
מחקר בפדגוגיה של הספורט*

לינדה ל. ביין

מטרות המחקר בפדגוגיה של הספורט

כותרת המאמר מרמזת על פרויקט שאפתני למדי, והוא **ניתוח הפדגוגיה של הספורט**. אך למעשה, מטרות המאמר צנועות בהרבה. ראשית, הדיון יוגבל לבחינת המחקר בצפון אמריקה, משום קירבתי לספרות זו ומשום אי יכולתי לקרוא ספרות ופרסומים, שאינם כתובים באנגלית. שנית, הניתוח ההיסטורי יתמקד בעשרים וחמש השנים האחרונות ולא יספק תיאור מלא, אלא חומר רקע לדיון במחקר העכשווי. שלישית, מאמר זה יעסוק יותר בזיהוי נושאי הדיון מבניסיון לסכם את תוצאות המחקר (לסקירות ולסיכומים של המחקר ראה Bian, 1990a; Locke, 1984; Siedentop, 1983a; Steinhardt(in press), Templin & Schempp, 1989; בנוסף למספר סקירות בנושא בכתב העת *Journal of Teaching in Physical Education*).

אני מודעת לעובדה, כי ניתוח המחקר בצפון אמריקה אינו ניתן ליישום ישיר בעבודה המדעית במדינות אחרות. תקוותי היא כי בחינת המחקר בצפון אמריקה תשמש כעין חקר-מקרה (case study) העשוי לספק תובנה בנושאים הבעייתיים, העומדים בפני כל חוקרי הפדגוגיה של הספורט.

* חלק ראשון של הרצאת בר-אוריין ע"ש J.M. CAGIGAL. הוצג בכינוס AIESEP ב- Loughborough, England, ותורגם לעברית על-ידי א. גפן, ברשות המחברת (מיום 4 Dec., 1991).

קרומ (Crum, 1986) מזהה שלוש מטלות מחקר, שבהן צריכים לעסוק כל חוקרי הפדגוגיה של הספורט:

א. מטלת **הפרשנות המנומקת (hermeneutic)** של המחקר. זו עוסקת בהבהרה הרעיונית של היחסים בין המושגים הבסיסיים במטרות החינוך הגופני ובאמות המידה לאיכות הפדגוגיה של הספורט.

ב. מטלת **התיאור וההסבר (descriptive-explanatory)** של המחקר – עוסקת בתיאור ובהסבר היחסים שהתגלו במחקר בין השערות המחקר ובין משתני התהליך, משתני התוצר ומשתני התוכן בפדגוגיה של הספורט.

ג. המטלה **הבונה (constructive)** של המחקר. עוסקת בתכנון, בביצוע מבוקר ובהערכת השיפורים בתחום הפדגוגיה של הספורט.

רשימה זו של מטלות המחקר מספקת מסגרת למיון המחקר, המתבצע בתחום הפדגוגיה של הספורט. קרומ (Crum, 1986) ערך ניתוח כתבי עת פדגוגיים, שבו הוא מזהה שתי תת-תרבויות בפדגוגיה של הספורט, האחת מערב-גרמנית והשנייה צפון-אמריקאית. מסקנתו היא שהן מדגישות מטלות מחקר שונות. לדעתו, החוקרים המערב-גרמניים מזניחים את המחקר התיאורי-הסברי, בעוד מדע הפדגוגיה הצפון-אמריקאי "מאופיין בהתעלמות כמעט מלאה למטלת הפרשנות המנומקת של המחקר" (שם: 216).

ברצוני להוסיף לרשימתו של קרומ מטלה רביעית, והיא **פירוק המבנה (deconstruction)**. דיון מקיף יותר בפוסט-סטרוקטוראליזם ובפירוק המבנה ידחה להזדמנות אחרת, אך בשלב זה ברצוני להסביר בקצרה את המושג פירוק המבנה. סארוף (Sarup, 1989), מסביר: "במעבר מהפרשנות ומהסימונים לפירוק המבנה קיים שינוי במיקוד: מהזהה לשונה, מהאיחוד לפיצול, מתורת ההוויה (ontology) לפילוסופיה של הלשון, מתורת ההכרה (epistemology) לתורת הדיבור (rhetoric) מה-יש לאין", (שם: 59).

