

בתנועה

כתב-עת למדעי החינוך הגופני והספורט



תשס"ט ● 2009

כרך ט ● חוברת 2

המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זימן במכון וינגייט



בתנועה

כתב-עת למדעי החינוך הגופני והספורט

העורך: פרופ' ר. לידור
המערכת: 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

תשס"ט ● 2009

כרך ט ● חוברת 2



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 הגופני והספורט.

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** – הוא מכתב קצר שבו המחבר/ים פונים למערכת של כתב העת בבקשה להוציא לאור את כתב היד.

◀ **קובץ ה-word** צריך להיות בכתב David ברווחים כפולים, בגודל אות 12. יש לצרף לוחות/איורים כשהם מוכנים לדפוס.

● יש לוודא חפיפה מלאה בין הסימוכין לבין רשימת המקורות ולהקפיד על רישום נכון ומדויק של פרטי העיול (citations), על פי הנוסח המקובל ב-American Psychological Association (APA) Association, מהדורת 2010.

● מחבר המגיש כתב יד שהתפרסם או העומד להתפרסם בכתב עת לועזי, יציין את שם כתב העת ואת פרטיו.

● בכתב היד – בהיקף של עד 25 עמודים – יש לכלול את החלקים כמפורט להלן.

חלקי כתב היד

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

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

המשתתפים בחוברת

- | | |
|-------------------|---|
| פרופ' אלון אליקים | - מרכז הספורט ומחלקת ילדים, בית-חולים מאיר |
| ד"ר יעל אלמוסני | - המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט |
| ורדה בן בשט | - בית החינוך "נופי הבשור", מועצה אזורית אשכול |
| ד"ר לורי גרינברגר | - המכללה האקדמית "בית ברל" |
| אורן מחנאי | - המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט |
| ד"ר יואב מקל | - המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט |
| ד"ר ח'אלד עראר | - המכללה האקדמית "בית ברל" |
| ד"ר ברוך פורמן | - אוניברסיטת בר-אילן (עמית מחקר) |
-

תוכן העניינים

עיון ומחקר

- תפיסת תלמידי תיכון ערבים את מעמד החינוך הגופני בבית הספר
והפעילות הגופנית מחוצה לו: היבטים מגדריים
ח'אלד עראר..... 127
- ספורט בין גדרות התיל – הפעילות הספורטיבית של אסירי האצ"ל והלח"י
במחנות המעצר באפריקה, 1944-1948
ברוך פורמן..... 154
- מבחנים למדידת היכולת האנאירובית בענפי כדור
יואב מקל, אורן מחנאי ואלון אליקים..... 174
- התאמת סגנונות הוראה ליחידות למידה בחינוך הגופני על פי תרומתם
לממדי איכות חיים בקרב צעירים וצעירות עם לקות אינטלקטואלית
יעל אלמוסני..... 187
- תפיסת דימוי עצמי, דימוי גוף, הרגלי פעילות גופנית ותזונה בקרב מתבגרות
לורי גרינברגר וורדה בן בשט..... 217
- VII..... **תקצירים באנגלית**

תפיסת תלמידי תיכון ערבים את מעמד החינוך הגופני בבית הספר והפעילות הגופנית מחוצה לו: היבטים מגדריים

ח'אלד עראר

תקציר

מאמר זה מציג כיצד נתפסים שיעורי החינוך הגופני והפעילות הגופנית בקרב תלמידי בית ספר תיכון ערבי מוסלמי במדינת ישראל. לשם כך נבנה שאלון בהתבסס על תאוריית תפיסות ועמדות ושלב מחקר אינדוקטיבי (איכותני). במחקר השתתפו שתי קבוצות מיקוד של תלמידים, משני המינים, והוא תוקף על ידי שתי קבוצות מיקוד נוספות של מורים לחינוך גופני ומדריכים להוראת החינוך הגופני. בגרסתו הסופית השאלון כלל 54 פריטים שמהם הורכבו תשעה סולמות המתארגנים בשלוש שטחות (עולמות תוכן): בשטחה הסוציו-תרבותית השאלון בדק כיצד נתפסת גישתם של שלושה גורמים כלפי החינוך הגופני ופעילות הספורט, מנקודת ראותו ושיפוטו של המשיב: הגורם החברתי, הגורם הדתי-אסלאמי, והקודים הרווחים (בחברה הערבית) בכל הנוגע להתנהגות מגדרית. בשטחה הארגונית-מערכתית השאלון בדק כיצד נתפסת גישתם של שני סוכנים ממסדיים כלפי החינוך הגופני: מנהל המוסד החינוכי והמורה לחינוך גופני. בשטחה האישי נבדקו ארבעה גורמים: שני גורמים מתייחסים לגישתם של החברים בני הגיל והמשפחה הגרעינית לפעילות גופנית וספורט ושני גורמים בודקים ערכים מכווני ספורט ואת תפיסת התועלת שיש בפעילות ספורט. השאלון הופץ בקרב 182 תלמידי בית ספר תיכון שש שנתי במרכז הארץ בכיתות ט'-י"א. הממצאים מלמדים על זיהוי הגורמים המשפיעים על תפיסות התלמידים, והם ישמשו לבניית מודל לניבוי ההשתתפות בשיעורי חינוך גופני. מן המחקר עולה כי נכונות בנות ערביות להשתתף בשיעורי החינוך הגופני עולה ככל שהמשפחה מעודדת את השתתפותן, כשלאישיות ולמקצועיות של המורה לחינוך הגופני יש גם כן השפעה על כך. המחקר מציע מודל לניבוי השתתפות בשיעורי חינוך גופני ופעילות ספורטיבית, תוך הבחנה מגדרית בין הגורמים התורמים לניבויים אלה בקרב הבנים ובקרב הבנות, על אף היעדר תמיכה במקצוע זה בתרבות ובחברה הערבית.

תאריכים: מגדר, חינוך גופני, מוסלמים, ערבים בישראל, תפיסות, עמדות.

משתנים שונים יכולים להשפיע על למידת תלמידים. הנושא המרכזי במחקר החינוכי הוא זיהוי והבנה כיצד משתנים אלה משפיעים על הצלחת התלמידים, ובאמצעות ידע זה אנו יכולים לבנות את הסביבה והתכנים שמקדמים למידה. אחד הגורמים שיכול להשפיע על למידת התלמידים הוא עמדותיהם (Subramaniam & Silverman, 2007). כאשר המורה בונה סביבה לימודית שבה התלמיד חש בנוח ובביטחון, סביבה זו תסייע בהבניית עמדה חיובית כלפי המקצוע (Chen & Darst, 2001). במילים אחרות, עיצוב סביבת לימודים

חיובית משפיע על עמדות התלמידים ועל איכות למידתם, ולאור זאת הבניית עמדות חיוביות מהווה תנאי מקדים ללמידה משמעותית.

הממד הקוגניטיבי וההקשר החינוכי הם ראשוניים בהשפעתם על עיצוב עמדות התלמידים. הקשר בין שני ממדים אלה הוא בעל פוטנציאל השפעה ניכר על למידת התלמידים, בעוד עירוב שני הגורמים מבנה את תפיסות התלמידים ואת עמדותיהם, וכן את מידת המשיכה הרגשית כלפי הנושא שהובעה אודותיו העמדה. הממד הקוגניטיבי תופס חשיבות בכל הקשור לאמונות שעומדות בבסיס העמדה הננקטת (Oppenheim, 1992; Subramaniam & Silverman, 2007). מידת המשיכה הרגשית והאמונות כלפי הגורמים המזהים את נושא העמדה (נושא הלימוד) משפיעות על הלמידה ועל הישגי התלמידים. אחד הנושאים שבהם העמדה חשובה במיוחד הוא החינוך הגופני, בעיקר בקרב בנות בחברה מסורתית.

פעילות גופנית סדירה מסייעת לשיפור הבריאות הגופנית והנפשית ותורמת לשיפור איכות החיים הכללית (רסקין, 2002). הנחה מחקרית זו זכתה לתימוכין במחקרים רבים, וגוף הידע הנצבר מצביע על קשר חיובי בין פעילות גופנית לבין כושר גופני ותפקוד יומיומי בהיבטיו הפיזיים והפיזיולוגיים, על תרומתה של הפעילות הגופנית לאימוץ אורח חיים בריא, מניעת (או הקטנת) תחלואה ועל האפקטיביות שלה בהובלת שינוי חיובי נפשי – שיפור בדימוי העצמי ובתפיסת העצמי (Arar, 2006; British Health and Education Authority 1998; Laker, 2000). על פי רוב, העיסוק בפעילות ספורטיבית מאורגנת מתחיל בשיעורי החינוך הגופני במסגרת הבית ספרית. מחקרים שנערכו בקרב ילדים ובני נוער הראו כי פעילויות אלה הובילו לתוצאות מועילות גם בתחום החברתי, חיזקו שיתוף פעולה ולכידות קבוצתית והיו גירוי לביסוס הרגלי פעילות פנאי בהווה ובעתיד (Almond, 1989; Capel & Piotrowski, 2000; Chung & Phillips, 2002; Haywood, 1991; Koca et al., 2005). תלמידים המבטאים תפיסות ועמדות חיוביות כלפי פעילות גופנית בשיעורי החינוך הגופני נוטים להשתתף בפעילות גופנית מחוץ לכותלי בית הספר וממשיכים בפעילות גופנית גם לאחר סיום לימודיהם (McKenzie, 2003; Portman, 2003). נראה אפוא כי לחינוך הגופני במסגרת הבית ספרית יש פוטנציאל להגיע אל קבוצות האוכלוסייה הנרחבות ביותר האפשריות ולהשפיע על הרגלי הפנאי שלהם כבוגרים, אם ישכילו לעצב עמדות חיוביות כלפי פעילות גופנית בקרב המוטבים (התלמידים) ולהטמיע בקרבם את אהבת המקצוע והבנת טובות ההנאה הנגזרות מפעילות זו (Graham et al., 2004).

עבור החברה הערבית בישראל – קבוצת מיעוט החיה בסביבה דלת משאבים – שיעורי החינוך הגופני הם במרבית המקרים הזדמנות מאפשרת יחידה להשתתפות בפעילות גופנית סדירה. לעניין זה, הבנות הערביות מהוות קבוצת מבחן מעניינת במיוחד בתוך קבוצת המיעוט הערבי, בגלל ההקשר התרבותי הפטריארכלי המאפיין את החברה שאליה הן משתייכות (Arar, 2006).

הבדלים בקביעת מדיניות בנושא החינוך הגופני לבנים ולבנות בדרך מקבלי ההחלטות

מבין כל המקצועות הנלמדים במערכת החינוך הפורמאלית בכיתות א'-י"ב, החינוך הגופני מספק את מקרה המבחן הטוב ביותר לדיון בסוגיית ההתייחסות הממסדית הלא שוויונית כלפי שני המינים (Koca et al., 2005). על פי סקרטון (Scraton, 1993), שיעורי החינוך הגופני מחזקים אפריורי הבדלים מגדריים באופן גלוי דרך קביעת הרפרטואר וסוג הפעילויות המוצעות לבנים ולבנות בשיעורים אלה. הבדלים מגדריים שמקורם בהחלטות מדיניות אינם מתוחמים רק לתכנים השונים של הפעילויות המוצעות לבנים ולבנות. בדיקת עמדות ותגובות גלויות וסמויות של המעורבים בקביעת המדיניות הבית ספרית בנושא חינוך גופני ובקרב האחראים על העברת שיעורים אלה, מלמדת על הבדלים בסטנדרטים נדרשים של השתתפות ושל השקעה בשיעורים, הנתבעים מן הבנים לעומת אלה שעל פיהם נשפוטת הבנות. בנוסף, יש לציין כי התמות השגורות בשיח של קובעי המדיניות בסוגיות שונות הקשורות למערכי השיעור במקצוע החינוך הגופני מתמקדות בנושאי רזון, שריריות ועיסוק בגוף. לתמות אלה כולן השפעה רבה על בניית המושגים המקובלים של נשיות וגבריות, והן אף תורמות להתייחסות מגדרית דיפרנציאלית בסוגיות הקשורות לקביעת תכנים וסטנדרטים לשיעורי החינוך הגופני, ברמת מקבלי ההחלטות (Koca et al., 2005).

נשאלת השאלה אם מדיניות זו של הבחנה בין סוגי פעילויות ספורט לבנים ולבנות וקיומם של סטנדרטים כפולים להערכת השקעה והישגים, משפיעה על עמדות התלמידים כלפי החינוך הגופני בכל קבוצת מגדר. מחקר שנערך בטורקיה על עמדותיהם של תלמידי חטיבת הביניים מספק לכך תשובה חלקית. הן הבנים והן הבנות העריכו את ביצועיהם ואת הפעילויות הקבוצתיות שבהן השתתפו בשיעורי חינוך גופני כטובים יותר כאשר הם למדו בכיתות חד-מיניות או בבתי ספר חד-מיניים, זאת בהשוואה לאלה שלמדו בכיתות דו-מיניות ונחלקו לקבוצת בנים ולקבוצת בנות בשיעורי חינוך גופני בלבד או שהשתתפו בשיעורי ספורט משותפים לבנים ולבנות (Koca et al., 2005). דהיינו, בסביבות מגדר הומוגניות שבהן לא קיימות דיפרנציאציה בתכנים או מערכת סמויה של סטנדרטים כפולים לבנים ולבנות, העמדות כלפי הפעילות הגופנית ומידת שביעות הרצון משיעורי החינוך הגופני – גבוהות יותר.

לימודים מעורבים לבנים ולבנות והפרדה בין המינים בשיעורי החינוך הגופני מאפיינים את מרבית מערכות החינוך בימינו. הפרדה זו יצרה סטריאוטיפים בנוגע לתפקידי המין, דרך שידור ציפיות אל חברי הקבוצה המגדרית, ללא התייחסות ליכולותיהם הייחודיות ולתחומי העניין השונים של החברים בה. הסטריאוטיפים הללו כוללים הנחות ואמונות בנוגע להבדלים ביכולת הגופנית בין המינים השונים, שמובילות ליחס לא שוויוני כלפי בנים ובנות בשיעורי החינוך הגופני. אף על פי שהיכולות הקוגניטיביות של גברים ונשים עשויות להיות זהות, היכולות הגופניות של גברים ונשים עדיין נתפסות כשונות באופן מובהק, מעבר להבדלים הביולוגיים הידועים (Koca et al., 2005). קיום שיעורי החינוך הגופני כשלעצמו, אינו מבטיח יחס שווה לבנים ובנות במסגרת השיעורים הללו (Silverman & Subamian, 1999; Subramaniam & Silverman, 2007).

הבדלים מגדריים בעמדות התלמידים כלפי החינוך הגופני: תפיסה קונצפטואלית

ככלל, השונות בעמדותיהם של תלמידים כלפי שיעורי החינוך הגופני יכולה להיות מבוססת על אמונות ורגשות שיש להם כלפי הנושא הנלמד, ניסיונם הקודם וחוויותיהם הקודמות בשיעורים אלה, יכולותיהם הגופניות, רמת מיומנותם, וקיומן של מגבלות גופניות. היא מושפעת גם ממשתנים סוציו-גרפיים כמו מינם של התלמידים, גילם, מעמד החברתי או הקבוצה האתנית שאלה הם משתייכים (Chung & Phillips, 2002; Greenwood & Stillwell, 2001).

מבין המשתנים הסוציו-דמוגרפיים שהשפעתם נחקרה, מראה גוף הידע הנצבר כי המגדר הוא המשתנה המשפיע ביותר על עמדות התלמידים כלפי פעילות גופנית וחינוך גופני, בעיקר לקראת גיל ההתבגרות. במחקרים רבים שדנו בעמדות תלמידים בחינוך הגופני נמצאו הבדלים מובהקים בעמדות שני המינים כלפי החינוך הגופני – בנים מביעים עמדות אוהדות יותר כלפי פעילות ספורט בהשוואה לבנות. במחקרים רבים נוספים נמצא כי הבדלי העמדות קשורים גם לנטייתן של בנות להשתתף פחות בשיעורים אלה (Butcher & Hall, 1983; Colley et al., 1994; Demirhan, 2004; Ennis, 1996; Koca et al., 2005; Koca & Rice, 1988). מחקר שבדק את פערי העמדה בין בנים לבנות בקבוצות גיל שונות מצא כי ההבדלים בפופולאריות של שיעורי החינוך הגופני בין המינים מוקצנים עם הגיל; בנות צעירות, בנות 11-13, נטו לתפוס את שיעורי החינוך הגופני בצורה חיובית יותר מאשר בנים בני אותו גיל, אך מגמה זו משתנה ומתהפכת מגיל 14 ואילך, אז גובר עניינם של הבנים בשיעורים אלה, אל מול העניין הפוחת והולך של הבנות המתבגרות (Snomi et al., 2003; Subramaniam & Silverman, 2007). גם מחקר ארוך טווח שעסק בשאלת הקשר שבין הגיל והעיסוק בפעילות גופנית בקרב בני המינים השונים מצא ממצאים דומים. במחקר זה נמצאה מגמה יציבה בשיעור ההשתתפות של בנים בשיעורי חינוך גופני מגיל 13 ואילך, בעוד בקרב הבנות נצפתה נסיגה מהשתתפות בפעילות גופנית בבית הספר, ששיעורה גדל והולך עם העלייה בגיל (Hicks et al., 2001).

השינויים במוטיבציה להשתתפות בפעילות גופנית קשורים, לדעת החוקרים, בגיל ההתבגרות, שבו בני שני המינים נעשים מודעים יותר לסטריאוטיפים מיניים הקשורים לתכונות כמו מבנה גוף, מראה חיצוני והתנהגות שיש בה מרכיבים פיזיים בולטים (רובין ורביב, 1999). תכונות אלה הן אבני הבסיס שעליהן מושתתים שיעורי החינוך הגופני, והדבר משפיע על מידת העניין והפופולאריות שמגלים המגדרים השונים בשיעורים שבהם תכונות אלה באות לידי ביטוי (Griffin, 1985; Hickey & Fitzclarence, 1999; Lee et al., 1999; Williamson, 1996). במקרים שבהם המורה לחינוך הגופני והתלמידים באותו השיעור אינם בני אותו המין, ובעיקר כאשר מורה זכר מלמד תלמידות, הדברים עלולים להיות מורכבים עוד יותר, בעיקר בגיל ההתבגרות (Tannehill et al., 1994).

השיח המגדרי בחברה הערבית בישראל

השיח המגדרי בקרב הערבים בישראל מורכב משתי רמות הקשר ומושפע הדדית משתיהן:

1. בהקשר הבין-תרבותי השיח המגדרי מושפע מן הממשק שבין תרבות הרוב היהודי ותרבות המיעוט הערבי – שתי תרבויות שיש ביניהן הבדלים מהותיים בכל הנוגע לתפיסת מקומה של האישה בחברה. בהקשר זה ניכרת ההגמוניה של תרבות הרוב היהודי על המיעוט הערבי בישראל בכל הנוגע לקביעת המדיניות החינוכית ולהטמעתה. לאורך זמן ניתן לציין השפעה אטית והדרגתית של ערכי התרבות ההגמונית (היהודית, המערבית) על החברה הערבית (Abu-Rabia-Queder & Weiner-Levy, 2008).
2. בהקשר התוך-תרבותי, השיח המגדרי מושפע מן המודל החברתי הפטריארכאלי המאפיין את החברה הערבית ומבטיח את העליונות שהגברים משיגים על הנשים במשפחה המורחבת ובמשפחה הגרעינית. עליונות זו היא מובנית וממוסדת, ויש בה מנגנוני שליטה חברתית הדוקים.

הבדלי המעמד והכוח בין גברים לנשים בחברה הערבית המוסלמית מצמצמים את אפשרות השתתפותן הפעילה של הנשים בחברת המיעוט שאליה הן משתייכות (לומסקי-פדר ורפפורט, 2000; עראר ואבו עסבה, 2007). עניין זה משתקף באופן בולט בשיעור ההשתתפות הדל (16%) של נשים ערביות בשוק העבודה בישראל (עראר ואבו עסבה, 2007; Abu-Rabia-Queder & Weiner-Levy, 2008). בחברה המוסלמית הפטריארכאלית מצופה מן האישה להישאר בבית ולמלא את התפקידים המסורתיים של עקרת בית ואם (אביצור, 1987; שראבי, 1987; Abu-Lughod, 1998). מעבר של נשים השואפות למוביליות חברתית, מן הכפרים הנחשבים למעוזי החברה הפטריארכאלית אל הערים המעורבות שבהן קיים ממשק ממשי יותר עם תרבות הרוב היהודי ("הגירה פנימית" הרווחת בעיקר בקרב צעירות היוצאות ללימודים גבוהים), כרוך בסיכון ובמחיר אישי (Abu-Rabia-Queder & Weiner-Levy, 2008).

נשים ערביות מעטות הצליחו לנפץ את שלוש "תקרות הזכוכית" המגבילות את שאיפותיהן למוביליות חברתית: כנשים בחברה שבה ההגמוניה הגברית שלטת; כנשים בתרבות ערבית אסלאמית התובעת מהן כניעה וצייתנות; כחברות בקבוצת מיעוט ערבית תחת הגמוניה של תרבות הרוב היהודית (דהאן-כלב, 2006). דווקא הסלמת השמרנות והקנאות האסלאמית בתקופת האינתיפאדה הראשונה הביאה לראשיתו של שינוי ולניצנים של דיון על אי-הצדק בין המינים, הייחודי למצב הפלסטינים. בשנת 1990 נוסדה תנועת הנשים הפלסטיניות "ג'רה", במטרה לשפר את מצבן של הנשים מבחינה פוליטית, חברתית, כלכלית ותרבותית. התנועה יידעה את הנשים בנוגע לזכותן לשלוט על גופן ולקבוע את מיניותן (Halperin-Kaddari, 2003). עם זאת, גם נשים ערביות שהתגברו על המכשולים הללו מתייצבות מול סיטואציות חיים שיש בהן סוג של בידוד כפול (סער, 2004): מול החברה הערבית שהגברים מהווים בה כוח דומיננטי במיוחד במרחב הציבורי, ומול החברה היהודית המזהה אותן כחברות בקבוצה המשתייכת למיעוט לאומי במדינת ישראל (אבו בקר, 2001). כנגד מגמת השינוי ההדרגתי והניצנים הראשונים של שינוי שאופיו מהפכני מתייצבים

קובעי דעת בחברה הערבית המבקשים לשמר את ההגמוניה הגברית (דהאן-כלב, 2006). ההכרה בכוחו של החינוך בהנעת תהליכי שינוי מחד גיסא או בקיבוע מסורות ובשימור ערכים מאידך גיסא, מובילה כוחות מנוגדים אלה למעורבות רבה יותר ולהתמודדות בזירה החינוכית הבית ספרית על נפשם של הילדים ובני הנוער, בשל ההכרה בכוחו של החינוך לשרת תהליכי שינוי אך גם לחזק ולקבע מסורות תרבותיות שמרניות ופטריארכאליות (אבו רביעה-קוידר, 2008; דהאן-כלב, 2006).

במחקר שבדק את פערי העמדות בין בנים ובנות בקבוצות אתניות שונות נמצא כי בכל הקבוצות האתניות שנחקרו היה פער העמדות כלפי פעילות גופנית בבית הספר לטובת הבנים, אולם נמצאו הבדלים משמעותיים בפער זה בקבוצות אתניות שונות, כאשר בקבוצות המשתייכות לתרבות מסורתית-דתית הפער שנמצא היה הרחב ביותר (Subramaniam, 1999; Subramaniam & Silverman, 2007).

תפיסת החינוך הגופני בבתי ספר ערביים מוסלמיים בישראל

מעמד שיעורי החינוך הגופני עובר פחות בעולם כולו, ונדחק ברוב מדינות העולם לטובת נושאים אקדמיים אחרים (Hardman & Marshal, 2000). מגמה זו לא פסחה גם על מדינת ישראל (לידור ופייגין, 2004; רסקין, 2002). מצב החינוך הגופני במגזר הערבי במדינת ישראל עגום אף יותר; עד אמצע שנות ה-80 של המאה ה-20, היו רק 80 מורים ועשר מורות לחינוך גופני בכל מערכת החינוך הערבית, ששירתה כ-126,000 תלמידים. מרבית בתי הספר היסודיים במגזר הערבי מקצים כיום שעה שבועית אחת בלבד לשיעורי חינוך גופני, ובתי ספר תיכוניים מקצים שעתיים. בחלק מבתי הספר התיכוניים וברוב בתי הספר היסודיים ביישובים הערביים קיים מחסור במתקני ספורט, באולמות ובשטחים מופרדים לפעילות זו. מצב זה מקשה בעיקר על הבנות לקחת חלק בפעילות גופנית, בגלל החשש מחשיפתן לבנים (Arar & Rigby, 2009).

ככלל, ההבדלים המגדריים בתפיסת החינוך הגופני ברמה האישית ובהקשר הממסדי-מערכתי קיימים בכל חברה, אולם הבדלים אלה מוקצנים פי כמה בחברה הערבית המוסלמית בישראל בשל ההשפעה של רובד ההקשר הנוסף, החברתי-תרבותי. בנות מוסלמיות ערביות בגיל בית הספר נאלצות להתייצב מול גורמים תרבותיים-דתיים חזקים, ומול קודים קובעי התנהגות המשפיעים על מעמדן ועל תפקידן בהרבה מאוד תחומי חיים אחרים בהווה ובעתיד כנשים בוגרות (חאג' יחיא, 1994; Hassan, 1993).

בפועל, ההתנגדות לתהליכי "ניידות" בזהות הנשית של האישה הערבית משפיעה על המסרים הישירים והסמויים של קובעי דעת ומנגנוני אכיפה חברתית בשאלת חינוך גופני לבנות, במיוחד זה הנעשה במסגרת בית ספרית מאורגנת. ההתנגדות קיימת גם כאשר מדובר בפעילות המנוהלת בהזדרכת מורה אישה, בקבוצה חד-מינית, המתנהלת בלבוש צנוע, הרחק מעיניהם של גברים ובמבנה סגור. פעילות גופנית קולקטיבית שבה הנערה חושפת את גופה אל מול נערות אחרות נחשבת להתנהגות בעייתית כשלעצמה (Arar, 2006). נערה ערבייה

ישראלית, מוסלמית, המוכשרת מבחינה גופנית, עלולה להיתקל במכשולים רבים בניסיון להביא לידי ביטוי יכולות אלה; החברה תופסת השתתפות בפעילות גופנית כ"גברית" – ומכאן שאינה הולמת נשים, אך החברה גם תופסת פעילות גופנית "רכה" ונשית יותר, כמו למשל ריקוד, כוולגריז וזולה, והופעה בציבור, כגון השתתפות בתחרויות, נתפסת כהתנהגות מגונה וגוררת בעקבותיה נידוי וסנקציות (Benn, 2000).

מעמד שיעורי החינוך הגופני בבתי הספר התיכוניים בקרב המיעוט הערבי בישראל נמצא אפוא בנקודת מבחן. מצד אחד, שיעורים אלה אינם נתפסים במערכת החינוך הערבי כבעלי תכלית או חשיבות אינסטרומנטלית. הדבר מאפיין במיוחד מיעוטים בראייתם את ההשכלה הגבוהה כגורם לתעסוקה וקידום חברתי (עראר ואבו עסבה, 2007), לצד אי ראייתם את שיעורי החינוך הגופני כאמצעי לשיפור כושר גופני כהכנה לייעוד לאומי, קרי השירות הצבאי שכידוע אינו שירות חובה עבור המיעוט הערבי בישראל. לפיכך, רבים ממנהלי בתי הספר הערביים מתפתים לעתים קרובות לבטל את שיעורי החינוך הגופני, ולהשתמש בשעות ההוראה של החינוך הגופני לטובת נושאים אקדמיים אחרים (Arar, 2006). בנוסף, הפיקוח על החינוך הגופני בבתי הספר הערביים הוא רופף, ואינו ממלא את תפקידו בשמירת הסטנדרטים הדרושים בנושא זה (Arar & Rigby, 2009).

מן הצד האחר, בעשור האחרון יש התפתחויות חיוביות בתחום. כניסתם של מורים ומורות ערבים בעלי הסמכה אקדמית להוראת החינוך הגופני אל מערכת החינוך הערבית, הוסיפה כוחות נלהבים ורוח חדשה שיש לה הישגים אופרטיביים ברורים, כולל ייסודן של מגמות ספורט, הכנסתם של שיעורי חינוך גופני המוכרים לבגרות לחלק מבתי הספר הערביים והכללה של קורסים אקדמיים בפיזיולוגיה בקוריקולום הבית ספרי. כדרך של יזמות ה"משנות סדרי עולם" גם יזמות אלה נתקלות בהתנגדות ההורים והקהילה, ומצריכות עבודה קהילתית יוצאת דופן כדי להבטיח את הטמעתן ואת קבלתן.

מיפוי כלל המשתנים המשפיעים על מעמד החינוך הגופני במגזר הערבי והגדרת מטרות והשערות המחקר

על בסיס סקירת הספרות ובהסתמך על מחקר איכותני מקדים שנבחר כשיטה המבארת את שדה המחקר (שקדי, 2003) נבנה מודל קונצפטואלי הממפה תשעה גורמים משפיעים, המאורגנים בשלוש רמות הקשר (שטחות) (ראה לוח 1). לשטחה הסוציו-תרבותית שויכו שלושה גורמים משפיעים: הגורם החברתי-תרבותי, הגורם הדתי-אסלאמי והקודים הרווחים (בחברה הערבית) בכל הנוגע להתנהגות מגדרית. לשטחה הארגונית-מערכתית שויכו שני גורמים: מנהל המוסד החינוכי והמורה לחינוך גופני כמייצגי המערכת החינוכית מן ההיבט הניהולי ומן ההיבט המקצועי. לשטחה האישית שויכו ארבעה גורמים: בני הגיל, המשפחה הגרעינית, ערכים מכווני ספורט וההיבט התועלתני הנתפס שיש בפעילות ספורט.

לוח 1:

תיאור תשעת הגורמים המשוערים ומשמעותם

גורם	משמעות תיאורטית
חברה (חברתי-תרבותי)	הערכים והקודים ההתנהגותיים הקולקטיביים של החברה המוסלמית הערבית-ישראלית
דת (חברתי-תרבותי)	הדרך שבה האסלאם נתפס ומקוים
קודקס התנהגות מגדרית (חברתי-תרבותי)	הדרך שבה החברה המוסלמית הערבית-ישראלית תופסת את התפקידים השונים של כל מין
מדיניות בית הספר והמנהל (ארגוני)	מידת המכוונות שיש למנהל לקידום העיסוק בספורט ובחינוך גופני, ומידת השפעתו על מדיניות בית הספר
המורה לחינוך גופני (ארגוני)	אישיותו והתנהגותו של המורה לחינוך הגופני בשיעורי החינוך הגופני ובפעילויות בית ספריות כלליות
ערכים מכווני ספורט (אישי)	הדרך שבה התלמיד תופס את הפעילויות בשיעורי החינוך הגופני, והדרך שבה הוא תופס תחרותיות
תפיסת תועלת (אישי)	הדרך שבה התלמיד תופס את החשיבות והתועלת של שיעורי החינוך הגופני
בני גיל (אישי)	השפעת קבוצת החברים על תפיסת היחיד את החינוך הגופני
משפחה והורים (אישי)	ההשפעות השונות של ההורים על בניהם ובנותיהם

במחקר זה, המתייחס לממצאי המחקר הכמותי, בחרתי להתמקד בבדיקת מעמד החינוך הגופני במגזר הערבי בישראל, דרך עיניהם של מוטבי המערכת הישירים, התלמידים הערבים בוגרי י"א. קבוצת גיל זו נבחרה במכוון כמייצגת את שלב החיים שבו נקבעים ההבדלים המגדריים בעמדות כלפי החינוך הגופני בקרב בני הנוער, באופן המובהק ביותר (Subramaniam & Silverman, 2007), ובו מתייצבת פחות או יותר העמדה הקובעת את היחס לחינוך הגופני בהמשך החיים כבוגרים.

למחקר הוצבו שלוש מטרות: 1. להציג נתונים על שיעור ההשתתפות של בנים ובנות ערבים בשיעורי החינוך הגופני ובפעילות גופנית מעבר לשעות הלימודים; 2. למצוא תימוכין סטטיסטיים (תוקף מבנה) למבנה ההיפותטי המשוער של תשעת הגורמים שזוהו בשלב המחקר האיכותני (בשיטות של תיקוף תוכן ותיקוף מומחים), המשפיעים לדעת התלמידים

על עיצוב העמדה כלפי פעילות ספורט ושיעורי החינוך הגופני; 3. לבנות מודל לניבוי השתתפותם של תלמידים ערבים מוסלמים בישראל בשיעורי חינוך גופני ובפעילות גופנית מעבר לשעות הלימודים, תוך התייחסות מבחינה בין אוכלוסיית הבנים ואוכלוסיית הבנות באשר לגורמים המשפיעים על ההשתתפות בפעילות גופנית פורמאלית (שיעורי חינוך גופני) וגם וולונטרית.

בהתאם לסקירת הספרות ולמטרות המחקר נוסחו השערות המחקר כדלקמן:

- בקרוב פלח האוכלוסייה של ערבים מוסלמים החיים בישראל
- קיים הבדל מובהק בשיעור הבנים והבנות המשתתפים בשיעורי חינוך גופני.
- קיים הבדל מובהק בשיעור הבנים והבנות הלוקחים חלק בפעילות ספורט במסגרות לא פורמליות.
- ניתן לבנות מודל לניבוי סיכויי ההשתתפות בשיעורי חינוך גופני על סמך משתנה המין ואינדקסים שונים של ההשפעה הנתפסת של גורמים שונים על העמדה כלפי פעילות גופנית.
- ניתן לבנות מודל ניבוי יעיל לסיכויי ההשתתפות בפעילות ספורטיבית וולונטרית על סמך משתנה המין ואינדקסים שונים של ההשפעה הנתפסת של גורמים שונים על העמדה כלפי פעילות גופנית.

השיטה

המחקר האיכותני

מאמר זה משלב כאמור פרק מחקר כמותי עם פרק המחקר האיכותני שקדם לו. המחקר האיכותני נבחר כשיטה המבארת של שדה המחקר, ובמסגרתו נבנה השאלון ששימש בחלק הכמותי. בחלק המחקר האיכותני נאספו ציטוטים ישירים של תלמידים לגבי חוויותיהם, דעותיהם, רגשותיהם והידע שלהם אודות הנושא, כמתואר בגישתה של שרן (Sharan, 1998). ציטוטים אלה נאספו בראיונות עומק אישיים ובקבוצות מיקוד שנערכו להבנת הנושא מנקודת המבט של האינפורמנטים (שקדי, 2003). פריטי השאלון שנבנו על פי ציטוטים שנאספו בקבוצות המיקוד ובראיונות העומק עברו תיקוף מומחים לאישור שייכותם לתשעת תחומי התוכן, על פי מודל שהיווה את המסגרת התיאורטית של השאלון.

קבוצות מיקוד וראיונות עומק: בשלב המחקר האיכותני נוהלו שתי קבוצות מיקוד שבכל אחת מהן שמונה תלמידים: קבוצה לתלמידי כיתות ט' וקבוצה לתלמידי כיתות י"א. שתי קבוצות התלמידים למדו בבית ספר תיכון ערבי אחר מבית הספר שבו נערך המחקר הכמותי. בכל קבוצת מיקוד השתתפו ארבע בנות וארבעה בנים, שני בנים ושתי בנות סומנו כתלמידים שוחרי ספורט ושני האחרים מכל מין השתייכו לקבוצת הנמנעים משיעורי החינוך הגופני. התלמידים נתבקשו לבצע, כל אחד בנפרד, סימולציה שבה יציגו את שיעורי החינוך הגופני בבית הספר לתלמיד חדש שזה עתה נכנס בשעריו, ושאר המשתתפים בקבוצה התייחסו לכל סימולציה בסבב התייחסות חופשי (Robson, 2002). משתתפי הסימולציה התבקשו על

ידי מנחה הקבוצה לספק ככל הניתן תובנות והנמקות בנוגע לעמדותיהם ותפיסותיהם את שיעורי החינוך הגופני בזמן ההצגה של הנושא בפני "התלמיד החדש", ולציין את האופן שבו הם תופסים גורמים שונים המשפיעים על עמדה זו כמעודדים או כבולמים. ראינות העומק נערכו על ידי כותב עבודה זו מול 42 תלמידים שניאיתו לכך, מאותו בית ספר. **תיקוף מומחים – הליך וניתוח פריטים:** הפריטים שנבנו על בסיס המודל התיאורטי, והיו כאמור ציטוטים ישירים של משתתפי קבוצות המיקוד וראינות העומק, הועברו לשיפוט שתי קבוצות מומחים לא תלויות: חמישה מורים לחינוך גופני מן המגזר הערבי ושלושה מדריכים ומנחים להוראת חינוך גופני מהמכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט. המומחים התבקשו לסווג את הפריטים לאחד מבין תשעת גורמי ההשפעה (קטגוריות תוכן), כמפורט במודל התיאורטי. הפריטים שנכללו בשאלון היו אלה שזכו להסכמה של 80% לפחות מן השופטים בנוגע לשייכותם לסולם זה או אחר (תיקוף מומחים). הפריטים שנבחרו הוגהו, המבנה התחבירי פושט (למשל שלילה כפולה) וניסוח אוחד. בשאלון הגולמי עבר ניתוח פריטים על סמך מדגם פיילוט של כ-50 משיבים, והוסרו ממנו פריטים שפגעו במהימנות הסקאלה שאליה השתייכו. כמו כן הוסרו פריטים שבהם נבחרה קטגוריה של תשובה מסוימת בשכיחות גדולה מ-90% של המשיבים. המהימנות החציונית של עקיבות פנימית שחושבה לסקאלות התוכן השונות עמדה על $\alpha = .62$.

המחקר הכמותי

משתתפים

במחקר הכמותי השתתפו 182 תלמידי כיתות ט'-י"א, כולם מוסלמים שלמדו בבית ספר ביישוב ערבי ממיצב סוציו-אקונומי בינוני-נמוך השוכן במרכז הארץ. כל הנבדקים השתתפו במחקר מרצונם החופשי, לאחר שקיבלו הסבר על מטרותיו. ההשתתפות במחקר הייתה כרוכה במילוי שאלון אנונימי, ולמשתתפים הובהר כי הם יכולים לסגת מהסכמתם למלאו בכל שלב של התהליך. לנבדקים הובטחו פרטיות ואנונימיות, והובהר להם כי בנתונים שייאספו ייעשה שימוש סטטיסטי לצורכי מחקר בלבד, וכי משמעות המחקר ותוצאותיו נדונו עם מנהל בית הספר וצוות המורים שאישרו את עריכתו. לוח 2 מציג נתוני רקע של המשתתפים במדגם המחקר. מלוח 2 עולה כי 60% מן התלמידים במדגם הם בנות, 50% מהם לומדים בכיתה י', לאבות התלמידים יש בממוצע השכלה מעט גבוהה יותר מאשר לאימהות, ו-80% ממשתתפי המחקר מדווחים על מצב כלכלי בינוני. 76% מכלל התלמידים משתתפים בשיעורי חינוך גופני ו-43% משתתפים בפעילות ספורטיבית כלשהי מעבר לשעות הלימודים.

לוח 2:
פרטי הרקע של המדגם הנחקר

משתנה	N	%/n ± SD
מין		
זכר	72	40%
נקבה	110	60%
כיתה		
ט'	67	37%
י'	91	50%
י"א	32	13%
מספר שנות הלימוד של ההורים		
אב	-	11.32± 3.41
אם	-	10.55± 3.45
מצב כלכלי נתפס		
נמוך	2	1%
בינוני	145	80%
טוב מאוד	34	19%
השתתפות בשיעורי חינוך גופני		
השתתפו	139	76%
לא השתתפו	43	24%
השתתפות בפעילויות גופניות חוץ-בית ספריות		
השתתפו	78	43%
לא השתתפו	104	57%

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בשאלון של 54 פריטים, שמהם הורכבו תשעה סולמות המייצגים גורמים שיש להם השפעה על העמדה של בני נוער כלפי פעילות ספורט ושיעורי חינוך גופני – שישה פריטים בכל סולם.

סקאלת התשובות לכל פריט היא דיכוטומית ("נכון" או "לא נכון"), והועדפה על פני השימוש בסולם רב רמות כדי למנוע מן המשיבים את האפשרות "לברוח" מתשובה ברורה וחד-משמעית (Hood, 2002). סקאלה זו נמצאה יעילה לבדיקת עמדות בחברות שבהן קיימת נטייה להימנע מתשובות ישירות (Evans, 1990).

משתני המחקר

משתנים תלויים:

1. השתתפות בשיעורי חינוך גופני: קידוד 0 – לא משתתף, 1- משתתף
 2. השתתפות בפעילות ספורט וולונטרית: קידוד 0 – לא משתתף, 1- משתתף
- משתנים בלתי תלויים:

1. מין

I. תשעת ציוני האינדקס של גורמי ההשפעה הם אלה: חברה, דת, קודקס התנהגות מגדרית, מדיניות בית הספר והמנהל, המורה לחינוך גופני, ערכים מכווני ספורט, תפיסת תועלת, בני גיל, משפחה והורים. כל תשעת ציוני האינדקס חושבו כממוצע משוקלל של ששת הפריטים השייכים להם מבחינת התוכן, וטווח ציונים 0-1. לכל האינדקסים סטיית תקן גבוהה או שווה ל-2. (חמישית התחום).

II. אלה שלושה ציוני אינדקס של שטחות:

- אינדקס "חברה ותרבות": ציון רציף, ממוצע משוקלל של שישה פריטים (על פי ניתוח גורמים).
- אינדקס "סוכני פעילות גופנית": ממוצע משוקלל של 12 פריטים (על פי ניתוח גורמים).
- אינדקס "עצמי והמשפחה": ציון רציף, ממוצע משוקלל של 11 פריטים (על פי ניתוח גורמים).

לכל ציוני השטחות סטיית תקן גבוהה או שווה ל-23. (בין חמישית לרבע התחום).

