developmental Disabilities**, **32**, 1011-1020.
- Adler, L. A., Kessler, R. C., & Spencer, T. (2003). Adult ADHD Self-Report Scale-V1.1 (ASRS-v1.1). Available from <http://www.hcp.med.harvard.edu>
- Advokat, C. (2010). What are the cognitive effects of stimulant medications? Emphasis on adults with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). **Neuroscience and Biobehavioral Reviews**, **34**, 1256-1266.
- Aman, C. J., Roberts, R. J., Jr., & Pennington, B. F. (1998). A neuropsychological examination of the underlying deficit in attention deficit hyperactivity disorder: Frontal lobe versus right parietal lobe theories. **Developmental Psychology**, **34**, 956-969.
- American Psychiatric Association. (2013). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (4th ed.), Text Revision. Washington, DC.

- Ashtamker, L., & Karni, A. (2013). Motor memory in childhood: early expression of consolidation phase gains. **Neurobiology of Learning and Memory**, **106**, 26-30. doi: 10.1016/j.nlm.2013.07.003
- Baddeley, A., & Longman, D. (1978). The influence of length and frequency of training session on the rate of learning to type. **Ergonomics**, **21**, 627-635.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention and executive functions: constructing unified theory of ADHD. **Psychological Bulletin**, **121**, 65-49.
- Barkley, R. A. (2002). Major life activity and health outcomes associated with attention deficit/hyperactivity disorder. **Journal of Clinical Psychiatry**, **63**, 10-15.
- Barkley, R. A., Murphy K. R., & Fischer, M. (2008). **ADHD in adults**. New York, NY: Guilford Press.
- Barnes, K. A., Howard, J. H., Howard, D. V., Kenealy, L., & Vaidya, C. J. (2010). Two forms of implicit learning in childhood ADHD. **Developmental Neuropsychology**, **35**, 494-505.
- Ben-Pazi, H., Gross-Tsur, V., Bergman, H., & Shalev, R. S. (2003). Abnormal rhythmic motor response in children with attention-deficit-hyperactivity disorder. **Developmental Medicine and Child Neurology**, **45**, 743-745.
- Biederman, J., Petty, C. R., Fried, R., Kaiser, R., Dolan, C. R., Schoenfeld, S., Doyle, A. E., Seidman, L. J., & Faraone, S. V. (2008). Educational and occupational under attainment in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder: a controlled study. **Journal of Clinical Psychiatry**, **69**, 1217-1222.
- Brashers-Krug, T., Shadmehr, R., & Bizzi, E. (1996). Consolidation in human motor memory. **Nature**, **382**, 252-255.

- Brown, R. M., & Robertson, E. M. (2007). Off-line processing: Reciprocal interactions between declarative and procedural memories. **Journal of Neuroscience**, *27*, 10468-10475.
- Burden, M. J., & Mitchell, D. B. (2005). Implicit memory development in school-aged children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): Conceptual priming deficit? **Developmental Neuropsychology**, *28*, 779-807.
- Censor, N., Karni, A., & Sagi, D. (2006). A link between perceptual learning, adaptation and sleep. **Vision Research**, *46*, 4071-4074.
- Davidson, M. A. (2008). ADHD in adults: A review of the literature. **Journal of Attention Disorders**, *11*, 628-641.
- Denckla, M. B. (1985). Revised neurological examination for subtle signs. **Psychopharmacology Bulletin**, *21*, 773-800.
- Denckla, M. B. (2003). ADHD: topic update. **Brain Development**, *25*, 289-383.
- Dickman, S. J., & Meyer, D. E. (1988). Impulsivity and speed-accuracy tradeoffs information processing. **Journal of Personality and Social Psychology**, *54*, 274-290.
- Dorfberger, S., Adi-Japha, E., & Karni, A. (2007). Reduced susceptibility to interference in the consolidation of motor memory before adolescence. **PLoS ONE**, *2*, e240.
- Drechsler, R., Rizzo, P., & Steinhausen, H-C. (2010). Decision making with uncertain reinforcement in children with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). **Child Neuropsychology**, *16*, 145-161.
- Dudai, Y. (2002). Molecular bases of long term memories: A question of persistence. **Current Opinion in Neurobiology**, *12*, 211-216.