מאמר זה, יהיה, במידת מה, ניסיון לפירוק מבנה המחקר בפדגוגיה של הספורט בארה"ב. מסיבה זו לא ינסה הניתוח לספק הסבר ישיר להיסטוריה של הפדגוגיה של הספורט, אלא ישתמש בגישה הקרויה **ניתוח של הייחוס (genealogical analysis)**.

תורת הייחוס (genealogy) היא צורת ביקורת המנסה "לקבוע ולשמר את ייחודם של האירועים" ו"לגלות את ריבוי הגורמים מאחורי האירוע" (Sarup, 1989: 64). **המאמר יבחן את ההבדלים בתוך הפדגוגיה של הספורט ואת המאבק המתמשך בדבר המשמעות בתוך תחום זה.**

העבר הקרוב

בהקדמה **למינוח הפדגוגיה של הספורט** (Terminology of sport pedagogy), שפורסם לאחרונה על ידי AIESEP, מכירים המחברים בעובדה, כי אחת המטלות הקשות ביותר היא הגדרת המונח **הפדגוגיה של הספורט** (Pieron, Cheffers & Barrette, 1990). לדבריהם, חוסר ההסכמה בדבר משמעות המונח, נובעת מהבדלים פילוסופיים ותרבותיים. הם מציעים את ההגדרה הזאת: "חקירה מסודרת מהיבטים שונים של ההוראה ושל האימון במגוון של הקשרים, שנועדה לספק מידע כדי לשפר את הביצוע" (שם: 24). נראה, כי הקושי בהגדרה, נובע במידה מסוימת מכך שהפדגוגיה של הספורט הינה תחום מחקר צעיר יחסית. השקפה זו מודגמת על ידי קביעתו של מצלר: "תהא ההגדרה אשר תהא, ובין אם נכלול בה היגדים מסוימים או אם נשמיט ממנה חלקים מסוימים, אין ספק, כי מדע רציני ובעל תרומה בפדגוגיה של הספורט, קיים רק מספר שנים" (Metzler, 1989: 87). דוואר (Dewar, 1990), חולק על תיאור הפדגוגיה של הספורט כתחום מחקר חדש. הוא מציין: "קני-המידה (הסטנדרטים) לשיפוט של מהות מרכיבי מדע הפדגוגיה של הספורט, הינם חדשים יחסית ולא עצם קיומה של הפדגוגיה בחינוך הגופני" (שם: 70). דוואר מעלה כאן עניין חשוב כי באמת קיימת ספרות פדגוגית נרחבת, שפורסמה לפני הנחשול האחרון של עבודה פדגוגית מדעית.

בראשיתו, התמקד תחום החינוך הגופני בהכשרת מורים, והנושאים הפדגוגיים היו במרכז התכניות הן של המכללות ושל האוניברסיטאות והן בספרות המקצועית מ-1860 עד 1960 (Ziegler, 1975; Spears & Swanson, 1978). אם נשתמש במיון המטלות שהציע קרום, ניתן למיין את רוב הספרות הפדגוגית המוקדמת כפרשנות מנומקת או כבונה: כלומר, היא **עסקה במטרות החינוך הגופני ובתכנון תכניות להשגת מטרות אלו**. עם התעוררות הנטייה בשנות ה-60, לראות את החינוך הגופני כדיסציפלינה, עבר המיקוד בתחום החינוך הגופני **מהכשרת מורים למחקר המדעי של התנועה אצל בני האדם**.

בתגובה לשינוי זה, פתחו מספר מדענים בתחום הפדגוגיה, הקשורים לאוניברסיטאות מובילות בשדה המחקר בארה"ב, במאבק לביסוס הפדגוגיה של הספורט כתחום מחקר מדעי. מאמצייהם באו לידי ביטוי בשימת הדגש על המחקר התיאורי-המסביר, שהפך למאפיין של הפדגוגיה של הספורט בצפון אמריקה (Crum, 1986). זיהוי הפדגוגיה של הספורט כתחום מחקר חדש היה מבחינת מליצה לשונית, שנועדה להרחיק את המחקר העכשווי מהעבודה הפדגוגית המוקדמת ולבסס את מעמדם של חוקרים שונים בתחום הפדגוגיה בתוך הקהילה המדעית. הספרות נוטה ליצור את הרושם, כאילו כל המלומדים בתחום הפדגוגיה של הספורט בצפון אמריקה עסקו בתכנית מחקר דומה בנושא ההוראה. ברם, בדיקה מדוקדקת של המחקר שנערך ב-25 השנים האחרונות מגלה הבדלים וסתירות בתוך התחום, ואלה עשויים לעזור לנו להבין את הויכוחים בדבר תבניות המחקר השונות (paradigmatic debates), הקיימים כיום.