ניתוח סטטיסטי

הניתוח הסטטיסטי של התוצאות נעשה בעזרת תכנת SPSS מגרסה 12. בדיקת הימצאות קשר בין משתנים קטגוריאליים נעשתה בעזרת מבחני חי ריבוע. המבנה הפקטוריאלי של השאלון נקבע באמצעות ניתוח גורמים, בשיטת (PCA) Principal Component Analysis עם רוטציה (מודל varimax); בדיקת מהימנות העקיבות הפנימית של אינדקסים שונים בשאלון נעשתה באמצעות חישוב α קרונברך לפריטים המשתתפים באינדקס. ההבדלים המגדריים בתפיסת ההשפעה של הגורמים השונים על פעילות גופנית נבדקו בסדרת מבחני-t למדגמים בלתי תלויים. ניבוי ההשתתפות בשיעורי החינוך הגופני התבצע בשיטת הרגרסיה הלוגיסטית, כאשר המשתנים הבלתי תלויים (המנבאים) היו משתני המין וציוני הגורמים

השוניים בשאלון "גורמי ההשפעה על היחס כלפי חינוך גופני ופעילות ספורטיבית". לאור ההנחה האפריורית, שעל פיה בנות נוטות להשתתף בשיעורי חינוך גופני בשיעור נמוך מזה של הבנים, נבחר מודל רגרסיה שבו משתנה המין נכנס למשוואת הרגרסיה בשיטת הכניסה הכפויה, ואילו ציוני הגורמים בשאלון – בשיטת הכניסה בצעדים (stepwise), על פי מידת תרומתם למתאם המרובה (תנאי כניסה לנוסחה הוא תרומה שולית מובהקת למתאם ברמה של $p < 0.05$ ותנאי יציאה מן הרגרסיה היה תרומה מובהקת היורדת מתחת ל-0.10). $p < 0.10$.

ממצאים

הקשר בין מין התלמיד לבין השתתפותו בשיעורי חינוך גופני ובפעילות גופנית

מניתוח התפלגות מספר המשתתפים בשיעורי חינוך גופני בקרב שני המינים עולה כי שיעור הבנות המשתתפות בשיעורי חינוך גופני נמוך באופן מובהק משיעור הבנים המשתתפים בהם – 29.1% מן הבנות אינן משתתפות בשיעורי חינוך גופני, בהשוואה ל-15.3% מן הבנים ($\chi^2 = 4.60$; $df = 1$; $p = 0.03$). אותו דפוס תוצאות נמצא גם בבדיקת משתנה המין ושיעור ההשתתפות בפעילות ספורטיבית; שיעורן של הבנות שאינן משתתפות בפעילות ספורטיבית או גופנית כלשהי גבוה ברמה הנוטה למובהקת משיעור הבנים שאינם פעילים (48.2% בהשוואה ל-34.7% בהתאמה; $\chi^2 = 3.21$; $df = 1$; $p = 0.07$).

ניתוח הגורמים של השאלון בשיטת PCA

ככלל, תוצאות ניתוח ה-PCA לא תמכו במבנה התיאורטי המפורט שהניח קיומן של תשע קטגוריות תוכן (גורמים) מובחנות, אולם נמצאו תימוכין למבנה פקטוריאלי המייצג שלושה גורמי-על, המתייחסים לשלוש השטחות במודל התאורטי שעל פיו נבנה השאלון: השטחה הסוציו-תרבותית, השטחה הארגונית-מערכתית (מערכת החינוך ובית הספר) והשטחה האישית. פריטי השאלון שויכו לאחד הגורמים, אם טעינותם הייתה גדולה או שווה ל-0.40. (בערכים מוחלטים). שלושת הפקטורים שזוהו הסבירו יחדיו 23% מן השונות הכללית, על פי הפירוט הבא (ראה לוח 3):

לוח 3:

מקדם הגורם של כל אחד מן הפריטים.
 (פריטים בעלי מקדם גורם של 40. ומעלה בערך מוחלט מודגשים.
 ערכים עצמיים מופיעים בסוגריים).

פריט	רכיב 1 (11%) עצמי והמשפחה	רכיב 2 (6.7%) חברה ותרבות	רכיב 3 (5.4%) סוכני חינוך גופני
יש לי אפשרות אמיתית להצטיין בשיעורי החינוך הגופני	.50	.12	.12
אני שונא/ת שיעורי חינוך גופני המערבים מגע גופני בין התלמידים	.45	-.03	.07
אני נוטה להשתתף בשיעורי החינוך הגופני עם תלמידים אחרים בעלי פוטנציאל ויכולות הדומים לשלי	.45	.07	-.10
הייתי מעדיף/ה להשתתף במשחק אחד מאשר במגוון משחקים שונים	.49	-.13	.07
אני שונא/ת להשתתף במשחקים תחרותיים שיש בהם תוצאה סופית	.45	-.12	.12
שיעורי החינוך הגופני מספקים לי הזדמנות להכיר חברים חדשים	.40	.17	-.03
סגנון החיים של משפחתי מעודד את השתתפותי בפעילויות גופניות	.57	.28	-.08
משפחתי משתתפת לעתים קרובות בפעילויות גופניות	.41	.26	-.18
הוריי חושבים ששיעורי החינוך הגופני הם בזבוז זמן	.48	.00	.35
הוריי מעודדים אותי לכבד את המורה לחינוך הגופני	.5	.18	-.11
אסור להרשות לבנות להשתתף בפעילויות גופניות חוץ-בית ספריות	.44	-.09	.08
אני חושב/ת שבחברתנו אין עתיד לחינוך הגופני	.05	.68	.16
החינוך הגופני מאוד יוקרתי בחברתנו	.07	.70	.06

.06	.69	.06	התרבות שאנו חיים בה מעריכה מאוד ספורטאים ואנשים המעורבים בפעילות גופנית
-.20	.58	-.03	בילוי זמן בפעילות גופנית הוא מאוד פופולארי במקום שבו אני חי
-.08	.61	-.05	מנהל בית הספר מאמין שחינוך גופני הוא חשוב
.10	.52	.15	החברה שלנו אינה מעודדת בנות להשתתף בשיעורי החינוך הגופני ובפעילות גופנית
.41	-.07	.29	שיעור החינוך הגופני חשוב לי
.42	-.26	.1	עצם המחשבה על הזיעה והמאמץ הקשורים לפעילות גופנית גורמת לי להרגיש רע
.45	.3	.16	השתתפות בשיעורי החינוך הגופני אינה חשובה כל כך בבית ספרנו
.42	.35	-.04	המבחנים הנערכים על ידי בית הספר במטרה להעריך את יכולות וביצועי התלמידים אינם רציניים
.46	-.13	.34	חבריי הטובים אינם מעודדים אותי להשתתף בשיעורי חינוך גופני
.51	.17	-.23	המורה שלי לחינוך הגופני מאוד מקצועי והוא יודע בדיוק מה הוא אמור ללמד
.43	.27	-.17	המורה הופך את שיעורי החינוך הגופני למעניינים ומושכים
.63	.25	-.2	המורה לחינוך הגופני מאוד מתעניין בנושא ונלהב ממנו
.49	.13	-.07	למורה לחינוך גופני יש שיטות משלו לעזור לי להצליח יותר במגוון משחקים
.47	.02	.12	המורה לחינוך הגופני מתחשב בהעדפות התלמידים וברצונם בזמן תכנון השיעורים
.44	.07	.11	בנות לא יכולות להתחתן אם הן מתכננות קריירה ספורטיבית

הגורם הראשון – **עצמי והמשפחה** (הכולל 11 פריטים), מסביר 11% מן השונות הכללית. בגורם זה נכללו פריטים הקשורים לאופן שבו נתפסים החינוך הגופני והפעילות הספורטיבית בעיני התלמיד המשיב (ערכים ספורטיביים וייחוס סגולות גופניות, חברתיות או פסיכולוגיות מועילות) או בעיני משפחתו (כמעודדת, מאפשרת או שוללת פעילות זו). הגורם השני – **חברה ותרבות** (הכולל שישה פריטים), מסביר 6.7% מן השונות הכללית. בגורם זה נכללו פריטים המבטאים את האופן שבו תופס התלמיד קודים דתיים, אספקטים שונים של התרבות הערבית המוסלמית או עמדות של קובעי דעת בחברה הערבית כמעודדים או שוללים פעילות גופנית ספורטיבית.

הגורם השלישי – **סוכני פעילות גופנית** (הכולל 12 פריטים), מסביר 5.4% מן השונות הכללית. גורם זה כולל פריטים הקשורים להשפעה המיוחדת (בעיני התלמיד) למורה לחינוך גופני (כמייצג את נקודת הראות המקצועית) או למנהל בית הספר (כמייצג את נקודת המבט הארגונית של מערכת החינוך והמדיניות הבית ספרית). מהימנות α של קרונבאך של סולמות הפריטים בפקטורים שזוהו היא 0.71 ו-0.67, בהתאמה.

ניבוי ההשתתפות בשיעורי חינוך גופני ובפעילות גופנית מעבר לשעות הלימודים – ניתוחי רגרסיה לוגיסטית

לוח 4 מציג את ממצאי ניתוח הרגרסיה הלוגיסטית המיטבית לניבוי השתתפות בשיעורי חינוך גופני ובפעילות גופנית מעבר לשעות הלימודים, כאשר המשתנים המנבאים במודל הם מין התלמיד ושלושת ציוני הגורמים שהשיג בשאלון. כמקובל, הוכללו אפקטים עיקריים במודל הכללי, גם אם תרומתם נמצאה לא מובהקת, אם לפחות אפקט אינטראקציה אחד שלהם נמצא מובהק (Howell, 2002). המודל המנבא המיטבי של השתתפות בשיעורי חינוך גופני היה מובהק ($p < .001$) והסביר 37% מן השונות ($Nagelkerke \text{ pseudo } R^2$). ניתוח אפקטים מובהקים של אינטראקציה בין השתתפות בפעילות גופנית ומין מאפשר לבדוק את תרומתו הדיפרנציאלית של הגורם לניבוי, בהתייחס למגדר. בלוח 5 ניתן לראות כי בקרב הבנות ההסתברות להשתתפות בשיעורי חינוך גופני עולה ככל שתפיסתן האישית ותפיסת משפחתן כלפי פעילות ספורטיבית היא חיובית יותר.

לוח 4:

מודל רגרסיה לוגיסטית לניבוי השתתפות בפעילות גופנית מעבר לשעות הלימודים

משתנה במודל	B	טעות תקן	Wald	יחס הסיכויים (OR)	p	רווח סמך ברמת ביטחון 95% ל-OR
(קבוע)	.5	.27	3.42	1.66	.06	
מין ¹	-.5	.35	1.99	.6	.15	.3-1.21
עצמי והמשפחה	.65	.18	11.85	1.91	.001	1.32-2.77

לוח 5:

מודל רגרסיה לוגיסטית לניבוי השתתפות בשיעורי חינוך גופני
(Nagelkerke $R^2 = .37$; $p < .0001$)

רווח סמך ברמת ביטחון 95% ל-OR	p	יחס הסיכויים (OR)	Wald	טעות תקן	B	משתנה במודל
	<0.0001	4.88	19.58	.35	1.58	(קבוע)
.26-1.81	.46	.69	.54	.48	-.36	מינ ¹
.67-3.35	.31	1.5	1.01	.4	.41	עצמי והמשפחה
.21-1.17	.11	.5	2.48	.43	-.67	סוכן חינוך גופני
1.15-9.55	.02	3.32	4.96	.53	1.2	מינ ¹ x עצמי והמשפחה
1.31-11.00	.01	3.8	6.09	.54	1.33	מינ ¹ x סוכן חינוך גופני

¹ בנות לעומת בנים (קטגוריית התייחסות)
² בנות לעומת בנים (קטגוריית התייחסות)
(Nagelkerke $R^2 = .13$; $p < .001$)

הסתברות ההשתתפות גדלה עוד יותר ככל שהבנות מייחסות ייחוסים חיוביים יותר לאישיות המורה לחינוך גופני ולמקצועיותו, ורואות במנהל בית הספר גורם מעודד. בלוח 4 ניתן לראות כי גם מודל הניבוי של ההשתתפות בפעילות גופנית מעבר לשעות הלימודים היה מובהק ($p < .001$) והסביר 13% מן השונות. ההסתברות להשתתפות בפעילות ספורטיבית עולה ככל שההתייחסות האישית כלפי הסגולות המיוחסות לפעילות גופנית וההתייחסות המשפחתית כלפי פעילות ספורטיבית חיוביות יותר, הן בקרב הבנים והן בקרב הבנות.

דיון

המחקר הנוכחי בחן כיצד נתפס החינוך הגופני בקרב תלמידי תיכון ערבים מוסלמים בישראל ומה מעמדו. מטרתו למפות את הגורמים המשפיעים על תפיסות התלמידים כלפי פעילות גופנית במסגרת פורמאלית ובמסגרות שמעבר לשעות הלימודים, ולמצוא מודלים

של רגרסיה שינבאו את השתתפות התלמידים בשיעורי חינוך גופני ובפעילות גופנית מעבר לשעות הלימודים, ובכלל זה את המשתנים התורמים לניבוי בקרב הבנים ובקרב הבנות כקבוצה מגדרית מובחנת.

המחקר הניב ממצאים מגוונים. נמצא שתלמידות ערביות מוסלמיות מישראל נטו פחות מבנים להשתתף בשיעורי חינוך גופני ($\chi^2=4.60$; $df=1$; $p=.03$), ובפעילות גופנית מעבר לשעות הלימודים ($\chi^2=3.21$; $df=1$; $p=.07$). ממצא אוניברסאלי זה מתואר גם במחקר השוואתי שהקיף 167 קבוצות ממדינות שונות (Hardman & Marshal, 2000), שבהן נתון זה היה זמין. עם זאת נוצר הרושם כי בעוד הפער בין הבנים לבין הבנות בעמדות ובשיעור ההשתתפות בפעילות גופנית הוא ממצא אוניברסאלי, שיעור ההשתתפות הן של הבנים והן של הבנות במגזר הערבי בישראל בשיעורי חינוך גופני נמוך משיעור ההשתתפות במגזר היהודי (רובין ורביב, 1999). יש לסייג מראש ממצא זה ולציין כי שיטת הדגימה שנקטה במחקר הנוכחי (בית ספר ערבי יחיד כחקר מקרה) אינה מאפשרת ניתוח כמותי בר השוואה. מיפוי הגורמים בשיטה הסטטיסטית המעצבים את העמדה כלפי פעילות גופנית בקרב התלמידים הערבים בישראל והמשפיעים עליה, מצביע, על פי הניתוח האמפירי הסטטיסטי, על קיומם של שלושה גורמים: 1. עצמי והמשפחה, 2. חברה ותרבות, 3. סוכני פעילות גופנית. בהקשר זה חשוב להעיר כי פריטי השאלון המתייחסים לבדיקתה של השפעת המשפחה על הפעילות הספורטיבית של התלמידים, השתייכו בבירור לשטחה האישית, אף שבשלב האיכותני הייתה התלבטות אם לכלול את המשפחה בשטחה זו או בשטחת ההקשר הסוציו-תרבותי, בשל צורת ההתארגנות החברתית המאפיינת את החברה הערבית (בתי אב, חמולות), שהמשפחה הגרעינית כפופה לה, לכאורה. ממצא זה משתלב עם ממצאים מחקריים שונים על ירידת כוחה והשפעתה של החמולה ועל עלייה במגמת הבידול של צרכים ואינטרסים המתוחמים לגבולות המשפחה הגרעינית, כאחד מביטויי המעבר של החברה הערבית מחברה מסורתית לחברה במעבר (אבו רביעה-קוידר, 2008). אף על פי שלא נמצאה תמיכה למבנה תוכן מפורט המבחין בתשעה פקטורים מובחני תוכן, התמיכה במבנה המשווער המניח שלושה גורמי-על (שטחות) היא אישוש אמפירי מניח את הדעת למבנה השאלון תלוי התאוריה.

בשאלה האם להעדיף הסתמכות על תוקף התוכן של השאלון או על תוקף המבנה כפי שנמצא בניתוח הסטטיסטי, הייתה ההעדפה להסתמך בחלק הכמותי על הממצאים האמפיריים ברורה. לפיכך, בניתוח הרגרסיה שבוצע למציאת מודל לניבוי פעילות גופנית נכללו שלושת הגורמים האמפיריים. גורמים 1 ו-3 יצרו אינטראקציה עם מין התלמידים במודל הרגרסיה הלוגיסטית, שניבא השתתפות בשיעורי החינוך הגופני. בניתוח זה נמצא ממצא מעניין במיוחד אשר לפיו העמדה הנתפסת של המשפחה כלפי החינוך הגופני תורמת למודל הניבוי הכללי של הסיכוי להשתתפות בשיעורי חינוך גופני בקבוצת הבנות. סיכויי ההשתתפות של הבנות בשיעורים אלו קשורים באופן מובהק לעמדתן האישית ולתפיסתן את עמדת המשפחה כלפי פעילות גופנית, לתפיסתן האישית את כישורי המורה לחינוך גופני ואישיותה, וכן לעמדה הכללית של בית הספר כלפי שיעורי חינוך גופני. הגורם הסוציו-

תרבותי לא שיפר באופן מובהק את טיב הניבוי של המודל באשר לסיכויי ההשתתפות של התלמידים (בנים ובנות כאחד) בשיעורי החינוך הגופני.

בניתוח הרגרסיה לניבוי סיכויי ההשתתפות בפעילות ספורט וולונטרית נמצא כי גורם 1 (עצמי והמשפחה) תורם באופן מובהק לניבוי, בלא תלות במין התלמיד. הגורם הארגוני (בית ספרי) והגורם הסוציו-תרבותי אינם קשורים באופן מובהק להחלטה אם לעסוק בפעילות ספורט באופן וולונטרי מחוץ למסגרת הלימודים הפורמאלית, ואין להם השפעה דיפרנציאלית מובהקת על החלטה זו בקבוצת הבנים או בקבוצת הבנות.

המודל המנבא השתתפות בשיעורי חינוך גופני מפתיע למדי מאחר שהוא מוציא "מתמונת ההשפעה" (הנתפסת) על עמדת התלמידים כלפי החינוך הגופני את הגורם הסוציו-תרבותי. דהיינו, גם אם קיימת הסכמה רחבה בקרב האינפורמנטים על העמדה הלא מעודדת (ניטרלית או בולמת) של הגורם הסוציו-תרבותי כלפי פעילות גופנית, אין לתפיסה זו השפעה מובהקת על ההחלטה אם להשתתף בשיעורי החינוך הגופני בבית הספר. גם כאן נסייג ממצא זה לאור שיטת הדגימה שנבחרה למחקר הנוכחי. יש להביא בחשבון את העובדה שהמחקר התקיים ביישוב ערבי שאופיו הדתי הוא מסורתי מתון, והוא נמצא בסמיכות ליישובים יהודיים המספקים לו חלק ניכר מן השירותים.

עם זאת, ממצאי הניתוח ממקדים את ההתייחסות לגורמים העשויים לעודד, בעיקר בנות ערביות מוסלמיות, להשתתף בשיעורי החינוך הגופני. משפחות התומכות בחינוך גופני ובפעילויות גופניות עוזרות בבניית תמונה חיובית של החינוך הגופני בעיני בנותיהן (תפיסה חיובית של ערכי ספורט ותועלות הקשורות לעיסוק בפעילות גופנית), דבר התורם להשתתפות הבנות בשיעורים אלה. גורם זה, בשילוב תפיסת המורה לחינוך גופני, אישה בעלת מיומנות גבוהה ומסירות לנושא, מגביר את הסיכויים להשתתפות בשיעורי החינוך הגופני. לעניין זה נציין כי אף שמדובר בתפיסתן האישית של האינפורמנטיות את המקצועיות והדוגמה האישית של המורה לחינוך הגופני, לא מדובר במורה יחידה שסיפקה להן מודל התייחסות. במהלך השנה ובמשך השנים נחשפו התלמידות לכמה מורות, כולל מורה מחליפה חסרת הכשרה מקצועית בתחום.

חומרים שעלו מן החלק האיכותני של המחקר יכולים לשפוך אור על מקצת הסוגיות המורכבות שיש באינטראקציה שבין הגורם הממסדי (מנהל בית הספר והמורה המקצועי) לבין הגורם המשפחתי בנושא החינוך הגופני. מנהלים המעוניינים לעודד בנות ערביות מוסלמיות בישראל להשתתף בשיעורי החינוך הגופני, מוזמנים לבדוק אם חוסר הרצון של תלמידות להשתתף בשיעורים הללו נובע מן הדרך שבה משפחתן תופסת את החינוך הגופני. ניסיון לכפות על תלמידה מבית שמרני להשתתף בשיעורי ספורט אינו ראוי ואינו הוגן, ומעמיד את התלמידה בקונפליקט רציני ומסוכן בין ערכי משפחתה לבין דרישות בית הספר. מראיונות העומק עם הבנות עולה כי הן מרגישות שהבעיה בחינוך הגופני במגזר הערבי נעוצה בכך שבנות מקבלות את כל האיסורים המוטלים עליהן מבלי לשאול שאלות או להתווכח. ריצה במשחק תמים או נפילה שעדים לה בנים עלולה להיות הרת אסון מבחינתן. נערה שדבק בה גנאי ונפלה קרבן ללשונות רעות תוענש בראש ובראשונה בתוך

המשפחה, אם מדובר במשפחה שמרנית או דתית במיוחד. מודל הפעולה הנכון במקרה כזה מחייב יצירת דיאלוג מתמשך בין סוכני הממסד החינוכי וקובעי הדעת במשפחה, בדרך כלל האבות, וניסיון סבלני להסיר התנגדות להשתתפות הבת בשיעורים.

הדברים הבאים, שנאמרו על ידי מורה לחינוך הגופני, יכולים להוות דוגמה לכך: "לא פעם מצאתי את עצמי מתקשרת לביתה של אחת הבנות כדי לשכנע את הוריה כי בשיעורים הבת שלהם לא חשופה לקהל, שהשתתפותה חיונית מאוד לקבוצה, ושיש להם בת כישורנית שחובה לעודד את השתתפותה בשיעורים; אך התשובה שקיבלתי הייתה – אנחנו שולחים אותה ללמוד ולא לשחק, וממילא בעוד שנה או שנתיים לכל היותר היא תצטרך לעבור לחיים האמיתיים של משפחה וגידול ילדים".

ההמלצה להשתמש בכלי הדיאלוג הנמשך סביב תמות המדגישות את התועלת והחשיבות שיש בחינוך הגופני לבנות, נתמכת בממצאי מחקרים המדגימים את תפקידים המכריע של האבות והאחים בחברה המוסלמית הערבית ישראלית בהגדרת מעמדן וכוחן של הנשים בחברה זו (אבו עסבה, 2003; חאג' יחיא ואבו עיטה, 2007; פסטרנק, 2003).

למורה לחינוך גופני השפעה מכרעת על השתתפות התלמידים בשיעורי החינוך הגופני (Lindholm, 1997; Koca et al., 2005). מורה אישה מנוסה מעבירה לתלמידותיה את המסר שחינוך גופני יכול להיות מקצוע רלוונטי לאישה ערבייה מוסלמית. עם זאת, אפילו מורה מוכשרת במיוחד לא תהיה מסוגלת לעודד את תלמידותיה ולהעלות את מעמד שיעורי החינוך הגופני אם לא תקבל את התמיכה הארגונית המתאימה. חשיבות כישורי המורה וסגנונה הובעה באופן אנקדוטי בסדרת ראיונות עומק עם התלמידות, שבוצעה לאחר המחקר הנוכחי. אחת התלמידות אמרה: "בהתחלה המורה לחינוך גופני הגיעה לבושה בבגדי ספורט ונראתה כמו ספורטאית. זה משך אותי לנושא. היום היא לבושה בלבוש מסורתי (שמלה ארוכה מכופתרת, מלווה ברעלה או צעיף, שאותם לובשות נשים מוסלמיות לאחר שהן מתחננות), נעמדת בפניה ומתחילה לחלק הוראות בלי לזוז; זה לא מעודד אותי במיוחד להשתתף" (Arar, 2006). חיזוק הממצאים לתפיסה זו ניתן למצוא בספרות המקצועית המצביעה על תפקידו המכריע של המורה לחינוך גופני בעיצוב תפיסותיהם של התלמידים ובהשפעה על השתתפותם בפעילויות ספורטיביות (Coello, 2000; McCaughtry, 1999; Solomon & Carter, 2004).

ככלל, מודל הניבוי הכללי ביחס לקריטריון ההשתתפות בשיעורי החינוך הגופני היה תקף פחות עבור הבנים, מעבר למשתנה המגדר עצמו. נראה שתוצאה זו הושפעה מן הפרופורציה הקטנה והמספר המועט של הבנים שלא השתתפו בפעילות גופנית ($n=11$). עם זאת, פרופורציה קטנה זו של לא משתתפים משקפת את העובדה שהשתתפות בפעילות גופנית תואמת לתפיסה החברתית והתרבותית של הנטיות הטבעיות של הבנים (Flintoff & Scraton, 2001). למעשה, בנים שאינם משתתפים בשיעורי חינוך גופני נחשבים לתופעה לא רגילה; מצופה מהם להשתתף בפעילות זו, וגם תלמידים בעלי תפיסות שליליות כלפי חינוך הגופני ייטו להשתתף במטרה שלא להיתפס כרוכיים (Subramaniam, 1999). מבחינה זו, הניתוח של ממצאי המודל לניבוי השתתפות וולונטרית בפעילות גופנית, מעבר

לשעות הלימודים, יכול להיות מועיל יותר בהבנת הגורמים המעצבים את תפיסותיהם של הבנים בנוגע לפעילות גופנית והשתתפותם בה, וזאת משתי סיבות: 1. מדגם הבנים שאינם משתתפים בפעילות גופנית מעבר לשעות הלימודים גדול יותר ($n=25$); 2. ההשתתפות בפעילויות מעבר לשעות הלימודים אינה מחייבת, ולכן סביר פחות שתלמיד בעל תפיסות שליליות כלפי פעילויות כאלה ישתתף בהן. פעילויות גופניות מחוץ ללימודים אינן בהכרח מתקיימות במתכונת קבוצתית; מכאן שהלחץ להשתתף בפעילויות כאלה מורגש פחות.

מודל הניבוי הראה כי תלמיד פעיל מבחינה גופנית מגיע ממשפחה המעודדת פעילות גופנית. מעבר למשתנה המין המנבא כשלעצמו את סיכויי ההשתתפות בפעילות ספורטיבית וולונטרית, הגורם "עצמי והמשפחה" משפיע על הסיכוי להשתתף בפעילות זו הן אצל בנים והן אצל בנות. משפחה תומכת ספורט וערכים ספורטיביים אישיים חיוביים מגדילה את הסיכוי להשתתפות בפעילות ספורטיבית וולונטרית, והדבר נתמך בממצאי מחקרים קודמים (Koca & Demirham, 2004; Koca et al., 2005). לעניין זה, הגורם הסוציו-תרבותי והגורם הארגוני-מערכתי (כפי שהם נתפסים בעיני המשיב) אינם משחקים תפקיד מובהק בנוסחת הניבוי.

ההבדל בעמדותיהן של הבנות נובע, ללא ספק, מן העובדה שהתרבות הערבית והדת האסלאמית אינם מעודדים בנות להשתתף בפעילויות גופניות. ממצאים דומים התקבלו בבריטניה, במחקרם של בן ודגקס (Benn & Dagkas, 2006), אשר חידד את הטענה כי קיימים חסמים מבניים בתרבות האסלאם, שמערימים קשיים על בנות מוסלמיות בחברה הבריטית בבואן להשתתף באופן פעיל בשיעורי החינוך הגופני, במיוחד כאשר הן חשופות לעיני התלמידים. חסמים שאפשר לזהות בדברי אחת המרואיינות: "בחברה שלנו כבוד האישה פנימה, כלומר היא חייבת שלא להשקיע יותר מדי בגופה ולא להציג אותו אלא פשוט להחביא את מה שיש לה, שמא גופה ייראה ואנשים ידברו". נערה אחרת הוסיפה: "כשאנחנו צעירות אנחנו מלכות. אבל כשאנחנו גדלות אנחנו נהיות מקור לדאגה בבית, שומרים עלינו... לכן נערה כמוני, בכיתה ל"ב, שלפי ההורים שלה זה זמנה להינשא, לא יכולה לשחק כמו ילדה קטנה, זה כאילו שנהיינו מבוגרות עכשיו". ההורים לא מעודדים את הבנות להשתתף בשיעורים שמהותם גופנית, ובתוך הדיון המגדרי הדבר מסביר מדוע האישה הערבייה נמנעת מלחשוף את עצמה בפומבי. חיזוק לטיעון זה אפשר לשמוע בדברי אחת התלמידות: "אמי צודקת בכך שאינה רוצה שאשתתף בשיעורי חינוך גופני, גם אם הם מתקיימים באולם סגור. בנות יראו אותי כשאחליף בגדים, והן עלולות לדבר. אף על פי שאני מכבדת את המקצוע בחרתי לעשות את שיעורי הבית התיאורטיים (בזמן הזה) כדי לא לקבל ציון נכשל".

עם זאת, ניתן להצביע על סדקים בגישה זו ועל תחילתן של מעורבות והשתתפות בשיעורים: "הדור החדש עסוק יותר במראה החיצוני. המראה הוא חשוב, כך שרוב התלמידות לא מגיעות בבגדי ספורט, הבגדים הללו הורסים את המראה שעליו עבדו כל הבוקר... הן לא מבינות שהשיעורים הללו כוללים פעילויות שמחזקות את שריריהן, בדיוק כמו שחכמים

מוסלמים אמרו – נפש בריאה בגוף בריא, אבל עדיין, בחברתנו, הדבר יכול להיות נכון עבור גברים ושגוי עבור נשים...".

מגבלות המחקר ומסקנותיו

למחקר כמה מגבלות. ראשית, המדגם אינו מייצג את כל התלמידים הערבים המוסלמים בישראל, מאחר שנערך בבית ספר אחד השוכן במרכז הארץ. ייתכן שבית ספר זה אינו משקף את מצבם של בתי ספר מוסלמיים הנמצאים באזורים אחרים בארץ ובסביבות דתיות ומסורתיות יותר. שנית, מדגמי הבנים אשר אינם משתתפים בשיעורי החינוך הגופני ואינם לוקחים חלק בפעילויות גופניות מחוץ לבית הספר קטנים יחסית, וכאשר מדובר בתופעה שסיכויי התרחשותה קטנים אפריורי, קשה יותר לנבא אותה. הדבר יכול להגביל את יעילות הניבוי של מודל הרגרסיה הלוגיסטית. מומלץ כי מחקר רפלקציה יתבצע ביותר בתי ספר ויכולול מספר רב יותר של משתתפים, דבר שיאפשר מיפוי השפעתם של גורמים סוציו-חברתיים ש"נעלמו" מתמונת ההשפעה על התנהגות תלמידים (השתתפות בשיעורי החינוך הגופני). למרות ממצאי המחקר שמוצאים בספרות המקצועית, מדגם קטן מעין זה מגדיל את הסבירות להתרחשותם של ארטיפקטים סטטיסטיים בחישוב מדדי יעילות הניבוי של מודל הרגרסיה (OR) המתקיימים לעתים במדגמים קטנים.

על אף המגבלות הללו, המחקר הנוכחי הוא ייחודי בכך שהוא הראשון שבוחן את מעמד החינוך הגופני בקרב תלמידי תיכון ערבים מוסלמים בישראל, ועומד על הגורמים שעשויים לעצב את תפיסות התלמידים כלפי נושא זה וכלפי פעילות גופנית בכלל. חשיבות המחקר נעוצה באיתור הגורמים שיכולים לעודד בנות להשתתף בשיעורי חינוך גופני, למרות הסביבה התרבותית המתנגדת (או לא מעודדת) להשתתפותן בשיעורים אלה. ממצאי מחקר זה נגזרות המלצות לגורמי המקצוע ולגורמי הניהול במערכת הבית ספרית באשר לדרכים שבהן יוכלו לעודד השתתפות בנות בפעילות חשובה זו, כגון באמצעות פעולה בקרב משפחות התלמידות. הממצאים, שעל פיהם בנות הבאות ממשפחות התומכות בחינוך הגופני ובנות הלומדות שיעורי חינוך גופני אצל מורות הנתפסות מקצועיות, משתתפות יותר בשיעורי החינוך הגופני, הם שני גורמי המפתח שיש בכוחם לשנות את מעמד החינוך הגופני בחברה הערבית, בעיקר בקרב הנשים. בהקשר זה אין לשלול את האפשרות כי שינוי היחס כלפי השתתפות בשיעורי החינוך הגופני לבנות והצטיינות במקצועות ספורט בקרב בנות יכולים להוות מאיץ (או לכל הפחות אינדיקציה מובהקת) לשינוי מעמד האישה בחברה הערבית ולהשתלבותה במרחב ההשפעה הציבורית והחברתית.

רשימת המקורות

- אבו בקר, ח. (2001). "מנהיגות פוליטיות ערביות: האמנם תופעה של שינוי חברתי". בתוך: 'עצמון (עורכת), **התשמע קולי? ייצוגים של נשים בתרבות הישראלית** (עמ' 344-353). ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- אבו עסבה, ח. (2003). **חינוך לערכים בבית הספר הערבי בישראל**. ג'ת: מסאר. [ערבית].
- אבו רביעה-קוידר, ס. (2008). **אוהבות ומודרות**. ירושלים: מאגנס.
- אביצור, מ. (1987). המשפחה הערבית: מסורת ותמורה. בתוך: ח' גרנות (עורך), **המשפחה הערבית** (עמ' 99-115). פרסומי מועצת בתי ספר לעבודה סוציאלית בישראל, 18, ירושלים.
- דהאן-כלב, ה. (2006). פמיניזם מזרחי, פוסט-קולוניאליזם וגלובליזציה. **תרבות דמוקרטית**, 10, 135-161.
- חאג' יחיא, מ. (1994). המשפחה הערבית בישראל: ערכיה התרבותיים וזיקתם לעבודה סוציאלית. **עבודה ורווחה**, 3, 249-264.
- חאג' יחיא, ק., ואבו עיטה, מ. (2007). **עיונים ומחקרים בחברה הערבית הפלסטינית בישראל**. כפר-קרע: דאר אלהודה. [ערבית].
- לומסקי-פדר, ע., ורפפורט, ת. (2000). משחקים במודלים של גבריות – מהגרים יהודים רוסים בצבא הישראלי. **סוציולוגיה ישראלית**, (ג1), 31-51.
- לידור, ר., ופייגין, נ. (2004). (עורכים). **'זה רק ספורט?' - ההקשר החינוכי של הפעילות הגופנית בבית הספר ובקהילה**. תל-אביב: רמות.
- סער, ע. (2004). על מיניות של רווקות בקהילה הפלסטינית בישראל. **תיאוריה וביקורת**, 25, 13-30.
- עראר, ח., ואבו עסבה, ח. (2007). השכלה ותעסוקה כהזדמנות לשינוי מעמדן של נשים ערביות בישראל. בתוך: ח', עראר וק', חאג' יחיא (עורכים), **האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות ודילמות** (עמ' 73-102). תל-אביב: רמות.
- פסטרנק, ר. (2003). החינוך בחברה הישראלית. בתוך: א', יער וז' שביט (עורכים), **מגמות בחברה הישראלית** (עמ' 899-1015). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- רובין, י., ורביב, ש. (1999). גורמי הניעה לפעילות גופנית בקרב תלמידי החטיבה העליונה – מהם, והאם חל שינוי בסוג הגורמים ועצמתם עם העלייה בגיל. **בתנועה**, ה (2), 205-224.
- רסקין, ה. (2002). החינוך הגופני בסכנה. **החינוך הגופני והספורט**, 57 (6), 10-14.
- שקדי, א. (2003). **מילים המנסות לגעת – מחקר איכותני תיאורי ויישום**. תל-אביב: רמות.
- שראבי, ה. (1987). **הקדמה לניתוח החברה הערבית**. עכו: דאר אלאסואר. [ערבית].

-
- Abu-Lughod, L. (1998). **Remaking women — Feminism and modernity in the Middle East**. New Jersey: Princeton.
- Abu-Rabia-Queder, S., & Weiner-Levy, N. (2008). Identity and gender in cultural transition: returning home from higher education as 'internal immigration' among Bedouin and Druze women in Israel. **Social Identity**, **14**, 665-682.
- Almond, L. (1989). **The place of physical education in schools**. London: Kogan.
- Arar, K. H. (2006). **Attitudes of Arab high-school pupils towards physical education** (PhD thesis, Anglia Ruskin University).
- Arar, K., & Rigby, A. (2009). "To participate or not to participate?" — Status and perception of physical education among Muslim Arab-Israeli secondary school pupils. **Sport, Education and Society**, **38**, 20-39.
- Benn, T., & Dagkas, S. (2006). Incompatible? Compulsory mixed-sex physical education initial teacher training and the inclusion of Muslim women: a case study on seeking solutions. **European Physical Education Review**, **12**, 181-200.
- Benn, T. (2000). Valuating cultural diversity: the challenge for physical education. In A. Capel & S. Piotrowski (Eds.), **Issues in physical education**. London: Routledge.
- British Health and Education Authority. (1998). **Young and active: A policy framework for young people and health enhancing physical activity**. London: HEA.
- Butcher, J., & Hall, M.A. (1983). **Adolescents girls' participation in physical activity**. ERIC document reproduction service No. ED 231777.
- Capel, S., & Piotrowski, S. (2000). **Issues in physical education**. London: Routledge.
- Chen, A. (1998) Meaningfulness in physical education: A description of secondary school pupil's conceptions. **Journal of Teaching in Physical Education**, **17**, 285-306.
- Chen, A., & Darst, P. W. (2001). Situational interest in physical education: A function of learning task design. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, **72**, 150-164.
- Chung, M., & Phillips, D. A. (2002). The relationship between attitude toward physical education and leisure-time exercise in high school students. **The Physical Educator**, **59**, 126-138.
-

- Chung, M., & Phillips, A. (2002). The relationship between attitudes toward physical education and leisure-time exercise in secondary school. **The Physical Educator**, **59**, 13-21.
- Coello, J.D. (2000). Pupil perceptions of physical education in a mandatory college program. **Journal of Teaching in Physical Education**, **19**, 222-245.
- Colley, A., Comber, C., & Hargreaves, D.J. (1994). Gender effects in school and subject preferences: A research note. **Educational Studies**, **20**, 13-18.
- Ennis, C.D. (1996). Pupil's experiences in sport-based physical education: (More than) apologies are necessary. **Quest**, **48**, 453-456.
- Evans, W. (1990). **Designing instruments for educational research**. Anglia Business School Research Methodology Workshop. (Unpublished).
- Flintoff, A., & Scraton, S. (2001) Stepping into Active leisure? Young women perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. **Sport, Education and Society**, **6**, 5-21.
- Graham, G., Holt/Hale, S. A., & Parker, M. (2004). **Children moving: A reflective approach to teaching physical education** (6th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.
- Greenwood, M., & Stillwell, J. (2001). Activity preference of middle school physical education students. **The Physical Educator**, **58**, 26-29.
- Griffin, P. (1985) Teacher's Perceptions of and responses to sex equity problems in middle school physical education program. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, **56**, 103-110.
- Halperin-Kaddari, R. (2003). Women in Israel: A state of their own. In B. B. Lockwood, Jr., (Ed.), **Pennsylvania studies in human rights**. University of Pennsylvania: Penn Press.
- Hardman, K., & Marshal, J. (2000). **Worldwide survey of the state and status of school physical education**. Manchester: University of Manchester.
- Hassan, M. (1993). **Growing-up female and palestinian in Israel: 'Calling the Equality Bluff' Women in Israel**. New-York: Teachers' College Press.
- Haywood, K. (1991). The role of physical education in the development of active life style. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, **62**, 151-156.

-
- Hickey, C., & Fitzclarence, L. (1999). Educating boys in sport and physical education: Using narrative methods to develop pedagogies of responsibility. **Sport, Education and Society**, *4*, 51-62.
- Hicks, M.K., Wiggins, M. S., Crist, R. W., & Moode, F. M. (2001). Sex differences in grade three students' attitudes toward physical activity. **Perceptual and Motor Skills**, *93*, 97-102.
- Hood, P.J. (2002). **The use of a Blockage Instrument**. Anglia Ashcroft International Business School, Research Methodology Workshop, Anglia Ruskin University. [Unpublished].
- Howell, D.C. (2002). **Statistical methods for psychology**. Pacific Grove, CA: Duxbury.
- Koca, C., & Demirhan, G. (2004). An examination of secondary school pupils' attitudes toward physical education in regard to gender and sport participation. **Perceptual and motor skills**, *98*, 754-758.
- Koca, C., Asci, H., & Demirhan, G. (2005). Attitudes toward physical education and class preferences of Turkish adolescents in terms of school gender composition. **Adolescence**, *158*, 265-275.
- Laker, A. (2000). **Beyond the physical boundaries of physical education**. London: Routledge.
- Lee, A., Fredenburg, K., Belcher, D., & Cleveland, N. (1999). Gender differences in children's conceptions of competence and motivation in physical education. **Sport, Education and Society**, *4*, 161-175.
- Lindholm, J. (1997). Secondary school physical education teacher motivation: An application of personal investment theory. **Journal of Teaching in Physical Education**, *16*, 426-439.
- McCaughy, N. (2004). The emotional dimensions of a teacher's pedagogical content knowledge: Influences on content, curriculum, and pedagogy. **Journal of Teaching in Physical Education**, *23*, 30-40.
- Mckenzie, T. L. (2003). Health related physical education: Physical, activity fitness, and wellness. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), **Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction** (pp. 207-226). Champaign, IL: Human Kinetics.
-

- Oppenheim, A. N. (1992). **Questionnaire design, interviewing and attitude measurement**. New York: St. Martin's Press.
- Portman, P. A. (2003). Are physical education classes encouraging students to be physical active? Experience of ninth grades in their last semester of required physical education. **The Physical Educator**, **60**, 150-160.
- Rice, P. L. (1988). Attitudes of secondary school pupils toward physical education activities, teachers, and personal health. **The Physical Educator**, **45**, 94-99.
- Robson, C. (2002). **Real world research** (2nd ed.). Oxford: Blackwell Publishers.
- Scraton, S. (1993). Equality, coeducation and physical education in secondary schooling. In J. Evans (Ed.), **Equality education and physical education** (pp. 139-153). London: Falmer.
- Sharan, M. (1998). **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silverman, S., & Subramaniam, R. (1999). Student attitudes toward physical education and physical activity: A review of measurement issues and outcomes. **Journal of Teaching in Physical Education**, **19**, 97-125.
- Snomi, J., Collier, D., & Brown, L. (2003). Factors affecting the social experiences of pupils in elementary physical education classes. **Journal of Teaching in Physical Education**, **22**, 186-202.
- Solomon, M.A., & Carter, J.A. (1995). Kindergarten and first grade pupils' perception of physical education in one teacher's classes. **Primary School Journal**, **95**, 335-365.
- Subramaniam, P., & Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. **Teaching and Teacher Education**, **23**, 602-611.
- Subramaniam, R. (1999). **Development and validation of an instrument to measure pupil attitude toward physical education: A mixed method approach**. PhD thesis, University of Illinois.
- Tannehill, D., Romar, J., O'Sullivan, M., England, K., & Rosenberg, D. (1994). Attitudes toward physical education: Their impact on how physical education makes sense of their work. **Journal of Teaching Physical Education**, **13**, 406-420.
- Williamson, M. (1996). Gender issues. In S. J. Silverman & C.D. Ennis (Eds.), **Pupil learning in physical education: Applying research to enhance instruction**. Champaign, IL: Human Kinetics.