- DuPaul, G. J., Power, T. J., Anastopoulos, A. D., & Reid, R. (1998). **ADHD Rating Scale-IV: Checklists, norms, and clinical interpretation**. New York, NY: Guilford.
- Fenn, K. M., Nusbaum, H. C., & Margolish, D. (2003). Consolidation during sleep of perceptual learning of spoken language. **Nature**, **425**, 614-616.
- Fox, O., Adi-Japha, E., & Karni, A. (2013). The effect of a skipped dose (placebo) of methylphenidate on the learning and retention of a motor skill in adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. **European Neuropsychopharmacology**, **24**, 391-396. 10.1016/j.euroneuro.2013.11.005
- Gillberg, C. Gillberg, I. C., Rasmussen, P., Kadesjo, B., Soderstorm, H., Rastam, M., ... Niklasson, L. (2004). Co-existing disorders in ADHD: Implications for diagnosis and intervention. **European Child Adolescent Psychiatry**, **13**, 80-92.
- Goedert, K. M., & Willingham, D. B. (2002). Patterns of interference in sequence learning and prism adaptation inconsistent with the consolidation hypothesis. **Learning & Memory**, **9**, 279-292.
- Gualtieri, C. T., & Johnson L. G. (2006). Efficient allocation of attentional resources in patients with ADHD. Maturational changes from age 10 to 29. **Journal of Attention Disorders**, **9**, 354-542.
- Harvey, W., & Reid, G. (2003). Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A review of research on movement performance and physical fitness. **Adapted Physical Activity Quarterly**, **20**, 1-25.
- Hauptmann, B., & Karni, A. (2002). From primed to learn: The saturation of repetition priming and the induction of long-term memory. **Cognitive Brain Research**, **13**, 313-322.
- Hauptmann, B., Reinhart, E., Brandt, S. A., & Karni, A. (2005). The predictive value of the leveling off of within session performance for procedural memory consolidation. **Cognitive Brain Research**, **24**, 181-189.

- Hussain, Z., Sekuler, A. B., & Bennett, P. J. (2009). Perceptual learning modifies inversion effects for faces and textures. **Vision Research**, **49**, 2273-2284.
- Julius, M. S., & Adi-Japha, E. (2015). Learning of a simple grapho-motor task by young children and adults: Similar acquisition but age-dependent retention. **Frontiers in Psychology**, **6**, 225.
- Karatekin, C., Markiewicz, S. W., & Siegel, M. A. (2003). A preliminary study of motor problems in children with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). **Perceptual and Motor Skills**, **97**, 1267-1280.
- Karni, A. (1996). The acquisition of perceptual and motor skills: A memory system in the adult human cortex. **Brain Research, Cognitive Brain Research**, **5**, 39-48.
- Karni, A., & Bertini, G. (1997). Learning perceptual skills: Behavioral probes into adult cortical plasticity. **Current Opinion in Neurobiology**, **7**, 530-535.
- Karni, A., Meyer, G., Jazzard, P., Adams, M., Turner, R., & Ungerleider, L. G. (1995) Functional MRI evidence for adult motor cortex plasticity during motor skill learning. **Nature**, **377**, 155-158.
- Karni, A., Meyer, G., Rey-Hipolito, C., Jezzard, P., Adams, M. M., Turner, R., & Ungerleider, L. G. (1998). The acquisition of skilled motor performance: Fast and slow experience-driven changes in primary motor cortex. **Proceedings of the National Academy of Science**, **95**, 861-868.
- Karni, A., & Sagi, D. (1993). The time course of learning a visual skill. **Nature**, **365**, 250-252.
- Kessler, R. C., Adler, L. A., Ames, M., Demler, O., Faraone, S., Hiripi, E., et al. (2005). The World Health Organization Adult ADHD Self-Report Scale (ASRS): A short screening scale for use in the general population. **Psychological Medicine**, **35**, 245-256.