הניתוח להלן יתמקד בקומץ אנשי מפתח בתחום הפדגוגיה. ההתמקדות בחוקרים ולא בזרמים, מכוונת את תשומת לבנו לייחודיות של המאורעות. החוקרים נבחרו בשל השפעתם על התפתחות הפדגוגיה של הספורט בצפון אמריקה. השפעתם נובעת בחלקה מכתביהם, אך גם מתפקידם כמנחים של תכניות דוקטורט שהשפיעו במידה רבה על פדגוגיה של הספורט. עקב אילוצים, הדיון חייב להתעלם ממדענים רבים אחרים שתרמו אף הם תרומה משמעותית להתפתחות התחום.

וויליאם אנדרסון (William Anderson) היה אחד החוקרים האמריקאים, שהתחיל במחקר שעסק בתצפית שיטתית בהוראה של החינוך הגופני במסגרת תכנית הדוקטורט במחלקה להכשרה למורים באוניברסיטת קולומביה. מאמרם משנת 1971 בכתב העת *Quest* והמונוגרפיה "מה קורה בהתעמלות", שאותה ערך בשיתוף עם בארט (Anderson & Barrette, 1978), שילבו את המחקר התיאורי-ניתוחי (descriptive-analytic) של ההוראה במקצוע החינוך הגופני. ברם, שינוי מעניין התרחש בתכנית המחלקה להכשרה למורים, שאותו תיאר אנדרסון בועידת AIESEP בבוסטון ב-1982. אנדרסון (1982) מציין, כי קצה נפשו מחקירת ההוראה ובמיוחד מקידוד ההתנהגות "מורה-תלמיד" לכן הוא "החליט, כי ייתכן שבמקום רק ללמוד את המתרחש בתחום החינוך הגופני יש לנסות לשנות אותו". (שם: 209). התוצאה הסופית היתה מעבר למחקר פיתוח תכניות לימודים (program development), שבו סטודנטים מתכנית הדוקטורט במחלקה להכשרה למורים עובדים עם מורים לחינוך

גופני כדי לשפר את התכניות, ובו-זמנית עורכים מחקרי מקרים הקשורים לתהליך פיתוח התכנית (Anderson, 1989).

חוקר אחר שעזר בכינונה של מסורת מדעית בתחום הפדגוגיה של הספורט בארה"ב הוא לארי לוק (Larry Locke). לוק היה אחד המחברים של הפרק, העוסק במחקר החינוך הגופני בתוך הספר בעל ההשפעה **המדריך השני למחקר בהוראה** (Second handbook of research on teaching) (Nixon & Locke, 1973), וחיבר את המונוגרפיה שבה הוא מסכם את המחקר בחינוך ובהדרכת מורים (Locke, 1984). שתי סקירות אלו כתובות באופן המבליט את **הקשר בין התהליך (ההוראה) לבין התוצר (הלמידה)**, המאפיין את **המחקר הפוזיטיביסטי** (positivist research) בתחום ההוראה. בנוסף להיותו דובר למען המחקר הפדגוגי, הקים לוק תכנית ללימודי דוקטורט באוניברסיטה של מסאצ'וסטס, המתמקדת בהכשרת מורים לחינוך גופני. עבודתו של לוק מראה, כי המעבר בגישות המחקר משנות ה-70 לשנות ה-80, לוקה במידה מסוימת של סתירה. בעוד מאמרי הסקירות שלו היו מבוססים על **תבנית המחקר** (paradigm) **הפוזיטיביסטית של תהליך-תוצר**, רוב עבודות הדוקטורט האחרונות באוניברסיטת מסאצ'וסטס משתמשות בשיטות של **מחקר איכות** (qualitative research), המתבססות על **תבנית המחקר שעיקרה פרשנות** (interpretive paradigm). מאמרו המקיף של לוק (1989) בנושא שיטות של המחקר האיכותי בכתב העת, **Research Quarterly for Exercise and Sport**, היווה תרומה חשובה להכרה ולאישור של שיטות אלו בתוך התחום. תכנית האוניברסיטה של מסאצ'וסטס בהנהגתו של לוק ועמיתיו, הפכה כנראה לתכנית המובילה בלימודי הדוקטורט בארה"ב המיועדת להדרכת חוקרים במחקר האיכותי בתחום הפדגוגיה של הספורט.