ספורט בין גדרות התיל – הפעילות הספורטיבית של אסירי האצ"ל והלח"י במחנות המעצר באפריקה, 1944-1948

ברוך פורמן

תקציר

בשנים 1944-1948 הוגלו מאות מחברי האצ"ל והלח"י על ידי השלטון הבריטי למחנות מעצר באסיה ובאפריקה. הנהגת המחנות שנבחרה על ידי האסירים השתדלה לקיים מגוון של פעילויות: חינוכיות, תרבותיות ואחרות. אחת הפעילויות המרכזיות שהתקיימה במחנות במשך התקופה הייתה הפעילות הספורטיבית. תחת הנהגתה של ועדת הספורט התקיימו ימי ספורט, אליפויות אתלטיקה, מבחני "אות הספורט", משחקי ליגה בכדורגל, משחקי ידידות בכדורגל נגד קבוצות בריטיות, אימונים בקרב מגע וטניס. הפעילות הספורטיבית במחנות נועדה לשמור על כושרם של האסירים וליצור מתח ועניין ועל ידי כך להקל ולו במקצת על תנאי חייהם הקשים ועל הריחוק מהארץ ומבני משפחותיהם. מאמר זה מתאר את הפעילות הספורטיבית של פעילי האצ"ל והלח"י במחנות המעצר באפריקה, מניעה ומטרותיה.

תאריכים: לח"י, אצ"ל, ספורט, מחנות המעצר באפריקה.

החל ב-19 באוקטובר 1944 גורשו מן הארץ כמה מאות אנשי אצ"ל ולח"י. הם הוחזקו במעצר באפריקה על ידי הבריטים מאוקטובר 1944 עד יולי 1948. מעצרים לווה בנדודים ממחנה מעצר אחד למשנהו החל מ-28 בינואר 1945. זמן קצר לאחר שבאו ראשוני האסירים לסמבל (Sembel), מחנה מעצר בפאתי אסמרה בירת אריתריאה, הם הועברו למחנה מעצר בקרתגו (Carthage) בלב המדבר הסודני, אך ב-12 באוקטובר 1945 הוחזרו לסמבל. ב-12 במארס 1947 הועברו שוב למחנה המעצר בגילגיל (Gilgil) שבקניה, 120 ק"מ צפונית לניירובי, ושם שהו עד לשחרורם ולשובם ארצה. מאות האסירים ששהו במחנות המעצר השתדלו לקיים שגרת חיים רגילה שכללה משחקי ספורט, פעילויות רוחניות ותרבותיות וקשר עם גורמים שונים בארץ ובעולם. במהלך השנים שחלפו מאז נכתבו כמה ספרים שתיארו את קורותיהם של אסירי האצ"ל והלח"י במחנות המעצר שבאפריקה¹. חלקם התייחסו לפעילות הספורטיבית שהתקיימה במחנות, אלא שתיאור הפעילות "נבלע" בתוך שאר הפעילויות והאירועים שהתרחשו שם². מאמר זה נועד אפוא להציג ולתאר מחדש את הפעילות הספורטיבית שהתקיימה במחנות, את מניעיה ואת היקפה בתוך שאר הפעילויות שנועדו לאפשר את קיומה של שגרת חיים "רגילה", ככול שהיה ניתן לקיימה בין גדרות התיל.

המניעים לפעילות הספורטיבית במחנות המעצר

מבין מחנות המעצר שבהם שהו אסירי האצ"ל והלה"י באפריקה היו התנאים בסמבל הנסבלים ביותר. המחנה שימש בעבר כמחנה נופש לנוער הפשיסטי האיטלקי, והוא שכן במישור גבוה, 2,350 מ' מעל פני הים. גם תנאי המגורים והסניטציה במחנה היו נסבלים פחות או יותר, אלא שהאסירים שם סבלו ממחסור חמור באביזרי לבוש ובאביזרים אחרים שהיו נחוצים לחיי היום-יום. כמו כן ידעו האסירים מחסור של מזון ובשר כשר, של ספרי קריאה ולימוד, של חפצי דת ותשמישי קדושה. אל המחסור הזה התלווה העדר תקשורת, שכן לא סופקו להם דואר ועיתונים מהבית³. מצבם של האסירים החמיר עוד בינואר 1945, בעת שהועברו למחנה המעצר בקרתגו. עם מעבר זה חלה הרעה של ממש בתנאי המגורים, הסניטציה והאקלים. חדרי השירותים היו רחוקים ממעונות האסירים, ובלילות הם נאלצו להשתמש בתאיהם בכלים לעשיית צרכיהם. ההחמרה בתנאים לעומת התנאים בסמבל הורגשה בייחוד בתנאי האקלים. החום הכבד ששרר במדבר הסודני, המחסור במים (שהובאו בכלי רכב ממרחק של עשרות קילומטרים) ובבשר, גרמו לגל של מחלות זיהומיות שפגעו קשות באסירים. בית החולים הצבאי הבריטי שאליו נשלחו האסירים החולים שכן בחרטום, מרחק של 600 קילומטר מקרתגו. לנוכח תנאים אלה כונה המחנה גם בפי חוגי הצבא "המחנה האבוד" (The Lost Camp)⁴. גם במחנה המעצר השלישי בגילגיל לא היו התנאים טובים יותר. מחנה גילגיל שימש בעבר בעיקר כבית סוהר לחיילים ולשוטרים שנידונו בגין עברות פליליות. גגות המבנים היו עשויים פח שהתלהט בחום, מעונות העצירים היו מחניקים ונטולי אוויר, ורק אשנב קטן ומסורג היה קבוע מתחת לגג. בחדרים שרצו יתושים, סידורי הסניטציה היו פרימיטיביים, תעלות מי השפכים היו פתוחות, חצו את המחנה לאורכו ולרוחבו ושימשו מקור לזוהמה. מי נהר שעברו תהליך זיקוק פרימיטיבי שימשו מקור לשתייה. גם הלחות הגבוהה וחוסר היציבות באקלים גרמו למחלות ולכאבי ראש קשים בקרב האסירים. מנות המזון סופקו במשורה, והם קוצצו מדי פעם. צעד נוסף שהחריף את מועקת הבידוד והניתוק של האסירים היה שלילת זכותם לקבלת ביקורים של קרובי משפחה ושל נציגי היישוב. זכות זו, שהייתה מוקנית לאסירים במחנות המעצר ובבתי הכלא בארץ, נשללה מהם במשך תקופה ממושכת במחנות המעצר באפריקה⁵. המעצר הממושך במקומות נידחים שתנאי החיים בהם היו קשים ביותר, חוסר הפעילות והעדר הקשר הרצוף עם המשפחות ועם היישוב בארץ טמנו בחובם סכנה של חיי בטלה ושל ניוון. ואכן, כבר מהימים הראשונים לשהותם באפריקה נתנו האסירים את דעתם למנוע סכנה זו ופיתחו חיי רוח ותרבות. במחנות הוקמה ספרייה, התנהלו חיי דת, התקיימו חוגים ללימוד לשונות, ידיעת ארץ ישראל ומדע המדינה, לשון עברית, ספרות, מדעי הטבע, בעיות השעה ועוד. רבים למדו בהתכתבות עם מוסדות תיכוניים ואקדמיים באנגליה. כמו כן הוציאו האסירים לאור עיתון, הוקם חוג דרמטי קבוע בשם "במתנו", אורגנו סעודות ומסיבות חג ועצרות התייחדות לזכרו של ז'בוטינסקי. האסירים גם פיתחו תחביבים למיניהם, כמו מלאכת יד ואומנות. בתוך מכלול הפעילויות היה העיסוק בספורט, אחד המרכיבים החשובים של חיי היום-יום. בפעילות הספורטיבית מצאו האסירים מקלט, ולו גם זמני,

ממצוקות נפשם ומחיי היום יום הקשים שלהם⁶. גם גילם הצעיר יחסית של האסירים (רובם היו פחות מבני 30) תרם לרצונם לעסוק בפעילות הספורטיבית. למרות התנאים המיוחדים אשר בהם חיו הגולים הם הצליחו לארגן פעילות ספורטיבית מסועפת⁷. הפעילות הספורטיבית מילאה תפקיד כפול: מחד גיסא היא נועדה, כאמור לעיל, לשמש עבורם כלי עזר להתמודד עם המצוקות של חיי היום יום, ומאידך גיסא היא נועדה לשמור על כושרם הגופני ולהכניס לקראת המאבקים הצפויים להם עם שובם ארצה. לעיתים נועדה הפעילות הספורטיבית גם להסיח את דעתם של השומרים מניסיונות בריחה שנעשו ע"י האסירים⁸. העיסוק בספורט זכה לעידוד ולתמיכה של הבריטים שראו בפעילות זו אמצעי יעיל לפרוק את רגשות הזעם והמתח שהצטברו אצל האסירים בשל מצבם הקשה ובשל הריחוק שנכפה עליהם ממולדתם ומבני משפחתם. זאת ועוד: הבריטים ראו בעיסוק בספורט פעילות שתכליתה להסיח את דעתם של האסירים מפעילות אנטי בריטית, כמו ניסיונות בריחה או מרי נגד השלטונות.

ניצנים ראשונים של פעילות במחנה המעצר סמבל: אוקטובר 1944 - ינואר 1945

ראשיתה של הפעילות הספורטיבית במחנות המעצר באפריקה הייתה התעמלות הבוקר. כאשר שלטונות המחנה נוכחו לדעת כי אנשים רבים מתעמלים בשעות הבוקר, הם שלחו מדריך ספורט בריטי וזה ארגן קורס למדריכי ספורט שנועד לאסירים במחנה. הקורס נמשך שבועיים ונטלו בו חלק 10 משתתפים⁹. בתחילת נובמבר 1944 ביקר את האסירים הבריגדיר גרינפלד, שהיה המפקד הבריטי העליון של מזרח אפריקה, סודן ואריתראה. הוא הראה התעניינות בבעיות השונות שהוצגו בפניו ע"י האסירים והבטיח לטפל בהן. בנוגע לפעילות הספורטיבית הוא הבטיח לדאוג להכשרתו של מגרש שעליו יהיה ניתן לקיים משחקי כדורגל וכן לשלוח שני מדריכי ספורט בריטיים ממרכז ההדרכה של הצבא הבריטי במזרח התיכון כדי שיארגנו קורס נוסף למדריכי ספורט מקרב האסירים¹⁰. ואכן, זמן קצר לאחר מכן באו שני המדריכים וארגנו את הקורס שבו ההשתתפו כ-30 אסירים¹¹. מסיבת הסיום של הקורס התקיימה ב-2 בדצמבר 1944¹². כדי לאפשר לכל אנשי המחנה להשתתף בפעילות זו נקבעו שלושה מועדים שונים במהלך היום, ובהם ניתן היה לקיים את הפעילות: בשעה 06:30, בשעה 09:30 ובשעה 13:15¹³. נוסף להתעמלות עסקו האסירים בסמבל בעיקר בכדורסל, משום שהבריטים לא קיימו את הבטחהם להכשיר שטח אדמה שעליו ניתן יהיה לקיים משחקי כדורגל¹⁴. מלבד עיסוק זה התקיים קורס של ג'ו-ג'יטסו¹⁵.

הניצחון על הבריטים בקרתגו:

ינואר 1945 - אוקטובר 1945

בסוף חודש ינואר 1945 הועברו האסירים למחנה מעצר חדש בקרתגו, בלב המדבר הסודני. עם בואם למחנה מצאו בו העצירים שני מגרשי טניס ושטח רחב ידיים שאותו הכשירו במו ידיהם והפכו אותו למגרש כדורגל. בסודן הפך הכדורגל לעיסוק עיקרי, ולראשונה החלו האסירים להתארגן במסגרת של קבוצות שנשאו בעיקר שמות של מקומות יישוב בארץ, כגון: פתח תקווה, חיפה, ירושלים, תל אביב¹⁶. המשחק הראשון על מגרש הכדורגל במחנה התקיים ב-10 בפברואר 1945 בין קבוצות תל אביב לקבוצת פתח-תקווה¹⁷. כשראו החיילים הבריטים את משחקי הכדורגל שקיימו האסירים במחנה, הם באו אליהם בהצעה לקיים משחק כדורגל בין קבוצה צבאית בריטית לבין נבחרת המחנה. במשחק שהתקיים ב-3 במארס 1945 הובסה קבוצת הצבא הבריטי¹⁸. משחק נוסף בין הקבוצות לא התקיים משום שהשלטונות הבריטיים אסרו על קיומם (אולי מחשש לתבוסות נוספות). בסופה של תקופת המעצר במחנה קרתגו הוקמו עוד שתי קבוצות כדורגל – "בוגרי גיוס" ו"בוגרי בית"ר"¹⁹. בקרתגו מצאו האסירים גם שני מגרשי טניס, ורק על אחד מהם היה ניתן לקיים פעילות ספורטיבית. אפשר היה לקיים את הפעילות על המגרש רק בשעות הבוקר המוקדמות או בשעות אחר הצהריים, משום שבמהלך היום הפך האספלט רך ובצקי בגלל החום הכבד²⁰. בקרתגו התקיימה גם פעילות מצומצמת ביותר של אתלטיקה, בעיקר קפיצות לגובה ולרוחק, ג'א-ג'יטו, התעמלות וטניס שולחן. גם בענף הכדורסל היו 3 קבוצות²¹. כל פעילויות הספורט שהתקיימו במחנה נשאו בעיקר אופי של משחקי ידידות. פעילות ספורטיבית מאורגנת-תחרותית החלה רק כאשר הוחזרו האסירים למחנה המעצר בסמבל.

פתח תקווה וירושלים באפריקה, סמבל:

אוקטובר 1945 - מארס 1947

עם שובם של אסירי האצ"ל והלח"י למחנה המעצר בסמבל בחודש אוקטובר 1945 החלה "תקופת הזוהר" של הפעילות הספורטיבית באפריקה. לראשונה התנהלה פעילות זו במסגרת מאורגנת בפיקוחה של ועדת ספורט²² שתפקידה היה לארגן את הפעילויות הספורטיביות השונות שהתקיימו במחנה ולפקח עליהן, לקבוע תכנית לפעילות הספורטיבית, למנות שופטים, לפסוק בסכסוכים או בהפרות משמעת, לפסוק בבעיות שונות, לדאוג לרכישת ציוד ועוד... הפעילות הספורטיבית המאורגנת במחנה סמבל התאפשרה הודות למספר גורמים: מגרש שעמד לרשות האסירים, מזג האוויר הנוח ותרומה כספית בסך 200 לא"י לרכישת ציוד ספורט שהוענקה לעצירים בחודש ינואר 1946 ע"י הוועדה לעזרת משפחות העצורים העבריים בהסתדרות הציונית, נוסף לציוד ספורט שנשלח אליהם בנפרד²³.

פעילות הספורט המאורגנת במחנה סמבל לפי ענפי ספורט

כדורגל

המשחקים בענף ספורט זה החלו בסוף חודש אוקטובר 1945, כמעט מיד עם שובם של האסירים לסמבל²⁴. קבוצות הכדורגל התארגנו בשתי ליגות, ליגה א' שבה היו רשומות 3 קבוצות: ירושלים, פתח-תקווה וותיקים, וליגה ב' שבה היו רשומות 5 קבוצות: ירושלים ב', פתח-תקווה ב', תל-אביב, חיפה ובוגרי בית"ר. בשתי הליגות השתתפו בפעילות כ-140 שחקנים, יותר מ-50% של אסירי המחנה²⁵. משחקי הכדורגל ריכזו את עיקר התעניינותם של האסירים. לכל קבוצה היה חוג אוהדים שתמך בשחקנים ועודד אותם בעת התחרויות. לעיתים התעררו גם מחלוקות בין הקבוצות, ואלה הצריכו את התערבותם של הגופים המוסמכים שמונו לשם כך ע"י האסירים. כך למשל אירע במשחק שהתקיים במחנה ב-12 במאוס 1946 במסגרת משחקי ליגה ב' בין קבוצת פתח-תקווה ב' לקבוצת תל-אביב. מיד לאחר המשחק פנה נציג קבוצת תל-אביב לוועדת הספורט במחנה ודרש לבטל את המשחק משום שלטענתו, שיתפה קבוצה פתח-תקווה ב' שלא כחוק שחקן שהיה רשום בקבוצת פתח-תקווה א'. ועדת הספורט דחתה את דרישתו של נציג קבוצת תל-אביב, וזו החליטה לערער על ההחלטה ופנתה ב-13 במאוס 1946 לוועדת בוררות של 3 חברים בראשותו של אליהו מרידור. ועדת הבוררות החליטה לקבל את דרישתה של קבוצת תל-אביב וביטלה את המשחק. אלה היו הנימוקים לביטול: (1) לא הוצגה רשימת שחקנים לשופט המשחק טרם פתיחת המשחק; (2) הוועדה לא קיבלה את טענתם של אנשי קבוצת פתח-תקווה שלפיה הסכים ראש קבוצת הכדורגל של תל-אביב לפני המשחק לשיתופו של אותו שחקן; (3) לליגה ב', שמשחקה החלו בחודש ינואר 1946, לא היה תקנון מסודר; (4) ועדת הבוררות קיבלה את הטענה שאותו שחקן היה אכן רשום בקבוצת פתח-תקווה א', והוא אף הספיק לשחק בשורותיה שני משחקים; (5) בוועדת הספורט של המחנה היו ביום המשחק שני חברים בלבד, אחד מהם היה ראש קבוצת פתח-תקווה. לאור הנימוקים הללו החליטה ועדת הבוררות פה אחד לבטל את המשחק²⁶. השתלשלות האירועים שקרו בעקבות אותו משחק מוכיחה, ללא ספק, כי לעיתים השכיחו תחרויות הספורט והמתח שנלווה אליהם מהאסירים את העובדה כי הם נמצאים בין גדרות תיל, בתנאים קשים, הרחק ממולדתם. על המתח והעניין שהתלוו למשחקי הכדורגל במחנה ניתן ללמוד גם ממכתב אנונימי שנשלח לוועדת הספורט במחנה. כותב המכתב ביקש בשמו ובשם של אסירים דתיים אחרים להזיז את שעת המשחקים כך שגם למתפללים יתאפשר לראותם, כדי שגם הם יזכו להתבדר ולהתעלות במקצת מהחיים האפורים היום-יומיים²⁷. כל קבוצה הייתה חייבת להופיע בתלבושת ספורט קבועה כפי שנקבעה ע"י ועדת הספורט במחנה²⁸. כתוצאה מפסק הבוררות התכנסו ב-23 במאוס 1946 נציגי כל קבוצות הכדורגל במחנה והחליטו על קביעת תקנון מוסכם שיסדיר את הפעילות

במשחקי הכדורגל במחנה.

בתקנון הוסדרו נושאים שונים כדי למנוע בלבול ואי סדר במשחקי הכדורגל במחנה. אלה הם מקצת הנושאים שנכללו בתקנון: החברות בקבוצת הכדורגל, הוספת חברים לקבוצה, מעבר שחקן מקבוצה לקבוצה, הפסקת הפעילות של קבוצה, המוסדות המוסמכים, האספה הכללית, ההנהלה, השופטים, נוהל ערעור על החלטת השופטים, התובע שטיפל בהפרות המשמעת של השחקנים...²⁹ ועדת בספורט במחנה קבעה את תכנית המשחקים. מדי שבוע פרסמה הוועדה הודעות על משחקי הליגה שיתקיימו באותו שבוע בנוגע למשחקי הידידות, לשעות האימונים ולשופטים שנקבעו לנהל את המשחקים.³⁰ משחקי האליפות של ליגה ב' החלו ב-2 באפריל 1946 והסתיימו ב-5 ביוני 1946. באליפות הליגה זכתה קבוצת חיפה³¹. כמו כן התקיימו במחנה משחקי ידידות בין הקבוצות ובין נבחרות ליגה א' וליגה ב'³². התרגשות, מתח ועניין עוררו משחקי הכדורגל בין קבוצות של הצבא הבריטי לבין נבחרת המחנה. המשחק הראשון בין שתי הקבוצות התקיים ב-3 באפריל 1946: "קורת רוח מרובה נגרמה אתמול למחנה עקב המשחק המעניין והמרתק בין נבחרת הצבא לנבחרת המחנה שנשתיימה ב-6:3 לנבחרת המחנה"³³. נבחרת המחנה הופיעה בתלבושת בצבע תכלת-לבן כשסמל המגן דוד מתנוסס בגאווה על חולצותיהם של השחקנים³⁴. במשחק הגומלין שהתקיים ב-18 באפריל 1946 ניצחה שוב נבחרת המחנה³⁵. שני הניצחונות האלה עוררו התרגשות וקורת רוח מרובה בקרב האסירים שראו בהם הזדמנות בלתי חוזרת להפגין את עליונותם על שוביהם הבריטים בעודם נמצאים על אדמת נכר הרחק ממולדתם. עונת משחקי הכדורגל של שנת 1947 החלה ב-23 בינואר 1947³⁶, היא נמשכה כמה שבועות עד חודש מארס, מועד העברתם של האסירים למחנה בגילגיל.

טניס

בענף הטניס השתתפו ספורטאים רבים. אנשי המחנה הכשירו את מגרש הטניס בכוחות עצמם, כשאת החומרים לכך סיפק הצבא הבריטי³⁷. במהלך שנת 1946 פרץ סכסוך בין מנהל מחלקת הטניס בוועדת הספורט לאסירים שעסקו בענף זה, וכתוצאה מכך הופסקה פעילותם על המגרש. ב-11 באוגוסט 1946 הם שלחו מכתב לוועדת הספורט שבו דרשו לאפשר להם להמשיך את הפעילות על מגרש הטניס במחנה או להכשיר עבורם מגרש חדש³⁸. ועדת הספורט דנה בדרישתם כמה ימים לאחר מכן והחליטה למסור את הטיפול בנושא זה ל"סופרוויזר" החיצוני, ובעקבות התערבותו חודשה הפעילות בענף זה³⁹. ב-22 באוקטובר 1946 התקיימה אליפות המחנה. באליפות זו, שהתקיימה לאחר תחרויות מוקדמות שנמשכו מספר שבועות, השתתפו 12 אסירים⁴⁰. כמו כן התקיימו לעיתים קרובות משחקים בין הספורטאים שהיו פעילים בענף⁴¹.

כדורסל וכדורעף

בשני ענפי ספורט אלה הייתה פעילות תחרותית מצומצמת. פעילות זו החלה זמן קצר לאחר בואם של האסירים למחנה. במהלך חודש נובמבר 1945 הודיעה ועדת הספורט על קיום

תחרויות בשני ענפי הספורט. בכדורסל נוסדו שלוש קבוצות: ירושלים, פתח-תקווה ווהתיקים, ובכדורעף הוקמו שתי קבוצות: ירושלים ווהתיקים. לקבוצות שזכו במקומות הראשונים הוענקו גביעים ע"ש טרומפלדור ושלמה בן יוסף⁴². פעילות נוספת בשני ענפי הספורט האלה התקיימה במסגרת ימי הספורט במחנה. ביום הספורט שנערך בל"ג בעומר שנת תש"ו, 18-16 במאי 1946 ניצחה בכדורעף קבוצת "הוהתיקים", קבוצה ששחקניה היו מבין אנשי המחנה, ובכדורסל ניצחה קבוצת "הוהתיקים" את קבוצת פתח-תקווה⁴³. ביום ספורט אחר שהתקיים במחנה בחול המועד סוכות 17-16 באוקטובר 1946 ניצחה קבוצת "הוהתיקים" בכדורסל את קבוצת פתח-תקווה, ובכדורעף ניצחה קבוצת "הבולגרים הוהתיקים", נבחרת שבין חבריה נמנו יתר אסירי המחנה⁴⁴.

ספורט המגן: ג'יו ג'יטסו ואגרוף

בתחילת חודש ינואר 1947 ארגנה ועדת הספורט במחנה שני קורסים: אחד לאגרוף בהדרכתו של ז' גרמנט, והשני לג'יו ג'יטסו בהדרכתו של י' נאור. האימונים התקיימו פעמיים בשבוע. הקורס לג'יו ג'יטסו נמשך חודשיים והשתתפו בו 40 איש, אך הניסיון לקיים את הקורס לאגרוף נכשל עקב מיעוט משתתפים⁴⁵.

אתלטיקה

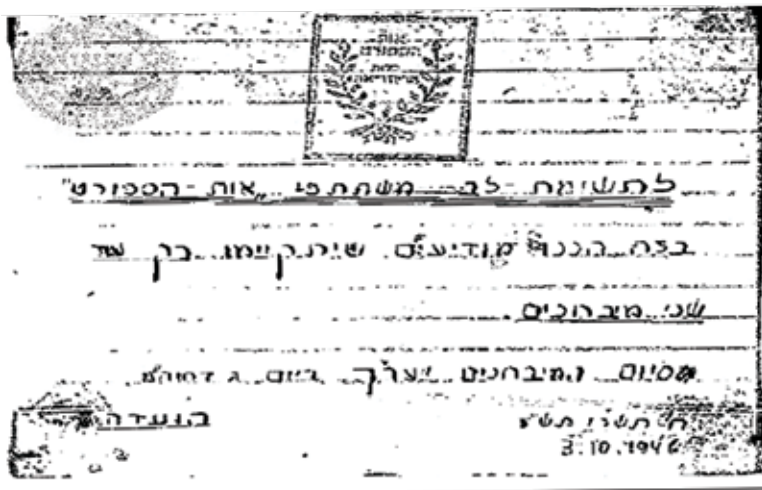
האתלטיקה היתה נדבך חשוב בפעילות הספורטיבית שהתקיימה במחנה סמבל. הפעילות בענף ספורט זה התרכזה בשלושה תחומי פעילות שהשתלבו בשגרת החיים: תחרויות "אות הספורט", ימי ספורט ואליפויות המחנה באתלטיקה.

"אות הספורט"

במבחן "אות הספורט" היו חמישה מקצועות: ריצה למרחק 100 מ', קפיצה לגובה או לרוחק, זריקת משקולת במשקל 500 ג' למרחק, ריצה למרחק 4 ק"מ או הליכה למרחקים שנעו בין 6.5 ל-8 ק"מ (בהתאם לגילים השונים) ותרגילי התעמלות. המתחרים חולקו ל-4 דרגות בהתאם לגילם: 18-26, 27-32, 33-40, ובקבוצת הגיל הרביעית השתתפו בני 40 ומעלה. לכל קבוצת גיל נקבעו שלוש דרגות כושר שכל משתתף היה חייב להשיגן בהתאם ליכולתו. לדרגה הגבוהה יותר נדרשו הישגים טובים יותר⁴⁶. כמעט כל האסירים במחנה השתתפו בפעילות זו שהתקיימה בהתאם להודעות שהתפרסמו מדי פעם מטעם ועדת הספורט או בעיתון המחנה⁴⁷. התעודות ואותות הספורט הוענקו למשתתפים במסגרת ימי הספורט⁴⁸.



(המקור א.מ.ז. כ-19/2/15)



(הודעה על קיום מבחני אהת הספורט (המקור א.מ.ז. כ-19/2/15)

ימי ספורט

מדי פעם התקיימו במחנה ימי ספורט מרכזיים לזכרם של הרוגי אצ"ל ולח"י. יום הספורט הראשון תוכנן לשביעי של פסח, תש"ו אך הוא בוטל⁴⁹. יום ספורט נוסף התקיים בל"ג בעומר תש"ו. הוא נמשך 3 ימים מ-16 ועד 18 במאי 1946. תכנית "יום הספורט", כללה פעילויות בענפי ספורט שונים, חלקם היתוליים, כגון מרוץ בשקים למרחק 60 מ' ומרוץ עם כף וביצה למרחק 40 מ'. תחרויות נוספות היו בכדורסל, בכדורעף, בטניס, בכדורגל ובריכות למרחקים של 100, 400 ו-1500 מ'⁵⁰. "...התחרויות הכניסו רוח חיים למחנה וריתקו אליהן את כל המחנה... המוכיח כי לא זו בלבד שהנפש לא נשברה במבחן המעצר והגולה אלא הגוף גם הוא עימנו במבחן. אנשים היושבים במעצר 4 שנים ומעלה הפגינו הישגים ספורטיביים נאים. מן הראוי היה שועדת הספורט תקבל ימי ספורט לעיתים קרובות יותר"⁵¹. יום ספורט נוסף התקיים בחול המועד סוכות תש"ז 16-17 באוקטובר 1946. תכנית יום הספורט כללה משחקי כדורגל, כדורסל כדורעף, טניס ותחרויות אתלטיקה, ריצות למרחקים שונים – 100 מ', 4 ק"מ ועוד, קפיצות לגובה, לרוחק וזריקת משקולות למרחק. בסיומו של יום הספורט התקיים מפגן חגיגי שבמהלכו ניתנו התעודות והפרסים לזוכים במקומות הראשונים ותעודות "אות הספורט" למשתתפים במפעל⁵².

אליפות המחנה באתלטיקה

ב-25 באוקטובר 1946 החליטה ועדת הספורט לקיים את אליפות המחנה באתלטיקה בחג החנוכה של אותה שנה⁵³. מספר ימים לאחר מכן החלו האימונים לקראת האליפות. זכות ההשתתפות ניתנה רק לספורטאים שהשיגו תוצאות מינימום בתחרויות ההכנה לקראת האליפות, ואלה התקיימו במחנה. כך למשל, ניתנה זכות ההשתתפות באליפות במקצוע זריקת המשקולות רק לאלה שהטילו אותה למרחק של למעלה מ-48 מ'. זכות ההשתתפות בריצה למרחק 4 ק"מ ניתנה רק לאלה שהשיגו תוצאה טובה יותר מ-20 דקות⁵⁴. באליפות שהתקיימה ב-21-22 בדצמבר 1946 זכתה במקום הראשון קבוצת ירושלים, לפני קבוצת חיפה⁵⁵. כמו כן התקיימה מדי בוקר פעילות ספורטיבית בטניס שולחן ובהתעמלות⁵⁶.

עימותים ומשחקים, מחנה גילגיל:**מארס 1947 - יולי 1948**

במחנה המעצר גילגיל שהו עד ליום שחרורם כ-260 עצירים⁵⁷. גם שם היוותה הפעילות הספורטיבית המאורגנת חלק מרכזי ובלתי נפרד מחיי היום-יום. בכדורגל החלה הפעילות המאורגנת רק כשבעה חודשים לאחר בואם של האסירים לגילגיל, משום שבתוך המחנה לא היה מגרש מתאים שעליו היה ניתן לשחק, ואילו על מגרש סמוך למחנה לא אפשרו השלטונות לקיים פעילות⁵⁸. עד אז קיימו האסירים משחקי ידידות בלבד וניהלו משא ומתן עם הבריטים במטרה להשיג את האישור לקיים את הפעילות על המגרש הסמוך. הוחלט על

שליחת תזכיר למפקד המחנה בקשר לפתיחת המגרש⁵⁹. הפעילות המאורגנת בענף הכדורגל החלה ב-10 באוקטובר 1947 בשני משחקי ידידות בין נבחרות ליגה א' לנבחרות ליגה ב'⁶⁰. כמו כן נקבע תקנון מחייב⁶¹. עד מהרה פרץ סכסוך בין נציגי הקבוצות אודות הרכב הקבוצות ומבנה הליגות במחנה. ועדת הספורט דנה בעימות המתמשך והחליטה להקים שתי קבוצות שתהווה את נבחרות ליגה א' ותשחקנה ביניהן. בסגל הקבוצות נמנו 25 שחקנים שעליהם חל איסור לשחק בקבוצות ליגה ב'⁶². משחקי ליגה א' התקיימו בהתאם להחלטה זו בין קבוצת "הירוקים" לקבוצת הלבנים⁶³. סיכום זה החזיק מעמד כמה שבועות בלבד. בתחילת חודש דצמבר 1947 החליטה ועדת הספורט על שינוי מבנה הליגות במחנה, ולפיו תתקיים הפעילות בענף הכדורגל בשתי ליגות. ליגה א', שבה ישחקו 3 קבוצות, וליגה ב', שבה ישחקו 6 קבוצות: פתח-תקווה ב', תל-אביב, ירושלים ב', חיפה ב', לטרון וזקני ציון. משחקי ליגה ב' החלו ב-27 בדצמבר 1947⁶⁴, אלא שבכך לא הגיע המשבר בענף לסיומו, והעימותים לגבי הרכב הקבוצות נמשכו למרות התחייבותם של ראשי קבוצות הכדורגל במחנה לוועדת הספורט ב-1 בינואר 1948 "לשקט תעשייתי". כתוצאה מכך החליטה ועדת הספורט להתפטר⁶⁵. בעקבות ההתפטרות שלחו מנהלי הקבוצות מכתב התנצלות לחברי הוועדה וביקשו מהם לחזור בהם מהתפטרותם⁶⁶, ואלה הסכימו⁶⁷. לאחר מכן התקיימו משחקי הליגה לכדורגל בהשתתפותם של חמש קבוצות: חיפה, פתח-תקווה, דן, תל-אביב וירושלים⁶⁸. כמו כן התקיימו גם תחרויות בזק בכדורגל בין קבוצות שונות על גביע "גרדס". הסיבוב הראשון היה ב-14 בפברואר 1948 וסיבוב נוסף ב-15 במאי 1948⁶⁹.

גם בטניס הייתה פעילות ספורטיבית על מגרש שהכשירו האסירים בכוחות עצמם מחומרים שסופקו ע"י הבריטים⁷⁰. בהתאם לתקנון שנקבע ע"י ועדת הספורט ניתנה זכות ההשתתפות הראשונה במשחקי הטניס לאסירים שבנו את המגרש. כל מי שהשתתף בעבודה זכה במספר נקודות. זכות ההשתתפות בפעילות הספורטיבית ניתנה רק לאסירים שצברו את מספר הנקודות שנקבע ע"י מחלקת הפנים במחנה. חברים חדשים יכלו להתקבל רק בתום שלושה חודשים מיום תחילת הפעילות במגרש, ורק לאחר שהשיגו את מספר הנקודות המינימאלי⁷¹. בכדורסל ובכדורעף התקיימה פעילות מצומצמת במסגרת ידידותית, בעיקר בימי הספורט במחנה. גם את מגרש הכדורעף הכשירו האסירים בכוחות עצמם⁷².

פעילות ספורטיבית התקיימה גם בספורט המגן. בחודש אוקטובר 1947 נפתח קורס ג'וי-ג'יטסו⁷³. גם בטניס שולחן התקיימה פעילות באחד האולמות במחנה, בדרך כלל בשעות הבוקר⁷⁴. בחודש אוקטובר 1947 פנתה ועדת הספורט למפקד המחנה וביקשה ממנו כי יבנה עבורם "סוכה" (הכוונה למבנה בחצר) שבתוכה יוכלו האסירים לעסוק בספורט זה. המפקד נעתר לבקשתם והפעילות בענף זה התקיימה מאז שם⁷⁵.

באתלטיקה נבנתה תכנית הפעילות מימי הספורט, מאליפות המחנה וממבחני "אות הספורט". אליפות המחנה באתלטיקה לשנת תש"ח התקיימה בתאריכים 23-26 בדצמבר 1947⁷⁶. התחרויות היו סוערות, הן עוררו התרגשות ועניין רב, ובמהלכן אף פרץ הקהל למגרש הכדורגל. לא פחות משלושה ערעורים הוגשו על תוצאות התחרויות: בריצות למרחק 400 ו-800 מ' ובקפיצה לגובה מהמקום⁷⁷. באליפות השתתפו 37 אתלטים ששברו כמעט

את כל שיאי המחנה. במקום הראשון הקבוצתי זכתה קבוצת חיפה, לפני קבוצת ירושלים, והוענק לה גביע ע"ש ז'בוטינסקי⁷⁸. התקיימו גם ימי ספורט מרוכזים דוגמת זה שהיה בתאריכים 24-27 בפברואר 1948. תכנית יום הספורט כללה תחרויות היתוליות, כגון: ריצה משער לשער במגרש הכדורגל בעיניים מכוסות, ריצה בשקים, מרוץ עם כף וביצה, משיכת חבל ועוד. לזוכים במקומות הראשונים בתחרויות אלה ניתנו פרסים, כגון: חבילת סוכריות שוקולד, חפיסות שוקולד, בקבוקי בירה, עט נובע, זוג נעלי ספורט ועוד. כמו כן כללה תכנית יום הספורט תחרויות באתלטיקה: ריצות למרחקים שונים, קפיצות לגובה ולרוחק, זריקת משקולת למרחק, משחקי כדורגל, טניס, כדורעף וכדורסל⁷⁹. יום הספורט האחרון בגלות אפריקה התקיים ב-11 באפריל 1948 בנוכחות קהל רב ומוזמנים רבים, ביניהם אנשי הקהילה היהודית מניירובי⁸⁰. בתכנית יום הספורט נכללו תחרויות היתוליות, משחקי כדורגל וכדורסל בין שתי קבוצות ותחרויות אתלטיקה, ובמהלכן אף נשבר שיא המחנה בקפיצה לגובה⁸¹. בתואר הספורטאי המצטיין זכה יעקב (סיקא) אהרוני, וקולונל רייס, מפקד המחנה, העניק לו גביע כסף כפרס על הצטיינותו. בנאומים שנישאו בטקס הסיום הודגשה שאיתם העזה של האסירים לחזור למולדתם⁸². במקביל לימי הספורט ולאליפויות המחנה באתלטיקה החלו בתאריך 22 בינואר 1948 מבחני "אות הספורט". המבחנים התקיימו פעמיים בשבוע, בימים שני וחמישי. תעודות "אות הספורט" הוענקו למסיימים בטקס הסיום של יום הספורט שהתקיים ב-27 בפברואר 1948⁸³.

על היקפה של הפעילות הספורטיבית ועל מגוון ענפי הספורט במחנה גילגיל ניתן ללמוד מרשימה של ציוד ושל מכשירי ספורט שביקשו חברי ועדת הספורט לספק לאסירים במטרה לאפשר את המשך קיומה של הפעילות הספורטיבית⁸⁴. הרשימה כללה ציוד למשחקי כדורגל כגון: רשתות לשערים, תלבושות, נעליים, משרוקיות, מגני עצם; לטניס: רשתות, כדורים ומחבטים; לאיגרוף: כפפות, שק חול; לאתלטיקה: כדורי ברזל, דיסקוסים, שעוני עזר, כידונים, נעלי ריצה; לכדורעף: רשתות וכדורים; לכדורסל: כדורים ותלבושות לשחקנים; לטניס שולחן: מחבטים וכדורים.

ענף ספורט נוסף שתפס מקום חשוב בפעילות המאורגנת בגילגיל היה משחק השח-מט. שתי סיבות עיקריות תרמו להתפשטותו של המשחק במחנה: האחת, יכולתו "למלא" את הזמן הפנוי בעיקר בחודשים הראשונים שבהם לא התקיימה פעילות מאורגנת בענף הכדורגל. השנייה, בענף זה יכלו לעסוק גם אנשים שלא התאפשר להם מסיבות פיזיות או מפאת גילם המבוגר לעסוק בפעילות ספורטיבית-תחרותית מאורגנת. בחודש מארס 1947 הודיעה ועדת הספורט על תחילתן של תחרויות מוקדמות לאליפות המחנה בשח-מט⁸⁵. הוועדה פרסמה תקנון למשחקים⁸⁶ ואף מילון בשפה העברית למונחי השח-מט⁸⁷. מועד סיום ההרשמה המוקדמת לתחרויות נקבע ל-31 במארס 1947⁸⁸, הוקמו שתי ליגות: ליגה א' וליגה ב'⁸⁹. תחרות הגמר התקיימה ב-23 באפריל 1947⁹⁰. בטקס הסיום באותו תאריך ניתנו שישה פרסים: שלושה לזוכים במקומות הראשונים בליגה א' ושלושה לזוכים במקומות הראשונים בליגה ב'. כמו כן התקיימו באותו יום משחקים סימולטניים שבהם נטלו חלק רבים מאסירי המחנה⁹¹.



**תחרות משיכת חבל בין שתי קבוצות אסירים ביום הספורט במחנה גילגיל
(הקור א.מ.ז. ארכיון התצלומים של גולי אפריקה)**

**גביע הספורטאי המצטיין שבו זכה יעקב אהרוני (סיקא)
ביום הספורט האחרון שהתקיים במחנה גילגיל
ב-11 באפריל 1948.
[המקור: אוספו הפרטי של מר יעקב אהרוני (סיקא)]**



קבוצת ירושלים בכדורגל, מחנה המעצר סמבל.

[המקור: אוספו הפרטי של מר יעקב אהרוני (סיקא)]

סיכום

ב-19 באוקטובר 1944 לפנות בוקר גורשו מאות מאנשי האצל והלח"י שהיו כלואים במחנה המעצר בלטרון ובכלא עכו לאפריקה. הייתה זו תחילתה של תקופה שנמשכה כמעט ארבע שנים. הגירוש מהארץ נועד להרתיע את חברי המחנות ולהרחיקם מזירת הפעילות בארץ ישראל, למנוע מהם אפשרות בריחה וחזרה לזירת המאבק ולשבור את רוחם. כוונת הבריטים לא נעלמה מעיני האסירים במחנות ומעיני חבריהם שנותרו בארץ, ואלה המשיכו במאבקם נגד השלטון הבריטי. האסירים באפריקה הבינו כי יהיה ניתן למנוע מהבריטים את השגת מטרתיהם רק במאבק מאוחד ומלוכד ובשמירה על אורח חיים רגיל, ככול שניתן לקיימו בין הגדרות. בתנאים הקשים ששררו שם הקימו האסירים מוסדות ומינו בעלי תפקידים. את ענייני המחנה ניהלו שני נציגים – נציג חיצוני ונציג פנימי – שנבחרו בבחירות דמוקרטיות באספה כללית. לצידם פעלו ועדות שונות שנועדו להבטיח צרכים חומריים, מזון ובריאות בצד צרכים רוחניים כמו צורכי דת, צרכים תרבותיים, השכלה, קורסים לימודיים וספורט. עיקר הפעילות במחנות המעצר התמקדה בשני תחומים: לימודים וספורט⁹². משני תחומים אלה שהיו, כאמור, המרכזיים במחנות המעצר היה הספורט התחום דומיננטי. מגוון ענפי הספורט שבהם עסקו האסירים וקהל הצופים שנכח באירועים הפכו את הפעילות הספורטיבית ואת מה שהתלווה אליה לעיסוק המרכזי במחנות המעצר באפריקה. הפעילות הספורטיבית עוררה מתח ועניין רב עד שלעיתים השכיחו את עצם היותם של האסירים רחוקים מארצם ומבני משפחתם, בין גדרות תיל. את עיקר ההתעניינות, הן של הצופים והן של המשתתפים, ריכזו משחקי הכדורגל שהתקיימו מדי שבוע. אך גם פעילויות אחרות, דוגמת טניס, אתלטיקה, כדורסל, כדורעף, טניס שולחן, ספורט המגן והתעמלות עוררו עניין רב ומתח, והיו חלק בלתי נפרד משגרת חיי היום יום. המניעים לעיסוק הבלתי נלאה בפעילות הספורטיבית היו רבים, אך שני אלה היו העיקריים: "עבורנו האסירים שימשה הפעילות הספורטיבית צורך נפשי ופיזי, איני יכול לתאר כיצד היו נראים חיי היום יום במחנה ללא פעילות זו"⁹³. אין ספק שאמירה זו מבטאת היטב את המקום שהיה לפעילות הספורטיבית בחיי היום יום במחנות המעצר באפריקה. פעילות זו הייתה כמעין שממנו שאבו האסירים חלק ניכר מתעצומות הנפש, והן עזרו להם להתמודד עם המצוקות והתלאות שהיו מנת חלקם במחנה.