- Kessler, R. C., Adler, L. A., Gruber, M. J., Sarawate, C. A., Spencer, T., & Van Brunt, D. L. (2007). Validity of the World Health Organization Adult ADHD Self-Report Scale (ASRS) Screener in a representative sample of health plan members. **International Journal of Methods in Psychiatric Research**, *16*, 52-65.
- Klorman, R., Thatcher, J. E., Shaywitz, S. E., Fletcher, J. M., Marchione, K. E., Holahan, J. M., ... Shaywitz, B. A. (2002). Effects of event probability and sequence on children with attention-deficit/hyperactivity, reading, and math disorder. **Biological Psychiatry**, *52*, 795-804.
- Kooij, S. J. J., Bejerot, S., Blackwell, A., Caci, H., Casas-Brugue, M., Carpentier, P. J., ... Gaillac, V. (2010). European consensus statement on diagnosis and treatment of adult ADHD: The European network adult ADHD. **BMC Psychiatry**, *10*, 67.
- Korman, M., Raz, N., Flash, T., & Karni, A. (2003). Multiple shifts in the representation of a motor sequence during the acquisition of skilled performance. **Proceedings of the National Academy of Science**, *100*, 12492-12497.
- Lee, T. D., & Genovese, E. D. (1988). Distribution of practice in motor skill acquisition: learning and performance effects reconsidered. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, *59*, 277-287.
- Lee, T. D., & Genovese, E. D. (1989). Distribution of practice in motor skill acquisition: different effects for discrete and continuous. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, *60*, 59-65.
- Linterman, I., & Weyandt, L. (2001). Divided attention skills in college students with ADHD: Is it advantageous to have ADHD? **The ADHD Report**, *9*, 1-10.
- Loe, I., & Feldman, H. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. **Ambulatory Pediatrics**, *7*, 82-90.

- Mazzoni, P., Hristova, A., & Krakauer, J. W. (2007). Why don't we move faster? Parkinson's disease, movement vigor, and implicit motivation. **The Journal of Neuroscience**, **27**, 7105-7116.
- Mednick, S. C., Nakayama, K., Cantero, J. L., Atienza, M., Levin, A. A., Pathak, N., & Stickgold (2002). The restorative effect of naps on perceptual deterioration. **Nature Neuroscience**, **5**, 677-681.
- Messina, L. F., Tiedeman, K. B., Andrade, E. R., & Primi R. (2006). Assessment of working memory in children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. **Journal of Attention Disorders**, **10**, 1, 28-35.
- Mostofsky, S. H., Newschaffer, C. J., & Denckla, M. B. (2003): Overflow movements predict impaired response inhibition in children with ADHD. **Perceptual and Motor Skills**, **97**, 1315-1331.
- Mostofsky, S. H., Rimrodt, S. L., Schafer, J. G. B., Boyce, A., Goldberg, M. C., Pekar, J. J., & Denckla M. B. (2006). Atypical motor sensory cortex activation in Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder: A functional magnetic resonance imaging study of simple sequential finger tapping. **Biological Psychiatry**, **59**, 48-56.
- Munden, A., & Arcelus, j. (1999). **The ADHD handbook: a guide for parents and professionals on attention deficit hyperactivity disorder**. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Nicolson, R. I., & Fawcett, A. J. (2007). Procedural learning difficulties: reuniting the developmental disorders? **Trends in Neuroscience**, **30**, 135-141.
- O'Conner, K. P., Lavoie, M. E., Stip, E., Borgeat F., & Laverdure, A. (2008). Cognitive-behaviour therapy and skilled motor performance in adults with chronic tic disorder. **Neuropsychological Rehabilitation**, **18**, 45-64.
- Oldfield, R. C. (1970). The assessment and analysis of handedness: The Edinburgh Inventory. **Neuropsychologica**, **9**, 97-113.