תכנית אחרת ללימודי הדוקטורט בארה"ב, שבמסגרתה החלו לעסוק בתכנית של מחקר שיטתי בנושא ההוראה עוד בשנות ה-70 המוקדמות, היתה תכניתה של אוניברסיטת מדינת אוהיו בהנהגת דאריל סידנטופ (Daryl Siedentop). תכנית אוניברסיטת אוהיו מבוססת על ניתוח ההתנהגות ועל שינוייה. מחקר זה התמקד ב**שיטות לאימון מורים** (Siedentop 1986, 1983a, 1983b, 1981, 1972). עבודתו של סידנטופ היתה בעלת השפעה רבה בצפון אמריקה הודות לפרסומיו הנרחבים ובשל מספרם הרב של המומחים לפדגוגיה שהוכשרו בתכנית של אוניברסיטת אוהיו. כשאוניברסיטאות החלו לייחס חשיבות הולכת וגוברת למחקר, לפרסומים

ולמיומנויות המדעיות של תלמידיו של סידנטופ, הפכו אלה למועמדים מבוקשים למינויים במחלקות באוניברסיטאות ברחבי ארה"ב. בניגוד לשינויים שהתרחשו בתכניות המחלקה למורים במסאצ'וסטס, תכניתה של אוניברסיטת אוהיו המשיכה להתמקד בנושא ניתוח התנהגות. אף על פי שבשנות ה-80 מספר גדל והולך של עבודות דוקטורט באוניברסיטת אוהיו השתמשו בשיטות מחקר איכותי, אין הדבר משקף שינוי בבסיס הפילוסופי של תכנית זו, אלא נתפס כמחקר במודל ה**תיאורי-הסברתי** שמטרתו לאתר ולזהות משתנים והשערות במחקרים העכשוויים ובמחקרים עתידיים (Siedentop, 1989).

למרות העובדה שבמאמרו של סידנטופ בתחום ההוראה מושם דגש על **מחקר ההתנהגות** (behavioral research), יש לציין כי תרומה חשובה נוספת שלו היתה הביאור למודל של תכנית לימודים, אותו הוא מכנה **מודל החינוך לספורט** (Sports education model), (Siedentop, Mand & Taggart, 1986; Siedentop, 1981). בעבודה זו, שניתן למיינה כשייכת הן ל**פרשנות המנומקת** והן למחקר **הבונה**, ניתן לראות תחום **נפרד** ממחקרו של סידנטופ בתחום הפדגוגיה של הספורט. הפרדה זו משקפת נטייה רווחת בצפון אמריקה להבדיל בין עבודה על **תכנית לימודים** ובין **מחקר בהוראה**, ולראות באחרונה, ולאז דווקא בראשונה, את **המחקר הלגיטימי בפדגוגיה של הספורט**.

להבחנה זו בין תכנית לימודים ובין ההוראה היתה השפעה משמעותית על האופן, שבו נתקבלה עבודתה של אן ג'וואט (Ann Jewett) בארה"ב. ג'וואט הינה חוקרת, העוסקת בתכניות לימודים, ותרומותיה המקצועיות העיקריות היו **כתיבת ספרי לימוד** (Nixon & Jewett, 1980; Jewett & Bain, 1985) ופיתוח **מסגרת תכנית הלימודים המבוססת על תהליך-מטרה** (Purpose-Process Curriculum Framework) (Jewett, et al., 1971; Jewett & Mullan, 1977). אף על פי שתלמידיה במסלול הדוקטורט באוניברסיטת ויסקונסין ובאוניברסיטת ג'ורג'יה ערכו מספר מחקרים ניסויים (אמפיריים) כדי לתת תוקף למסגרת העבודה על תכניות הלימודים (Jewett & Bain, 1987), היה הדגש העיקרי של עבודתה בעל אופי של **פרשנות מנומקת**.