רשימת המקורות

- אהרוני, י. (סיקא). (2008). בעקבות המופתי עם דוד רזיאל. אוהיון, ש. (תשנ"ה). (עורך). גולי קניה. תל אביב.
- אליאש, ש. (1996). גולי אצ"ל ולח"י במחנות המעצר באפריקה 1944-1948. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- מילמן, הלוי ד. (2005). תולדות אסירי ציון באפריקה במחנות אריתריאה, סודן וקניה. ניב ד., וסיוון ד. (1980) (עורכים). מסמבל עד גילגיל. תל אביב: משרד הביטחון – הוצאה לאור.
- ספר המעצר והגלות** (ללא ציון שם המחבר). תש"ה. מחנה העצורים גילגיל קניה. עיתונים שיצאו לאור ע"י העצירים במחנות המעצר:
ידיעות היום
בגלות סודן
בגלות אסמרה
בגלות קניה
- ארכיון מכון ז'בוטינסקי – תיקי ועדת הספורט במחנות המעצר באפריקה

הערות

- 1 (ספר המעצר והגלות, תש"ח). (ניב סיוון, 1980), (ש' אוקון, תשנ"ה), (ש' אליאש, 1996), (ד' הללי מילמן, 2005).
- 2 ראה למשל, (ספר המעצר והגלות, תש"ח) עמ' 44-45, 116-117, 233-235, 313-314. (אליאש, 1996). גולי אצ"ל ולח"י, עמ' 73. (מילמן, 2005), עמ' 97-103. [י' אהרוני (סיקא), 2000], עמ' 148-149.
- 3 (אליאש, 1996), עמ' 52, 57-59.
- 4 שם, עמ' 53.
- 5 שם, שם.
- 6 שם, עמ' 70-73. (סיקא, 2000), עמ' 142-163.

- 7 (ניב-סיוון, 1980), עמ' 49. על גילם של האסירים באפריקה, (מילמן, 2005), "עובדות סטטיסטיות על גולי קניה", עמ' 293-294.
- 8 (מילמן, 2005), עמ' 68.
- 9 (ניב-סיוון, 1980), עמ' 49.
- 10 (ניב-סיוון, 1980), עמ' 36, 49. (מילמן, 2005), עמ' 53, 97. ארכיון מכון ז'בוטינסקי "ידיעות היום" עיתון שיצא לאור ע"י האסירים במחנה סמבל, גיליון מספר 9 מ-5 בנובמבר 1944, להלן א.מ.ז.
- 11 ראה למשל, (ניב-סיוון, 1980), עמ' 36.
- 12 א.מ.ז, "ידיעות היום", מ-9 בדצמבר 1944, עמ' 3 בנאומים שנישאו במסיבת הסיום הודגש תפקידו החינוכי והלאומי של הספורט.
- 13 שם, שם, ועדת הספורט מודיעה.
- 14 (ניב-סיוון, 1980), עמ' 49, משחקי הכדורסל התקיימו כמשחקי ידידות ולא כמשחקים תחרותיים.
- 15 שם, עמ' 50.
- 16 שמות הקבוצות נקבעו לפי מקומות היישוב בארץ שמהם באו האסירים שהיו סגל השחקנים של הקבוצה. ראה ריאיון שקיימתי עם מר יעקב אהרוני (סיקא) בתאריך 28 בדצמבר 2007. מר אהרוני היה אחד ממפקדי האצ"ל בירושלים. הוא נתפס ע"י אנשי ההגנה, הוסגר לידי הבריטים והוגלה לאפריקה ב-20 ביוני 1945. הוא שהה במחנות המעצר עד ליום סגירתם ביולי 1948. במחנות המעצר היה אחד מהספורטאים המצטיינים ופעל רבות למען העלתם ארצה של יהודי עיראק.
- 17 (ניב-סיוון, 1980), עמ' 101.
- 18 א.מ.ז בגלות סודן, עיתון שיצא לאור ע"י האסירים במחנה המעצר בקרתגו מ-2 במארס 1945, עמ' ג. "מחר בשעה 3:15 תערך על מגרש המחנה תחרות כדורגל בין נבחרת הצבא לנבחרת המחנה". "בגלות סודן" מ-4 במארס 1945 עמ' ב' "תוצאות התחרות בין נבחרת המחנה לקבוצת הצבא 14:1 לטובת נבחרת המחנה".
- 19 (ניב-סיוון, 1980), עמ' 101.
- 20 שם, עמ' 101-102.
- 21 שם, עמ' 102, (מילמן, 2005), עמ' 98-99.
- 22 (ניב-סיוון, 2005), עמ' 193.

- 23 א.מ.ז, פ - 106/8/4 ארכיון שמשון יוניצמן, מכתב הוועדה לעזרת משפחות העצורים העבריים לשמשון יוניצמן, מ-6 בפברואר 1946, וראה שם, שם, מכתב ועדת הספורט ממחנה סמבל לשמשון יוניצמן, מ-7 באוקטובר 1946 ובו בקשה לקבל סטופר (שעון עצר) למדידת זמנים בתחרויות האתלטיקה ובתחרויות "אות הספורט". הכסף שנשלח התקבל במחנה ב-20 במאי 1946 ושימש לרכישת ציוד ומכשירי ספורט עבור האסירים. ראה א.מ.ז, כ-19/2/15, פרוטוקולים מדיוני ועדת הספורט במחנה, מחברת מספר 1.
- 24 בגלות אסמרה עיתון שיצא לאור ע"י האסירים במחנה סמבל מ-4 בינואר ו-6 בינואר 1946.
- 25 (ניב-סיוון, 1980), עמ' 193.
- 26 א.מ.ז, כ-19/2/15, פסק הדין בבוררות בין 2 קבוצות הכדורגל ופרוטוקול הדיון.
- 27 שם, מכתב לוועדת הספורט במחנה סמבל חתום ע"י "אחד מכס".
- 28 שם, מחברת (מס' 1) של ועדת הספורט... "כל קבוצה צבע קבוע משלה"...
- 29 שם, תקנון התאחדות כדור הרגל.
- 30 שם, ראה למשל הודעה של ועדת הספורט: אמונים תחרויות השבוע; מ-7 באפריל 1946. תחרות ואימונים לשבוע מ-4 בינואר-10 בינואר 1947 וכו'.
- 31 שם, הודעה של ועדת הספורט, משחקי ליגה יפתחו ביום שלישי 2 באפריל 1946. מחברת מס' 1 של ועדת הספורט פרוטוקול ישיבת הוועדה, מ-9 ביוני 1946 "... המשחקים החלו ב-2 באפריל והסתיימו ב-5 ביוני..." וראה גם בגלות אסמרה, מ-9 ביוני 1946. טבלת הגמר של משחקי ליגה ב', במקום הראשון קבוצת חיפה ואחריה תל אביב, בוגרי בית"ר, ירושלים ופתח תקווה.
- 32 שם, הודעה על קיום משחקי ידידות. שם, מחברת מס' 1 של ועדת הספורט, פרוטוקול הישיבה מ-9 ביוני 1946 משחקי ידידות בין נבחרת מחנה א' לבין נבחרת מחנה ב' 3:3.
- 33 בגלות אסמרה מ-4 באפריל 1946 כל העיתון הוקדש לסיקור התחרות. "נבחרת המחנה מנצחת את נבחרת הצבא ב-6:3".
- 34 שם, שם.
- 35 בגלות אסמרה, מ-9 באפריל 1946, "במשחק יפה ער ומלוכד ניצחה אתמול נבחרת המחנה את נבחרת הצבא הבריטי בתוצאה 4-2".
- 36 א.מ.ז, כ-19/2/15 הודעה על דחיית מועד פתיחתם של משחקי הכדורגל.
- 37 (ניב-סיוון, 1980), עמ' 194.

- 38 א.מ.ז, כ-19/2/15, מכתב בחתימתם של 50 מאסירי המחנה לוועדת הספורט "אנו הח"מ רוצים לשחק טניס ודורשים את זכויותינו: א. לתת לנו רשות לשחק טניס על מגרש הטניס הקודם, ב. או לאפשר לנו לעשות מגרש טניס חדש". מר אהרוני סבור כי הסכסוך פרץ על רקע השימוש במגרש ושעות הפעילות בו, ראה הריאיון שקיימת עימו ב-28 בדצמבר 2007.
- 39 שם, מחברת מס' 1 של ועדת הספורט, ישיבת הוועדה, מ-14 באוגוסט 1946.
- 40 שם, מחברת ועדת הספורט מס' 2.
- 41 שם, שם.
- 42 בגלות אסמרה מ-15 בנובמבר 1945. בגלות אסמרה מ-20 בנובמבר 1945.
- 43 בגלות אסמרה מ-19 במאי 1946, דיווח על יום הספורט שהתקיים בל"ג בעומר.
- 44 א.מ.ז, כ-19/2/15, מחברת ועדת הספורט מס' 2, פרוטוקול ישיבת הוועדה מ-17 באוקטובר 1946.
- 45 (ניב-סיוון, 1980) עמ' 194 וראה א.מ.ז, כ-19/2/15, הודעה של מחלקת הספורט על פתיחתם של שני קורסים לאגרוף ולג'יאוגיצו.
- 46 א.מ.ז, כ-19/2/15, תכנית "אות הספורט".
- 47 א.מ.ז, כ-19/2/15 הודעות שונות שפרסמה מחלקת הספורט על קיום מבחנים במועדים שונים. ההודעות פורסמו גם בעיתון המחנה, ראה למשל, בגלות אסמרה, מ-30 באוגוסט 1946.
- 48 שם, תכנית יום הספורט חול המועד סוכות תש"ו.
- 49 שם, תכנית יום הספורט שבוטל; יום הספורט בוטל בשל מותו של נפתלי לובינציק, אחד מאסירי המחנה; ראה (סיקא, 2000), עמ' 152.
- 50 שם, תכנית יום הספורט, ראה גם בגלות אסמרה, מ-19 במאי 1946, תכנית יום הספורט "בהצלחה רבה עברנו שלושה ימי ספורט".
- 51 בגלות אסמרה, מ-19 במאי 1946.
- 52 א.מ.ז, כ-19/2/15, תכנית יום הספורט.
- 53 שם, מחברת מס' 2 של ועדת הספורט תכנית האליפות.
- 54 שם, שם פרוטוקול הישיבה מ-22 בנובמבר 1946.
- 55 שם, מחברת מס' 2 של ועדת הספורט, תוצאות התחרויות; וראה בגלות אסמרה מ-20 בדצמבר 1946 "הודעה על קיום האליפות".

- 56 (ניב-סיוון, 1980), עמ' 194.
- 57 שם, עמ' 295.
- 58 שם, עמ' 260.
- 59 א.מ.ז., כ-57/4/15, פרוטוקול הדיון של ועדת הספורט במחנה גילגיל, מ-17 באוגוסט 1947.
- 60 א.מ.ז., כ-61/4/15, הודעה של ועדת הספורט במחנה גילגיל על קיום התחרות.
- 61 א.מ.ז., כ-57/4/15, תקנון לקיום משחקי הכדורגל, מ-10 באוקטובר 1947.
- 62 א.מ.ז., כ-61/4/15, החלטת ועדת הספורט במחנה גילגיל מ-20 באוקטובר 1947.
א.מ.ז., כ-57/4/15 פרוטוקולים מדיוני ועדת הספורט במחנה גילגיל, מ-19 באוקטובר 1947.
- 63 א.מ.ז., כ-61/4/15, הודעות ועדת הספורט במחנה גילגיל מ-24 באוקטובר 1947 ומ-1 בנובמבר 1947 וכו'.
- 64 א.מ.ז., כ-61/4/15, הודעה של ועדת הספורט במחנה גילגיל, מ-5 בדצמבר 1947.
- 65 א.מ.ז., כ-57/4/15, גילויי דעת מטעם ועדת הספורט במחנה גילגיל, מ-11 בינואר 1948.
- 66 א.מ.ז., כ-61/4/15, מכתב התנצלות של ראשי קבוצות הכדורגל במחנה גילגיל מ-13 בינואר 1948.
- 67 שם, הודעה של ועדת הספורט מ-13 בינואר 1948.
- 68 שם, הודעה של ועדת הספורט במחנה גילגיל מ-8 בפברואר 1948 על סיום משחקי הסיבוב הראשון בליגה.
- 69 א.מ.ז., כ-19/2/15, הודעה של ועדת הספורט במחנה גילגיל מ-28 בינואר 1948. א.מ.ז., כ-57/2/15, התקנון למשחקי בזק בכדורגל על גביע "גרדום", מ-17 בפברואר 1948.
- 70 א.מ.ז., כ-61/4/15, הודעה של ועדת הספורט במחנה גילגיל מ-20 באוקטובר 1947... "מפקד המחנה הסכים לספק כל החומר הדרוש לבניית מגרש הטניס.
א.מ.ז., כ-57/4/15, פרוטוקול הדיון של ועדת הספורט במחנה, מ-21 באוקטובר 1947.
- 71 א.מ.ז., כ-61/4/15, א.מ.ז., כ-57/4/15, תקנון מ-2 בנובמבר 1947.
- 72 א.מ.ז., כ-61/4/15, הודעה של ועדת הספורט במחנה גילגיל, מ-13 בינואר 1948.
א.מ.ז., כ-19/2/15, הודעה של ועדת הספורט במחנה גילגיל ללא תאריך על תחילת התארגנות של קבוצות כדורעף.

- 73 א.מ.ז, כ-61/4/15, הודעה של ועדת הספורט במחנה גילגיל מ-20 באוקטובר 1947 ...
"נפתח קורס לג'אוג'יצו בהדרכת י. נאור".
- 74 בגלות קניה, עיתון שיצא לאור על ידי האסירים במחנה גילגיל מ-16 במאי 1947.
- 75 א.מ.ז, כ-61/4/15, הודעה של ועדת הספורט במחנה גילגיל מ-3 בנובמבר 1947.
להבדיל מהאולם שנועד גם למטרות אחרות נועדה הסוכה אך ורק למשחקי טניס
שולחן.
- 76 א.מ.ז, כ-57/4/15, תקנון ולוח זמנים לאליפות, מ-21 בדצמבר 1947. בגלות קניה,
מ-23 בדצמבר 1947, הודעה על קיום האליפות והפרסים האישיים והקבוצתיים
לזוכים במקומות הראשונים.
- 77 א.מ.ז, כ-58/4/15, מכתב הערעור לחבר השופטים על תוצאות הריצה ל-400 מ'
מ-26 בדצמבר 1947. על המכתב חתום חיים קורפו, לימים חבר כנסת ושר בממשלת
ישראל. הערעורים נמצאים גם בא.מ.ז, כ-61/4/15.
- 78 בגלות קניה מ-28 בדצמבר 1947, שם תוצאות התחרויות, שמות שלושת הזוכים
במקומות הראשונים בכל מקצוע והקבוצות שיזכו במקומות הראשונים.
- 79 א.מ.ז, כ-61/4/15, הודעות של ועדת הספורט במחנה גילגיל על קיום יום הספורט
מ-20 בינואר 1948 ו-8 בפברואר 1948 ולוח זמנים לתחרויות, מ-21 בינואר 1948.
- 80 בגלות קניה מ-6 באפריל 1948, "הודעה על קיום יום ספורט ביום ראשון 11 באפריל
1948 בנוכחות מוזמנים יהודיים ולא יהודיים מנאירובי".
- 81 בגלות קניה מ-11 באפריל 1948 על תכנית יום הספורט ולוח הזמנים של האירועים
השונים, ראה, א.מ.ז כ-60/4/15 תכנית יום הספורט מ-11 באפריל 1948.
- 82 בגלות קניה, מ-12 באפריל 1948 כל העיתון הוקדש לסיקור התחרות.
- 83 א.מ.ז, כ-61/4/15 הודעות של ועדת הספורט במחנה גילגיל, מ-20 בינואר 1948, 23
בפברואר 1948 וכו'.
- 84 א.מ.ז, כ-58/4/15 List of sports gear required by the Jewish detentions held in
the special camp Gilgil מ-25 ביולי 1947. לא ניתן לקבוע למי נשלח המכתב משום
שהדף הראשון חסר בו. אולי לאחת החנויות שסיפקו ציוד ספורט בנאירובי.
- 85 א.מ.ז, כ-59/4/15, תחרות בשח לאליפות המחנה. א.מ.ז, שם, תחרות שח לאליפות
המחנה הודעה מספר 1.
- 86 שם, תחרות בשח לאליפות המחנה כללי המשחק והשיפוט.
- 87 שם, תחרות שח לאליפות המחנה הודעה מספר 2, "מונחי שח-מט בעברית".

- 88 שם, הודעה מספר 3 של ועדת הספורט במחנה גילגיל.
- 89 למשל שם, הודעה מספר 8 של ועדת הספורט במחנה גילגיל.
- 90 בגלות קניה, מ-24 באפריל 1947.
- 91 בגלות קניה, מ-22 באפריל 1947 "מחר יערכו מספר משחקים סמולטניים רשות ההשתתפות לכל אנשי המחנה".
- 92 ראה, הראיון שקיימתי עם מר אהרוני בתאריך 28 בדצמבר 2007.
- 93 שם, שם.

מבחנים למדידת היכולת האנאירובית בענפי כדור

יואב מקל, ארון מחנאי ואלון אליקים

תקציר

הערכת היכולת האנאירובית של ספורטאי נעשית על ידי ביצוע מאמץ מרבי המתנהל בטווחי זמן קצרים. אחד ההליכים המקובלים ביותר למדידת יכולת זו הוא המבחן האנאירובי של וינגייט הכולל דיווש מרבי על אופניים ארגומטריים במשך 30 שני'. ואולם בעוד מבחן וינגייט מתנהל כחיכת מאמץ רציפה אחת, רבים ממקצועות הספורט מתנהלים כקטעי פעילויות עצומות כשביניהן הפסקות למנוחה. אי לכך הרלוונטיות של מבחן וינגייט הרציף כהליך אמין ותקף המייצג את היכולת האנאירובית של ספורטאים העוסקים בענפי ספורט בעלי אופי מקוטע, מוטלת בספק. המחקר הנוכחי בוצע כדי לבדוק את הקשר שבין מדדי הביצוע במבחן וינגייט לבין מדדי הביצוע המקבילים של שני מבחנים הבודקים סדרת ספרינטים (מס"ס) קצרים מרביים כשביניהם הפסקות למנוחה. במחקר השתתפו 33 כדורגלנים צעירים (בני 17-19) החברים בליגת העל הישראלית לנוער בכדורגל. הנבדקים ביצעו 3 מבחנים בסדר אקראי, כדלהלן: המבחן האנאירובי של וינגייט, מס"ס בעל חזרות רבות וקצרות (20x12 מ' עם 20 ש' מנוחה) ומס"ס בעל חזרות מעטות וארוכות (40x6 מ' עם 30 ש' מנוחה). תוצאות המחקר הראו כי המתאמים בין מדדי ביצוע מקבילים של מבחן וינגייט לבין כל אחד משני המס"ס לא היו משמעותיים או היו משמעותיים במידה מועטה בלבד ($r = -.42$ – $-.47$, $p < .05$). בנוסף, המתאמים בין מדדי ביצוע מקבילים של שני המס"ס היו משמעותיים במידה בינונית ($r = .41$ – $.71$, $p < .05$) בלבד. לאור התוצאות שנתקבלו יש יסוד להניח ששני סוגי המבחנים – מבחן וינגייט ומבחני המס"ס, בוחנים, כל אחד יכולת ביצועית אנאירובית שונה ואף אחד מהם אינו יכול להוות תחליף לאחר ככלי לבדיקת יכולת אנאירובית. עוד נמצא כי מבחני מס"ס אינם מהווים מקשה ביצועית אחידה אחת, והם שונים זה מזה בהתאם למשתני הפעילות הספציפית, כגון: מספר החזרות ואורכן, ומשך המנוחות שבמהלך המבחן. כמסקנה סופית מן המחקר הנוכחי ניתן להניח שכדי לקבל מידע אמין לגבי היכולת האנאירובית של ספורטאי יש להתאים את סוג המבחן ואת אופיו לסוג הפעילות ולדפוסי התנועה הספציפיים המאפיינים את התחום שבו עוסק הספורטאי.

תאריכים: מבחן אנאירובי, סדרת ספרינטים, חזרות, מדד עייפות, פעילות מקוטעת.

במהלך השנים פותחו על ידי חוקרים ומאמנים מבחנים שונים אשר מודדים את היכולת האנאירובית של ספורטאים בשדה או במעבדה. אחד ההליכים האמינים והמקובלים ביותר למדידת היכולת האנאירובית הוא המבחן האנאירובי של וינגייט (Bar-Or, 1987). הספרות מדווחת על קשר הדוק בין ההישגים במבחן זה לבין משתנים פיזיולוגיים אנאירוביים אחרים, כגון: גרעון החמצן, רמת חומצת חלב בסיום מאמץ מרבי וריכוז סיבי השריר הלבנים שבשריר (Paton & Duggan, 1987; Scott, Roby, Lohman, & Bunt, 1991).

המבחן האנאירובי של וינגייט כולל דיווש על אופניים ארגומטריים במשך 30 שני' בקצב האפשרי המואץ ביותר כנגד התנגדות המחושבת על-פי משקל גופו של הנבדק. במהלך 30 שני' הפעילות, שבהן מונים את מספר הסיבובים שביצע הנבדק באינטרוולים של 5 שני', ניתן לאסוף כמה מדדים המצביעים על היכולת האנאירובית שלו:

א. **ההספק האנאירובי המרבי:** הספק זה מחושב על-פי ההספק המכאני הגבוה ביותר שהושג בפרק זמן של 5 שני' במהלך המבחן. מדד זה אמור לשקף את יעילות תפקודה של המערכת האנאירובית המיידית ATP-CP לשחרר אנרגיה בקצב המואץ ביותר האפשרי לזמן קצר.

ב. **ההספק האנאירובי הממוצע:** הספק זה מחושב על פי ההספק המכאני הממוצע שהושג במהלך 30 שני' המבחן. מדד זה אמור לשקף את יכולתה של המערכת האנאירובית הגליקוליטית לשחרר אנרגיה בקצב המהיר ביותר האפשרי לזמן ממושך יחסית.

ג. **מדד התעייפות:** מדד זה מחושב על פי הירידה בקצב הפעילות לאורך המבחן, כפי שהוא מתבטא באחוזים מן ההספק המרבי שהושג במבחן. המדד מצביע על כושר עמידותם של השרירים בפני רמות גבוהות של תוצרי לוואי המשתחררים בשריר והמקשים על תפקודו במהלך פעילות אנאירובית קשה.

למבחן האנאירובי של וינגייט כמה יתרונות בולטים. ראשית, כמוסבר לעיל, הוא בודק במבחן אחד משותף הן את ההספק האנאירובי המרבי והן את הסובלת האנאירובית. עובדה זו מעלה את חשיבותו כהליך ביצועי יחיד המספק מידע אנאירובי מקיף בזמן קצר יחסית. כמו כן, המבחן נמצא אמין ותקף ביכולתו להעריך נכונה את הישגיהם של נבדקים בפעילות אנאירובית המבוצעת בשדה. מתאמים גבוהים בין זמני ריצות למרחקים קצרים לבין ההישגים במבחן וינגייט נמצאו באוכלוסיות מגוונות ובכלל זה אצל ספורטאים תחרותיים ואנשים לא מאומנים בגילים שונים (Inbar, Bar-Or, & Skinner, 1996). זאת ועוד: הפעילות הנדרשת במבחן היא פשוטה מבחינה טכנית ומוכרת לרוב הנבדקים. גם כלי המדידה במבחן – האופניים הארגומטריים – הם מכשיר זול ופשוט שנמצא ברוב המעבדות לחקר מדעי החיים. למרות יתרונותיו הרבים של מבחן וינגייט יש לתת את הדעת על העובדה שהמבחן מתבצע על ידי פעולה אינטנסיבית מתמשכת אחת המתנהלת בצורה רציפה. ואולם ידוע כי ענפי ספורט רבים מאופיינים על ידי פעילות מקוטעת המורכבת מסדרות של מאמצים עצימים כשביניהן הפוגות למנוחה. כדוגמה לענפי ספורט אלה ניתן להזכיר את משחקי הכדור (כדורגל, כדורסל), את משחקי המחשב (טניס, בדמינטון) ואת קרבות המגע (אגרוף, ג'ודו) למיניהם. אי לכך הרלוונטיות של מבחן וינגייט, בעל האופי הרציף, לפעילות אנאירובית מקוטעת האופיינית לענפי ספורט מסוימים, מוטלת בספק (Aziz & Chuan, 2004). למרות זאת, מחקרים רבים השתמשו במבחן וינגייט במטרה למדוד את היכולת האנאירובית של ספורטאים העוסקים בענפי ספורט בעלי אופי מקוטע (Bell, Cooper, Cobner, & Longville, 1994; Gomes, Monterio, Santos, Maciel, & Soares, 1995; Davis, Brewer, & Atkin, 1992). נראה כי בענפי ספורט אלה קיים צורך אמיתי באיתור מבחן אנאירובי ספציפי אשר יהיה תואם את אופי הפעילות המקוטעת הנהוגה בהם.

כמענה לצורך זה החלו מאמנים וחוקרים להשתמש בשנים האחרונות במבחן אשר נראה כרלוונטי יותר לספורטאים העוסקים בפעילות מקוטעת (Dawson, Fizsimons, & Ward, 1933; Wadley & Le Rossingol, 1998). במבחן הזה הנבדקים נדרשים לבצע סדרה של פעולות קצרות מרביות כשביניהן הפוגות קצרות למנוחה, ובמהלכן הנבדק מתאושש באופן חלקי בלבד. בהתאם לדפוס פעולתו זכה מבחן זה לכינוי "מבחן סדרת ספרינטים" (מס"ס). מבחן המס"ס הראשונים הורכבו מסדרות של כ-20 חזרות קצרות שבהן נדרשו הנבדקים לביצוע מרבי בכל חזרה וחזרה. אולם מספר החזרות הרב גרם לנבדקים לפצל את כוחותיהם ומנע מהם ביצוע מרבי אמיתי בחזרות הראשונות של המבחן. לכן מבחן מס"ס מאוחרים יותר התבססו על מספר קטן יותר של חזרות (6-10), ובהם השקיעו הנבדקים את המרב בכל חזרה מתחילת הסדרה ועד לסיומה. זמן החזרות המקובל במבחנים אלו, כפי שמדווח בספרות, נע בין 3 ל-7 שני' בכל חזרה (ריצה שבין 20 ל-50 מ'), כשמשך הזמן המקובל בין החזרות שהוקצב למנוחה נע בין 20 שני' ל-60 שני' בכל הפוגה. מהימנותם הגבוהה של מבחני המס"ס דווחה במספר מחקרים בקבוצות ספורט העוסקות במשחקי כדור (McGawley & Bishop, 2006; Spencer, Fitzsimons, Dawson, Bishop, & Goodman, 2006).

על פי הישגי הנבדקים במבחן המס"ס ניתן לחשב שלושה מדדי ביצוע עיקריים (Fitzsimmons, Dawson, Ward, & Wilkinson, 1993), כדלהלן:

1. **זמן ריצה אידיאלי** – זמן זה מחושב על פי הכפלת זמן הריצה המהיר ביותר במספר הריצות שמבצעים במבחן.
 2. **זמן ריצה כולל** – זמן זה מחושב על פי חיבור הזמנים של כל הריצות שמבצעים במבחן.
 3. **ירידת הקצב** – מדד זה מחושב על פי חלוקת זמן הריצה האידיאלי בזמן הריצה הכולל של הנבדק והכפלתו ב-100 כדי למצוא את אחוז הירידה בקצב הריצה במהלך המבחן.
- למרות הכינויים השונים שלהם זכו מדדי הביצוע של שני סוגי המבחנים – מבחן וינגייט ומבחן מס"ס – כנראה על פי אופי ביצועם והשתייכותם הפיזיולוגית, משתמשים במדדי ביצוע אלה כדי לתאר תפקודים אנאירוביים מקבילים. כך למשל, ההספק האנאירובי המרבי המתקבל במבחן וינגייט מקביל לזמן הריצה האידיאלי, ההספק האנאירובי הממוצע מקביל לזמן הריצה הכולל ומדד ההתעייפות מקביל לירידת הקצב במס"ס. אולם בעוד שמבחן וינגייט מתנהל כמקטע פעילות אחד, מבחן המס"ס מורכב מקטעי פעילות קצרים המופרדים זה מזה באמצעות קטעי מנוחה קצרים.
- בבדיקות חוזרות שהתבצעו במטרה להעריך את רמת המהימנות של מבחן המס"ס, נתגלו ערכי מתאם גבוהים ($r = .85, p < .001$) של הישגים במבחנים, ובכך חיזקו את מעמדו כמבחן אמין ותקף בכל הקשור להערכת היכולת האנאירובית בענפי ספורט בעלי אופי פעילות מקוטע (Fitzsimmons et al., 1993). מחקרים אחדים בחנו את הקשר שבין מדדי הביצוע במבחן וינגייט לבין מדדי הביצוע במודלים שונים של מס"ס. ברוב המחקרים האלו נמצאו ערכי מתאם בינוניים בלבד ($r = .46-.59, p < .05$) בין המדדים השונים של שני סוגי המבחנים (Aziz & Chuan, 2004; Nummela et al., 1996). לעומת זאת גילברט וחב' (Gilbert et al., 1998)

מצאו מתאמים משמעותיים בינוניים עד גבוהים ($r = .63-82, p < .01$) בין מדדי הביצוע של מבחן וינגייט לבין מדדי הביצוע של מס"ס. הסיבה לסתירה בממצאים אלה עשויה לנבוע מהמודלים השונים של מס"ס שבהם השתמשו החוקרים השונים. בנוסף, הנבדקים במחקרים אלה היו אנשים חסרי ניסיון ואימון בביצועים אנאירוביים מרביים. אי לכך, המחקר הנוכחי נערך כדי לבדוק את הקשר שבין מדדי הביצוע השונים במבחן האנאירובי של וינגייט לבין מדדי הביצוע בשני מודלים שונים של מס"ס בקרב שחקני כדורגל צעירים ומאומנים ברמה לאומית גבוהה.

השיטה

המשתתפים

קבוצת הניסוי כללה 33 כדורגלנים (טווח גילים = 17-19) החברים בקבוצת צמרת בליגה העילית לנוער בישראל. שגרת הפעילות של הנבדקים כללה 5 אימונים בשבוע ומשחק ליגה בסוף השבוע. הבדיקות ואיסוף הנתונים התבצעו באמצע עונת המשחקים כאשר כושרם הגופני של הנבדקים אמור להיות גבוה. הנתונים הפיזיים של הנבדקים ומדדי הביצוע במבחן האנאירובי של וינגייט מוצגים בלוח 1.

לוח 1:

**המשתתפים הפיזיים ותוצאות המבחן האנאירובי של וינגייט (ממוצעים \pm סטיית תקן)
אצל הנבדקים ($N=30$)**

משתנה	ממוצע \pm סטיית תקן
גיל (שנים)	17.4 \pm 0.8
גובה (ס"מ)	175 \pm 0.04
משקל (ק"ג)	66.7 \pm 6.7
שומן גוף (%)	10.8 \pm 1.9
הספק אנאירובי מרבי (וואט/ק"ג)	10.6 \pm 0.9
הספק אנאירובי ממוצע (וואט/ק"ג)	8.7 \pm 0.4
מדד התעייפות (%)	36.3 \pm 7.4
חומצת חלב מרבית בדם (מילימול/ליטר)	10.1 \pm 2.1

הליך המחקר

הנבדקים ביצעו את 3 מבחנים בסדר אקראי בהפרשים של כשבוע זה מזה, והם נמנעו מפעילות מאומצת במשך 24 שעות לפחות לפני כל מבחן. שלושת המבחנים שבוצעו היו המבחן האנאירובי של וינגייט ושני מודלים של מס"ס. המבחן האנאירובי של וינגייט התבצע במעבדה למדעי החיים שבמכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זימן במכון וינגייט, ואילו מבחני המס"ס התבצעו בסדר אקראי במגרש האימונים של הקבוצה. לאחר שהוסבר להם הליך המבחן, נתנו הנבדקים והוריהם את הסכמתם בכתב להשתתף במחקר. ביצוע המחקר אושר על ידי ועדת המחקר של המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זימן במכון וינגייט.

המבחן האנאירובי של וינגייט

המבחן התבצע על אופניים ארוגמטריים מדגם מונארק K834. גובה הכיסא הותאם לגובה הנבדק, ורצועות הידוק הצמידו את כפות רגליו אל הדוושות כדי למנוע את החלקתם בזמן הדיווש האינטנסיבי. לפני המבחן בוצע חימום של כ-10 ד' שבמהלכו דיווש הנבדק בקצב של 60 סיבובים לדקה כנגד התנגדות קלה של קילוגרם אחד. לאחר מכן תרגל הנבדק שתי סדרות של דיוושים מהירים של 3 שני' כל אחד כנגד רמת ההתנגדות הצפויה במבחן. רמת ההתנגדות במבחן חושבה כ-0.075. ק"ג לכל ק"ג ממשקל גופו של הנבדק. לפני תחילת המבחן הונחה הנבדק לדווש במהירות הגבוהה ביותר האפשרית מרגע ההתחלה, ובכל 30 השניות שבמהלכן התנהל המבחן התבקש הנבחן לא לפצל את הכוחות. במהלך כל המבחן קיבל הנבדק עידוד רציף על מנת לנסות ולמנוע ירידה בקצב העבודה. כפי שהוסבר לעיל, על פי מספר הסיבובים בכל 5 שני' חושבו שלושה מדדים, כדלהלן:

- א. הספק מרבי שנקבע על פי מספר הסיבובים הרב ביותר באינטרוול של 5 שני' במבחן
- ב. הספק ממוצע שנקבע על פי מספר הסיבובים הכולל שבוצעו במהלך 30 שני' המבחן
- ג. מדד התעייפות שנקבע על פי הירידה בקצב הפעילות לאורך המבחן.

מבחני סדרות ספרינטים

שני מודלים של מס"ס בוצעו על ידי הנבדקים בימים נפרדים. כל מודל כלל סדרה של ריצות קצרות שהתבצעו במהירות המרבית האפשרית כשבין ריצה לריצה הפוגה קצרה. מודל אחד הורכב מ-12 ריצות קצרות של 20 מ' כל אחת כאשר בין ריצה לריצה התקיימה מנוחה של 20 שני'. המודל השני הורכב מ-6 ריצות ארוכות יותר של 40 מ' בכל ריצה כשבין ריצה לריצה התקיימה מנוחה של 30 שני'. בסך הכול רצו הנבדקים בכל מודל מרחק כולל זהה של 240 מ'. מתקן מדידה אלקטרוני (Alge-Timing Electronic) המצויד בעיניות תגובה ורפלקטורים הופעל בכל אחד מן המודלים כדי למדוד את זמני הריצה והמנוחה ברמת דיוק של מאיות שנייה. שני סטים של עיניות הוצבו בכל אחד מצידי המסלול, ובכך אפשרו מדידות של ריצות בכיוונים מנוגדים ומנעו את הצורך של הנבדק למהר ולחזור לצד הנגדי המרוחק במטרה לזנק שוב. הזינוק בכל אחד מן הריצות התבצע מעמדת עמידה. לפני תחילת הריצות קיבלו הנבדקים הסבר בנוגע לצורך לבצע כל אחת מן הריצות במהירות הגבוהה ביותר האפשרית כדי לשמור את הכוח לריצות האחרונות. לאחר חימום מתאים ביצע כל נבדק

לפני תחילת כל מודל ספרינט מרבי אחד למרחק שבו מתבצעות הריצות באותו מודל (20 או 40 מ'). הזמן שהשיגו הנבדקים בריצה זו שימש כקריטריון לריצות הבאות באותו מודל. לאחר ביצוע ריצת קריטריון זו נחו הנבדקים כ-5 ד' עד לתחילת המבחן. בריצת הספרינט הראשונה של כל מודל נדרשו הנבדקים להשיג 95% לפחות מזמן הקריטריון שקבעו לפני כן. אם לא עמד אחד הנבדקים במשימה זו, הוא נדרש לנוח 5 ד' נוספות ולהתחיל את המבחן מחדש. על פי הישגי הנבדקים חושבו בכל אחד מן המודלים 3 מדדי הביצוע שהוזכרו לעיל:

א. זמן ריצה אידיאלי.

ב. זמן ריצה כולל.

ג. ירידת הקצב.

ריכוז חומצת החלב בדם נמדד ע"י דקירת האצבע בכף היד באמצעות מכשיר מדידה נייד (Accusport, Boehringer Mannehein) 2 דקות לאחר סיום הריצה האחרונה של כל סדרת ספרינטים ולאחר סיום המבחן האנאירובי של וינגייט. קצב הלב נמדד מיד לאחר כל ריצה בכל אחת מן הסדרות ובסיום מבחן וינגייט באמצעות מד הדופק של פולאר (Polar Accurex Plus, Woodbury, NY). הערכה סובייקטיבית של רמת המאמץ סופקה ע"י הנבדק בסיומה של כל סדרה ובסיום מבחן וינגייט על פי טבלת בורג (Borg, 1982) המדרגת את רמת המאמץ בסולם ערכים של 1 קל ביותר ועד ל-10 כקשה ביותר.

הניתוח הסטטיסטי

מבחני-t מזווגים בוצעו על מנת להשוות בין מדדי הביצוע (זמני ריצות, קצבים) והתגובות הפיזיולוגיות (דופק מרבי, חומצת חלב בדם והערכת עייפות) בשני מבחני המס"ס. מקדמי מתאם על שם פירסון בוצעו בין מדדי הביצוע של שני מבחני המס"ס. מתאמי פירסון בוצעו בין מדדי הביצוע של המבחן האנאירובי של וינגייט לבין מדדי הביצוע של כל אחד ממבחני המס"ס. התוצאות הוצגו כממוצעים וכסטיות תקן. רמת המובהקות הייתה 0.05.

ממצאים

מדדי הביצוע והתגובות הפיזיולוגיות של שני מבחני המס"ס מוצגים בלוח 2. זמן הריצה האידיאלי, זמן הריצה הכולל וזמן המבחן הכולל, היו גבוהים יותר באופן מובהק במודל בעל הריצות הקצרות יותר – 20x12 מ' מאשר במודל בעל הריצות הארוכות יותר – 40x6 מ'. ירידת הקצב הייתה גם היא גבוהה יותר (אם כי לא באופן מובהק) במודל הקצר של 20x12 מ'. קצב לב מרבי היה גבוה יותר באופן מובהק במודל הקצר של 20x12 מ' בעוד שהערכת העייפות הסובייקטיבית הייתה גבוהה יותר באופן מובהק במודל הארוך של 40x6 מ'. לא נמצאו הבדלים מובהקים ברמת חומצת החלב המרבית בדם בסיום שני המבחנים.

לוח 2:

מדדי הביצוע והתגובות הפיזיולוגיות בשני המודלים של המס"ס

מדד ביצוע	40 x 6 מ'	20 x 12 מ'
זמן ריצה אידיאלי (שנ')	33.6±1.1	37.2±1.3*
זמן ריצה כולל (שנ')	35.1±1.5	38.8±1.2*
ירידת קצב (%)	4.8±1.9	5.0±2.0
זמן מבחן כולל (ש')	185.1±1.5	258.9±1.2*
חומצת חלב בדם (מ'/ליטר)	11.3±2.5	10.5±1.8
קצב לב בסיום המבחן (פ/ד)	178.7±7.6	183.8±7.8*
הערכת עייפות (סולם בורג)	4.9±1.4	4.0±1.3*

*הבדל מובהק, $p < .05$

המתאמים בין מדדי הביצוע של שני מבחני המס"ס מוצגים בלוח 3. מתאמים מובהקים נמצאו בין זמני הריצה האידיאליים ($r = .62$), זמני הריצה הכוללים ($r = .71$) וירידת הקצב של שני המס"ס. מתאמים מובהקים נמצאו גם בין זמן הריצה האידיאלי במבחן ה-20x12 מ' וזמן הריצה הכולל של מבחן ה-40x6 מ' ($r = .62$) ובין זמן הריצה האידיאלי של מבחן ה-40x6 מ' וזמן הריצה הכולל של 20x12 מ' ($r = .60$). אף לא אחד מן המתאמים האחרים נמצא מובהק סטטיסטית.

לוח 3:

מתאמים בין מדדי הביצוע בשני המודלים של המס"ס

מודל המבחן		40 x 6 מ'	
מדד ביצוע	זמן ריצה אידיאלי (שנ')	זמן ריצה כולל (שנ')	ירידת קצב (%)
זמן ריצה אידיאלי (שנ')	.62*	.60*	-.19
זמן ריצה כולל (שנ')	.59*	.71*	-.03
ירידת קצב (%)	-.18	-.01	.41*

*מתאם מובהק, $p < .05$

המתאמים בין מדדי הביצוע במבחן האנאירובי של וינגייט ומדדי הביצוע של מבחני המס"ס

מוציגים בלוח 4. מתאמים מובהקים נמצאו בין ההספק האנאירובי הממוצע במבחן וינגייט לבין זמן הריצה האידיאלי וזמן הריצה הכולל של מבחן ה-40x6 מ' ($r = -.42$ ו- $r = -.45$), בהתאמה), כמו גם המתאם בין ההספק האנאירובי הממוצע במבחן וינגייט לבין זמן הריצה הכולל של מבחן ה-20x12 מ' ($r = -.47$). אף לא אחד מן המתאמים האחרים בין מדדי הביצוע של מבחן וינגייט לבין שני מבחני המס"ס נמצא מובהק סטטיסטית.