- Pasini, A., Paloscia, C., Alessandrelli, R., Porfirio M. C., & Curatolo, C. (2007). Attention and executive functions profile in drug naïve ADHD subtypes. **Brain & Development**, **29**, 400-408.
- Paulson, J. F., Buermeyer, C., & Nelson-Gray, R. O. (2005). Social rejection and ADHD in young adults: An analogue experiment. **Journal of Attention Disorders**, **8**, 127-135.
- Pitcher, T. M., Piek, J. P., & Barrett, N. C. (2002). Timing and force control in boys with attention deficit hyperactivity disorder: Subtype different and the effect of comorbid developmental coordination disorder. **Human Movement Science**, **21**, 919-945.
- Poldrack, R. A. & Gabrieli J. D. E. (2001). Characterizing the neural mechanisms of skill learning and repetition priming. Evidence from mirror reading. **Brain**, **124**, 67-82.
- Rickard, T. C., Cai, D. J., Rieth, C. A., Jones, J., & Ard, M. C. (2008). Sleep does not enhance motor sequence learning. **Journal of Experimental Psychology-Learning Memory and Cognition**, **34**, 834-842.
- Rubia, K., Noorloos, J., Smith, A., Gunning, B., & Sergeant, J. (2003). Motor timing deficits in community and clinical boys with hyperactive behavior: the effect of methylphenidate on motor timing. **Journal of Abnormal Child Psychology** **31**, 301-313.
- Savion-Lemieux, T., & Penhune, V. (2005). The effects of practice and delay on motor skill learning and retention. **Experimental Brain Research**, **161**, 423-431.
- Schneider, M. F., Krick, C. M., Retz, W., Hengesch, G., Retz-Junginger, P., Reith, W., & Rösler, M. (2010). Impairment of fronto-striatal and parietal cerebral networks correlates with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) psychopathology in adults. A functional magnetic resonance (fMRI) study. **Psychiatry Research: Neuroimaging**, **183**, 75-84.

- Seidman, L. J., (2006). Neuropsychological functioning in people with ADHD across the lifespan. **Clinical Psychology Review**, **26**, 466-485.
- Sergeant, J. A. (2005). Modeling attention-deficit/hyperactivity disorder: A critical appraisal of the cognitive-energetic model. **Biological Psychiatry**, **57**, 1248-1255.
- Shea, C., Lai, Q., Black, C., & Park, J. (2000). Spacing practice sessions across days benefits the learning of motor skills. **Human Movement Science**, **19**, 737-760.
- Silk, T., Vance, A., Rinehart, N., Egan, G., O'Boyle, M., Bradshaw, J. L., & Cunnington, R. (2005). Fronto-parietal activation in attention-deficit hyperactivity disorder, combined type: functional magnetic resonance imaging study. **British Journal of Psychiatry**, **187**, 282-283.
- Stickgold, R. (2009). How do I remember? Let me count the ways. **Sleep Medicine Reviews**, **13**, 305-308.
- Szatmari, P., & Taylor, D. C. (1984). The neurological examination in child psychiatry: a review of its uses. **Canadian Journal of Psychiatry**, **29**, 155-162.
- Tiffin-Richards, M. C., Hasselhorn, M., Richards, M. L., Banaschewski, T., & Rothenberger, A. (2004). Time reproduction in finger tapping tasks by children with attention-deficit hyperactivity disorder and/or dyslexia. **Dyslexia**, **10**, 299-315.
- Toplak, M. E., & Tannock, R. (2005). Tapping and anticipation performance in Attention Deficit Hyperactivity Disorder. **Percept Motor Skills**, **100**, 659-675.
- Vaidya, C. J., Austin, G., Kirkorian, G., Ridlehuber, H. W., Desmond, J. E., Glover, G. H., & Gabrieli, D. E. (1998). Selective effects of methylphenidate in attention deficit hyperactivity disorder: A functional magnetic resonance study. **Proceedings National Academy of Sciences, Neurobiology**, **95**, 14494-14499.

- Weiss, M., & Murray, C. (2003). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder in adults. **Canadian Medical Association**, **168**, 715-722.
- Weyandt, L. L., & DuPaul G. (2006). ADHD in college students. **Journal of Attention Disorders**, **10**, 9-19.
- Weyandt, L. L., Linterman, I., & Rice, J. A. (1995). Reported prevalence of attention deficits in sample of college students. **Journal of Psychopathology and Behavior Assessment**, **17**, 293-304.
- White, H. A., & Shah, P. (2006). Training attention-switching ability in adults with ADHD. **Journal of Attention Disorders**, **10**, 44-53.
- Wilding, J., & Cornish, K. (2007). Independence of speed and accuracy in visual search: Evidence for separate mechanisms. **Child Neuropsychology**, **13**, 510-521.
- Wilhelm, I., Metzkw-Mészáros, M., Knapp, S., & Born, J. (2012). Sleep-dependent consolidation of procedural motor memories in children and adults: the pre-sleep level of performance matters. **Developmental Science**, **15**, 506-515.
- Wright, B. A., & Sabin, A. T. (2007). Perceptual learning: how much daily training is enough? **Experimental Brain Research**, **180**, 727-736.
- Yan, J. H., Thomas, J. R., & Bennett, S. J. (2002). Arm movement control: Differences between children with and without attention deficit hyperactivity disorder. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, **73**, 10-18.