ארבעת האנשים שתוארו לעיל הם, כנראה, בעלי ההשפעה הרבה ביותר בתחום הפדגוגיה של הספורט בארה"ב ב-25 השנים האחרונות. עם זאת ברצוני לדון בשני

"בתנועה", חוברת מס' 4, תשנ"ג - 1992

אנשים אחרים, שהשפעתם עכשווית יותר. אין בכוונתי לנסות להזכיר את החוקרים שתרמו תרומה חשובה לידע בנושא ההוראה, אלא אתמקד בשני אנשים שהשפיעו על הויכוח בדבר תבניות המחקר השונות (paradigmatic debate) **בתוך** התחום.

בשנות ה-80 היה לואסון (Lawson, 1983a, 1983b, 1986, 1988), אחד הדוברים הראשיים שהדגישו את **היבט החיברות** (socialization) במחקר ההוראה ובהדרכת מורים. כמו כן, היה לואסון (1983a) אחד החוקרים הצפון אמריקאים הראשונים, שדן **בתבניות מחקר חילופיות** למחקר בפדגוגיה של הספורט. אחת מתרומותיו החשובות ביותר של לואסון היתה מתן **בסיס תיאורטי** למספר הגדל והולך של עבודות מחקר איכותי המתבצעות בשדה המחקר החינוכי.

אדם אחר שיש לציין את תרומתו בדיון על תבניות המחקר בפדגוגיה של הספורט הוא דון הליסון (Don Hellison). הליסון (1978, 1985) שהיה במידת מה מורד במוסכמות, עסק במשך 15 שנה בפיתוח ובבדיקות בשדה של מודל תכניות לימודים, שאותו הוא מכנה **מודל ההתפתחות החברתית** (Social development model). רק לאחרונה החלו הליסון (1983, 1988) ואחרים (Bain & Jewett, 1987), לתאר את עבודתו כמחקר. למעשה, ערך הליסון חקר-מקרים, שלהם ייחס סמכות מדעית, עוד לפני שהשקפת התיאוריה הביקורתית, המצדיקה גישה זו כגישה מחקרית, הופיעה בספרות הפדגוגיה של הספורט. למרות המאמצים הנעשים לאחרונה למקם את עבודתו בתוך תבנית המחקר **התיאורטית הביקורתית**, ישנם מספר חוקרים הכבולים לתבנית המחקר הפוזיטיביסטית, אשר ממשיכים לבטל את עבודתו ולראותה כשולית.

יש לציין, כי גם לאוסון וגם הליסון, שהיו בעלי השפעה בזכות פרסומיהם ובזכות הצגת עבודתם, לא עבדו במוסדות שהיתה בהם תכנית ללימודי דוקטורט, ולכן לא מילאו תפקיד בהכשרת הדור הבא של החוקרים בתחום הפדגוגיה. אף על פי כן תרמו לעיצוב דעה בויכוחים בדבר תבניות המחקר.

מה ניתן לגלות באמצעות בחינה קצרה זו של חוקרים בתחום הפדגוגיה? למרות ההכללות בדבר השמרנות המדעית בפדגוגיה של הספורט בצפון אמריקה, נמצאו ניגודי דעות בין המנהיגים המובילים בתחום. אף על פי שהיתה **התמקדות במחקר התיאורי-הסברי**, היו קיימים **יסודות חזקים של מחקר מסוג פרשנות מנומקת ושל מחקר בונה**. עובדה זו סותרת, במידת מה, את מסקנתנו של קרום, כי החוקרים בצפון

אמריקה התעלמו מפרשנות מנומקת. מכל מקום מחקר הפרשנות המנומקת והמחקר הבונה לא זכו, לעיתים קרובות, להכרה כמחקר. ייתכן וזה היה הגורם למסקנתו של קרום. זאת אף זאת, היה **שוני בין סוגי המחקר התיאורי-הסברי**. המחקר הניסויי כלל לא רק מחקר תהליך-תוצר, אלא גם מחקר איכותי המבוסס על גישה ביקורתית פרשנית.

בנוסף לשונות בין החוקרים המובילים היו לכמה מהם גישות משתנות ולעיתים סותרות לעבודה הפדגוגית. חלקם עברו במשך הזמן מתמיכה במחקר פוזיטיביסטי למחקר בונה. אחרים השתמשו במחקר בדרך פרשנית בעוד הם דבקים במספר עקרונות של פוזיטיביזם. אין מטרתה של אבחנה זו לבקר, אלא להכיר בכך שהמאפיין של פרטים ושל קבוצות חברתיות הוא המורכבות והדו-ערכיות. במאמר, שפרסמתי זה מכבר בכתב העת **Quest**, הודיתי בשינוי העמדות וביסודות הסותרים המצויים גם בעבודתי שלי (Bain, 1990a).