לוח 4:

מתאמים בין מדדי ביצוע של המבחן האנאירובי של וינגייט לשני המודלים של המס"ס

המבחן האנאירובי של וינגייט			מדדי ביצוע	
מדד התעייפות (%)	הספק ממוצע (וואט/ק"ג)	הספק מרבי (וואט/ק"ג)		
-0.16	-.42*	-.31	זמן ריצה אידיאלי (שנ')	מודל 40x6 מ'
-0.03	-.45*	-.23	זמן ריצה כולל (שנ')	
.33	.07	.27	ירידת קצב (%)	
.13	-.31	-.13	זמן ריצה אידיאלי (שנ')	מודל 20x12 מ'
.29	-.47*	-.05	זמן ריצה כולל (שנ')	
.21	-.17	.16	ירידת קצב (%)	

*מתאם מובהק, $p < .05$

דיון

המטרה העיקרית במחקר הנוכחי הייתה לבדוק את הקשר בין מדדי הביצוע שנתקבלו במבחן האנאירובי של וינגייט לבין מדדים מקבילים שהתקבלו במבחני סדרת ספרינטיס (מס"ס) אצל שחקני כדורגל צעירים ומאומנים. לפני שנפנה לדון בשאלה מרכזית זו נבדוק את ההבדלים שבין שני מבחני המס"ס אשר בוצעו במחקר הנוכחי. לוח 2 מציג את מדדי הביצוע שהתקבלו בכל אחד ממבחני המס"ס. אף על פי שמרחק הריצה הכולל בשני המבחנים היה זהה (240 מ'), הרי שזמן הריצה האידיאלי, זמן הריצה הכולל, זמן המנוחה הכולל וזמן האימון הכולל, היו גבוהים יותר באופן מובהק במבחן המס"ס בעל החזרות הקצרות

של 20x12 מ' בהשוואה למבחן המס"ס בעל החזרות הארוכות של 40x6 מ'. הבדלים אלה נובעים ממספר הריצות הרב יותר במבחן ה-20x12 מ' ומהחלק היחסי הגדול יותר של שלב ההאצה המאופיין במהירות איטית יותר במבחן זה. הבדלים מובהקים נמצאו גם בקצב הלב, בהערכת העייפות הסובייקטיבית וברמת חומצת החלב בדם (אם כי לא באופן מובהק) של הנבדקים בסיום שני מבחני המס"ס. מעבר לכך, המתאמים בין מדדי הביצוע המקבילים של שני המבחנים חשפו רמות מתאם מובהקות, אך בינוניות בלבד (ראה לוח 3). נתונים אלו מצביעים על כך שאף על פי שבשני המבחנים דפוסי פעילות דומים שבהם מבצעים מאמצים והפוגות לצורך מנוחה לסירוגין, התגובות הפיזיולוגיות הנובעות מהם שונות זו מזו. מכאן שלמרות דפוסי פעילות דומים, התגובות הפיזיולוגיות לפעילות עצימה ומקוטעת תלויים במשתנים הספציפיים של משך הגירוי, זמן המנוחה ומספר החזרות הכולל ביחידת האימון או המבחן. לכן כדי להרכיב מבחן מס"ס אמין הבוחר את כישוריו האנאירוביים של ספורטאי במהלך פעילות עצימה ומקוטעת, יש לאתר את צרכיו הספציפיים ולבנות פרוטוקול ביצוע המתאים לתבנית הפעילות המדויקת האופיינית לתחום עיסוקו. לדוגמה, כדי לבדוק את היכולת האנאירובית של שחקן כדורגל ושל מתאבק נדרשים מבחני מאמץ המייצגים את דפוסי הפעילות הספציפיים שבכל אחד מענפים אלה. ואכן, במשחק הכדורגל מתבצעים קטעים קצרים יותר של מאמצים עם הפסקות רבות ותכופות יותר ולאורך זמן רב יותר מאשר בהאבקות, אף על פי שבשני מקצועות הספורט קיימת פעילות בעלת אופי מקוטע (Stolen et al., 2005). בחירת הפרוטוקול המדויק של מבחן המס"ס תלויה לא רק באפיוני הפעילות של הספורט, אלא גם בגילו ובמינו של הספורטאי. לדוגמה, נמצא שקצב ההתאוששות של ילדים מהיר מזה של מבוגרים במהלך סדרת ספרינטים שביניהם הפוגות קצרות למנוחה (Ratel et al., 2006) לפיכך עבור אוכלוסיה זו ראוי להשתמש במבחן מס"ס ספציפי המתאים לאפיונים הפיזיולוגיים הייחודיים שלה.

כאמור, המטרה העיקרית של המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את הקשר בין מדדי הביצוע של המבחן האנאירובי המסורתי של וינגייט לבין מדדי הביצוע המתקבלים מהמבחן החדש של סדרת הספרינטים. הנתונים בלוח 4 מראים כי המתאמים המובהקים (אם כי נמוכים) היחידים שנמצאו היו בין ההספק האנאירובי הממוצע של מבחן וינגייט לבין זמן הריצה הכולל של מבחן ה-20x12 מ' ($r=-.47$), זמן הריצה הכולל של מבחן ה-40x6 מ' ($r=-.45$) וזמן הריצה האידיאלי של מבחן ה-40x6 מ' ($r=-.42$). אף לא אחד מהמתאמים האחרים נמצא מובהק. ממצאים אלה עשויים להתקבל בהפתעה מסוימת שכן המבחנים, מבחן וינגייט ושני מבחני המס"ס, אמורים לבדוק, כל אחד, את אותם כישורים אנאירוביים של הנבדקים. יתר על כן, שניהם אמורים למדוד מדדי ביצוע מקבילים (הספק מרבי, הספק ממוצע ויכולת התמדה בפעילות אנאירובית) ומרכיבי כושר זהים (כוח וסבולת שרירית) של הנבדקים. גם הזמן הכולל של המבחנים היה דומה (30 שני' במבחן וינגייט לעומת 35 ו-38 שני' במבחני המס"ס). אולם בעוד שהמבחן האנאירובי של וינגייט מתבצע כמקטע מתמשך של פעילות רציפה אחת ויחידה, מבחני המס"ס מורכבים ממקטעים של פעילויות אינטנסיביות המופרדות זו מזו על ידי הפוגות קצרות לשם מנוחה. לאור זאת נראה כי למרות

המכנה המשותף הקיים בין שני סוגי המבחנים, כופה כל אחד מהם עומס פיזיולוגי שונה על השרירים ובהכרח מייצג יכולות ביצוע שונות. העובדה שהמתאמים בין מבחן וינגייט לכל אחד ממבחני המס"ס היו דומים (לא מובהקים או מובהקים ברמה נמוכה) מחזקת את ההנחה הגורסת שהמבחנים שונים כתוצאה מתבנית פעולתם (פעילות רציפה לעומת פעילות מקוטעת) ושוללת את האפשרות שהמתאם תלוי במשתנים הספציפיים של המס"ס (מספר החזרות ומשכן וההפוגות). בדומה למחקר הנוכחי, עזי וצ'און (Aziz & Chuan, 2004) מצאו מתאמים מובהקים בינוניים בלבד בין ההספק האנאירובי הממוצע במבחן וינגייט לבין זמן הריצה הכולל ($r = -.46$) במבחן מס"ס (40x8 מ' עם 30 שני' הפסקה בין הריצות) ובין מדדי ירידת הקצב בשני המבחנים ($r = -.46$) אצל שחקני הוקי מאומנים. המתאם בין ההספק האנאירובי המרבי לזמן הריצה המהיר ביותר היה גם הוא בינוני בלבד ($r = -.53$). גם נומלה וחב' (Nummela et al., 1996) מצאו מתאמים מובהקים אך בינוניים בלבד ($r = .52-.59$) בין מדדי הביצוע במבחן האנאירובי של וינגייט למדדי הביצוע במס"ס (ריצות מתגברות של 20 שני' עם הפסקות של 100 שני' בין הריצות) של סטודנטים לחינוך גופני. לאור ממצאיהם הגיעו החוקרים למסקנה כי ייתכן שכל מבחן בודק היבט אחר של היכולת האנאירובית. לפיכך אף אחד מהם אינו יכול להוות תחליף לשני כאמצעי להערכת היכולת האנאירובית. לעומת זאת מצאו גילברט וחב' (Gilbert et al., 1998) מתאמים בינוניים-גבוהים ($r = .63-.82$) בין מדדי הביצוע במבחן וינגייט לבין המדדים במס"ס (40x6 מ' עם הפסקות של 20 שני' בין הריצות) אצל סטודנטים לא מאומנים.

המתאמים הנמוכים והלא מובהקים שנמצאו בין מדדי הביצוע במבחן וינגייט לבין מדדי הביצוע בשני המס"ס במחקר הנוכחי תומכים בהנחה שכל אחד מסוגי המבחנים אכן בודק יכולות אנאירוביות שונות. בהתאם לכך, בחירת המבחנים למדידת היכולת האנאירובית של ספורטאי צריכה להיעשות על פי סוג הספורט הספציפי ודפוסי הפעילות האופייניים לו. נראה אפוא כי השימוש במבחן וינגייט רלוונטי לבדיקת היכולת האנאירובית של ספורטאים העוסקים בענפים, כגון: אתלטיקה, שחייה או רכיבה על אופניים, שבהם הפעילות מתבצעת כמקטע מתמשך אחד ויחיד של מאמץ. ואמנם, מחקרים קודמים מצאו מתאמים מובהקים גבוהים ($r = -.69--.91$) בין מדדי הביצוע של מבחן וינגייט לבין ההישגים בריצות קצרות למרחקים שבין 50 ל-300 מ' (Inbar et al., 1996; Tharp et al., 1985). אולם השימוש במבחן וינגייט להערכת הכישורים האנאירוביים של ספורטאים העוסקים בפעילות מקוטעת (שחקני כדור, שחקני מחבט) נראה לא רלוונטי ועלול לספק אינפורמציה מטעה לגבי הפעלתם במשחק. לספורטאים אלה מבחני המס"ס יהיו, כנראה, דרך הבדיקה הנכונה שתייצג בצורה אמינה את הביצועים האנאירוביים האופייניים לתחום עיסוקם הספציפי.

המתאמים הנמוכים בין המבחן האנאירובי של וינגייט לבין מבחני המס"ס משקפים, קרוב לוודאי, גם את ההבדלים בצורת הפעילות (אופניים לעומת ריצה) הנדרשת מן הנבדקים. בעוד הפעילות במס"ס מצריכה הפעלה של קבוצות שרירים רבות כנדרש בריצה מהירה, מבחן וינגייט מפעיל רק את שרירי הרגליים כנדרש מדיווש על האופניים הארגומטריות.

לכן העייפות שחוה הנבדק במבחן וינגייט נובעת מעייפות מקומית של שרירי הרגליים בלבד בעוד שבמבחן הריצה העייפות היא כלל מערכתית ותלויה גם בהפעלתם של חלקי גוף אחרים. זו כנראה אחת הסיבות להבדלים הגדולים בין מדד ההתעייפות שנמצא במבחן וינגייט (36%) לעומת ירידות הקצב שנמצאו בשני מבחני המס"ס (4.8%-5.0%), על אף שרמות חומצת החלב בדם היו דומות בסיום שני סוגי המבחנים (10.1 במבחן וינגייט לעומת 10.5 ו-11.3 מילימול לליטר דם במבחני המס"ס). בנוסף, יש להביא בחשבון את העובדה ששחקני הכדורגל, שהיוו את קבוצת המחקר, רגילים לפעילות של ריצה ואינם מרבים לעסוק ברכיבה על אופניים.

סיכום

בחירת המבחנים לבדיקת היכולות האנאירוביות של ספורטאים צריכה להיעשות על בסיס דפוס הפעילות הנהוג בספורט הנבדק. בהתאם לכך, השימוש במבחן האנאירובי של וינגייט רלוונטי למקצועות ספורט, כמו אתלטיקה, שחייה או רכיבה על אופניים, שבהם הפעילות מתבצעת במקטע יחיד של מאמץ עצים. לעומת זאת במקצועות ספורט המאופיינים בפעילות מקוטעת, מבחני המס"ס, המורכבים מקטעים של מאמצים והפגות לצורך מנוחה, הם המבחנים הראויים יותר לביצוע. עם זאת אין להתייחס אל מבחני המס"ס כמקשה פיזיולוגית אחת שכן למרות הבסיס התפעולי המשותף לכולם גם הם שונים אלה מאלה על פי משתני התנועה הספציפיים (מספר החזרות, זמן החזרות, זמן המנוחה) המרכיבים אותם. לפיכך גם במבחני המס"ס יש לבחור את משתני הפעילות על פי אפיוני התנועה התואמים את ענף הספורט הספציפי.

רשימת המקורות

- Aziz, A.R., & Chuan, T.K. (2004). Correlation between tests of running repeated sprint ability and anaerobic capacity by Wingate cycling in multi-sprint sports athletes. **International Journal of Applied Sports Science**, **16**, 14-22.
- Bar-Or, O. (1987) The Wingate anaerobic test: an update on methodology, reliability and validity. **Sports Medicine**, **4**, 381-387.
- Bell, W., Cooper, S.M., Cobner, D., & Longville, J. (1994). Physiological changes arising from a training program in under-21 international netball players. **Ergonomics**, **37**, 149-157.
- Borg, G.A. (1982). Psychophysical bases of perceived exertion. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, **14**, 377-382.
- Davis, J.A., Brewer, J., & Atkin, D. (1992). Pre-season physiological characteristics of English first and second division soccer players. **Journal of Sports Science**, **10**, 541-547
- Dawson, B.T., Fizzsimons, M., & Ward, D. (1993). The relationship of repeated sprint ability to aerobic power and performance measures of anaerobic work capacity and power. **Australian Journal of Science and Medicine in Sport**, **25**, 88-92.
- Fizzsimmons, M., Dawson, B.T., Ward, D., & Wilkinson, A. (1993). Cycling and running tests of repeated sprint ability. **Australian Journal of Science and Medicine in Sport**, **25**, 82-87.
- Gilbert, E., McMillan, J., Guion, K., & Joyner, B. (1998). Correlations between the Wingate and repeated sprinting on anaerobic performance. **Journal of Strength and Conditioning Research**, **12**, 274 (Abstract).
- Gomes, P. S. C., Monterio, W. D., Santos, M. D., Maciel, T. T., & Soares, J. (1995). Physiological and morphological characteristics of the 1994 soccer World Cup champions. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, **27**, S25 (Abstract).
- Inbar, O., Bar-Or, O., & Skinner, J. S. (1996). **The Wingate anaerobic test**. Champaign, IL: Human Kinetics.
- McGawley, K., & Bishop, D. (2006). Reliability of a 5 x 6-s maximal repeated-sprint test in trained female team-sport athletes. **European Journal of Applied Physiology**, **98**, 384-393.

- Nummela, A., Albert, M., Rijntjes, R. P., Luthanen, P., & Rusko, H. (1996). Reliability and validity of the maximal anaerobic running test. **International Journal of Sport Medicine**, **17**, S97-S102.
- Patton, J.F., & Duggan, A. (1987). An evaluation of tests of anaerobic power. **Aviation of Space Environment Medicine**, **58**, 237-242.
- Ratel S., Williams C.A., Oliver J., & Armstrong N. (2006). Effects of age and recovery duration on performance during multiple treadmill sprints. **International Journal of Sports Medicine**, **27**, 1-8.
- Scott, C. B., Roby, F. B., Lohman, T. G., & Bunt, J. C. (1991). The maximally accumulated oxygen deficit as an indicator of anaerobic capacity. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, **23**, 616-624.
- Spencer, M., Fitzimons, M., Dawson, B., Bishop, D., & Goodman, C. (2006). Reliability of repeated-sprint test for field-hokey. **Journal of Science and Medicine in Sport**, **9**, 181-184.
- Stolen, T., Chamari, K., Castagna, C., & Wisloff, U. (2005). Physiology of soccer. **Sports Medicine**, **35**, 501-536.
- Tharp, G.D., Newhouse, R.K., Uffelman, L., Thorland, W.G., & Johnson, G.O. (1985). Comparison of sprint and run times with performance on the Wingate Anaerobic Test. **Research Quarterly in Exercise and Sport**, **56**, 73-76.
- Wadley, G., & Le Rossingol, P. (1998). The relationship between repeated sprint ability and the aerobic and anaerobic energy systems. **Journal of Science in Medicine and Sport**, **1**, 100-110.

התאמת סגנונות הוראה ליחידות למידה בחינוך הגופני על פי תרומתם לממדי איכות חיים בקרב צעירים וצעירות עם לקות אינטלקטואלית

יעל אלמוסני

תקציר

מחקר זה בוחן את האפשרות כי למידה בסגנונות הוראה שונים המתאימים ליעדי הוראה שונים, יש בה כדי להשביח את ההוראה. ההנחה היא שהוראה יעילה מאפשרת להשיג הישגים שישפרו את איכות חייהם של צעירים עם לקות אינטלקטואלית. הסגנונות שנבחרו – סגנון הציווי וסגנון החשיבה האלטרנטיבית המסתעפת – יש באופיים הבדלים מהותיים. הם מייצגים את קבוצת הסגנונות המשחזרים ידע (סגנון הציווי) ואת קבוצת הסגנונות היוצרים ידע. במחקר השתתפו 87 צעירים וצעירות עם לקות אינטלקטואלית בני 18-20. לאחר כל יחידת לימוד המורים שהשתתפו במחקר שאלו את הנבדקים שאלה על פי שאלון איכות חיים כדי לקבל משוב מהתלמידים. ההשערה המרכזית הייתה שבמהלך הלמידה (לאחר כל יחידת הוראה) ההיגדים המבטאים תחושות שביעות רצון, עצמאות, יכולת/יצרנות והשתלבות חברתית, יופיעו בשכיחות רבה יותר בסגנון החשיבה האלטרנטיבית המסתעפת בהשוואה לסגנון ההוראה בדרך הציווי ולקבוצת הביקורת. התוצאות מצביעות על כך שכדי לייצל את ההוראה בחינוך הגופני לאוכלוסייה עם לקות אינטלקטואלית רצוי להשתמש בסגנונות הוראה שונים.

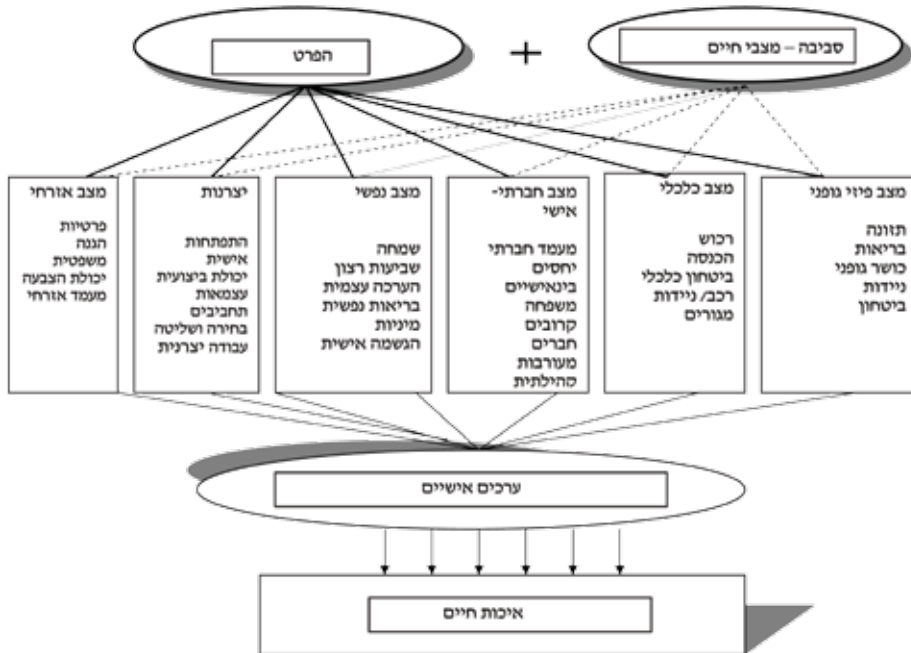
תאריכים: לקות אינטלקטואלית, סגנונות הוראה בחינוך הגופני, איכות חיים.

אלמוסני, רייטר ובן-סירא (2005) מצביעים על כך כי לפעילות גופנית המתבצעת בסגנונות הוראה שונים, יש השפעה חיובית על איכות חייהם של צעירים הלוקים בפיגור קל ובינוני. הממצאים דוחים את ההנחה כי הגורמים הקובעים את יכולותיהם, את אופי פעילותם ואת התבטאויותיהם, היא רמת משכלם בלבד. בנוסף, יכולתם המוטורית של צעירים אלה עולה על יכולתם המנטאלית בהיותם אוכלוסייה הטרוגנית המחייבת בחינת דרכים נוספות המתמקדות בשונות הזו.

במחקר נפוצה התפיסה כי עיסוק בפעילות גופנית של צעירים עם לקות אינטלקטואלית תורם למיצוי הפוטנציאל הטמון בהם ומסייע להם לחיות באופן עצמאי (אלמוסני, 2005, 2007, 2008). בנוסף לכך, פעילות גופנית משפרת את יכולתם הגופנית בתחום התפקוד המוטורי, את המיומנויות הנחוצות להם כדי לתפקד טוב יותר בחיי היום-יום ועל ידי כך תורמת להשתלבותם בחברה (Faison & Poretta, 2004; Temple et al., 2006). מון ורנזליה (Moon & Renzalia, 1982) סבורים כי עדיין כל נושאי ההוראה של הפעילות הגופנית אינם נחקרים מספיק הואיל ולא ניתנה תשומת הלב הראויה לחקר השפעת סגנונות ההוראה

השונים והתאמתם ללימוד מיומנויות גופניות ולשיפור הכשרים הגופניים של אוכלוסייה בעלת לקות אינטלקטואלית.

מושג "איכות חיים" הוא התוצאה של מידת ההתאמה בין צרכיו של היחיד, נטיותיו, תחומי העניין שלו, כישוריו, שאיפותיו וחלומותיו, לבין סביבתו החברתית והחומרית. ההתאמה הזאת נוצרת בתיווך המשתנים האלה: פילוסופיית החיים הבסיסית של היחיד, התפיסה האישית שלו וערכיו בנוגע לנושאים, כגון: משמעות החיים, הדרך שבה פועל העולם ותפיסותיו באשר ליחסים שבין היחיד לבין החברה, לבין האזרח ובין הממשלה (רייטר, 2004). שאלוק (Schalock, 1994) סבור כי איכות חיים הוא מושג המשקף את שאיפות היחיד לתנאי חיים מסוימים ביחס לביתו ולקהילתו וביחס לעבודתו ולבריאותו. לימוד מעמיק של המושג "איכות חיים", כפי שהוא מוצג במאמר זה, מצביע על אינטראקציה בין משתנים אובייקטיביים וסובייקטיביים רבים. לפיכך, "איכות חיים" נתפס באורח שונה אצל אנשים שונים. מערך של תנאים סביבתיים המתאימים לאדם מסוים, אפשר כי יהיו הרסניים לאדם אחר, כפי שמציג בראון (Brown, 1997) באיור 1.



איור 1:

מודל איכות חיים על פי בראון (Brown 1997)

ברם, ריבוי הגישות והתפיסות בניתוח המושג "איכות חיים" והמשתמע ממנו עלול לגרום לטעות זהה שנעשתה בניתוח וביישום עקרון הנורמליזציה, והיא: התייחסות רק להיבטים החיצוניים המגולמים במושג, דהיינו זיהוי המושג עם רמת חיים חומרית או עם מידת ההתאמה בין היחיד ורצונותיו ובין נתונים סביבתיים, או מתן זכויות אזרחיות בלבד לפרטיות ולחופש בחירה. אמנם, אלה הכרחיים ואף בסיסיים, אך לא מספיקים להיווצרות איכות חיים, שכן: "רק אוטונומיה המבוססת על מערכת ערכים מופנמים תקנה לאדם את החופש האישי והפנימי, שהוא תנאי הכרחי לאיכות חיים. המתווך בין היחיד והסביבה, אותו גורם המשמש כשופט פנימי ומעריך אישי של מידת ההתאמה בין האדם וצרכיו לבין סביבתו, הוא מערכת הערכים שלו, אותה מערכת המקנה משמעות לחוויות חיו" (רייטר, 1992, עמ' 3).

ניתוח מרכיביו של המושג "איכות חיים" והשוואתם עם הגישות הרווחות בשירותי הרווחה הסייעדיים והרפואיים המושתתים על עקרון הנורמליזציה מצביע על הבדלים מהותיים בתפיסה ובגישה. המושג "איכות חיים" עולה בקנה אחד עם הגישה ההומניסטית בחינוך. הערכים שעליהם מושתתת הגישה ההומניסטית המתייחסת לבעלי ליקויים הם אלה:

א. האדם הלוקה בפיגור הוא סובייקט בעל אישיות ייחודית שזכותו לכבוד נובעת מעצם היותו אדם, שכן גם אדם בעל ליקויים הוא בעל אישיות שלמה וחיי איכות הם זכותו הבסיסית; ב. סגנון חיים המבוסס על כבוד הדדי בתחום השירות, משמעותו להיעזר בלי לאבד את תחושת הערך העצמי ואת תחושת הכבוד העצמי; ג. זכותו של האדם הוא מימוש עצמי על פי הערכים שהוא הציב לעצמו; ד. לפרט פוטנציאל לחשיבה, להכוונה עצמית ולשליטה עצמית; ה. לכל אדם הזכות להיות שונה; ו. לכל אדם אחריות כלפי הזולת ויכולת לעזור ולתרום לאחרים; ז. זכותו של כל פרט להיות צרכן של תרבות; ח. יש להאציל סמכויות לאוכלוסייה בעלת הליקויים ויש להעמידה במרכז בתחום השירות. לפיכך צריך להתאים את השירותים לאדם ולא את האדם לשירותים; ט. שילובו של האדם בחברה צריך להיות מתוך בחירה, ולפיכך יש להימנע מכל סוג של כפייה; י. המדינה היא שצריכה להעניק תמיכה כדי לאפשר חיים של איכות המבוססים על בחירה ועל ביטוי עצמי; יא. יש לאפשר בגיל הצעיר מעורבות משמעותית של התלמידים ושל הוריהם בקבלת ההחלטות הנוגעות לילדים, ויש לזמן מגוון רחב יותר של אפשרויות חינוכיות ומסגרות לימודים של בחירה; יב. יש לשנות את הדגשים במערכות החינוך והשיקום מהתמקדות כמעט בלעדית במיומנויות ובביצועם, לפיתוח מערכת פנימית של ערכים שתנחה את הבחירה. דבר זה מחייב מודעות עצמית ברורה, פיתוח תחומי עניין אישיים, מודעות לרצונות ולשאיופות והבנת המגבלות הנובעות מהמציאות.

לסיכום, במושג "איכות חיים" מצוין קיום שיש בו משמעות, ושהיחיד יכול לפתח את הפוטנציאל האישי הייחודי שלו ולהביאו לידי מימוש כאשר הוא נדרש לעשות כן. כדי לממש זאת יש לדאוג לכך שהסביבה תתאים לצרכיו ותספק לו מגוון של שירותי רווחה, בריאות וחינוך, מסגרות חברתיות ותעסוקה, וחופש לבחור בין האפשרויות השונות. איכות ההתאמה בין היחיד לבין תנאי החיים נשפטת על ידי הפרט על פי ערכיו הבסיסיים, על פי

מטרותיו, על פי תחומי העניין שלו, ועל פי נטיותיו ושאיפותיו, "ואז תושג המטרה להקנות את אותה מערכת ערכים שתהווה את הנווט ואת השופט הפנימי שילווה את החניך גם כשלא נהיה לצדו" (רייטר, 1992, עמ' 3).

דרכי הפיתוח של הפוטנציאל האישי והייחודי של צעירים הלוקים בפיגור שכלי, קל ובינוני להשגת איכות חיים באמצעות העיסוק בפעילות גופנית, אגב התייחסות לבעיה של התאמת תכניות התערבות ליכולתם של צעירים אלה ולמטרותיהן, הן במרכז של הסקירה שתובא להלן. בהסתמך על עובדות ועל ממצאים אלה, מאמר זה מתמקד באפשרות כי להתאמת סגנונות הוראה ליחידות למידה יש תרומה ייחודית לשיפור איכות חייהם של צעירים עם לקות אינטלקטואלית.

נשאלת השאלה אם ניתן להתאים סגנונות הוראה שונים ליחידות למידה שונות. כמו כן ייבחן אופיו של סגנון ההוראה בחינוך הגופני הנפוץ אצל האוכלוסייה עם לקות אינטלקטואלית אגב התייחסות לחסרונותיו ולצורך בשילוב סגנונות הוראה נוספים.

סגנונות ההוראה, כחלק ייחודי של התנהגות האדם, מופיעים כבר במקרא. בספר משלי מוזכרים שני סגנונות הוראה שונים: "ועתה בנים שמעו לי ואל תסורו מאמרי פי" (משלי ה', 7) ו"חנוך לנער על פי דרכו, גם כי יזקין לא יסור ממנה" (משלי, כב', 6). היוונים הקדמונים הבחינו אף הם בין שני סגנונות שונים: הסגנון המושתת על דיאלוג בין המורה לתלמידו, שתכליתו העברת ידע מהמורה ללומד במטרה להופכו למשכיל, ולעומתו הסגנון המטפח מעורבות אישית של הלומד בתהליך הלמידה במטרה להגיע אל האמת (רייטר, 2004). אפשר כי אמירות אלה המשקפות מצב של חיפוש אחר שיטת הוראה מקובלת ומגובשת היו בין הגורמים להופעתן של מספר עבודות חלוציות בנושא (Birkin, 1971; Mosston, 1972). ברם, בעבודות אלו לא היה די כדי להשיג מסגרת תיאורטית מגובשת ומקובלת (Beckett, 1990; Mosston, 1972).

מוסטון (Mosston, 1972, 1992), פיתח וגיבש מגוון סגנונות הוראה בחינוך הגופני שהיה בו כדי להציע למורים ולמאמנים העוסקים בחינוך הגופני ובספורט מודל ברור ושיטתי לבחינת תפיסתם החינוכית/פדגוגית, וכלי מהימן לקבלת החלטות הקשורות לתכנון ההוראה וליישומה (אלדר, ארליך ומירון, 1995).

תכניות התערבות רבות המופיעות בספרות בנושא זה הן תכניות בסגנון המובנה. כלומר, הן מובנות ומכוונות מראש (Fox & Rotatori, 1982; Lavay et al., 1990; Norvel & Rimmer & Kelly, 1991; Ahern, 1987; Pitetti & Campbell, 1991). הגישה שעל פיה נבנו תכניות בסגנון המובנה מתבססת על ההנחה כי צעירים הלוקים לקות אינטלקטואלית, על פי רוב, שהורגלו למסגרות שאופי הפעילות בהן הוא סמכותי ומוכתב, לא ישכילו לנצל בצורה אפקטיבית סגנונות הפעלה המצריכים יזמה (שרמן, 1995). בבסיס ההעדפה של סגנון הוראה קבוע בפעילות גופנית מצויה ההנחה כי הגורם הקובע את יכולתם ואת אופי פעולתם והתבטאויותיהם של צעירים אלה היא רמת המשכל בלבד. בכך יש התעלמות מיכולות אחרות, כמו יכולתם המוטורית, העולה על פי רוב על יכולתם המנטאלית בתנאי שאינם פגועים גם פגיעה פיזית.

כמו כן, אין זה נכון להתייחס לאוכלוסייה זו כאל קבוצה הומוגנית (אלמוסני וחב', 2005; Kelly, Rimmer, & Dyer, 1995; Ness, 1986; Pitetti, Rimmer, & Fernhill, 1993; Reid, 1985). ההטרוגניות באוכלוסייה הזאת מחייבת לבחון דרכים נוספות להתאמת תכניות התערבות אגב התחשבות בשונות (Pitetti et al., 1993; Rintala et al., 1997; Seidl, 1998). בעניין זה, מון ורנזליה (Moon & Renzaglia, 1982) טוענים כי: "אחד התחומים החשובים יותר והנחקרים פחות הוא סגנון ההפעלה ושיטות ההוראה המתאימים ללימוד מיומנויות גופניות לשיפור הכשרים הגופניים של אוכלוסיית עם לקות אינטלקטואלית" (עמ' 276).

בהתבסס על עובדות אלה, מחקר זה בוחן אם ניתן להתאים סגנונות הוראה שונים ליחידות לימוד שונות. יושם דגש על מספר רכיבים הכוללים טיפוח נטיות וכישורים ייחודיים, הצבת מגוון רחב של יעדים שהשגתם כרוכה בקשת רחבה של ידע ושל רכישת מיומנויות, התחשבות בהבדלים הקיימים בין הקבוצות השונות, מתן מענה מתאים לצרכים האישיים והתחשבות בכבודם ובחירותם של הצעירים האלה. עבודה זו היא ראשונה בחקר היבט זה. לפיכך, כאמור, תיבדק גם התאמת סגנונות ההוראה ליחידות הלמידה השונות. שני סגנונות ההוראה הנבחרים במחקר זה הם סגנון הציווי (Command Style) וסגנון החשיבה האלטרנטיבית המסתעפת (Divergent Production Style).

בחירת שני הסגנונות האלה נעשתה מן הסיבות שלהלן:

- א. הם נבדלים הבדלים מהותיים באופיים. בסגנון הציווי המורה שולט בכל שלבי ההוראה, הוא מחליט את כל ההחלטות והתלמיד רק מגיב לגירוי באופן מיידי. לעומת זאת בסגנון החשיבה האלטרנטיבית המסתעפת המורה מציג בפני התלמידים בעיות שונות והם נדרשים לפותרן. הבדל זה בין שני הסגנונות עשוי להניב תוצאות לימודיות שונות.
- ב. סגנון הציווי מייצג את קבוצת הסגנונות שהעיקר בה, הוא שחזור ידע, ואילו סגנון החשיבה האלטרנטיבית המסתעפת מתמקד ביצירת ידע. ראוי לציין כי סגנונות הוראה מגוונים בחינוך הגופני נוסו בקרב תלמידים שאינם לוקים אינטלקטואלית, ונמצא כי השפעתם על היעדים השונים של ההוראה היא חיובית (Beckett, 1990; Goldberg & Shepard, 1982; Goudas et al., 1995; Metzler, 1982; Geney, 1986).

מוסטון (Mosston, 1992) הצביע על ארבעה היבטים שונים המסבירים את הצורך בפיתוח הספקטרום וביישומו:

- א. ההיבט האישי: מורים נוטים לפתח דרך הוראה ייחודית המתאימה לאמונותיהם ולכישוריהם והעומדת במבחן הזמן. ההיצמדות לסגנון אישי עשויה אומנם לספק ביטחון במהלך העבודה, אך גם עלולה להגביל את יכולתם ואת תרומתם האפשרית של המורים לתלמידים. לפיכך שאלת המפתח העומדת לפני כל מורה היא זאת: מה ניתן לעשות מעבר לסגנון ההוראה האישי שלי כדי לקדם את תלמידיו?

- ב. השונות באוכלוסיית התלמידים: נהוג ללמד בכיתות הטרוגניות שבהן מגוון תרבויות, ולפיכך גם מגוון צרכים לתלמידים השונים. למעשה, מערכת החינוך, בית הספר, הכיתה וקבוצות הלימוד מהווים ראי של חברה מגוונת ומשתנה. שאלת המפתח כאן היא זאת: מה ניתן לעשות כדי להגיע לכל אחד מן התלמידים? האם סגנון ההוראה של המורה אכן מאפשר למידה יעילה וצמיחה לכל אחד מתלמידיו, או שמא תלמידים שונים זקוקים לסגנון הוראה שונה כדי להשיג למידה אופטימאלית?
- ג. מגוון יעדי ההוראה: מקצוע החינוך הגופני מתאפיין במגוון עשיר של יעדים, הכוללים קשת רחבה של ידע ומיומנויות. היעדים קשורים ליכולת ביצוע ולחזרה על הדגמה, ליצירתיות ולפתרון בעיות, לאסתטיקה של התנועה, להבנת המושגים הקשורים בה, לאסטרטגיה של משחק, לשיתוף פעולה ועוד. שאלת המפתח של היבט זה היא זאת: כיצד ניתן לעצב את סגנון ההוראה כדי לענות על מגוון היעדים הרב הכלול בהוראת החינוך הגופני והספורט?
- ד. הצורך במסגרת הוראה אינטגרטיבית: הספקטרום של סגנונות ההוראה מייצג מגוון דרכים לשחזור ידע קיים וכן לגילוי וליצירת ידע חדש. לפיכך שילוב סגנונות הוראה שונים מתחייב מכורח מגוון היעדים שיש בהוראה, מן השונות הקיימת בין הלומדים, מרבגוניותו של החומר הנלמד ומן השונות שבאישיותם של המורים. זאת ועוד: הספקטרום מאפשר למורה להתאים מגוון של סגנונות לאילוצים השונים, ובכך הוא מספק מסגרת אינטגרטיבית למעשה ההוראה.
- הסקירה תתמקד בתיאור של סגנון הציווי ושל סגנון החשיבה האלטרנטיבית המסתעפת שבהם ייעשה שימוש במחקר זה.

סגנון הציווי

הרציונל: סגנון הציווי הוא דרך הוראה שבמרכזה יצירת קשר מדויק ומיידי בין הגירוי המופעל על ידי המורה לבין תגובת התלמיד. סגנון זה מתאפיין בשליטה מוחלטת של המורה במתרחש בכל אחד משלבי ההוראה. הוא המקבל את כל ההחלטות לפני השיעור (תכנון), במהלך השיעור (יישום) ולאחר השיעור (משוב). התלמיד עוקב אחר הוראות המורה ופועל לפיהן. בחינוך הגופני סגנון זה בא לידי ביטוי בפעילויות המבוססות על הדגמה ועל הנחיה של המורה (הגירוי), כשהתלמידים מחקים את ביצועיו בתזמון מדויק ובפרק זמן קצר (התגובה). זאת ועוד: בסגנון זה מושם הדגש בהישג. בעת תכנון השיעור בחירת המיומנויות והמטלות נעשות על פי אמות מידה של ביצוע מדויק של תנועה מייד לאחר ההוראה ושל שמירה על יחסי גירוי-תגובה בעת הביצוע.

היתרונות: היתרונות של סגנון זה הם באפשרות של ביצוע מדויק של התנועה מייד לאחר ההוראה, שליטה בביצוע התנועה, משמעת בשיעור, ביצוע ברמה שנקבעה מראש, שימוש יעיל בזמן בעת ההוראה, שליטה ברצף של לימוד הנושאים וסיכוי רב יותר להשיג את המטרה כפי שהיא נקבעה מראש.

החסרונות: חסרונותיו של סגנון זה הם בכך שהוא מתעלם מהשונות הקיימת בין התלמידים,

ואין בו תשובה על שאלות, כגון אלה: מה ניתן לעשות כדי להגיע לכל אחד מן התלמידים? האם סגנון ההוראה אכן מאפשר למידה יעילה וצמיחה לכל אחד מהלומדים הואיל ואינו מאפשר לתלמיד בחירה? החלטות המורה אינן ניתנות לערעור ואינן מאפשרות יצירתיות בפתרון בעיות. בסגנון זה אין מענה לצורך של התלמיד באיתור ובפיתוח של דרכים ייחודיות להשגת היעדים של אפיזודת ההוראה.

סגנון החשיבה האלטרנטיבית המסתעפת

סגנון החשיבה האלטרנטיבית המסתעפת משמש בעיקר ככלי לעידוד יכולת הגילוי של הלומדים המתבקשים להציע פתרונות רבים ושונים לשאלה או לבעיה שהמורה מציג. האפשרות שניתנת לתלמיד למצוא תמיד פתרונות נוספים באווירה שיש בה עידוד לחפש ולגלות עוד, יוצרת סוג מיוחד של הניעה וריגוש בלימוד ומעודדים יכולת קוגניטיבית. במבנה של סגנון החשיבה האלטרנטיבית המסתעפת המורה מחליט ההחלטות הנוגעות לבחירת הנושא הנלמד ולתכנון השאלות שיאפשרו ללומדים מתן מגוון רחב של פתרונות. תכנון זה מחייב התייחסות לרלוונטיות של השאלות לנושא הנלמד, למוכנות וליכולת של הקבוצה ושל הפרט בקבוצה להתמודד עם השאלות שנקבעו. התלמידים עוסקים בחיפוש אחר תשובות ופתרונות לשאלות שהוצגו על ידי המורה, בודקים את אפשרויות הביצוע, ואגב כך מפתחים יכולת לשער ולהשוות. בשלב שלאחר מכן, התלמידים מעריכים ובוחנים את החלטותיהם ואת פתרונותיהם לשאלות שהוצגו. אם פתרונותיהם אינם תקפים, ניתנת להם האפשרות להיעזר בחוות דעת של אדם נוסף הבקיא בנושא הנלמד. לבסוף, המורה מאשר או דוחה את הפתרונות המוצעים.

בסגנון זה לעידוד ולמשוב תפקיד חשוב בתהליך הביצוע במהלך אפיזודת ההוראה. עובדה זו מחייבת תכנון קפדני של משוב. יש להימנע משימוש במילים "אתה יכול" או בשאלה "בכמה דרכים אתה יכול?", המאפשרות תשובות שיגרמו לעצירת תהליך הגילוי. לדוגמה: לשאלות "אתה יכול לנתר על רגל אחת?" או "אתם יכולים לבצע טוב יותר?", התשובה היא "כן" או "לא". זאת ועוד: יש להימנע מלציין לחיוב את הביצוע של תלמיד מסוים שכן יש בכך רמז להטלת דופי בביצועיהם של התלמידים האחרים. יש לדבוק בטיפוח גישה של קבלה, במתן משוב טבעי וחיובי, באישור המורה שתלמידיו יציעו פתרונות נוספים, אם הפתרונות המוצעים אינם תקפים, במתן אפשרות לשיתוף תלמידים שיעזרו בהצגת הפתרונות, כאשר התלמיד מתקשה לעשות כן, ובנכונותו של המורה לקבל פתרונות במגבלות היכולת והידע של התלמידים, ולא דווקא על פי הנורמה המקובלת.

בסגנון החשיבה האלטרנטיבית המורה נדרש: 1. לבנות תכניות, להכין שאלות מתחומים שונים; 2. להיות מודע לעובדה כי היכולת הקוגניטיבית והיצירתית היא אחת ממטרות החינוך הגופני; 3. לנהוג כלפי הלומדים גמישות המאפשרת קשת רחבה של פתרונות; 4. להעמיד לרשות כל התלמידים את הזמן הדרוש עבור תהליך הגילוי; 5. לקבל פתרונות שונים שלא עולים תמיד בקנה אחד עם תפיסותיו של המורה ועם ידיעותיו.