MOVEMENT

JOURNAL OF PHYSICAL EDUCATION & SPORT SCIENCES

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

Vol. 11 ● 2

2016



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

CONTRIBUTORS

Adi-Japha E., PhD	- Bar-Ilan University, Ramat-Gan
Carmi, U., PhD	- Ohalo College in Katzerin
Choresch, N., PhD	- Zinman College of Physical Education and Sport Sciences at the Wingate Institute
Dunsky, A., PhD	- Zinman College of Physical Education and Sport Sciences at the Wingate Institute
Feldman, A.	- Beit-Berl College, Faculty of Arts
Feldman, A.	- Beit-Berl College, Faculty of Arts
Fox, O., PhD	- Zinman College of Physical Education and Sport Sciences at the Wingate Institute
Gindi, S., PhD	- Beit-Berl College
Harari, I., PhD	- Zinman College of Physical Education and Sport Sciences at the Wingate Institute
Honig, O., PhD	- Beit-Berl College, Faculty of Arts
Karni, A., Prof.	- Haifa University
Lazar-Shoef, Z.	- Ben-Gurion University
Lidor, R., Prof.	- Zinman College of Physical Education and Sport Sciences at the Wingate Institute
Muchtar, O., PhD	- Ashqelon Academic College
Ram, I., PhD	- Zinman College of Physical Education and Sport Sciences at the Wingate Institute
Rinat, S.	- Beit-Berl College, Faculty of Arts

-
- Segev, D. M.** - Zinman College of Physical Education and Sport Sciences at the Wingate Institute
- Shtein, H., PhD** - Zinman College of Physical Education and Sport Sciences at the Wingate Institute
- Talmor, R., PhD** - Zinman College of Physical Education and Sport Sciences at the Wingate Institute
- Zach, S., PhD** - Zinman College of Physical Education and Sport Sciences at the Wingate Institute

Table of Contents

Soccer coaches' handling of parental involvement S. Gindi, A. Feldman, O. Honig, S. Rinat, A. Feldman.....	209
Induction into teaching – Perspectives of beginning physical education teachers S. Zach, R. Talmor, H. Stein.....	228
National narraives in the opening ceremony of the 19th Maccabia O. Muchtar, Z. Lazar-Ahoef.....	254
Physical activity – does it really increase bone density in post-menopausal women? – Review of articles published between 2001–2015 D. M. Segev, A. Dunsky	276
The Decline of “Hapoel” U. Carmi.....	294
The contribution of PDS and regular teacher education programs to the preparation of preservice physical education teachers – A comparison N. Choresh, S. Zach, I. Ram, I. Harari.....	321
Length of practice may influence learning and consolidation of a motor skill in women with and without ADHD O. Fox, A. Karni, E. Adi-Japha.....	344
Abstracts	IV

Soccer coaches' handling of parental involvement

S. Gindi, A. Feldman, O. Honig, S. Rinat, A. Feldman

Youth coaches in soccer clubs hold multiple roles vis-à-vis the players and their parents, as they serve simultaneously as educators and service providers who strive toward building competitive teams. In the field of education, parental involvement is generally seen as positive. Parental over-involvement, however, is viewed as negative, particularly when parents express their opinions in professional matters. This study examined how youth coaches in soccer clubs perceive parental involvement and how they manage it. For the purpose of this study, eight interviews with youth soccer coaches in five clubs in Israel, from Haifa to Tel Aviv, were conducted. The picture that emerged from the interviews is similar to the known picture in the field of education in general: the coaches recognize the positive aspects of parental involvement, but find the negative aspects difficult to cope with. Interviewees did not know of the recommendations of bodies like the Zalicha governmental committee for coping with parental over-involvement, and mostly utilized a punitive approach without a systemic outlook. In conclusion, recommendations were provided for constructive work with parents and implications for coaches' education.