יש לציין, כי למין של החוקרים היתה השפעה על התפתחות הפדגוגיה של הספורט בארה"ב. אף על פי ש-56% מתלמידי המחלקה להכשרה למורים לחינוך גופני הן נשים, יש רוב של גברים בעלי תואר דוקטור והם אלה המפרסמים מחקרים רבים יותר (Metzler & Freedman, 1985). רבות מהנשים שהובילו בתחום מראשיתו, גילו עניין בפדגוגיה, אך במאמץ להפיכת הפדגוגיה של הספורט לתחום מדעי היה רוב לגברים. עם זאת, המרכיב של תכנית הלימודים בתחום הזה נשלט על ידי נשים, בראש ובראשונה על ידי ג'וואט ותלמידיה. ייתכן כי הדגם המבוסס על מין החוקרים הגביר את השתלטות המחקר הניסויי של ההוראה מחד גיסא ואת הפיחות שחל במעמדה של הפרשנות המנומקת של תכנית הלימודים מאידך גיסא.

בעוד הפילוסופיה השלטת, שהוצגה על ידי אלה שחיפשו אמינות אקדמית לפדגוגיה של הספורט, היתה הגדרה צרה של ניסוי פוזיטיביסטי, היו קיימים הן יסודות של עבודה פרשנית מנומקת ובונה והן תבניות-מחקר חילופיות למחקר הניסויי. לפדגוגיה של הספורט, אפוא, **אין עבר אחד ויחיד אלא ריבוי של היסטוריות**. הכרה בעובדה זו עשויה לעזור לנו למקם את המורכבות של שדה זה בהווה ולהבינו.

ההווה

כפי שצוין בהגדרה של הפדגוגיה של הספורט, המטרה הראשית של המחקר הפדגוגי

היא להנחות את העבודה החינוכית המעשית ולשפר אותה. מסיבה זו נראה לי, שיש לערוך סקירה של המצב העכשווי של המחקר בפדגוגיה של הספורט כשבמרכזה עומדת השאלה באיזו מידה הושגה מטרה זו. כל דיון בהשפעה ובמשמעויות של מחקר חייב לצאת מתוך ההכרה, כי מחקר הינו משימה בעלת מבנה חברתי, וכי בחינת היחסים בין המחקר למעשה היא **חלק מהמבנה**. כאשר אנו שואלים: "האם למחקר היתה השפעה על המעשה"? – משמעות השאלה והבסיס לתשובה נובעים מהנחות תבנית המחקר שלנו. דרך הצגת שאלה זו מרמזת על יחסי סיבה-תוצאה בין שתי מהויות ברורות, זו השקפה הנובעת מההבט של **מחקר ופיתוח** (research and development). בחינת המחקר הפדגוגי של החינוך הגופני מגלה, כי המודל המסורתי של מחקר ופיתוח מבוסס על הנחות פוזיטיביסטיות והוא תואם פחות תבניות מחקר אחרות.

קיימות שלוש מסורות מחקר ברורות בפדגוגיה של החינוך הגופני בצפון אמריקה, ובכל אחת מהן ישנה הגדרה שונה של המחקר ושל יחסי הגומלין בין המחקר ובין המעשה. תבניות המחקר השולטות הן **המחקר ההתנהגותי** (behaviorist research) ו**מחקר החיברות** (socialization research). כמו כן, צץ ועולה שדה מחקר המבוסס על **התיאוריה הביקורתית** (critical theory). אנו נבחן את תפישת המחקר והמעשה המעוגנת בכל אחת מהמסורות, ונבדוק את השפעת המחקר המבוססת על ההגדרות ועל הסטנדרטים של כל אחת מתבניות המחקר.