בסגנון החשיבה האלטרנטיבית המסתעפת התלמידים נדרשים: 1. להציע פתרונות ולהעלות רעיונות שונים בנוגע לשאלות המוצגות להם; 2. להבין את היחס בין יצירה קוגניטיבית ובין ביצוע פיזי (תרגום ההוראה המילולית לתנועה); 3. ליצור רעיונות חדשים שיש בהם כדי להעשיר את הנושא הנלמד; 4. להיות מוכנים לקבל תשובות שהן שונות מן התשובות שהוצעו; בהקשר של הדרישות האלה ראוי לשאול האם צעירים עם לקות אינטלקטואלית מסוגלים להתמודד עם מכלול כזה של אתגרים. אם נעמיד שאלה זו במבחן של ממצאי המחקר המצביעים על העדפתם הבולטת של צעירים אלה להימנע מכל סוג של פעילות המחייבת שונות והתמודדות בלתי מוכרת, ותחת זאת לבלות את מרבית זמנם באפס מעשה בצפייה בטלוויזיה ובהאזנה לרדיו (Crapps, Langone, & Swain, 1985; Dattilo & St Peter, 1991); (Voelz, Weurch, & Wilcox, 1982), נטיב להבין את כובד המשימה שהם צריכים להתמודד עמה בסגנון החשיבה האלטרנטיבית המסתעפת. בסגנון זה, כאמור, עליהם לתת פתרונות שונים, להבין את היחס בין יצירה קוגניטיבית ובין ביצוע פיזי.

מחקר זה מושתת על התפיסה שיצירתיות וחשיבה מגוונת קיימות בכוח במידה זו או אחרת אצל כל פרט. את היצירתיות ואת החשיבה ניתן לפתח ולטפח גם אצל צעירים אלה, וזאת באמצעות ההשפעה של הסביבה המספקת הזדמנות להבעה העצמית הייחודית שלהם. תרומה של סגנון החשיבה האלטרנטיבית המסתעפת למורים היא בתחומים האלה:

1. טיפוח יכולתם הקוגניטיבית בעת שיידרשו להתמודד עם תכנון שאלות בנושאים ובתחומים שונים; 2. חיזוק רמת הביטחון העצמי שלהם באשר ליכולתם לחשוב מעבר לתפיסותיהם; 3. פיתוח יכולת של אימות פתרונות ושל ניצולם למטרות נוספות;

לתלמידים סגנון החשיבה האלטרנטיבית המסתעפת תורם במושגים האלה: 1. טיפוח יכולתם הקוגניטיבית באמצעות חיפוש אחר פתרונות שונים; 2. חיזוק ביטחונם העצמי בעת שהם מתקדמים בחיפושיהם אחר פתרונות שמעבר לידיעותיהם; 3. פיתוח יכולת חשיבה כוללת יותר ורחבת היקף. סגנון זה מומלץ כאשר המטרה של הנושא הנלמד היא לפתח אצל הלומדים יכולת של יצירתיות וגילוי ולגרום להם להתנסות בהתמודדות עם רעיונות חדשים. לוח 1 מציג את חלוקת התפקידים בין המורה לבין התלמיד בכל סגנונות ההוראה.

לוח 1:

חלוקת התפקידים בין המורה לבין התלמיד בכל הסגנונות ההוראה

הסגנון	תפקיד המורה	תפקיד התלמיד
סגנון הציווי	שולט במתרחש בכל שלבי ההוראה ומחליט את כל ההחלטות	מגיב לגירוי באופן מידי ומדויק. חוזר ומחקה את ביצועו של המורה
סגנון החשיבה האלטרנטיבית המסתעפת	מתכנן את הבעיות או את השאלות שיוצגו ללומדים. מאשר או דוחה את הפתרונות	מחפש תשובות שונות לבעיה או לשאלה מסוימת. מוודא את אפשרות הביצוע של הפתרונות

השפעת השילוב של ספקטרום סגנונות ההוראה בחינוך הגופני על מבנה ההוראה ועל יעדיה

חקר היישום של ספקטרום סגנונות ההוראה בחינוך הגופני ותרומתו זוכה לתשומת לב מועטה בלבד (Hurwitz, 1985; Metzler, 1983). הידע מוגבל בכל הקשור לאסטרטגיות מועדפות ומוסכמות בהתייחס למטרות ההוראה השונות (Joyce & Weil, 1984; Metzler, 1983). עובדות אלה מקשות על המורים להכיר את ההבדלים בין הסגנונות השונים הנוגעים לאופי השפעתם על השגת יעדים חינוכיים. למרות זאת, חוקרים מדווחים על תרומה חיובית של ספקטרום סגנונות הוראה בחינוך הגופני בתחומים שונים, כמו ניצול יעיל של זמן ההוראה בכיתה, הענקת תשומת לב אישית רבה יותר לתלמידים (Nixon & Loke, 1973), יישום דרכי הוראה והישגים גבוהים של התלמידים (Goldberger et al., 1986; Metzler, 1983) והתאמת הסגנונות לנושאי הלימוד, למטרות וללומדים. כך למשל, התאמת הסגנונות לנושאים ולמטרות נבדקה על ידי מריאני (Mariani, 1970) בקרב 30 תלמידי מכללה במשך שישה שבועות. תכנית ההתערבות כללה לימוד של שני סוגי חבטות טניס: חבטת כף היד וחבטת גב היד בשני סגנונות: סגנון הציווי וסגנון התרגול. מטרת המחקר הייתה לבדוק כיצד שני סגנונות שונים אלה משפיעים על יכולתם של המשתתפים בשני סוגים של חבטות טניס. הממצאים מצביעים על שיפור בשני הסגנונות ועל חוסר הבדל משמעותי ביניהם. בבדיקת המשך לאחר 60 ימים נמצא כי חלה נסיגה בשיפור שהושג בשני הסגנונות. תהליך התאמת סגנונות ההוראה – סגנון התרגול, הסגנון ההדדי וסגנון הכילול – ליכולת התלמידים נחקר על ידי גולדברגר ורב' (Goldberger et al., 1982) בקרב 328 ילדים בבית ספר יסודי באזור פילדלפיה. תכנית ההתערבות כללה לימוד מיומנויות במשחק ההוקי. הממצאים הצביעו על כך כי ילדים עם יכולות שהן למעלה או למטה מן הממוצע, יכולים להפיק תועלת רבה יותר בסגנון הכילול, ואילו הסגנון ההדדי וסגנון התרגול משפרים את רמות הביצוע של ילדים בעלי יכולת ממוצעת. גודס ורב' (Goudas et al., 1995) בדקו האם לסגנון הציווי ולסגנון הכילול יש השפעה שונה על רמת המוטיבציה, על האוטונומיה ועל התפקוד של בנות (גיל ממוצע 13 שנים) בפעילות גופנית. שני הסגנונות נוסו בקרב אותם התלמידים שלמדו תכנים זהים בפרק זמן זהה ובתנאים זהים. הממצאים הצביעו על השפעה שונה של כל סגנון. הנבדקות העריכו את השפעת סגנון הכילול המאפשר גמישות רבה יותר בבחירת המשימה באופן חיובי יותר בהשוואה לסגנון הציווי. מסקנת החוקרים מכך היא זאת: "ההצטיידות של המורה לחינוך הגופני בידע להשתמש במספר סגנונות הוראה בעת ובעונה אחת היא הכרחית" (עמ' 219). דברים דומים משמיעים ג'ויס וויל (Joyce & Weil, 1986) "החוכמה אצל המורה היא לדעת לשייט ברפרטואר של סגנונות ההוראה בחינוך הגופני, שכן בשיט יש כדי לתת מענה לצרכים ולמצבים השונים בכיתה" (עמ' 191). ניקסון ולוק ובקט (Beckett, 1990; Nixon & Locke, 1973), סבורים כי פיתוח הספקטרום של סגנונות ההוראה בחינוך הוא מבחינת הקידום החשוב ביותר בתאוריות החינוכיות בעת החדשה.

בקרב אוכלוסייה עם לקות אינטלקטואלית השימוש בספקטרום סגנונות ההוראה בחינוך הגופני לא נבחן כלל (אלמוסני וחב', 2005). במחקר הזה, נבדקת השפעתם של שני סגנונות ההוראה מתוך הספקטרום על צעירים עם לקות אינטלקטואלית, ובוזה חידוש.

מטרת המחקר

מטרת מחקר זה היא לבדוק אם סגנונות שונים מתאימים ליחידות לימוד שונות, ומכאן נשאלת השאלה המרכזית: באיזו מידה יופיעו במהלך הלמידה ההיגדים המבטאים את תחושת איכות החיים בשכיחות רבה יותר בסגנון החשיבה האלטרנטיבית המסתעפת, בהשוואה לסגנון ההוראה בדרך הציווי ולקבוצת הביקורת?

השערת המחקר

במהלך הלמידה (לאחר כל יחידת הוראה) ההיגדים המבטאים תחושות של שביעות רצון, של עצמאות, של יכולת/יצרנות ושל השתלבות חברתית, יופיעו בשכיחות רבה יותר בסגנון החשיבה האלטרנטיבית המסתעפת בהשוואה לסגנון ההוראה בדרך הציווי ולקבוצת הביקורת.

השיטה

המשתתפים

המדגם כלל 87 צעירים וצעירות עם לקות אינטלקטואלית. הנבדקים למדו בשישה בתי ספר לחינוך מיוחד במחוזות שונים בארץ. טווח מנת המשכל של הנבדקים בשלוש הקבוצות נע בין 55 ל-70. טווח הגילים שלהם נע בין 18-21 שנים. פרט ללקות אינטלקטואלית לא ניכרה אצלם נכות פיזית, ויכולתם המוטורית נקבעה על פי חוות דעתם של המורים לחינוך הגופני שהשתתפו בניסוי. חוות דעת זו נקבעה על פי מילוי דף צפייה שחולק בתחילת הניסוי. בתי הספר הוקצו באופן אקראי לכל אחת משלוש קבוצות בהתאם לסגנון ההוראה שמאפיין את הלמידה: ציווי, חשיבה אלטרנטיבית מסתעפת ומובנה, הרווח בהוראת החינוך הגופני והמהווה שילוב בין שני הסגנונות הנחקרים. הלומדים בסגנון המובנה היו קבוצת ביקורת. הלמידה התקיימה בקבוצות של 10 נבדקים, כמקובל בחינוך המיוחד.

כלי המחקר

תכנית ההתערבות

תכניות ההתערבות במחקר זה תוכננו והופעלו בשני סגנונות הוראה שונים: סגנון הציווי וסגנון החשיבה האלטרנטיבית המסתעפת. תכניות אלה נכתבו ועובדו בידי החוקרת. בסגנון המובנה נכתבה תכנית ההתערבות בידי המורים בפיקוחה של החוקרת. כאמור, הקבוצות שלמדו בסגנון המובנה שימשו קבוצת ביקורת. הפעילות התבצעה על בסיס העקרונות האלה: 1. מתן כבוד לכל נבדק ללא התחשבות במגבלותיו; 2. ההנחה כי יכולתו המוטורית של בעל לקות אינטלקטואלית שאין לו פגמים פיזיים עולה, על פי רוב, על יכולתו המנטאלית; 3. מתן הזדמנות לאוטונומיה אישית להביע רגשות; 4. התכניות נבחרו, תוכננו והופעלו מתוך התחשבות: 1. במגבלותיהם של המשתתפים וביכולתם הפיזית והקוגניטיבית; 2. בשפתם הדלה ובמגבלות ריכוז; 3. בצורך למתן גירויי תנועה מתמשכים בגלל האיטיות בתפיסה ובגלל המגבלות. תכנית ההתערבות כללה 80 שעות הוראה (שלוש שעות שבועיות). נושאי הלימוד בתכנית ההתערבות זהים בשני הסגנונות. הם כוללים שמונה נושאים המומלצים בתכנית הלימודים של משרד החינוך. כל שיעור נלמד פעמיים, ולכל נושא הוקדשו 8 עד 16 שעות הוראה, הכול על פי מורכבות הנושא. במשך כל חודשי הפעילות ביקר החוקר לפרקי זמן מסוימים בבתי ספר לצורך עדכון, בקרה וייעוץ. נושאי הלימוד ומשך זמן ההוראה מפורטים בלוח 2 ומטרות היחידות ותוכן מפורטות בלוח 3.

לוח 2:

נושאי הלימוד ומשך זמן ההוראה

נושאי הלימוד	משך זמן ההוראה	שיעורים סה"כ
הכרת הגוף ודימוי גוף	4 שיעורים (פעמיים כל שיעור)	8
התמצאות במרחב	4 שיעורים (פעמיים כל שיעור)	8
שיווי משקל	4 שיעורים (פעמיים כל שיעור)	8
קואורדינציה	4 שיעורים (פעמיים כל שיעור)	8
כדורסל	8 שיעורים (פעמיים כל שיעור)	16
אתלטיקה	8 שיעורים (פעמיים כל שיעור)	16
פנאי ונופש	8 שיעורים (פעם אחת כל שיעור)	8
תנועה ומוזיקה	8 שיעורים (פעם אחת כל שיעור)	8
סה"כ: 8 נושאים		סה"כ: 80 שיעורים

לוח 3:

מטרת יחידות הוראה ותוכן

תוכן כללי של היחידה	מטרות היחידה	יחידות הוראה
ראה נספח לדוגמה	הכרת איברי הגוף, השימוש בהם, תיאום בין האיברים	הכרת הגוף ודימוי גוף
תנועות במרחב האישי והכללי	הכרת המרחב האישי והמרחב הכללי; הכרת הכיוונים השונים	התמצאות במרחב
עבודה עם מכשירים קטנים ועל מכשירים	שיפור שיווי המשקל הסטטי והדינאמי	שיווי משקל
עבודה עם מכשירים קטנים והפעלת איברי גוף שונים בו-זמנית	הפעלת חלקי גוף שונים בו זמנית, שיפור הקואורדינציה הגסה והעדינה	קואורדינציה
לימוד מיומנויות יסוד להכנת המשחק	שיפור הכושר הגופני ושיפור היכולת לשחק בקבוצה	כדורסל
לימוד מיומנויות יסוד והכנת למקצועות שדה	שיפור הכושר הגופני ומיומנויות היסוד	אתלטיקה
משחקי מצנח ומשחקי ריצה	הבנת משחקי תנועה ושיתוף פעולה בין חברי הקבוצה	פנאי ונופש
תנועה בליווי מוזיקה	הכרת קצב התנועה	תנועה ומוזיקה

שאלון איכות חיים

לאחר סיום כל יחידת הוראה התבקשו המורים לשאול את משתתפי המחקר שאלה הקשורה לכל אחד מממדי איכות החיים, על פי שאלוק וקייט (Schalock & Keith, 1993). לכל ממד שתי אפשרויות תשובה. הראשונה מבטאת קשר עם שיפור הממד, והשנייה אינה מבטאת קשר עם שיפור הממד. שאלון זה נבחר בשל היותו מתאים לאוכלוסייה של צעירים עם לקות אינטלקטואלית. רמת המהימנות של השאלון היא 0.87. נבדקת בו תפיסת איכות החיים של הפרט בארבעה תחומים: 1. שביעות רצון ואושר, משמע מידת ההגשמה של צורך או של רצון כלשהו, והאושר או שביעות הרצון שהם פועל יוצא של הגשמה זו; שביעות הרצון מתייחסת לשעשוע ולהנאה, לחוויות אישיות ולתחושות כלפי מצבי חיים וכלפי מצבים חברתיים כלליים; 2. יכולת/יצרנות, כפי שהדבר בא לידי ביטוי בעבודה יצרנית או בעבודה התורמת לקהילה; 3. כוח/עצמאות, פירושו הזדמנות להפעיל בקרה על הסביבה, לקבל החלטות ולחפש אפשרויות; 4. השתייכות חברתית/השתלבות קהילתית, המתבטאת בהשתתפות בפעילויות קהילתיות, בשימוש במשאבים קהילתיים ובפיתוח והתנסות במגעים חברתיים בין-אישיים. שאלת המורה על פי ממדי השאלון לאיכות חיים מופיעה בלוח 4.

לוח 4:

שאלת המורה לאחר כל יחידת הוראה, על פי ממדי איכות חיים של שאלוק וקייט
(Schalock & Keith, 1993)

שאלת המורה לאחר כל יחידה: מה למדת מהשיעורים שבהם השתתפת?	ממדי איכות חיים
נותנים לי הרגשה טובה לא נהייתי מהפעילות	שביעות רצון
אני יודע לבחור בעצמי הרבה דברים אני צריך עזרה	כוח/עצמאות
אני מרגיש חזק בגוף אני צריך להתעמל עוד כדי להצליח	יכולת/יצרנות
אני מקבל עזרה ונותן עזרה הרבה פעמים אני רוצה להיות לבד	השתלבות חברתית

השאלות נוסחו בשפה פשוטה כדי להבטיח הבנת ההיגדים על ידי הנבדקים. לפני העברת השאלון קראו אותו שלושה מומחים כדי לוודא שאכן הוא מתאים לנשאלים ועונה על שאלת המחקר (תוקף מומחה). תשובה אחת מבטאת תחושה חיובית, ואילו התשובה האחרת מבטאת תחושה חיובית פחות.

הליך

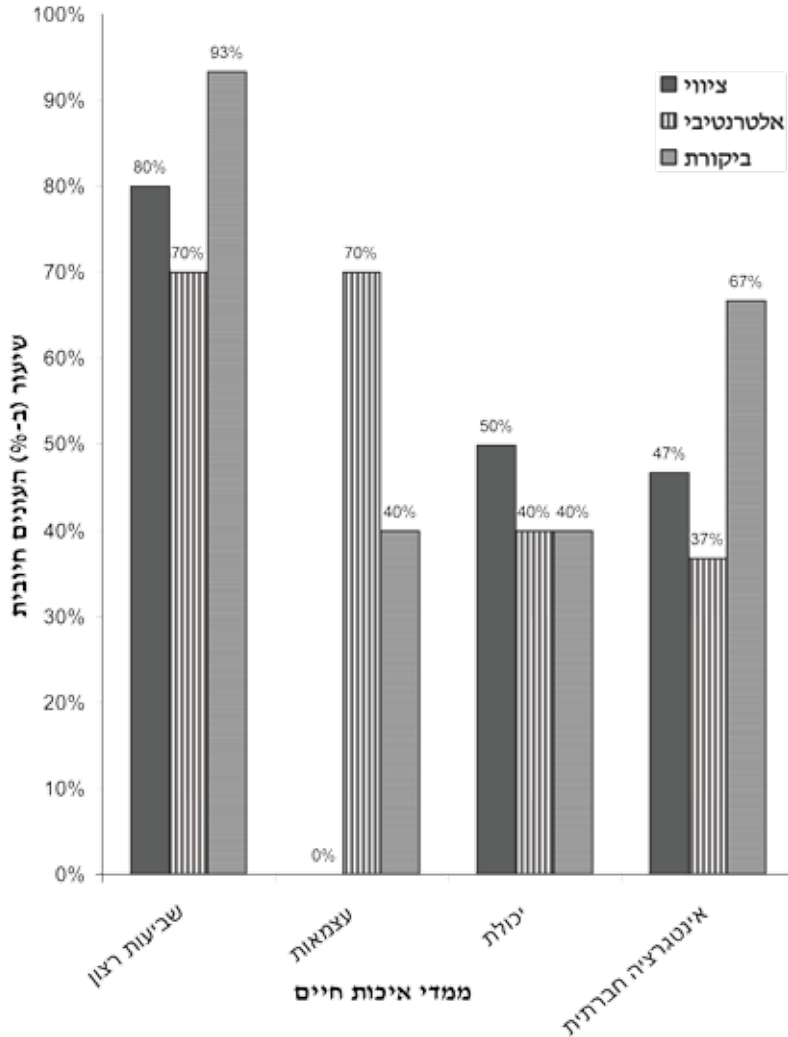
תקופת ההתערבות במחקר נמשכה 6 חודשים. נלמדו במהלכה יחידות הוראה מוגדרות מראש בסגנונות הוראה שונים: סגנון הציווי, סגנון החשיבה האלטרנטיבית המסתעפת והסגנון המובנה. לאחר סיום כל יחידת הוראה התבקשו המורים לשאול את משתתפי המחקר שאלה הקשורה לכל אחד מממדי איכות החיים. לכל ממד שתי אפשרויות תשובה. הראשונה מבטאת קשר עם שיפור הממד והשנייה אינה מבטאת קשר עם שיפור הממד.

ניתוח סטטיסטי

השוואת קבוצות הטיפול באיכות החיים לאחר כל יחידת לימוד, כפי שנבדקה על ידי המורה, נערכה באמצעות מבחן χ^2 (חי בריבוע).

ממצאים

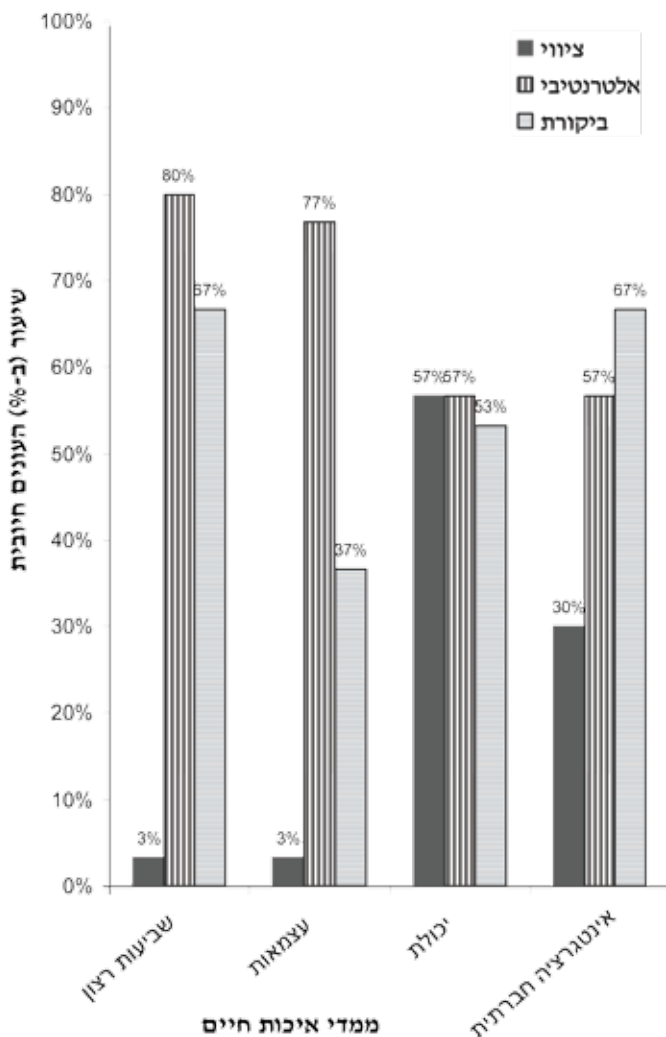
יחידת ההוראה "הכרת הגוף": שיעור התשובות החיוביות של הנבדקים באחוזים מופיע באיור 2. ביחידת הוראה זו נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות בממד שביעות רצון.



איור 2:

יחידת הוראה – הכרת הגוף

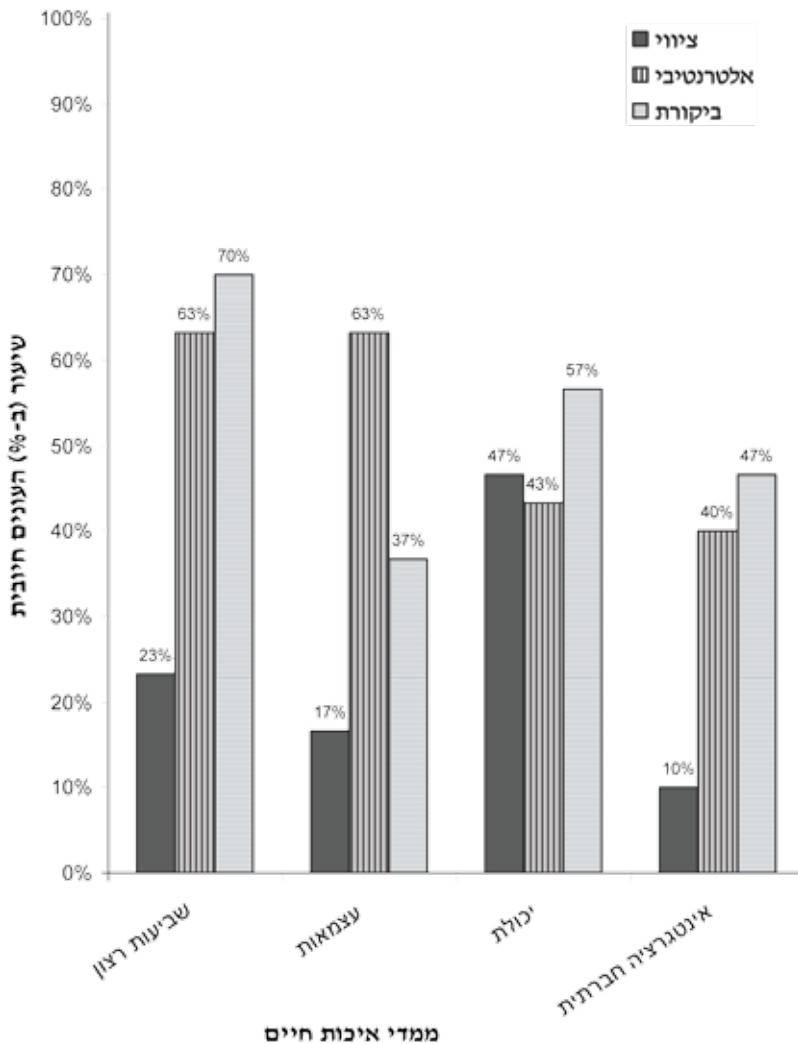
יחידת ההוראה "התמצאות במרחב": שיעור התשובות החיוביות של הנבדקים באחוזים מופיע באיור 3. ביחידת ההוראה זו נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות בממד שביעות רצון, בממד עצמאות ובממד אינטגרציה חברתית.



איור 3:

יחידת ההוראה – התמצאות במרחב

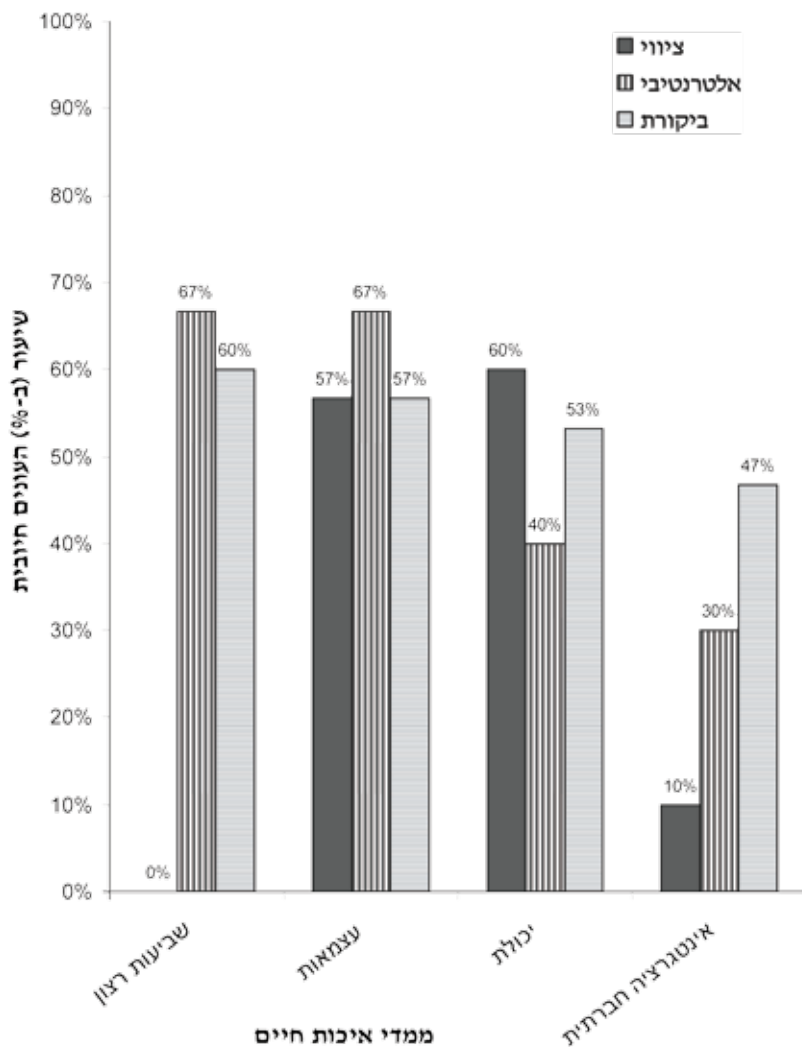
יחידת ההוראה "שיווי משקל": שיעור התשובות החיוביות של הנבדקים באחוזים מופיע באיור 4. ביחידת ההוראה זו נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות בממד שביעות רצון, בממד עצמאות ובממד אינטגרציה חברתית.



איור 4:

יחידת ההוראה – שיווי משקל

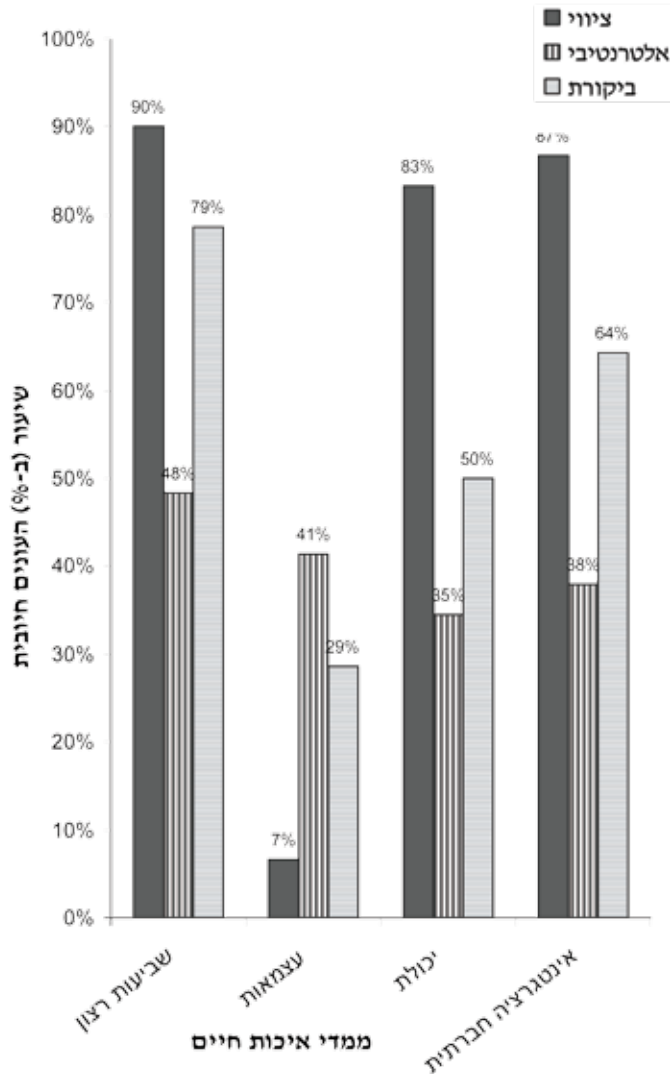
יחידת ההוראה "קואורדינציה": שיעור התשובות החיוביות של הנבדקים באחוזים מופיע באיור 5. ביחידת הוראה זו נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות בממד שביעות רצון ובממד אינטגרציה חברתית.



איור 5:

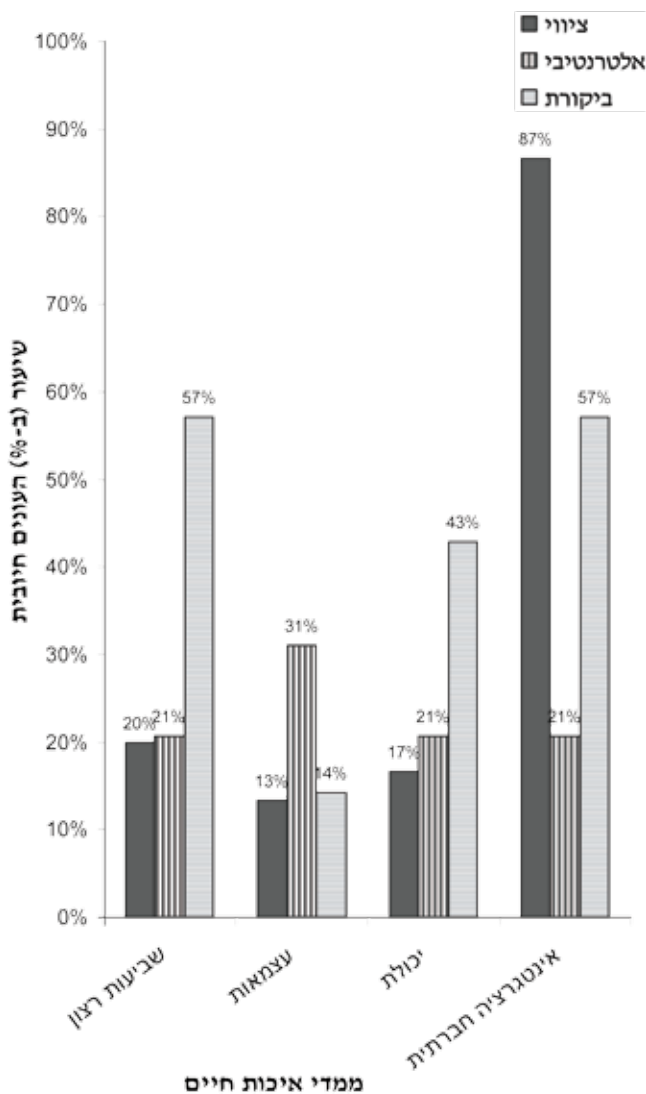
יחידת הוראה – קואורדינציה

יחידת ההוראה "כדורסל": שיעור התשובות החיוביות של הנבדקים באחוזים מופיע באיור 6. ביחידת הוראה זו נמצאו הבדלים מובהקים בין שלוש הקבוצות במדד שביעות רצון, במדד יכולת/יצרנות, במדד עצמאות ובמדד אינטגרציה חברתית.



איור 6:
יחידת הוראה – כדורסל

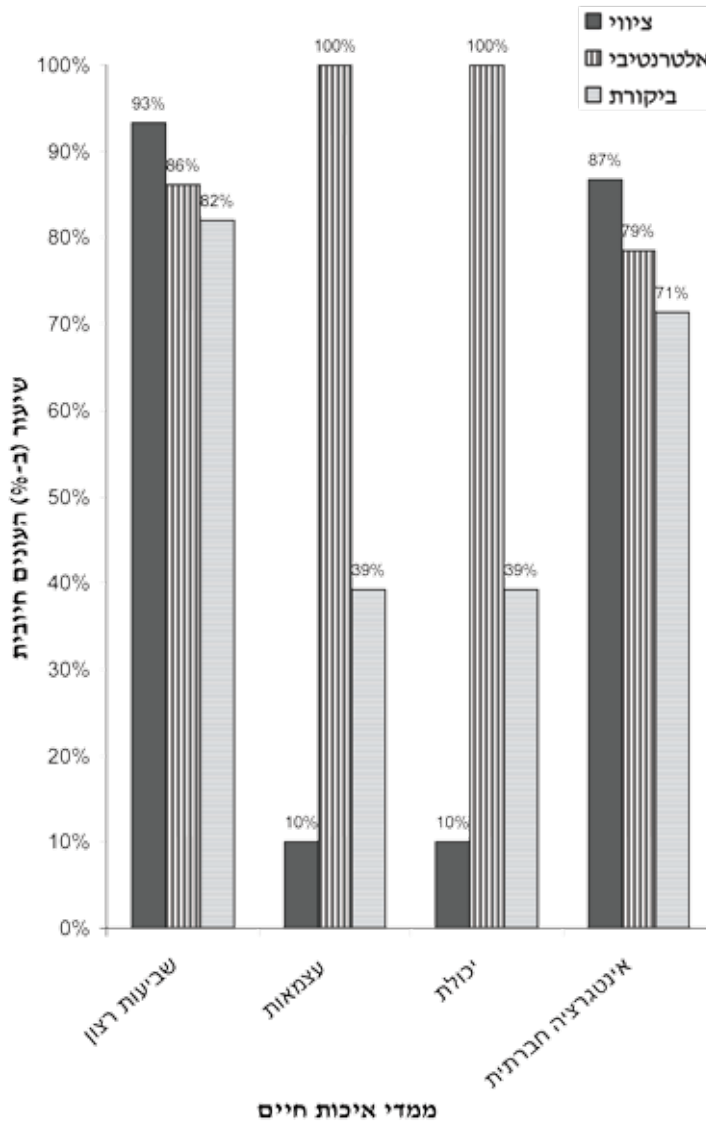
יחידת ההוראה "אתלטיקה": שיעור התשובות החיוביות של הנבדקים באחוזים מופיע באיור 7. ביחידת הוראה זו נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות בממד שביעות רצון ובממד אינטגרציה חברתית.



איור 7:

יחידת הוראה – אתלטיקה

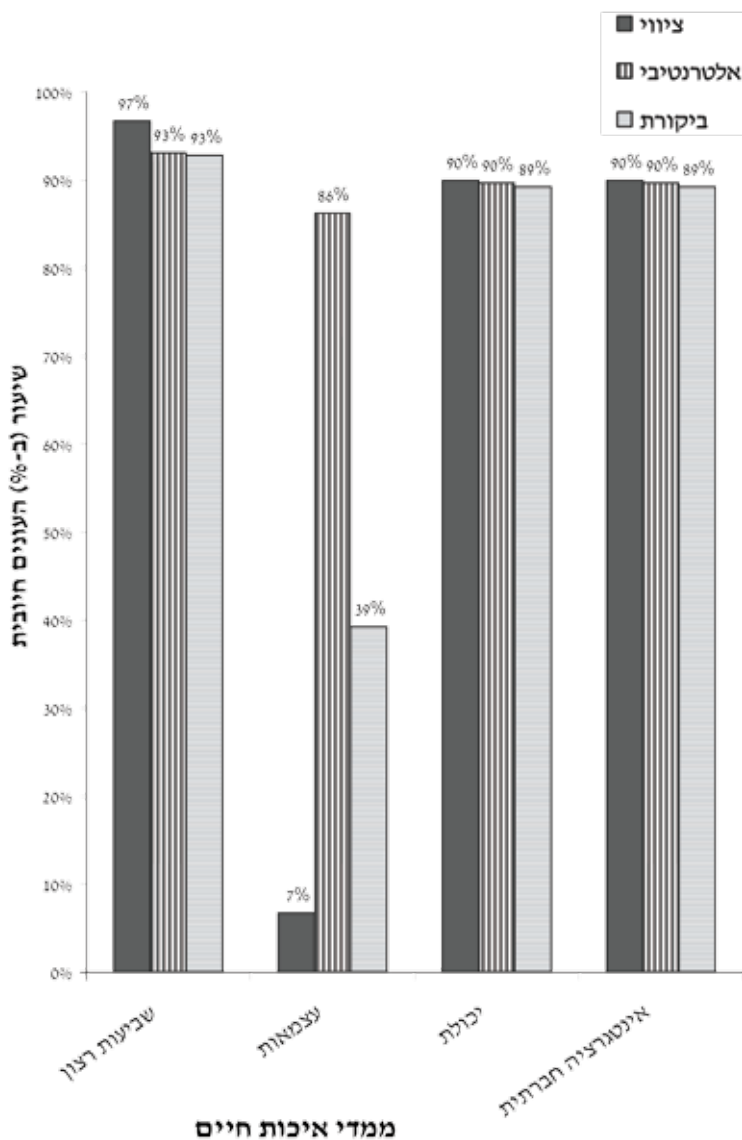
יחידת ההוראה "פנאי ונופש": שיעור התשובות החיוביות של הנבדקים באחוזים מופיע באיור 8. ביחידת הוראה זו נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות בממד עצמאות.



איור 8:

יחידת הוראה – פנאי ונופש

יחידת ההוראה "תנועה ומוזיקה": שיעור תשובות הנבדקים באחוזים מופיע באיור 9. ביחידת הוראה זו נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות בממד עצמאות.



איור 9:

יחידת הוראה – תנועה ומוזיקה

מתוך 32 אפשרויות של ביטוי תחושות (8 יחידות הוראה x 4 ממדי איכות חיים), בכמחצית ממספר התגובות (17 מתוך 32) נמצאו הבדלים מובהקים בין סגנונות ההוראה. סיכום ההיגדים המבטאים תחושות של שביעות רצון, כוח, עצמאות, יכולת/יצרנות ואינטגרציה חברתית, הופיעו בשכיחות גבוהה יותר (277 פעמים) בסגנון החשיבה האלטרנטיבית המסתעפת ובסגנון המובנה (259 פעמים) בהשוואה לסגנון הציווי (146 פעמים). סיכום ממצאים אלה מובא בלוח 5.

לוח 5:

התאמת סגנונות הוראה בחינוך הגופני לכל יחידת הוראה לשיפור של ממדי איכות החיים, על פי תחושות הנבדקים

יחידות הוראה	ממדי איכות חיים	שביעות רצון	יכולת/יצרנות כוח/עצמאות	אינטגרציה חברתית
הכרת הגוף			א	
התמצאות במרחב		א	א	א
		ב		ב
שיווי משקל		א	א	א
		ב		ב
קואורדינציה		א		א
		ב		ב
כדורסל		צ	צ	צ
		א		א
		ב		ב
אתלטיקה		צ	צ	צ
		ב		ב
פנאי ונופש			א	
תנועה ומוסיקה			א	

צ = סגנון הציווי

א = סגנון החשיבה האלטרנטיבית המסתעפת

ב = סגנון מובנה (קבוצת הביקורת)

דיון

הדיון מתמקד בהערכת התרומה של הלימוד בכל אחת מיחידות ההוראה בסגנונות השונים לממדי איכות החיים. ההיגדים שבאמצעותם ביטאו הנבדקים את תחושותיהם לאחר כל יחידת הוראה בכל אחד מסגנונות ההוראה טרם נבדקו. חשיבותם, בין היתר, להוסיף נקודת מבט באשר להרגשתם של הנבדקים כלפי ההתנסות. במסגרת זו ההשערה הגורסת כי במהלך הלמידה ההיגדים המבטאים תחושות של שביעות רצון, של עצמאות, של יכולת/יצרנות ושל אינטגרציה חברתית, יופיעו בשכיחות גבוהה יותר בסגנון החשיבה האלטרנטיבית המסתעפת בהשוואה לסגנון הציווי ולסגנון המובנה, אוששה.