Descriptors: Parental involvement, training, soccer.

Induction into teaching – Perspectives of beginning physical education teachers

S. Zach, R. Talmor, H. Stein

The novice teacher support program "Interning in Teaching" has been operated in Israel by the Teacher Education Division of the Ministry of Education since 1999. The program includes two support systems: individual mentoring by mentor teachers in the receiving school, which reflects integration into a new organizational culture, and an internship workshop in the teacher education institution, which reflects professional support in the socialization process. The aim of the present study was to examine how novice physical education teachers perceive the internship program from two main vantage points: (a) the implementation, scope, components, and essence of the program, and (b) the contribution of the program to their training and optimal integration into teaching, with a focus on physical education. Ninety-nine physical education teaching interns participated in the study. They completed a questionnaire for interns which was distributed as part of a broad study on the student teaching internship process (Nasser Abu-Alhija, Reichenberg, & Fresco, 2006). The questionnaire was adapted slightly to suit physical education teachers. The findings of the study show that in evaluating the overall components of the internship program, most of the interns are satisfied with the ties created with pupils, their integration in the school, their choice of teaching as a profession, and the support they receive from the teaching staff. During the internship year they still do not feel fully involved in the school, as they are not assigned to any other functions in the school. However, they hope for a positive attitude from management and for communications to develop with pupils' parents. The interns need extensive emotional support and encouragement when dealing with frustrations. They need help in finding ways to increase pupils' motivation to learn, to cope with discipline problems, and to find suitable means of assessment.

Descriptors: Internship, internship program, mentor teacher, novice teachers, physical education.

National narratives in the opening ceremony of the 19th Maccabia

O. Muchtar, Z. Lazar-Shoef

This paper evaluates the sociologist narrative of the opening ceremony of the 19th Maccabia Games in 2013. Public events have been widely identified within the study of nationalism as festivals that attempt to reinforce national identity and belonging. Contemporary Maccabia Games are a specific form of events where the nature and content of the State of Israel's identity is displayed for the global observation of Jews in other nations. While opening ceremonies contain a rich display of national identity in any case, the 19th Maccabia Games were particularly significant for taking place at a time of major security problems in Israel, and have frequently been interpreted as an expression of radical patriotism. Depicting the nation through the multiplicity of a biographical narrative produces a "mosaic" mode of representation which can be seen in other documentary and public history projects, as well as in the political context of Israeli public multiculturalism in the 2000's. This responds to the need for any national narrative to be composed through compressing the lives of millions of people into one.

Descriptors: Maccabia, opening ceremony, narrative, nationality.

Physical activity – does it really increase bone density in post-menopausal women? – Review of articles published between 2001-2015

D. M. Segev, A. Dunsky

Physical activity is known for its many health benefits, among them the positive effect on bone health during the life cycle. During childhood, physical stress stimulates bone remodeling and increases density. However, due to hormonal changes during adulthood, and mainly during post-menopause, the rate of bone remodeling is slowed down and is less efficient. As a result, an argument has arisen in the literature regarding the benefit or harm of physical activity on bone health among postmenopausal women. In the current review of the literature this argument is examined, and the efficacy of physical activity for improving Bone Mineral Density (BMD) in post-menopausal women is investigated. The articles included in the review were chosen from four databases (PubMed, SPORT Discus, Academic Search Premier, and Science Direct). Only publications with intervention studies that provided BMD measures clearly affected by physical activity in postmenopausal women were included. Eleven articles met the criteria for inclusion. The results indicated that in general physical activity had a positive effect on BMD. Exercise prevented bone loss, and in some cases it contributed to the increase in BMD. The main conclusion of the current review is that physical activity may improve BMD in postmenopausal women. However, the exact type of activity and its intensity, duration, and frequency are still unclear. Further studies are needed to determine the precise training protocol for postmenopausal women.

Descriptors: Physical activity, bone mineral density, osteoporosis, post-menopausal.