התבנית ההתנהגותית

תבנית המחקר ההתנהגותית או זו של מדעי הטבע במחקר ההוראה ובהכשרת מורים מבוססת על הנחות פוזיטיביסטיות, שלפיהן מטרת המחקר היא גילויים של חוקי ההתנהגות האנושית הניתנים להכללה. העבודה מתמקדת, בראש ובראשונה, בתיאור הוראה יעילה, בדרך כלל באמצעות מחקר תהליך-תוצר, המזהה משתנים בתהליך ההוראה הקשורים לתוצאות הלמידה של התלמיד. שיטה זו של מחקר ובכלל זה המחקר בתחום החינוך הגופני, הביאה לתיאור המודלים של **הוראה ישירה** ושל **הוראה פעילה** הנחשבים כיעילים ביצירת למידה אצל התלמידים. (Siedentop, 1983a). היו שביקרו את המחקר בשל התמקדותו במיומנויות בסיסיות ולא בלמידה ברמה גבוהה יותר ובהתנהגויות ניהול כלליות ולא בהתנהגויות הוראה הקשורות לתוכן. עם זאת, התומכים בתבנית המחקר ההתנהגותית טוענים,

שהצליחו לזהות כמות ניכרת של מידע בנושא ההוראה, וכי המחקר העתידי יכול להרחיב את התרומה למצבי הוראה-למידה מורכבים יותר.

השלב השני במחקר ההתנהגותי הוא פיתוח תהליכי אימון והכשרה שיאפשרו למורים לרכוש את ההתנהגויות שזוהו כיעילות במחקר תהליך-תוצר. בשלב זה חוקר ההתנהגות עוסק בהשפעה על המעשה. דאריל סידנטופ (1986), הדובר הראשי של ההשקפה ההתנהגותית בפדגוגיה של החינוך הגופני, מזהה את האפיונים שלהלן, המבוססים על מדע הטבע של ההתנהגות, כהכרחיים במחקר של הכשרת מורים. ראשית, המחקרים יצטרכו להתמקד בהתנהגות המורה **כתופעה טבעית**, הנחקרת בזכות עצמה, ולא כתופעת לוואי, הנחקרת כדי להסיק ממנה משהו על משתנים פחות נגישים... שנית, יהיה צורך להגדיר **את דרכי ההתערבות** באימון ובהכשרה באופן מפורט דיו כדי לאפשר חזרה עליהן. לבסוף, תכנית המחקר תצטרך למצוא **אמצעים בעלי תקפות פנימית**, שיאפשרו לייחס את השינויים להימצאותה או להיעדרותה של אסטרטגיה באימון ובהכשרה (**שם**: 5). מטרתו של מחקר כזה היא **לזהות תהליכים לפיתוח תכניות יעילות להכשרת מורים**.

גובש גוף-ידע מחקרי המיושם לניתוח עקרונות ההתנהגות הן בתחום **ההכשרה להוראה** (preservice) והן בתחום **השתלמות תוך כדי הוראה** (inservice). התנהגויות ההוראה שאותרו מהוות מטרה לשינוי ולשם כך פותחו דרכי התערבות המורכבות ממטרות, מחומרי הסברה, מתצפיות קבועות ומהיזון חוזר. התערבויות כאלה זכו להצלחה ביצירת שינויים בהתנהגויות שנבחרו כמטרה לשינוי, והראיות מצביעות על כך, כי ניתן לאמן מנחים באוניברסיטה, מורים המשתפים פעולה, מנהלי בתי ספר, עמיתים לעבודה ואת המורים עצמם לפעול כסוכני השינוי (Borys, 1986; Cusimano, 1987; Mancini, Clark & Wuest, 1987; Ratliffe, 1986).

ניתן לומר, כי יש בסיס איתן לטיעון התומך בהשפעת המחקר ההתנהגותי על ההוראה ועל הכשרת המורים בחינוך הגופני. אף על פי כן, יש שני נושאים שיש לבחון טרם הסקת מסקנה זו. הראשון הוא האם המיומנויות הנרכשות באמצעות ההכשרה ההתנהגותית ניתנות להעברה ונשמרות גם לאחר סיום התכנית. הנושא השני עוסק במידה, שבה אומץ או יאומץ, מודל ההכשרה ההתנהגותית על ידי מורי המורים הן בשלבי ההכשרה להוראה והן בהשתלמויות תוך כדי הוראה.