ממצאי המחקר מצביעים על כך שיש להעדיף למידה בסגנונות הוראה שונים בהתאם למטרות הלמידה ולנושאים של יחידות ההוראה. להלן פירוט הסגנונות המועדפים, על פי יעדי ההוראה: לשיפור האינטגרציה החברתית ביחידות הוראה המבוססות על תכנים של התמצאות במרחב, לשיפור שיווי המשקל והקואורדינציה, ובכדורסל, יש להעדיף למידה בסגנון החשיבה האלטרנטיבית המסתעפת; ב. לשיפור כוח/עצמאות ביחידות הוראה המבוססות על תכנים של התמצאות במרחב, לשיפור שיווי המשקל, להכרת הגוף, לפנאי ונופש, ולתנועה ומוזיקה, יש להעדיף למידה בסגנון החשיבה האלטרנטיבית המסתעפת. לעומת זאת עדיף להימנע מלמידה בסגנון זה לשיפור היכולת/היצרנות; ג. לשיפור שביעות הרצון, היכולת/היצרנות והאינטגרציה החברתית ביחידות הוראה המבוססות על תכנים של כדורסל ואתלטיקה, יש להעדיף למידה בסגנון הציווי. לעומת זאת סגנון למידה זה אינו יעיל לשיפור הכוח/העצמאות; ד. לשיפור שביעות הרצון והאינטגרציה החברתית ביחידות הוראה המבוססות על תכנים, לשיפור ההתמצאות במרחב, הקואורדינציה, שיווי המשקל, באתלטיקה ובכדורסל, יש להעדיף למידה בסגנון המובנה; ה. מכלל הראיות ניתן ללמוד כי אין נקוט בסגנון הוראה אחד בלבד כאשר מטרות הלמידה מגוונות. הסיבה לכך היא כי קיימות עדיפויות של סגנונות למטרות השונות. זאת ועוד: העובדה כי ניתן ללמוד באורח מועיל בסגנון החשיבה האלטרנטיבית המסתעפת ב-7 מתוך 8 יחידות ההוראה שמהן הורכבה תכנית ההתערבות, בהשוואה ל-5 מתוך 8 בלמידה בסגנון המובנה ולעומת 2 יחידות הוראה בלבד בלמידה בסגנון הציווי, מצביעה על התאמתו של סגנון זה ליכולתה של האוכלוסייה בעלת הלקות האינטלקטואלית. הבחנה זו עולה בקנה אחד עם ממצאיהם של אלמוסני וחב' (2005).

במחקר הנוכחי לא נבדק ההיבט הקוגניטיבי של הנבדקים, אך ניתן להצביע על כך כי יכולתם הגופנית טובה יותר מיכולתם הקוגניטיבית. למרות זאת, נערים אלה מסוגלים למצוא פתרונות יצירתיים כאשר הם נדרשים לעשות זאת (אלמוסני ורייטר, 1994). מחקר זה מצביע גם על כך כי ניתן לשפר את האוטונומיה האישית של צעירים עם לקות אינטלקטואלית אם נשכיל לבנות עבורם תכניות מתאימות. כדי שצעירים אלה יוכלו להחליט החלטות ולהפוך לאנשים עצמאיים מומלץ ליישם מודלים שונים כמו מודל "מעגל ההפנמה" (רייטר 2004). המודל מציג שלבים ותהליך שינוי אצל הלומד במהלך אינטראקציה בקבוצת השווים בתכנים משמעותיים ורלוונטיים בחיי היומיום שלו. הם יוכלו להפנים את הידע הנרכש ולהעבירו למיומנויות הנדרשות בחיי היום יום. נראה שיעילותן של מיומנויות אלו ישפרו את איכות חייהם.

רשימת המקורות

- אלדר, א., ארליך, א., ומיארון, ר. (1995). הספקטרום של סגנונות ההוראה. **החינוך הגופני והספורט**, 2, 3-10.
- אלמוסני, י. (2007). "לקפוץ מדרגה": ההשפעה של העיסוק בפעילות גופנית על שיפור יכולתם הגופנית ועל איכות חייהם של צעירים עם פיגור שכלי קל ובינוני. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 22, 19-49.
- אלמוסני, י. (2008). הפעילות הגופנית כאמצעי להשתלבות חברתית של צעירים עם לקות אינטלקטואלית. **בתנועה**, 1, 53-79.
- אלמוסני, י., ורייטר, ש. (1994). פעילות מוטורית יצירתית כאמצעי לשיפור איכות חייהם של אנשים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני. **בתנועה**, 3, 352-485.
- אלמוסני, י., רייטר, ש., ובן-סירא, ד. (2005). ההשפעה של שני סגנונות הוראה בפעילות גופנית על איכות חייהם של צעירים עם לקות אינטלקטואלית. **בתנועה**, 3, 139-176.
- רייטר, ש. (1992). דבר העורך. **סוגיות בחינוך המיוחד ובשיקום**, 7.
- רייטר, ש. (2004). **מעגלי אחווה לשבירת הקשר בין מוגבלות לבדידות**. חיפה: אחווה הוצאה לאור.
- Beckett, K. D. (1990). The effects of two teaching styles on college students' achievement of selected physical education outcomes. **Journal of Teaching in Physical Education**, 10, 153-169.
- Birkin, T. A. (1971). Toward a model of instructional processes. In I. Westbury & A. Bellak (Eds.), **Research into classroom processes**. New York: Teachers College Press.
- Brown, R.I. (1997). **Quality of life for people with disabilities: models, research and practice**. UK: Cheltenham.
- Crapps, J. M., Langone, J., & Swain, S. (1985). Quantity and quality of participation in community environments by mentally retarded adults. **Education and Training of the Mentally Retarded**, 20, 123-129.
- Dattilo, J., & St. Peter, S. (1991). A model for including leisure education in transition services for young adults with mental retardation. **Education and Training in Mental Retardation**, 26, 420-432.

- Dyer, S.M. (1994). Physiological effects of a 13-week physical fitness program on Down Syndrome subjects. **Pediatric Exercise Science**, **6**, 88-100.
- Faison-Hodge, J., & Poretta, D. L. (2004). Physical activity levels of students with mental retardation and students without disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, **21**, 139-152.
- Fox, R.A., & Rotatori, A. F. (1982). Prevalence of obesity among mentally retarded adults. **American Journal of Mental Deficiency**, **87**, 228-230.
- Goldberg, G., & Shepard, R. J. (1982). Personality profiles of disabled individuals in relation to physical activity patterns. **Journal of Sports Medicine**, **22**, 477-484.
- Goldberger, M.L., Gerney, P., & Chamberlain, J. (1982). The effects of three styles of teaching on the psychomotor performance and social skill development of fifth grade children. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, **53**, 116-124.
- Goldberger, M.L., & Gerney, P. (1986). The effects of direct teaching styles on motor skill acquisition of fifth grade children. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, **57**, 215-219.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K., & Underwood, M. (1995). It ain't what do you do it: Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. **The Sport Psychologist**, **9**, 254-264.
- Joyce, B., & Weil, M. (1986). **Models of teaching** (3rd ed.). Englewood, NJ: Prentice Hall.
- Hurwitz, D. (1985). A model of structure of instructional strategies. **Journal of Teaching in Physical Education**, **4**, 190-201.
- Kelly, L.E., Rimmer, J.H., & Ness, R.A. (1986). Obesity levels in institutionalized mentally retarded adults. **Adapted Physical Activity Quarterly**, **3**, 167-176.
- Lavay, B., Reid, G., & Cressler-Chaviz, M. (1990). Measuring the cardiovascular endurance of persons with mental retardation: A critical review. In K. Pandolf (Ed.), **Exercise and sport sciences reviews** (pp. 263-290). Baltimore: Williams and Wilkins.
- Mariani, T. (1970). A comparison of the effectiveness of the command method and task method of teaching the forehand and backhand tennis strokes. **Research Quarterly**, **41**, 171-174.

-
- Metzler, M. (1982). Adapting the academic learning time instructional model to physical education teaching. **Journal of Teaching in Physical Education**, **1**, 44-55.
- Metzler, M. (1983). On styles. **Quest**, **35**, 145-154.
- Moon, M.S., & Renzaglia, A. (1982). Physical fitness and the mentally retarded: A critical review of the literature. **The Journal of Special Education**, **16**, 269-287.
- Mosston, M. (1972). **Teaching from command to discovery**. Belmont, CA: Wadsworth.
- Mosston, M. (1992). Tug-O-War, No More: Meeting teaching-learning objectives using the spectrum of teaching styles. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, **63**, 27.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1990). **The spectrum of teaching styles: From command to discovery**. New York: Langman.
- Nixon, J.F., & Locke, I.F. (1973). Research on teaching physical education: In R.M. Travers (Ed.), **Handbook of research on teaching** (pp. 1217-1227). Chicago: McNally.
- Norvell, N.K., & Ahern, D.K. (1987). Worksheet weight-loss intervention for individuals with mental retardation: A pilot study. **Education and Training in Mental Retardation**, **22**, 122-126.
- Pitetti, K.H., & Campbell, K.D. (1991). Mentally retarded individuals: a population at risk? **Medicine and Science in Sports and Exercise**, **23**, 586-593.
- Pitetti, K.H., Rimmer, J.H., & Fernhall, B. (1993). Physical fitness and adults with mental retardation: An overview of current research and future directions. **Sport Medicine**, **16**, 23-56.
- Reid, G., Montgomery, D.L., & Seild, C. (1985). Performance of mentally retarded adults on the Canadian standardized test of fitness. **Canadian Journal of Public Health**, **76**, 187-190.
- Rimmer, J.H., & Kelly, L.E. (1991). Effects of a resistance-training program of adults with mental retardation. **Adapted Physical Activity Quarterly**, **8**, 146-153.

- Rintala, P., McCubbin., Downs, S.B., & Fox, S.D. (1997). Cross validation of the 1- mile walking test for men with mental retardation. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, **29**, 133-137.
- Schalock, R.L. (1994). Quality of life enhancement and quality assurance: Implications for program planning and evaluation in the field of mental retardation and developmental disabilities. **Evaluation and Program Planning**, **17**, 121-131.
- Schalock, R.L., & Keith, K.D. (1993). **Quality of Life Questionnaire Manual**. Worthington, OH: IDS Publishing.
- Temple, V.A., Frey, G. C., & Stanish, H. I. (2006). Physical activity of adults with mental retardation: review and research need. **American Journal of Health Promotion**, **21**, 3-12.
- Voelz, L.M., Weurch, B.B., & Wilcox, B. (1982). Leisure/recreation: Preparation for independence, integration, and self-fulfillment. In B. Wilcox & G.T. Bellamy (Eds.), **Design of high school programs for severely handicapped students**. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

נספח דוגמאות לשיעורים בסגנון הציווי ובסגנון החשיבה האלטרנטיבית המסתעפת

מטרות השיעורים

בתחום המוטורי:

1. התלמיד יפתח את כושרו הגופני.
2. התלמיד ישפר את היכולות המוטוריות (זריקה, תפיסה, ריצה...).
3. התלמיד ידע להשתמש בכל איברי גופו בנפרד ובתאום עם איברים אחרים.

בתחום הקוגניטיבי:

1. התלמיד יכיר את שמות אברי גופו, מקומם בגוף וצורתם.
2. התלמיד יכיר את ממדי גופו וגבולותיו.
3. התלמיד יבין מושגי יסוד.

בתחום החברתי:

1. התלמיד ילמד לשתף פעולה.

בתחום הרגשי:

1. התלמיד יפתח תחושת סיפוק וחדוות חיים מתחושת הישג.
2. התלמיד יפתח דימוי גוף ריאלי, הנובע מהכרת גופו והאפשרויות הגלומות בו.

מקום הפעילויות: אולם ספורט

מס' התלמידים בשיעור: 10

ארגון השיעור:

המורה יביא לשיעור את כל המכשירים ויניח אותם בפינת האולם. התלמידים לוקחים חלק פעיל בחלוקת המכשירים בשיעורים מסוימים. חלוקת הזוגות והקב' נעשית ע"י התלמידים. המורה ידגיש את הפתרונות השונים שימצאו במהלך השיעור.

ציוד:

מכשיר עזר לכל תלמיד במידת האפשר.
סימן מוסכם: מחיאת כף.

סגנון הציווי

הנושא: הכרת הגוף

ציוד: בלונים

חלק מכין:

ריצה לפנים הלוך ושוב לאורך האולם 3 פעמים (הלוך ושוב הם פעם אחת).
חזרה על המשחקים שנלמדו בשיעור הראשון; "המלך אמר", "תופסת בית חולים" ו"דומינו תנועה".

חלק עיקרי:

כל תלמיד מקבל בלון מנופח.

1. העיפו את הבלון באוויר 10 פעמים רק בעזרת כף יד ימין. אל תתנו לבלון ליפול על הרצפה.

2. העיפו את הבלון באוויר 10 פעמים רק בעזרת כף יד שמאל. אל תתנו לבלון ליפול על הרצפה.

3. העיפו את הבלון באוויר 10 פעמים רק בעזרת הראש. אל תתנו לבלון ליפול על הרצפה.

4. העיפו את הבלון באוויר 10 פעמים רק בעזרת ברך ימין. אל תתנו לבלון ליפול על הרצפה.

5. העיפו את הבלון באוויר 10 פעמים בעזרת ברך שמאל. אל תתנו לבלון ליפול על הרצפה.

6. כנ"ל בעזרת איברים נוספים אותם בחר המורה.

המורה מסדר את התלמידים בזוגות אחד מול השני ומדגים את הפעילות.

1. מסרו את הבלון זה לזה בעזרת הידיים 10 פעמים בלי שהוא יפול על הרצפה.

2. כנ"ל בעזרת הרגליים, כתפיים, ראש מרפקים ברכיים.

הנחת איברים:

המורה מסדר את התלמידים בשלוש ומדגים את הפעילות.

תלמיד אחד מעיף את הבלון בעזרת כף ידו הימנית, שניים האחרים מניחים את כפות ידיהם הימניות על הרצפה.

כנ"ל בעזרת כף יד שמאל, מרפק, ראש, ברך, כף רגל.

לאחר ש"מעיף" הבלון סיים את כל המשימות, התלמידים מחליפים בתפקידיהם עד ששלושתם יקבלו את תפקיד ה"מעיף".

הפגשת איברים: כל הכיתה

המורה מעיף את הבלון בעזרת כפות ידיו. כל התלמידים מתחברים במעגל כאשר

כפות ידיהם מחוברות. כנ"ל בכפות רגליים, מרפקים וכו'...

חלק מסיים:

התלמידים יושבים על הספסל וכל תלמיד חוזר בעל פה על תוכן השיעור.

סגנון החשיבה האלטרנטיבית המסתעפת

הנושא: הכרת הגוף

ציוד: בלונים

חלק מכין:

נסו לרוץ בצורות שונות.

איך ניתן להגיע לקצה השני של האולם אך לא בריצה?
חיזרו על המשחקים שנלמדו בשיעורים הקודמים.

חלק עיקרי:

כל תלמיד מקבל בלון מנופח.

העיפו את הבלון כך שהוא לא ייפול על הרצפה.

באיזה איברים בגופכם ניתן להעיף את הבלון? נסו לפחות 5 איברים שונים?

באיזה עמדות מוצא ניתן להעיף את הבלון? נסו לפחות ב-3 עמדות שונות.

הסתדרו בזוגות.

העיפו את הבלון זה אל זה בצורות שונות.

העיפו את הבלון זה אל זה באיברים שונים בכל פעם.

העיפו את הבלון זה אל זה בעמדות שונות.

הנחת איברים:

הסתדרו בשלשות.

תלמיד אחד בין השלישייה מעיף את הבלון באיבר מסוים; המורה שואל את שאר התלמידים

שבשלישייה: איך ניתן להניח את אותו איבר (איבר שמעיף את הבלון) על הרצפה בצורה

המהירה ביותר? בצורה האיטית ביותר?

מחליפים את תפקיד ה"מעיף" בכל פעם.

הפגשת איברים: כל הכיתה

תלמיד אחד מעיף את הבלון.

נסו "להתחבר" ביחד לפני שה"מעיף" תופס את הבלון. בכל פעם תתחברו בצורות שונות.

מחליפים את תפקיד ה"מעיף".

חלק מסיים:

התלמידים יושבים על הספסל וכל תלמיד חוזר בעל פה על תוכן השיעור.

תפיסת דימוי עצמי, דימוי גוף, הרגלי פעילות גופנית ותזונה בקרב מתבגרות

לורי גרינברגר וורדה בן בשט

תקציר

מטרת מחקר זה הייתה לבחון אם יש קשר בין דימוי עצמי ודימוי גוף, לבין הרגלי פעילות גופנית ותזונה בקרב מתבגרות בנות 13-15 שנים וכן לבנות תכנית התערבות ניסיונית ראשונית בתחום זה. במחקר השתתפו 82 תלמידות מכיתות ח'ט' המתגוררות בקיבוצים, במושבים ובעיר בדרום הארץ ולומדות בבית ספר אזורי במקום. קבוצת הניסוי כללה 30 נחקרות ועם קבוצת הביקורת נמנו 52 נחקרות. הממצאים העיקריים של המחקר: א. רוב המתבגרות עוסקות בפעילות גופנית ברמה נמוכה; ב. אף על פי שאחוז גבוה של הנחקרות צורך מזון בריא, עדיין יש צורך לחזק את המודעות בתחום זה; ג. קיים קשר משמעותי בין פעילות גופנית לבין דימוי עצמי; ד. קיים קשר משמעותי בין מאפייני התזונה שהמתבגרות צורכות לבין הדימוי העצמי המשפחתי והדימוי העצמי החברתי. עבודה עם מתבגרות בסוגיות הללו פותחת צוהר לעבודה משותפת של יועצים חינוכיים ומורים בכלל ומורים לחינוך גופני בפרט, לעבודה משותפת ומערכתית למען פיתוח תכניות שתכליתן הגברת המודעות לחשיבות הפעילות הגופנית והתזונה הנכונה. יש בתכניות אלה כדי לתרום להגברת ההשתתפות בפעילות גופנית והן תוכלנה לשיפור הדימוי הגופני והדימוי העצמי.

תאריכים: דימוי עצמי, דימוי גוף, גיל ההתבגרות, תכניות לקידום אורח חיים בריא, פעילות גופנית, ייעוץ חינוכי.

הספרות המקצועית מורה כי קיימת זיקה בין פעילות גופנית, הרגלי תזונה ודימוי עצמי בקרב מתבגרות. דימוי הגוף משפיע על הדימוי העצמי ואף מושפע ממנו. דימוי גוף הוא מכלול התחושות והרגשות שיש לאדם כלפי גופו (גל-אור, שובל ולנצר, 1983). למעשה, יש הטוענים כי דימוי הגוף הוא אחד המרכיבים החשובים של הדימוי העצמי. המושג "דימוי עצמי", מתאר את הדרך שבה האדם תופס ומעריך את עצמו, או את סך-כל הציפיות שיש לאדם לגבי עצמו ולגבי יכולתו. הדימוי העצמי הוא תוצר של הדרך שבה האדם תופס את זהותו הפיזית, המינית, המשפחתית, החברתית והמוטורית. מגרט (Meggett, 2004) מציינת שאפיונים פיזיים כמו מבנה גוף ומראה יכולים להשפיע על הדימוי העצמי. התכונות הפיזיות שירש היחיד יכולות להשפיע על התפיסות וההתנהגויות של אחרים כלפיו. כך למשל, הסביבה יכולה להגיב לנכותו של אדם או למראהו ובכך להשפיע על הדימוי העצמי שלו. השפעה זו עשויה להתרחש גם כשהתפיסה העצמית הראשונית של היחיד איננה שלילית.

פירושה של המילה "התבגרות" בלטינית היא "אדולסצרה" (adolescere), דהיינו, "לצמוח" או "לצמוח לקראת בגרות". לשינויים הגופניים בגיל ההתבגרות השפעה רבה על מצבו החברתי של המתבגר, על ביטחונו העצמי ועל יחסיו במשפחה. בגיל ההתבגרות חלים שינויים במבנה הגוף, במראה החיצוני, בגובה, במשקל, בפרופורציות האיברים וביציבה. למראה ולמבנה החיצוני חשיבות רבה בגיל זה. לרבים מהמתבגרים תפיסה סטריאוטיפית שעל פיה הצלחתם בחיים תלויה בהופעתם החיצונית.

להתבגרות המינית-גופנית של בנות עשויה להיות השפעה שלילית על הדימוי של הגוף, בעיקר בגלל העלייה בשומן הגוף. בתקופת גיל ההתבגרות המוקדמת, דימוי הגוף של הבנות חיובי פחות מזה של בנים בני גילן ורבות מהן נוטות להאמין שהן שמנות. תפיסתן העצמית של הבנות המפותחות בגופן שלילית יותר משל הבנות המאחרות בהתפתחותן הגופנית (סרוף, קופר ודהארט, 1998). אקוס ולויט (Akos & Levitt, 2002) טוענים כי לבנות קשה להתבגר בחברה המערבית של היום עקב הלחץ שבו הן נתונות. לחץ זה נובע מהנורמות החברתיות הקשורות להופעה החיצונית. בהשוואה לבנים, השינויים הפיזיים אצל הבנות יכולים להביא לשכיחות גבוהה יותר של חוסר סיפוק מן הגוף. רוזנבלום ולויט (Rosenblum & Lewis, 1999) מצאו במחקרם שעסק בקשר שבין דימוי גוף, משיכה גופנית ומסת גוף בגיל ההתבגרות, שיש קשר בין פופולאריות לבין סוג גוף רצוי בקרב מתבגרות. ככל שהמתבגרת שבעת רצון מהופעתה החיצונית, כך היא תופסת את עצמה כמקובלת יותר בחברה.

פעילות גופנית של מתבגרות וזיקתה לבריאות הנפש

פעילות גופנית בגיל ההתבגרות עשויה לתרום להתפתחות הפסיכולוגית, החברתית והמוטורית של הנערה. היא מאפשרת התנסויות בחוויות של שליטה עצמית, של שליטה בסביבה, של רכישת מיומנויות חדשות ובאמצעותן את הגברת הביטחון העצמי (לידור ושחר, 2002). פירושו של דבר הוא כי קיימת זיקת גומלין בין דימוי הגוף והפעילות הגופנית. הפעילות הגופנית משפיעה על האישיות, משפרת את הכישורים האנושיים והחברתיים ואת הבריאות ואיכות החיים (לידור ופייגין, 2004; קן-דרור, 2002; רביב, 1999). ממחקרם של סליס וחב' (Sallis, McKenzie, Kolody, Lewis, Marshall, & Rosengard, 1999) וממחקרו של שפרד (Shephard, 1997) על קשר בין גוף ונפש ניתן להבין כי פעילות גופנית מסייעת ללמידה. קיימים קשרים בין אזורי המוח האחראים לתנועה וללמידה ופעילות גופנית יכולה להגביר קשרים עצביים אלה.

מקנוזי (McKenzie, 2001) מדווח כי חלה נסיגה עקבית בפעילות גופנית אצל ילדים בעת המעבר לגיל ההתבגרות: בנים מפחיתים את הפעילות הגופנית ב-2.7% בשנה, והבנות ב-7.4% בשנה. הפחתת העיסוק בפעילות גופנית בתקופת ההתבגרות תלויה ומהווה גורם סיכון. בנות בחטיבת הביניים, בהשוואה לבנים, עוסקות פחות בפעילות במהלך שיעורי החינוך הגופני. הן ממעיטות במיוחד לעסוק בתרגילי כושר, במשחקים ובמשחק חופשי.

מחקר מקיף אשר נערך בקנדה בקרב תלמידי בית ספר יסודי ואשר בדק מתאמים סטטיסטיים, מלמד שכאשר מקצים שעות רבות יותר לחינוך הגופני, הכושר הגופני והיכולות הפסיכומטריות של התלמידים משתפרים. גם הציונים במקצועות הלימוד האחרים השתפרו (Sallis et al., 1999) מכאן, שעל אנשי החינוך, ובראשם היועץ החינוכי האמון על התפתחות ורווחתו הנפשית של התלמיד, להיות מודעים להשפעות הרבות והחשובות של העיסוק בפעילות גופנית למען בריאותם הנפשית והפיזית של התלמידים. בנוגע להשתתפות בפעילות גופנית ובשיעורי החינוך הגופני של הנוער בישראל קיימים נתונים מעטים מאוד. כהן (אצל רביב, 1999) טוען כי לאחר סיום בית הספר היסודי חלה ירידה משמעותית במספר הצעירים העוסקים בפעילות גופנית.

תזונה נכונה בגיל ההתבגרות: השמנה וגרורותיה

גורם נוסף המשפיע על דימוי הגוף והדימוי העצמי הוא משתנה התזונה. מתבגרות רבות אינן מקפידות על תזונה נכונה שהיא חשובה ביותר למהלך תקין של התפתחותן הרגשית, הנפשית והפיזית. הצרכים התזונתיים בגיל ההתבגרות מוכתבים על ידי שלושה תהליכים מרכזיים: קצב גדילה מואץ, התבגרות מינית והתבגרות חברתית. התרחשותם של תהליכים אלה שונה מנער לנער ומנערה לנערה (זילבר-רוזנברג, 1996).

גיל ההתבגרות מאופיין באכילה בלתי מספקת ובלתי מגוונת העלולה לגרום לחסרים תזונתיים שונים ולנזקים לטווח הקצר ולטווח הארוך. המרידה הכללית בהורים, בחברה ובמוסכמות המאפיינת גיל זה, באה לידי ביטוי גם בהרגלי אכילה לא סדירים: "הוטפים" מכל הבא ליד. מתבגרות מרבות לאכול מזון מהיר להכנה וכך הן תורמות לחוסר איזון במערכת התזונה שלהן. בארצות הברית כרבע מבני הנוער לוקים בהשמנת יתר בשל אכילה בלתי מבוקרת והעדר פעילות גופנית (Brook & Tepper, 1997). ההשמנה בתקופת גיל ההתבגרות עלולה להימשך גם בבגרות ולהוות גורם סיכון למחלות. "תרבות הישיבה" ההופכת לסגנון חיים האופייני לחברה המודרנית רווחת גם אצל בני הנעורים (רביב, 1999).

לפי שטראוס (Strauss, 2000), ככל שהילד השמן צעיר יותר, הוא נפגע פחות מבחינת הדימוי העצמי. הסיבה לכך היא שבגיל צעיר הילד מושפע יותר מהמסרים המועברים על ידי הוריו. אבל בגיל ההתבגרות, קבוצת השווים הופכת משמעותית, וכשחבריה לועגים לילד או דוחים אותו, הוא עשוי לפתח דימוי עצמי שלילי, לחוש תחושת עצבות, בדידות ולסגל התנהגות שלילית, כמו צריכת אלכוהול וסמים.

מחקרים מורים על קשר הדוק בין שביעות רצון ממראה הגוף והדימוי העצמי בקרב נערות בחטיבת הביניים (Akos & Levitt, 2002). לדימוי גוף שלילי יש השלכות על התפתחות רגשות של כעס, שינויים במצבי רוח, ודימוי עצמי. נערות נוטות להשתמש במילים "מרגישה שמנה" גם כשהרגשתן לא קשורה לתפיסת דימוי הגוף שלהן. השימוש במונח "שמנה" שכיח בביטוי לתיאור הרגשה כללית שלילית.

בישראל נוהג משרד הבריאות לערוך אחת לחמש שנים סקר בנושא של מצב הבריאות והתזונה (מב"ת) בקרב האוכלוסייה בארץ. בסקר האחרון אשר נערך בשנת 2004 מדווח כי למתבגרים (בכיתות ז' עד י"ב) משקל נמוך ותת משקל. הסקר מציין כי 4.1% מהמתבגרים מצויים מתחת לאחוזון החמישי של מדד מסת גוף (BMI – Body Mass Index; מדד זה מעריך אם משקלו של האדם תקין, עודף או אם הוא בתת משקל). עוד מלמד הסקר כי שיעור הבנים והבנות בסיכון להשמנה דומה, וחריג מעט מהצפוי. בהשוואה למדינות מפותחות, מדורגת ישראל גבוה יותר בכל הקשור להשמנת יתר בקרב ילדים – מעל הולנד, גרמניה ושוודיה ומתחת לנוורווגיה, אנגליה, אוסטרליה ואיטליה. מאז שנת 1988 נמצאת מדינתנו במגמת עלייה בכל הקשור בהשמנה בקרב ילדים ומתבגרים (נמט, וולך ואליקים, 1999). ניתן לראות כי אנו מצויים בעידן של "מגפת" השמנת יתר בקרב ילדים ובני נוער. בני נוער מבלי שעות רבות יותר מבעבר בצפייה בטלוויזיה ומול המחשב, הם נחשפים לפרסומות למזון, בייחוד מזון עתיר שומנים, וצורכים מזון כזה בכמויות גדולות יותר מבעבר. לתופעה זו מספר סיכונים. הילדים והמתבגרים השמנים מהווים קבוצת סיכון לחלות במחלות לב, כליות, יתר לחץ דם וסוכרת, לסבול מבעיות נשימה ומבעיות אורטופדיות (Bar-Or, 1995; Wallhead & Buckworth, 2004). לכך יש להוסיף סיכון לדחייה חברתית ולמועקה נפשית. החברה המערבית בעידן שלנו מדגישה את דמות הרזה והחטוב כדגם ליופי, ולכך השלכות חברתיות ופסיכולוגיות בשל ההשפעה של אלה על הדימוי העצמי ועל מצב הרוח.

תכניות לחינוך לפעילות גופנית ולתזונה נכונה

בעקבות הממצאים המדאיגים באשר לתופעת ההשמנה בארץ, משרד הבריאות הוציא הנחיה להגברת הפעילות הגופנית בקהילה באמצעות טיפול מקצועי בידי צוות אחיות, רופאים ודיאטנים במטרה לשלב פעילויות קהילתיות נוספות בבתי ספר, בטיפות חלב, בקופות חולים ובמתנ"סים, ולקדם תכניות לפיתוח של מסלולי הליכה במרכזי אוכלוסין. במקביל, הוקמה ועדה שמטרתה להרחיב ולהדגיש את הסימון התזונתי במוצרי המזון. יש לזכור כי גיל ההתבגרות הוא גיל קריטי להקניית הרגלי חיים פעילים ובריאים. בתקופה זו נרכשים רוב ההרגלים הקשורים בגורמי סיכון בריאותיים, כמו: הפחתת פעילות גופנית, תזונה לקויה ועישון. הרגלים אלה עשויים להשפיע על המתבגרים בהמשך דרכם. הטמעת תכנית לחינוך לתזונה נכונה בבתי הספר חשוב שתיעשה בסיועם של אנשי מקצוע, כמו: תזונאים, אחיות, רופאים ויועצים וכן בסיועם של תלמידים בוגרים והורים (עזרא, 2000). הספרות מתארת כמה תכניות העוסקות בטיפוח ובקידום הפעילות הגופנית כחלק מחינוך לבריאות. להלן תוצגנה בקצרה כמה תכניות מרכזיות מחו"ל, אשר מקצתן מופעלות בבית הספר ומקצתן משולבות בקהילה:

1. התכנית "הכר את גופך" ("Know Your Body") מיועדת לתלמידי כיתות ד' עד ח'. התכנית הופעלה בארה"ב, והיא נועדה לקדם את בריאות הלב אגב שינוי הרגלי הפעילות הגופנית. התכנית מתמקדת בנושאים האלה: פעילות גופנית, הרגלי תזונה ועישון סיגריות. לאחר חמש שנות התערבות נמצאו שינויים משמעותיים בנושאים של ידע על אודות הבריאות ושל הרגלי תזונה. כן נמצאה השפעה מעטה על המתבגרים בנוגע להרגלים הקשורים בפיתוח הכושר גופני (Sallis & McKenzie, 1991).
2. התכנית "אפשטיין" ("The Epstein Intervention") מיועדת לילדים שמנים שאותרו בבית הספר. התכנית נועדה להגביר את הפעילות הגופנית ולשפר את הרגלי התזונה בעזרת חוזים התנהגותיים בין ההורים לילדיהם. תוצאות המחקר מורות כי הילדים שמרו על משקל תקין במשך 10 שנים. ההצלחה של התכנית מבוססת על אימון ההורים בטכניקות של חיזוק (Sallis & McKenzie, 1991). מכאן, שיש לבדוק כיצד ניתן לשלב את ההורים בתכניות בית ספריות.
3. התכנית "אנשים בריאים 2010" ("Healthy People 2010") היא תכנית לאומית לאזרחי אמריקה. מטרתה של תכנית זו היא לשפר את איכות החיים ולקדם את הבריאות. היא כוללת 467 יעדים העוסקים ב-28 נושאים, כגון: אוסטיאופורוזיס ובעיות גב, בריאות האם והילד, בריאות סביבתית, מחלות בדרכי הנשימה, מחלות לב, פעילות גופנית וכושר, תזונה, שימוש לרעה בחומרים אסורים ועוד (קן-דרור, 2002; Corbin et al., 1999).
4. התכנית "ספארק" ("The SPARK Program" – Sports, Play and Active Recreation for Kids) מיועדת לתלמידי כיתות ד'-ה', ותכליתה לקדם פעילות גופנית במסגרת שיעורי החינוך הגופני בבית הספר ומחוצה לו. התכנית מתמקדת בנושאים האלה: שיפור מרכיבי הכושר הגופני, קידום מיומנויות תנועה המסייעות לתהליכי חברות ומעודדות אותם ועידודן של המשפחות למעורבות בפעילות הגופנית של התלמידים. תכנית "ספארק" הופעלה במשך חמש שנים, וכיום היא מופצת בכ-700 בתי ספר ב-17 מדינות בארצות הברית (קן-דרור, 2002; Sallis et al., 1999).
5. התכנית "קאטץ" ("CATCH" – Child and Adolescent Trial Cardiovascular Health) מיועדת לתלמידי כיתות ג' עד ה'. היעד בפעילות זו הוא לשפר את בריאות הלב וכלי הדם אצל הילד והמתבגר. התכנית מתמקדת בנושאים האלה: הקניית הרגלי פעילות גופנית, תזונה נכונה ומניעת עישון. תכנית זו מהווה מודל להצלחת הקידום והטיפול של הפעילות הגופנית כחלק מחינוך לבריאות בארצות הברית (קן-דרור, 2002; McKenzie, 2001).
6. התכנית "מ-ספאן" ("M-SPAN" – Middle School Physical Activity and Nutrition) מיועדת לתלמידי חטיבת ביניים. מטרת התכנית היא לקדם פעילות גופנית ותזונה נכונה (קן-דרור, 2002; McKenzie, 2001).

בישראל נמצאו שתי תכניות שאינן כלולות בתכנית הלימודים, ושתיהן לא נחקרו ולא הוערכו.

1. תכנית שג"ב ("שמור גופך בריא") מיועדת לתלמידי כיתות א'-ו'. מטרת התכנית היא לקדם נושאים הקשורים לבריאות והיא מתמקדת בתכנים האלה: תהליך קבלת החלטות בנושאי בריאות, תזונה נבונה, מניעת עישון, מניעת שימוש לרעה בחומרים מסוכנים לבריאות, בריאות השן, מניעת חשיפה לשמש ועוד. התכנית מופקת על ידי משרד הבריאות.

2. תכנית נוספת היא "תפור עלי – עושים בית ספר לבריאות", אשר נועדה לקדם את הבריאות בגני הילדים ובבתי הספר בכל השכבות. בתכנית מועלים הנושאים האלה: חינוך לתזונה נבונה, חשיבות ההיגיינה האישית, מיניות והתפתחות בקרב ילדים ומתבגרים. התכנית מופקת על ידי משרד הבריאות ומשרד החינוך. ראוי לציין שהתכנית ("תפור עלי – הדור הבא") הרחיבה את נושאייה עבור כיתות ד'-ו'. היא כוללת את הנושאים: תזונה לאורך היום, שגרת יום פעילה, דימוי גוף, קבלת "האני" וקבלת האחר.

לסיכום, ניתן להתרשם כי כל תכניות ההתערבות בארצות הברית ובארץ הדגישו את הצורך בקידום הבריאות ובהקניית הרגלים המחנכים לאורח חיים בריא בקרב התלמידים. ברוב התכניות שהוצגו לעיל אין דגש על ה"מיטביות" של התלמידים בכל הגילים ובפרט בגיל ההתבגרות. במונח "מיטביות" או "רווחה נפשית" הכוונה לתפיסה פוזיטיבית של בריאות נפשית סוביקטיבית ביסודה שמעוגנת בחוויה ובהתנסויות של הפרט ומתייחסת למידה שבה הפרט שופט את האיכות הכוללת של חייו כחיובית ורצויה. השיפוט כולל גם מימד קוגניטיבי וגם מימד אפקטיבי (שדמי, 2004). חשוב לזכור שהחינוך לבריאות בבית הספר תורם לא רק לכושר הגופני של המתבגרות, אלא גם מהווה מסגרת שדרכה ניתן לבנות בריאות פיזית ונפשית שתלווה אותן לאורך כל החיים.

תפקיד היועץ החינוכי בהתפתחות הרגשית והגופנית של מתבגרות

מחקר זה נעשה מתוך התפיסה של שפ"י (שרות פסיכולוגי ייעוצי) הרואה בתפקידו של היועץ החינוכי בבית הספר את איש המקצוע האמון על רווחתו של התלמיד למען טיפוח וקידום בריאותו הנפשית. בתוקף תפקידו על היועץ החינוכי להפעיל תכניות לקידום מיטביות במערכת הבית ספרית כדי להעצים את הפרט (קלינגמן ואייזן, 1990; שדמי, 2004). המושג "מיטביות" הוא מושג מפתח בפסיכולוגיה הפוזיטיביסטית הרואה אתגר בייזום פרו-אקטיבי של פעולות מכוונות לקידום הבריאות והרווחה ולמימוש יכולותיו של האדם, ולא רק במניעת מחלה. על פי החזון החדש המתייחס ליועץ החינוכי, היועץ נתפס כמנהיג חינוכי אשר באמצעות תכניות התפתחותיות מחויב לקדם את ההתפתחות הלימודית, האישית והחברתית של כל התלמידים כדי שיוכלו לממש את הפוטנציאל שלהם (Paisley & Hayes, 2003).

כיוון שדימוי גוף הוא חלק בלתי נפרד מדימוי עצמי, הרי שאחד מתפקידיו של היועץ החינוכי הוא לעסוק בסוגיה זו. עליו לפתח אווירה של קבלה ושל ביטחון המקדמת בריאות אישית וחוזק הנותנים למתבגרות סיכוי אופטימאלי להצלחה. מכאן, שעל יועצי בתי ספר, ובייחוד יועצים בחטיבות הביניים, להיות יצירתיים ולהידרש לתפיסות, לרגשות ולהתנהגויות בריאות במטרה לקדם דימוי גוף חיובי בקרב מתבגרות (Akos & Levitt, 2002). כך למשל, הם יכולים ליזום התערבויות בבית הספר אשר יסייעו לפיתוח דימוי גוף חיובי בעזרת עבודה משותפת עם המורים לחינוך הגופני, על ידי סיפוק הזדמנויות לעסוק בפעילויות, בשיחות ובחוויות של התנהגויות ושל רגשות. היועץ החינוכי נדרש להתייחס לתופעה הניכרת של ירידה בהשתתפות פעילה של תלמידים, ובפרט של תלמידות, בשיעורי החינוך הגופני עם העלייה בגיל (רביב, 1999; רובין ורביב, 1999). שמחה-פלברג וארהרד (2007) מדגישות כי הפרדיגמה המערכתית זוכה לתמיכה רבה של בכירי מקצוע הייעוץ בעולם המערבי ובישראל. מתוקף הימצאותם של היועצים החינוכיים בלב הצמתים המשמעותיים לעשייה בבית הספר ומתוקף יכולתם לראות ראייה כוללת ומקיפה (בן-עזרא וזילברמן, 2004) הם נדרשים לעבודה מערכתית בבואם לקדם סוגיות של בריאות הנפש ובריאות הגוף. כמו למשל, לשלב בעבודתם עם מתבגרות את ההורים, המורים לחינוך הגופני, את המחנכים ואת התזונאים.

אף על פי שנושא קידום המיטביות של התלמידות וקידומו של דימוי גוף בריא היא מטרה רלוונטית עבור תכניות ייעוץ בחטיבות הביניים ואף על פי שהספרות המחקרית בנושא ייעוץ בבתי ספר מנחה יועצים להיות פעילים בהתערבויות התפתחותיות בקרב מתבגרות למען הבטחת התפתחותן המיטבית (שדמי, 2004), עדיין לא נערך בארץ מחקר אשר בדק את תפיסותיהן של מתבגרות לגבי משתנים כדוגמת: תפיסת דימוי גוף, פעילות גופנית ותזונה, הרלוונטיים לרווחתן הנפשית. הקשר בין שלושת המשתנים הללו נבדק במחקר הגישוש המוצג כאן. ייחודה של תכנית ההתערבות הניסיונית הראשונית שנבנתה היא בהיותה משלבת בין אלמנטים העוסקים בחשיבה, ברגש ובהתנהגות. בזאת היא שונה מתכניות התערבות קודמות שהתבססו על ידע ו/או על שינוי התנהגות בלבד.

מטרת המחקר

המחקר ביקש לבדוק אם יש קשר בין דימוי עצמי ודימוי גוף התורמים לבריאות הנפשית, לבין הרגלי פעילות גופנית ותזונה בקרב מתבגרות בגילים 13-15, וכן לבנות תכנית התערבות ניסיונית ראשונית בתחום זה.

שאלות המחקר

- נושא המחקר מעלה שאלות רבות. המחקר הנוכחי בחר להתמקד בכמה מהן:
1. מהם הרגלי המתבגרות בתחום הפעילות הגופנית?
 2. מהם הרגלי המתבגרות בתחום התזונה (בהתייחס למאפייני צריכת המזון)?
 3. מהו הדימוי העצמי של המתבגרות?
 4. מה הקשר בין הרגלי פעילות גופנית ומאפייני התזונה לבין דימוי עצמי ודימוי גוף בקרב המתבגרות?
 5. באיזו מידה תכנית ההתערבות משנה את הרגלי הפעילות הגופנית, את מאפייני התזונה, את הדימוי העצמי ואת דימוי הגוף של המתבגרות?

השיטה

המשתתפות

במחקר השתתפו 82 תלמידות מכיתות ח' ו-ט' המתגוררות בקיבוצים, במושבים ובעיר בדרום הארץ. כל התלמידות למדו בבית חינוך השייך למועצה אזורית.