The Decline of "Hapoel"

U. Carmi

The "Hapoel" Center has for many years been the most important and significant sport institution in Israel. During a process that commenced in the 1970s and lasted for three decades, Hapoel lost its "reign" and status as the major body in Israeli sport. Nowadays, its impact on the competitive and elite sport is small. Hapoel did not decline from its glory due to one or two incidents. This article discusses the factors that led to the decline of its status as a dominant body in Israeli sports in the 1990s. In 1971, the first cracks were discovered in the status of Hapoel. The Etzioni Commission, which investigated the corruption in sports in Israel, held the heads of Hapoel responsible for the acts of corruption. In the 1980s, the sport moved from a "political model" to an "economic-professional model" management. Due to the staggering rise in costs required for the maintenance of the football teams, the flag teams of Hapoel found themselves in heavy debt. In those years, there was a shift in the "Histadrut" attitude towards Hapoel, because the Histadrut was not willing to cover Hapoel's deficits. The struggle between the Histadrut and Hapoel, the decline of Histadrut due to the privatization of its assets, and the agitation of activists against the leadership of the Center led to the decline in the power of Hapoel. The conclusions of the Maliniak Commission, which recommended disconnecting sports from politics, led to the final demise of Hapoel.

Descriptors: "Hapoel" Center, political model, commercial model, "Histadrut", Etzioni Commission, Maliniak Commission.

The contribution of PDS and regular teacher education programs to the preparation of preservice physical education teachers – A comparison

N. Choresh, S. Zach, I. Ram, I. Harari

The aim of the present study was to examine a pilot physical education teacher education program in Israel based on the professional development school (PDS) method, and to compare it to the regular teacher education program in terms of the contribution of each program to teacher education and students' perceived self-efficacy in teaching and in the actual teaching of physical education. Six preservice teacher groups participated, three following the PDS method and three adhering to the regular program. The research method combined qualitative and quantitative approaches, and included semi-structured questionnaires and interviews with students regarding their perceptions of the contribution of the program; semi-structured interviews with pedagogical instructors and cooperating teachers; and questionnaires to examine perceived self-efficacy in teaching. The findings of the study indicate student satisfaction with both teaching methods. The contribution of the pedagogical instructors and cooperating teachers was found to be dependent on instructor or teacher personality, gender, communication methods, and personal credo. Frequent visits by the pedagogical instructors during student teaching days in PDS compared to the regular program emerged as the central aspect affecting how the cooperating teachers perceived their status and role, as well as the professional development of the students. No differences were found between the two teacher education programs in terms of participants' perception of self-efficacy in teaching.

Descriptors: Teacher education program, teacher education in physical education, professional development school, teaching efficacy.

Length of practice may influence learning and consolidation of a motor skill in young female adults with and without ADHD

O. Fox, A. Karni, E. Adi-Japha

Motor learning and long-term procedural memory underlie many daily and academic skills, such as writing, typing, playing a musical instrument, engaging in sports, and driving. Practice of a given sequence of movements can lead to robust procedural memory (skill). In young adults, in addition to gains in performance accrued during practice, speed and accuracy can further improve overnight; the latter, delayed "offline" gains, are thought to emerge when procedural memory consolidation processes are completed. A recent study suggested that female college students with ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) show an atypical procedural memory consolidation phase – specifically, gaining speed but losing accuracy, overnight. Here, to test if this accuracy loss reflected the cost of overlong training in adults with ADHD, we compared the performance of the finger-to-thumb opposition sequence learning task of female college students with (n=32) and without (n=32) ADHD following two training protocols that differed in length. Half of the participants in both groups were given a standard training protocol (160 task repetitions), and half were given a shorter training protocol (80 task repetitions). Speed and accuracy were recorded before training, immediately after, and at 24 hours and 2 weeks post-training. The shortened practice session resulted in within-session gains and additional overnight gains as robust in speed at no costs to accuracy, in both groups, with and without ADHD. Moreover, the young female adults with ADHD showed speed gains and retention as robust as in the longer training session, but the costs in accuracy incurred in the latter were eliminated. The shortening of practice sessions may benefit motor skill acquisition in ADHD.

Descriptors: ADHD, motor learning, procedural memory consolidation, training session length, speed-accuracy trade-off.