כלים

במחקר נעשה שימוש בכלי המחקר האלה:

1. שאלון דימוי גוף של גריי (Gray, 1977) אצל דיאמנט בן אליהו, (1999); השאלון בנוי מ-12 היגדים, העוסקים בתחושות כלפי הגוף השלם. הנחקרת התבקשה להתייחס לסולם של חמש דרגות, מ"נכון מאוד" = 1 ועד "לא נכון" = 5. הציון המתקבל הוא סך-כל הנקודות שצברה הנחקרת. ככל שהציון גבוה יותר, דימוי הגוף חיובי יותר. הציון הסופי נותן אינדיקציה לגבי עוצמת הרגש השלילי או החיובי הקשור לדימוי הגוף, לאמור: עד כמה המתבגרת שלמה עם הופעתה או חווה רגשות שליליים כלפי גופה.
2. שאלון "התנהגויות בריאות בקרב בני נוער" (HBSC – Health Behavior in School Aged). השאלון תורגם ועובד על ידי הראל, קני ורהב (1998). במחקר זה נעשה שימוש בגרסה מקוצרת של השאלון המקורי העוסק בפעילות גופנית ותזונה. השאלון כולל: 5 פריטים העוסקים בתפיסת בריאות סובייקטיבית בהתייחס לפעילות גופנית, כפי שמדווחת הנחקרת. מהימנות של תחום זה, אלפא קרוונבך = 0.81 ו-14 פריטים העוסקים בתפיסת בריאות סובייקטיבית בהתייחס לתזונה ובמאפייני אכילה, כפי שמדווח על ידי הנחקרת. מהימנות של תחום זה, אלפא קרוונבך = 0.75.
3. שאלון לבדיקת הדימוי העצמי נבנה על ידי פיטס (Fitts, 1965) ותורגם לעברית על ידי פרנקל (1974). בגרסה המתורגמת השאלון מורכב מ-100 היגדים תיאוריים על עצמי, ובאמצעותם הנחקרת מתווה את תמונת העצמי שלה. במחקר זה נעשה שימוש בשאלון מצומצם בעל 36 היגדים בהתאם לעבודתה של הררי (1998). שלושים ושישה ההיגדים

מדורגים על ידי הנחקרת בסקאלת נכונות הנעה מ-1 = "לגמרי לא נכון", ועד 5 = "לגמרי נכון". באמצעות חיבור 36 הפריטים מתקבל ציון המשקף את הרמה הכללית של הדימוי העצמי. נחקרות המקבלות ציון גבוה הן בעלות ביטחון עצמי ותחושת ערך גבוה ונוטות לאהוב את עצמן. נחקרות המקבלות ציון נמוך תופסות עצמן כבלתי רצויות והדימוי העצמי שלהן נמוך. שלושים ושישה הפריטים המרכיבים את הציון הכללי נוגעים לארבעה תחומי "עצמי": (1) עצמי גופני – 9 פריטים המייצגים את תפיסת הנחקרת את גופה, את בריאותה, את חזותה הגופנית, את מיניותה ואת מיומנויותיה; מהימנותו של תחום זה הוא אלפא קרוונבך = 0.71; (2) עצמי אישיותי – באמצעות 9 פריטים מתארת הנחקרת את תחושת הערך האישי, את תחושת ההתאמה וההערכה של אישיותה. מהימנותו של תחום זה הוא אלפא קרוונבך = 0.68; (3) עצמי חברתי – באמצעות 9 פריטים מתארת הנחקרת את ה"עצמי" שלה כפי שהוא נתפס בעיני אחרים. פריטים אלו משקפים את תחושת ההתאמה והערך של הנחקרת באינטראקציה עם אחרים. מהימנותו של תחום זה הוא אלפא קרוונבך = 0.70. (4) עצמי משפחתי – באמצעות 9 פריטים מתארת הנחקרת את תפיסתה את עצמה ביחס למעגל הקרובים אליה ביותר. מהימנותו של תחום זה הוא אלפא קרוונבך = 0.68. מהימנות, אלפא קרוונבך לציון הכללי החיובי = 0.87.

הליך

בשלב הראשון נערך סקר והשאלונים נמסרו לאוכלוסיית המחקר כולה. בשלב השני הופעלה תכנית התערבות ניסיונית (ראה תכנית ההתערבות בנספח) אשר חוברה על ידי החוקרות. לצורך יישום התכנית הוקצתה אוכלוסיית המחקר באקראי לשתי קבוצות: עם קבוצה אחת, היא קבוצת הניסוי, נמנו 30 מתבגרות (14 תלמידות מכיתה ח' ו-16 תלמידות מכיתות ט'). קבוצה זו השתתפה בתכנית ההתערבות הניסיונית הראשונית. כל שכבה השתתפה בתכנית בנפרד. עם קבוצת הביקורת נמנו 52 מתבגרות אשר לא השתתפו בתכנית ההתערבות. קבוצה זו הייתה זהה לקבוצת הניסוי מבחינת גיל ומעמד חברתי כלכלי. בשלב השלישי עם תום הפעלת תכנית ההתערבות הניסיונית הראשונית נמסרו שוב השאלונים לכל אוכלוסיית המחקר (קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת).

ממצאים

בבדיקה היו שני שלבים: א. נסקרו מאפייני המתבגרות בהתייחס לעיסוק בפעילות גופנית, למאפייני התזונה שלהן, למאפייני הדימוי העצמי ודימוי הגוף. כן נבדק הקשר בין עיסוק בפעילות גופנית לבין דימוי עצמי ודימוי גוף. ב. נבדקה היעילות של תכנית ההתערבות הניסיונית.

הרגלי המתבגרות בתחום הפעילות הגופנית ומאפייני התזונה

לוח 1 מתאר את הפעילות הגופנית של המתבגרות בארבע רמות של פעילות גופנית.

לוח 1:

התפלגות המתבגרות לפי זירוג הפעילות הגופנית (באחוזים) (*N = 82)

היגד	ערכים	1	2	3	4	5	6	7
		מעולם לא	יום אחד	יומיים	שלושה ימים	ארבעה ימים	חמישה ימים	שבעה ימים
1. האם במהלך השבוע האחרון, במשך כמה ימים, עסקת בפעילות גופנית 20 ד' לפחות, והיא גרמה לך לנשום מהר או להזיע (כדורסל, ריצה קלה, שחייה, וכו')?	15.7	19.3	21.7	25.3	8.4	8.4	1.2	
2. האם במהלך 7 הימים האחרונים, במשך כמה ימים, עשית תרגילי מתיחות (מתיחות ידיים לצדדים וכו')?	27.7	19.3	24.1	18.1	4.8	4.8	1.2	4.8
3. האם במהלך 7 הימים האחרונים, במשך כמה ימים עשית תרגילים לחיזוק השרירים או לבניית השרירים ("שכיבות שמיכה", "כפיפות בטן" וכו')?	34.9	21.7	16.9	14.5	6.0	6.0	1.2	4.8
4. מחוץ לשעות הלימודים, באיזו תדירות, בדרך כלל, את עושה פעילות גופנית בזמנך החופשי, עד כדי נשימה מהירה והזעה?	3.6	10.8	39.8	28.9	2.4	2.4	1.2	13.3

* הנתונים בכל פריט מסתכמים ל-100%

הממצאים העולים מלוח 1 מלמדים, שרוב המתבגרות הנחקרות עוסקות בפעילות גופנית ברמה בינונית נמוכה (יומיים עד שלושה ימים בשבוע) בכל המישורים – פעילות אירובית, פעילות אנאירובית וגמישות. הן עוסקות בכך גם מחוץ לשעות הלימודים. בהתאם לשאלת המחקר השנייה נבדקו מהם מאפייני המזון שהמתבגרות צורכות. המזונות חולקו לשישה קטגוריות: "מזון בריא" (ירקות טריים, פירות, לחם חי, ירקות מבושלים) ו"מזון אחר" (ממתקים, קולה או משקאות קלים המכילים סוכר, עוגות ודברי מאפה, חטיפים מלוחים, המבורגר ונקניקיות, תפוחי אדמה מטוגנים). הממצאים העולים מלוח 2 והמתייחסים למאפייני התזונה של הנחקרות בפריטים המוגדרים כ"מזון בריא" מלמדים כי רוב הנחקרות אוכלות ירקות טריים (85.4%) ופירות (72%) פעם אחת ביום לפחות. עם זאת נמצא כי 20.7% אוכלות פירות פעם אחת בשבוע ו-7.7% אוכלות פירות לעיתים רחוקות או לעולם לא. שני הנתונים האחרונים מלמדים שכרבע מכלל הנחקרות כמעט שאינן אוכלות פירות הנחשבים למזון בריא וחיוני לגוף האדם.

לוח 2:

תיאור מאפייני התזונה שהמתבגרות צורכות (באחוזים) (*N = 82)

1	2	3	4	5	ערכים	פריטים
מעולם לא	לעיתים רחוקות	לפחות פעם בשבוע אבל לא כל יום	פעם ביום	יותר מפעם ביום		
3.7	2.4	8.5	43.9	41.5		ירקות טריים
3.7	3.7	20.7	36.6	35.4		פירות
8.5	11	22	41.5	17.1		חלב רגיל
16.3	37.5	11.3	23.8	11.3		לחם חי (שיפון או מחיטה מלאה)
52.4	28	6.1	8.5	4.9		חלב דל שומן
11.4	30.4	38	17.7	2.5		ירקות מבושלים
3.7	11	19.5	40.2	25.6		ממתקים (כמו שוקולד או סוכריות ועוד)
11	8.5	23.2	31.7	25.6		קפה או נס קפה
2.4	24.4	31.7	22	19.5		קולה או משקאות קלים המכילים סוכר
3.7	19.5	.39	25.6	12.2		עוגות או דברי מאפה
6.1	37.8	34.1	13.4	8.5		חטיפי צ'יפס (כמו תפוצ'יפס, ראפלס)
5	32.5	33.8	26.3	2.5		חטיפים מלוחים (כמו במבה, ביסלי, פיצוחים)
14.6	35.4	35.4	13.4	1.2		המבורגר, נקניקיות, נקניק
3.7	43.2	46.9	4.9	1.2		צ'יפס או תפוחי אדמה מטוגנים

* הנתונים בכל פריט מסתכמים ל-100%

בנושא "מזון אחר" נמצא שרוב הנחקרות אוכלות ממתקים יותר מפעם אחת ביום (65.8%). הממצאים העולים מצריכת הנחקרות את הפריטים: חטיפים מלוחים (תפוצ'פס, במבה, ביסלי, פיצוחים), המבורגר ונקניקיות. קיים פיזור באכילת מאכלים אלו עם נטייה לאכילתם פעם אחת בשבוע לפחות או לעיתים רחוקות. נתון זה מלמד על דרגה נמוכה בצריכת פריטים אלו. מן הנתונים הללו עולה מגמה מעורבת בכל הקשור למאפייני המזון שהמתבגרות צורכות. כן עולה הצורך להגביר אצל המתבגרות את המודעות לצריכת מזון בריא בגיל ההתבגרות, שהוא משמעותי ביותר לבניית הגוף ולבריאות נפשית. כמו כן, יש להעביר למתבגרות את המסר בדבר צריכת מזונות אחרים במידה וללא הגזמה. נמצא קשר חיובי מובהק, $(r = .42, p = .000)$ בין רמת הפעילות הגופנית לבין מאפייני התזונה שהמתבגרות צורכות. כהמשך לשאלת המחקר השנייה נתבקשו המתבגרות להביע את דעתן בנוגע לבריאותן בהתייחס לשתי שאלות: 1. האם את עושה כיום דיאטה כדי להפחית במשקל? 2. לפי דעתך, עד כמה את בריאה? באשר להבעת דעה בכל שקשור למצב בריאותן, 43.9% דיווחו שאינן עושות דיאטה ומרוצות מן המשקל שלהן. 39% ציינו שאינן עושות דיאטה, אך עליהן להפחית במשקל ו-17.1% עושות דיאטה. מהממצאים עולה כי 14.6% מהנחקרות ציינו שהן אינן בריאות די הצורך, 65.9% דיווחו שהן בריאות למדי, ורק 19.5% ציינו שהן בריאות מאוד. נחקרות מעטות בלבד ציינו כי הן אינן שבעות רצון מבריאותן הפיזית.

דימויי המתבגרות בעיני עצמן

בלוח 3 מוצגים הממוצעים של הדימויים העצמיים ודימוי הגוף של כלל הנחקרות.

לוח 3:

ממוצעים וסטיות תקן של הדימויים העצמיים ודימוי הגוף ($N = 82$)

דימוי גוף ** ודימויים עצמיים ***	ממוצע	(סטיות תקן)
דימוי משפחתי	3.87	(.34)
דימוי חברתי	3.83	(.49)
דימוי אישיותי	3.7	(.44)
דימוי פיזי	3.48	(.44)
דימוי גוף	3.07	(.34)
סך-הכול: דימוי עצמי	3.71	(.36)

** סולם דימוי גוף — 5 = נכון מאוד, 1 = כלל לא נכון

*** סולם דימוי עצמי — 5 = לגמרי נכון, 1 = לגמרי לא נכון

מהממצאים שבלוח 3 עולה כי הדימוי המשפחתי הוא הגבוה ביותר (ממוצע = 3.87) בקרב הנחקרות. בסולם הדירוג של הממוצעים נמצא כי הדימוי החברתי נמצא במקום השני (ממוצע = 3.83). ממצא זה מתאר את ה"עצמי" של הנחקרות כפי שהוא נתפס, לדעתן, בעיני האחרים ואת תחושתן בנוגע לערך שלהן באינטראקציה עם אחרים. שני ממצאים נוספים עולים מלוח 3 באשר לדימוי הגוף (הדימוי הפיזי) של הנחקרות [דימוי פיזי ודימוי גוף אחד הם והם עוסקים בתפיסה של הנחקרת את גופה, את בריאותה, את חזותה הגופנית ואת הרגשתה, כפי שעולה משני שאלונים: שאלון דימוי פיזי (פרנקל, 1974) ושאלון דימוי גוף (גריי, 1977)]. תוצאות המחקר מורות כי הדימוי הפיזי (ממוצע = 3.48) ודימוי הגוף (ממוצע = 3.07), כפי שבאו לידי ביטוי בשני השאלונים, נמוכים. בלוח 4 מדווחים המתאמים בין הדימויים העצמיים שנחקרו לבין עצמם. מהממצאים בלוח 4 עולה כי יש קשר מובהק בין כל הדימויים, פרט לקשר בין דימוי משפחתי לבין דימוי הגוף והדימוי הפיזי.

לוח 4:

מטריצות מתאמי פירסון בין הדימויים (N = 82)

דימוי גוף	דימוי פיזי	דימוי אישיותי	דימוי חברתי	דימוי משפחתי	סה"כ דימוי עצמי
דימוי גוף	.296	.349	.331	(.188)	.388
דימוי פיזי		.308	.43	(.181)	.631
דימוי אישיותי			.601	.515	.805
דימוי חברתי				.438	.848
דימוי משפחתי					.372

(בסוגריים הממצאים הלא מובהקים)

הקשר בין פעילות גופנית ותזונה לבין דימוי עצמי ודימוי גוף

נבחנה השאלה אם יש הבדלים מובהקים בין שלוש תת-הקבוצות של הנחקרות (נמוכות, בינוניות, גבוהות) לפי פעילות גופנית בששת הדימויים העצמיים. הנחקרות הוקצו לשלוש קבוצות זהות בגודלן, על פי תדירות השתתפותן בפעילות הגופנית. הממצאים בלוח 5 מעידים כי קיימים הבדלים מובהקים בין שלוש הקבוצות של פעילות גופנית בדימוי פיזי, דימוי משפחתי ובסך-כל המשתנים הקשורים לדימוי עצמי.

לוח 5:

ממוצעים, סטיות תקן וערכי ניתוחי שונות חד-כיווניים בקרב שלוש הקבוצות

p	F	גבוהות (N = 28)	בינוניות (N = 28)	נמוכות (N = 26)	דימויים
.197	1.65	3.13 (.32)	3.11 (.3)	2.97 (.39)	דימוי גוף *
.002	6.52	3.68 (.46)	3.47 (.39)	3.28 (.37)	דימוי פיזי **
.075	2.67	3.77 (.40)	3.77 (.43)	3.53 (.47)	דימוי אישיותי **
.33	1.12	3.94 (.57)	3.81 (.51)	3.74 (.37)	דימוי חברתי **
.001	7.4	3.93 (.49)	4.10 (.56)	3.56 (.54)	דימוי משפחתי **
.005	5.57	3.82 (.34)	3.77 (.39)	3.53 (.28)	סך-הכול דימוי עצמי **

* סולם דימוי גוף – 5 נכון מאוד, 1 = כלל לא נכון

** סולם דימויים – 5 = לגמרי נכון, 1 = לגמרי לא נכון

ערכים מודגשים – מובהקות סטטיסטית

ניתוחי "שפה" (SCHEFFE) לבדיקת מקור ההבדלים מלמדים כי בדימוי פיזי המקור להבדלים טמון בפער בין העוסקות בתדירות נמוכה בפעילות גופנית שגם דימויין הפיזי נמוך, לבין העוסקות בפעילות גופנית בתדירות גבוהה שגם דימויין הפיזי גבוה. המקור למובהקות ההבדלים בין שלוש הקבוצות בדימוי המשפחתי נמצא בפער בין העוסקות בפעילות גופנית בתדירות נמוכה שגם הדימוי המשפחתי שלהן נמוך, לבין שתי הקבוצות האחרות – הקבוצות העוסקות בפעילות גופנית בתדירות בינונית וגבוהה, כאשר לראשונות הדימוי המשפחתי הגבוה ביותר והעוסקות בפעילות בתדירות גבוהה נמצאות אחריהן בדירוג בדימוי משפחתי. כמו כן, נמצאו הבדלים בין שלוש הקבוצות בסך-כול המשתנים הקשורים לדימוי העצמי. נמצא כי מקור ההבדלים טמון בפער בין העוסקות בפעילות גופנית בתדירות נמוכה שלהן גם הדימוי העצמי הנמוך ביותר, לבין שתי הקבוצות האחרות. הממצאים מורים כי קיים קשר משמעותי בין פעילות גופנית לבין דימוי עצמי: מיעוט בפעילות גופנית ו/או חוסר מודעות להרגלי פעילות גופנית למען בריאות גופנית ובריאות נפשית קשורים לדימוי עצמי פיזי ולדימוי עצמי נמוך. עם זאת יש לציין כי אין הבדלים בין שלוש הקבוצות בדימוי העצמי החברתי, כפי שניתן לצפות שיימצא בקרב מתבגרות. בבדיקת ההשוואה בין שלוש קבוצות של נחקרות (דירוג נמוך, דירוג בינוני ודירוג גבוה) של מאפייני התזונה עם ששת הדימויים העצמיים עולה כי קיימים הבדלים מובהקים בין שלוש

הקבוצות רק בדימוי עצמי משפחתי. ניתוחי "שפה" (SCHEFFE) לבדיקת מקור ההבדלים מלמדים כי בדימוי עצמי משפחתי המקור להבדלים טמון בפער בין בעלות הדירוג הנמוך במאפייני תזונה, שלהן גם הממוצע הנמוך ביותר בדימוי המשפחתי, לבין בעלות הדירוג הגבוה במאפייני התזונה.

התוצאות בעקבות הפעלת תכנית התערבות ניסיונית ראשונית

סוגיה נוספת שאליה התייחס המחקר הייתה בדיקת היעילות של תכנית ההתערבות הניסיונית הראשונית. כדי לבדוק את יעילות התכנית נעשה ניתוח שונות דו-כיווני (ANOVA) של אפקט מועד המדידה (לפני ואחרי) ואפקט ההשתייכות לקבוצה (קבוצת ניסוי או קבוצת ביקורת). הציפייה הייתה שתימצא אינטראקציה בין ההשתייכות הקבוצתית ובין מועד הבדיקה. כלומר, שבקבוצת המחקר שחוותה את תכנית ההתערבות, יחול שינוי במדדי הדימוי העצמי במועד המדידה "אחרי". אף במקרה אחד לא נמצאה אינטראקציה מובהקת. עם זאת, במשתנה דימוי אישיותי (העוסק בתחושת ערך אישי, תחושת התאמה והערכת אישיות) נמצא אפקט עיקרי של מועד, כלומר ישנם הבדלים מובהקים לפני הפעלת התכנית ואחריה, ללא קשר לסוג הקבוצה (ניסוי או ביקורת). הוזה אומר, אלה שהשתתפו בתכנית ואלה שלא השתתפו בתכנית השתפרו בדימוי זה בבדיקה השנייה.

בדימוי החברתי נמצא אפקט מובהק של קבוצה, כלומר נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצת הניסוי ובין קבוצת הביקורת לטובת האחרונה, ללא קשר למועד (לפני הפעלת התכנית ואחריה). באשר לממוצע הדימוי העצמי, הפעילות הגופנית והרגלי התזונה בקבוצת הניסוי לפני הפעלת תכנית ההתערבות ואחריה אמנם השתנו מעט במקרים מסוימים (בעיקר בהשוואה לקבוצת הביקורת), אך לא חל שינוי משמעותי מבחינה סטטיסטית. הנתונים אינם מאפשרים להסיק כי התכנית הניסיונית אשר הופעלה יצרה שינוי בשלב הזה.

דיון

מחקר זה בדק את הקשר בין בריאות גופנית, בריאות נפשית, פעילות גופנית ותזונה בקרב מתבגרות בטווח הגיל 13-15. ממצאי המחקר עולים בקנה אחד ואף מחזקים ממצאי מחקרים קודמים (רובין ורביב, 1999; McKenzie, 2001) ואת הנתען במאמרה של רביב (1999) שעל פיהם, רוב המתבגרות אינן עוסקות די הצורך בפעילות גופנית הן במסגרת שיעורי החינוך הגופני והן מחוץ לבית הספר. העוסקים בהוראת החינוך הגופני נחשפים לחוסר ההשתתפות הפעילה של המתבגרות במהלך השיעור. מן הקולות הנשמעים מהשדה מפי מורי החינוך הגופני מתברר כי המתבגרות מגלות הבנה באשר לחשיבות של העיסוק בפעילות גופנית, הן במישור הבריאותי והן במישור הרגשי, אך בפועל הן עוסקות בפעילות גופנית ברמה בינונית נמוכה, כפי שהמחקר הנוכחי מורה.

באשר למאפייני התזונה של המתבגרות לא נמצאה תמונה חד משמעית (לדוגמה: רובן אוכלות ירקות טריים פעם אחת ביום לפחות, אך באותה מידה הן צורכות כל יום ממתקים

מסוגים רבים). הממצאים מלמדים על כך שהמתבגרות אינן מקשרות בין פעילות גופנית למאפייני התזונה שהן צורכות. קיים צורך אמיתי בהנחלת ידע בנושא התזונה למען שינוי ושיפור הדפוסים הקיימים אצל המתבגרות בעניין זה. החשוב מכל הוא להביא למודעות המתבגרות את הקשר המובהק הקיים בין פעילות גופנית לבין מאפייני תזונה.

היבט נוסף שהמחקר התייחס אליו הוא הדימוי המשפחתי אשר נמצא כחיובי ביותר מבין כל הדימויים (דימוי גוף, דימוי חברתי, דימוי אישיותי). למשפחה יש השפעה על הדימוי העצמי של המתבגרות. מאחר שההורים מהווים מודל לחיקוי עבור מתבגרות, חשוב לגייס אותם ולערב אותם בכל עשייה בתחומים הנידונים, כמו למשל, השתתפותם בתכנית התערבות עתידית. חשוב להגביר את המודעות להשתתפותן של המתבגרות בפעילות גופנית. לשם כך יש להשקיע משאבים בהסברה ובהטמעת חשיבות הפעילות הגופנית בגיל קריטי זה. הגברת ההשתתפות בפעילות גופנית עשויה לסייע בהקטנת ממדי תופעת ההשמנה בקרב מתבגרות ולהביא למיטביות בחייהן. מודעות ניתן לעורר בעזרת הוספת מידע, הפעלות חווייתיות בנושא הנידון ועוד. ממצאי המחקר הנוכחי מראים כי דימוי הגוף של המתבגרות הוא הנמוך ביותר בהשוואה לדימויים העצמיים האחרים (דימוי משפחתי, דימוי חברתי ודימוי אישיותי). כמו כן נמצא כי קיים קשר מובהק בין דימוי גוף לדימוי עצמי. לממצא זה חשיבות רבה, זאת לאור העובדה כי לשינויים הפיזיים בגיל ההתבגרות השפעה רבה על דימוי הגוף והדימוי העצמי. נראה להן כי הצלחתן בחיים תלויה בצורתן החיצונית (גל-אור, 1984; רוזמן, זלצמן ופרנקל, 1991). השינויים הגופניים אצל מתבגרות עשויים להביא אותן לחוסר סיפוק כלפי גופן.

לדימוי הגוף ולדימוי העצמי הכללי חשיבות רבה בהערכת האדם את עצמו. בגיל ההתבגרות מתגבשת הזהות האישית של המתבגרת אשר עתידה להיות אדם בוגר התורם לעצמו ולחברה. תכנית התערבות שעיקרה התייחסות הן לדימוי גוף והן לדימוי עצמי, יש בה כדי להביא את המתבגרת להעצמת האישיות שלה במישור הפיזי ובמישור הנפשי-רגשי. על ידי התערבות מובנית ויסודית בנושאים הללו עשויה המתבגרת לפתח מודעות לאורח חיים בריא תוך העלאת הערך העצמי, הדימוי העצמי והגופני שלה. יש לזכור כי למשתני הגיל, הסביבה וההתפתחות הפיזית יש משקל רב בהתייחסות לנושא.

ממצאי המחקר הנוכחי אינם מעלים שינויים מובהקים בקרב המתבגרות בעקבות הפעלת תכנית ההתערבות הניסיונית. שני ממדים שבהם חל שינוי מזערי הם: הדימוי האישיותי והדימוי החברתי. הן המתבגרות שהשתתפו בתכנית והן אלה שלא השתתפו בה השתפרו בתחושת הערך העצמי. כמו כן, בדימוי החברתי המתייחס לערך העצמי באינטראקציה עם האחר נמצא אפקט מובהק של הקבוצה ללא קשר למועד הפעלת התכנית. ייתכן ששני הממצאים האלו מרמזים על האפקט שיש לעיסוק בנושא בריאות נפשית ובריאות גופנית על אוכלוסיית המחקר כולה מעצם היחשפותה לשאלוני המחקר ולשיחות שניהלו עם עמיתים אשר חוו את תכנית ההתערבות הניסיונית. אפשרות נוספת היא שבין שתי הבדיקות חלו שינויים אחרים בחיי הנבדקות שאיננו יודעים עליהם ואשר הייתה להם השפעה על דימוי המתבגרות. מכל מקום ניתן להניח, כי קיים פוטנציאל לשינוי המותנה בפיתוח התחומים

הנידונים על ידי הפעלת תכנית התערבות מעמיקה ומובנית, תוך שיתוף גורמים משמעותיים נוספים, למשל הורים.

המחקר הנוכחי אשר בדק את הקשר בין דימוי עצמי ודימוי גוף לבין הרגלי פעילות גופנית ומאפייני תזונה בקרב מתבגרות צעירות והעריך תכנית התערבות ניסיונית בנושא זה, הוא, כאמור, ראשוני בארץ. הוא מעורר חשיבה לגבי הצורך בתכנית התערבות מובנית אשר שותפים לה מתווי הדרך בנושא בריאות נפשית ובריאות גופנית בבית הספר (לדוגמה: יועץ חינוכי, מורה לחינוך הגופני, תזונאי ומורה למדעים). חשוב לציין כי מדובר במחקר גישוש ובתכנית התערבות ראשונית קצרה שלא הוערכה מספיק ואשר הופעלה על קבוצה מצומצמת. מחקר גישוש זה מזמין מחקר נרחב יותר, ארוך טווח המלווה בהערכת תכנית התערבות מובנית אשר תתייחס להיבטים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים הקשורים לבריאות נפשית (דימוי עצמי ודימוי גוף) ולבריאות גופנית (פעילות גופנית ותזונה).

חשוב לציין כי על מנת להביא לשינוי אמיתי באורח החיים של המתבגרות יש להטמיע את הנושאים שנסקרו במהלך העבודה. אין די בסיפוק הידע, אלא יש צורך לחוות באופן פעיל את הנושאים ולשתף את קבוצת העמיתים בחוויות. על ידי כך המתבגרות תתנסו בתחומים המטופלים ותחוויה אותם וכן תשמענה מהחברות לקבוצה את חוויותיהן. חשוב לספק למתבגרות חוויות של הצלחה במהלך תכנית התערבות מובנית ועל ידי כך לבנות אצלן מוטיבציה להתמיד בפעילות גופנית ולצרוך תזונה נכונה.

רשימת המקורות

- אלדר, א. (2004). חינוך באמצעות החינוך הגופני: רציונל התנהגותי והליכים ליישום. בתוך ר' לידור ונ' פייגין (עורכים), "זה רק ספורט?" (עמ' 135-167). תל אביב: רמות.
- בן בשט, ו. (2006). **תפיסת דימוי עצמי, דימוי גוף, פעילות גופנית ותזונה בקרב מתבגרות (בטווח גיל 13-15) – בדיקה ופתוח תכנית התערבות ייעוצית**. עבודת M.Ed, המכללה האקדמית בית ברל, המגמה ליעוץ חינוכי.
- בן-עזרא, ג., וזילברמן, ד. (2004). **הייעוץ המערכתי והגישה המערכתית**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, המנהל הפדגוגי, השירות הפסיכולוגי ייעוצי.
- ברתרה, ת. (1979). **לגוף סיבות משלו**. תל אביב: הוצאת ש. פרידמן.
- גל-אור, י., שובל, א., ולנצר, ר. (1983). **דימוי הגוף – טיפוח מודעות לגוף באמצעות תנועה**. נתניה: מכון וינגייט לחינוך גופני וספורט.
- גרינברגר, ל. (1990). עמדות ילדים רגילים כלפי הילד המפגר (בטווח הגיל 12-16 שנים): בדיקה והפעלת תוכנית התערבות. **הייעוץ החינוכי 1(2)**, 144-155.
- דיאמנט בן אליהו, ג. (1999). **תפקוד רגשי, התנהגותי ודימוי גוף בקרב מתבגרים: השוואה בין עולים מאתיופיה, ילידי הארץ ממוצא אתיופי וילידי הארץ שאינם ממוצא אתיופי**. עבודת גמר לקראת מוסמך במדעי הרוח, ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- הררי, ר. (1998). **השפעת סוג האינטגרציה על הישגים לימודים ודימוי עצמי של מתבגרים**. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך במדעי הרוח, אוניברסיטת תל אביב.
- זילבר-רוזנברג, א. (1996). **תזונה – פרי מחשבה**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- לידור, ר., ושחר, ב'. (2002). "ללכת לאימון? ללמוד למבחן? – עם מי אני יכול להתייעץ?": ייחודיות העבודה של היועץ החינוכי עם תלמידים-ספורטאים. **הייעוץ החינוכי, י"א**, 24-47.
- לידור, ר., ופייגין, נ. (2004). "זה רק ספורט?!" – ההקשר החינוכי של הספורט בבית הספר ובקהילה. בתוך: ר' לידור ונ' פייגין (עורכים), "זה רק ספורט?" (עמ' 11-21). תל אביב: הוצאת רמות.
- מוס, ר.א. (1998). **תיאוריות על גיל ההתבגרות**. תל-אביב: ספריית פועלים.
- נמט, ד., וולך, ב., ואלייקים, א. (1999). השמנה בילדים – תופעה רחבת מימדים. **הרפואה, 138 (ד')**, 301-307.
- סרוף, א., קופר, ר., ודהארט, ג. (1998). **התפתחות הילד – טבעה ומהלכה**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

- עזרא, ר. (2000). מניעת הפרעות אכילה והשמנה בקרב ילדים ומתבגרים. **קשר עין**, 102, 14-12.
- קלינגמן, א., ואייזן, ר. (1990). **ייעוץ פסיכולוגי – עקרונות, גישות ושיטות התערבות**. תל אביב: רמות.
- קן-דרור, ע. (2002). פעילות גופנית ובריאות – תכניות התערבות בבתי ספר בארצות הברית. **החינוך הגופני והספורט, נ"ז (2)**, 41-40.
- קרוז, ב. ס. (2005). טיפול התנהגותי-קוגניטיבי לאנשים בעלי לקויות למידה. בתוך: ב', ס' קרוז, ד' דגנאן וק' לומידס (עורכים) **תרפיה בהתנהגות קוגניטיבית עם בעלי לקויות למידה** (עמ' 15-31). קריית ביאליק: אח.
- רביב, ש. (1999). חשיבות של קידום הפעילות הגופנית של ילדים ובני נוער. **עולם הריצה**, 16-15, 89.
- רובין, י., ורביב, ש. (1999). גורמי ההניעה לפעילות גופנית בקרב תלמידי החטיבה העליונה - מהם, והאם חל שינוי בסוג הגורמים ועוצמתם עם העלייה בגיל. **בתנועה**, ה(2), 220-205.
- רוזמן, מ., זלצמן, נ., ופרנקל, ר. (1991). **זהות אישית**. תל אביב: רמות.
- שדמי, ח. (2004). היועץ וקידום מיטביות. בתוך: ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית ספר בחברה משתנה** (עמ' 343-363). תל אביב: רמות.
- שמחה-פרלברג, ל., וארהרד, ר. (2007). עבודה מערכתית מנקודת מבטם של יועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי**, 14, 176-153.
- Akos, T., & Levitt, H. (2002). Promoting healthy body image in middle school. **Professional School Counseling**, 2, 138-143.
- Bar-Or, O. (1995). Obesity: The optimal exercise program. In Goldberg (Ed.), **Sports and exercise for children with chronic health conditions** (pp. 335-353). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Brook, U., & Tepper, I. (1997). High school students attitudes and knowledge of food consumption and body image: Implication for school based education. **Patient Education and Counseling**, 30, 283-288.
- Corbin, C. B., Dale, D., & Pangrazi, R. P. (1999). Promoting physical active lifestyles among youths. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, 70, 26-28.

- McKenzie, T. L. (2001). Back to the future: Health-related physical education. **Quest**, **53**, 113-127.
- Meggert, S. S. (2004). "Who cares what I think": Problems of low self-esteem. In P. Capuzzi & D. R. Gross (Eds.), **Youth at risk — A resource for counselors, teachers, parents** (pp. 93-112). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Paisley, P. O., & Hayes R. L. (2003). School counseling in the academic domain: Transformations in preparation and practice. **Professional School Counseling**, **6**, 198-204.
- Rosenblum, G. D., & Lewis, M. (1999). The relations among body image, physical attractiveness, and body mass in adolescence. **Child Development**, **70**, 50-64.
- Sallis, J. F., & McKenzie, T. L. (1991). Physical education's role in public health. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, **62**, 124-137.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Kolody, B., Lewis, M., Marshall, S., & Rosengard, P. (1999). Effects of health-related physical education on academic achievement: Project SPARK. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, **70**, 127-134.
- Shephard, R. J. (1997). Curricular physical activity and academic performance. **Pediatric Exercise Science**, **9**, 113-126.
- Strauss, R. S. (2000). Childhood obesity and self-esteem. **Pediatrics**, **15**, 15.
- Wallhead, T. L., & Buckworth, J. (2004). The role of physical education in the promotion of youth physical activity. **Quest**, **51**, 5-23.

נספח

תכנית ההתערבות ניסיונית ראשונית

הרציונאל העומד בבסיס תכנית ההתערבות נשען על תאוריית ההתפתחות, ובעיקר על הגישה הקוגניטיבית-התנהגותית, המסבירה אירועים ועמדות של האדם באמצעות הסברים קוגניטיביים ורגשיים. גישה זו מניחה כי מחשבות, תפיסות ומאורעות משפיעים על ההתנהגות כמו גם על הרגש. כמו כן, אנשים הם לומדים פעילים, לא רק מקבלים פסיביים של השפעה סביבתית. במובן מסוים הם יוצרים את הסביבה (קרז, 2005).

חשיבות התכנית

א. קידום בריאות והקניית הרגלים לאורח חיים בריא, תוך הגברת אחריותן של המתבגרות לבריאותן, בד ובד עם הגברת מחויבות הסביבה לכך;
ב. הקניית ידע ומודעות לנושאים הקשורים לאורח חיים בריא;
ג. הקניית הרגלי התנהגות לעיסוק בפעילות גופנית ותזונה נכונה;
ד. שינוי עמדות והתנהגויות בקרב מתבגרות בנושאים הקשורים לאורח חיים בריא, תוך הדגשת החשיבות בהתמדה בפעילות גופנית סדירה למען בריאות נפשית ומיטביות.

ראשי הפרקים של תכנית ההתערבות "נפש בריאה בגוף בריא"

- פעילות 1 - בניית קבוצת עמיתים תוך יצירת עניין לעיסוק בנושא;
- פעילות 2 - מחשבות ורגשות כלפי גופי;
- פעילות 3 ו-4 - דימוי גוף ודימוי עצמי; ביקורת ותמיכה סביבתית והקשר שלהן לדימוי גוף (בפעילות שולב דמיון מודרך);
- פעילות 5 - מוטיבציה ועיסוק בפעילות גופנית;
- פעילות 6 - מערכת הגוף והפעילות הגופנית (היבטים פיזיולוגיים ופסיכולוגיים);
- פעילות 7 - בירור המושג "תזונה נכונה" והמשמעויות שמתבגרת מייחסת לנושא;
- פעילות 8 - הוספת ידע בנושא "תזונה נכונה", הרצאה של דיאטנית;
- פעילות 9 - הוספת ידע על אודות קשרי הגומלין בין פעילות גופנית ותזונה ובין היבטים פסיכולוגיים-נפשיים;
- פעילות 10 - התייחסות ואחריות לגופי למען בריאותי;
- פעילות 11 - מפגש משותף של הורים עם נערות הכולל הסבר על תכנית ההתערבות הניסיונית ועל פעילות משותפת בקבוצות ליצירת עניין ומחויבות לנושא;
- פעילות 12 - הקרנת הסרט "מרכבות האש" ודיון בסוגיית ההתמדה בפעילות גופנית;
- פעילות 13 - סיכום.

תיאור התכנית

תכנית ההתערבות מבוססת על עקרונות תכנית ההתערבות לשינוי עמדות של גרינברג (1990). המגמה היא לארגן את הפעילויות באופן שהולם את החשיבה של המתבגרות במטרה לדעת, להבין להתנסות ולפתח יחס אמפאתי לגוף. התכנית מורכבת מ-13 מפגשים וכל מפגש כולל שני שיעורים רצופים (45 ד' כל שיעור). היועץ החינוכי של בית הספר הוא המוביל את תכנית ההתערבות, תוך שהוא משלב בעבודתו מורים נוספים (לחינוך הגופני, לתזונה, לביולוגיה) ואת ההורים של המתבגרות, מתוך הבנת חשיבותה של המערכתיות בעבודתו של היועץ החינוכי המשתף את הדמויות המשמעותיות ביותר עבור המתבגרות.

התכנית נבנתה כשהיא מביאה בחשבון את הנתונים האלה:

- א. הרמה ההתפתחותית, השכלית והרגשית של המתבגרות בנות 13-15 שנים.
- ב. מאפייני התאוריה הקוגניטיבית-התנהגותית הרואה בהתבגרות שלב חשוב באינטראקציה בין המרכיב הקוגניטיבי, המרכיב ההתנהגותי והמרכיב הרגשי.
- ג. עקרונות תיאוריית המוטיבציה. להלן תוצג סדרת המפגשים של תכנית ההתערבות אגב התייחסות לרציונאל העומד בבסיס התכנית.

במפגשים 1 עד 4 קיימת התייחסות לבירור המונח "דימוי גוף". במפגשים האלה המתבגרות נחשפות לידע בנושא ומבררות מהן תחושותיהן כלפי גופן. מטרה נוספת במפגשים ראשונים אלו היא ליצור גיבוש קבוצת עמיתים אגב יצירת עניין בנושא ובמתרחש בקבוצה.

המפגשים 5-6 עוסקים בנושא פעילות גופנית למען חיים בריאים יותר, הן מן ההיבט הפיזיולוגי והן מן ההיבט הפסיכולוגי-נפשי. במפגש 5 המתבגרות מתוודעות לרגשות המתעוררים כלפי העיסוק בפעילות גופנית ו/או כלפי חוסר הפעילות הגופנית בגיל ההתבגרות. כמו כן, נבדקים מקורות המוטיבציה לעיסוק בפעילות גופנית. במפגש 6 עוסקים בהקניית ידע על מערכות הגוף, ההשפעה והיתרון לעיסוק בפעילות גופנית למען אורח חיים בריא.

המפגשים 7-8 עוסקים בנושא אכילה נכונה ותזונה נכונה. במפגש 7 המתבגרות עוסקות בעמדות וברגשות המתעוררים בנוגע לתזונה ולמזון. במפגש 8 המתבגרות מקבלות מידע ורוכשות ידע על תזונה נכונה בגיל ההתבגרות וההשלכות על החיים הבוגרים העתידיים, ועל אורח חיים בריא לגוף ולנפש.

המפגשים 9-10 מיועדים לאינטגרציה של שלושת מרכיבי אורח חיים בריא: תזונה, פעילות גופנית וגוף-נפש. במפגש 9 המתבגרות מוסיפות ידע ויוצרות קשר בין פריטי הידע הכלולים בשלושת המרכיבים דלעיל. מפגש 10 עוסק במרכיב ההתנהגותי, כלומר בבירור ובהבהרה של המתבגרת מהי ההתייחסות ומהי האחריות שלה לבריאותה הפיזית והנפשית.

במפגש 11 משתתפים ההורים והמתבגרות. המפגש נועד לשותף את ההורים בתכנית ההתערבות הניסיונית ולהביאם למעורבות בנושא ולמחויבות לו. הגישה המערכתית של הייעוץ הרווחת היום, מחייבת את היועצת להיוועצות עם השותפים המשמעותיים עבור התלמידים. ההורים הם הדמויות המשמעותיות ביותר עבור ילדיהם ושותפותם חשובה ביותר לישום התכנית והפנמתה בחיי המתבגרת והמשפחה כולה.

במפגש 12 מוצג סרט על ספורטאי. באמצעות סרט זה נחשפות המתבגרות לתכונותיו של ספורטאי ולמשתנים המאפיינים את יכולת ההתמדה שלו להמשיך ולעסוק בפעילות גופנית.

מפגש 13 הוא מפגש הסיכום. במפגש נעשה סיכום של התהליך שהמתבגרות היו נתונות בו מן ההיבט הקוגניטיבי, הרגשי וההתנהגותי. למעשה, עד למפגש זה המתבגרות רכשו ידע, הן מכירות את רגשותיהן כלפי גופן וכלפי בריאותן הפיזית והנפשית. הן גם למדו כיצד עליהן לנהוג, הלכה למעשה כדי לשמור על אורח חיים בריא.

הפעלת התכנית

שיטות ההתערבות והאמצעים המתודיים שנבחרו כמתאימים להפעלת תכנית ההתערבות עבור האוכלוסייה הנחקרת, בנות שגילן 13-15 שנים, הם אלה:

א. עבודה בקבוצות; בגיל ההתבגרות לקבוצת השווים מקום חשוב בחייהם של המתבגרים והמתבגרות (מוס, 1988). לעבודה במסגרת הקבוצתית ערך מוסף בכך שהיא מציעה למתבגרות הזדמנות לחלק, לחשוף ולעבד חוויות והתנסויות שהן משותפות לחברת השווים;

ב. דיון; פיתוח שיח אשר במהלכו מלבנים בעיה או נושא על בסיס ידיעת פרטים ועובדות;

ג. הרצאה;

ד. צפייה בתשדירי טלוויזיה המלווים בדפי תצפית ושאלות;

ה. התנסות אישית ומעשית;

ו. כרטיסיות עבודה.