נושא העברת מיומנויות ההוראה מההכשרה אל המעשה, ושימור המיומנויות שנרכשו לאורך זמן הינו סבוך. לוק (1984) מזהה גורמים הנראים כמשפיעים על ההעברה ועל השימור, ובהם מידת השליטה הראשונית, ההקשר התוכני, וקבלתן או דחייתן של המיומנויות על ידי הלומד. סידנטופ (1986) מציין, כי תאוריית ההתנהגות ותאוריית ההתפתחות מניחות הנחות שונות המתייחסות לבעיה. ההשקפה ההתפתחותית או השקפת החיברות מניחות, כי השינוי צריך להתבצע ב-"מהות פנימית כלשהי שברגע שהיא משתנה היא הופכת לתמידית" (שם: 13), ואז משתקף השינוי בהתנהגות. ההנחה שביסוד ההשקפה ההתנהגותית היא שכדי להיות מסוגל לבצע העברה מתכנית ההכשרה למקום העבודה, יש לנתב את ההתנהגות על פי אותם מאורעות מזדמנים, שימשיכו להיות קיימים במקום העבודה והתומכים בהתנהגות הרצויה. למשל, יש לאמן את המורים להגיב לסימנים המצביעים על למידת התלמידים כמקור לחיזוקים ולא להתייחס להנאת התלמיד כמקור הסיפוק העיקרי שלהם.

בעוד הסברו של סידנטופ מספק תפישה תאורטית עקבית של הבעיה, לא ברור אם יש ביכולת ההכשרה לגרום להעברת מיומנויות ההוראה ולשימורן בנסיבות המשתנות והמגבילות לעיתים, שבהן מלמדים המורים לחינוך גופני. האם יהיו סימנים המצביעים על למידה, שעליהם יכול המורה להגיב בכיתות המאוכלסות יתר על המידה ואינן מצויידות כראוי? האם כוח החיזוקים של הוראת החינוך הגופני יגבר על הלחצים ועל האירועים הקשורים באימון קבוצה? נראה, כי המחקר מצביע על כך שמורים, אפילו מורים בולטים לטובה, מוצאים, כי הנאת התלמיד היא גמול משמעותי יותר מהישגי התלמידים (Earls, 1981; Placek, 1983), וכאשר, הלמידה אכן מתרחשת, מורים עשויים לחשוב, שהיא מתרחשת הודות לגורמים שמחוץ לשליטתם (Veal, 1988). המחקר מצביע גם על כך שמורים לחינוך גופני, במיוחד גברים, מייחסים חשיבות גדולה יותר לאימון מאשר להוראה (Bain & Wendt, 1983) החיזוקים במסגרת החינוך הגופני. השאלה, באיזו מידה יכול האימון ההתנהגותי לענות על האילוצים המגבילים, עדיין לא מצאה, אפוא, תשובה.

הנושא השני שיש לבחון בעת הדיון על השפעת המחקר הפדגוגי ההתנהגותי הוא, שלמרות העובדה שהמחקר המבוסס על תבנית מחקר זו הולך ומתרבה, הגישה המבוססת על האימון ההתנהגותי לא התקבלה בקנה מידה נרחב, בתכניות להכשרת מורים לחינוך גופני. ניתנו לכך סיבות מספר כגון, העלות הכספית, חוסר היכולת של

המחלקה לנהל תכנית כזו וחוסר ההתאמה בין תכנית אימון והכשרה כזו לבין הנורמות והערכים של האוניברסיטה (Siedentop, 1985). בעוד שלכמה מערכות בתי ספר ציבוריים בארה"ב הוכנסו מערכות פיקוח והנחיית מורים, המבוססות על מחקר תהליך-תוצר. הנודע ביותר בסוג מחקר זה הוא **מודל מדליין האנטר** (Madeline Hunter Model). נראה, כי **למחקר ההתנהגותי בחינוך גופני היתה השפעה מועטה, באופן יחסי, על הכשרת מורים או על בתי הספר הציבוריים.**

קשה למצוא הסבר לחוסר ההשפעה של המחקר ההתנהגותי בתוך מסורת מחקר זו עצמה. בדיקת ההחלטות שנעשו בתכנון תכניות להכשרת מורים מעלה שאלות בדבר האמונות והערכים של מקבלי החלטות ובדבר המדיניות של האוניברסיטאות ושל מערכות בתי הספר. מכל מקום, מדענים התנהגותיים (ביהביוריסטים) לא חוקרים אמונות ומדיניות. כדי להבין מהי הבעייתיות בהפצת רעיונותיהם, יצטרכו מדענים אלה לפנות למסורת המחקר השנייה, הלא היא מחקר החיברות (סוציאליזציה).

מחקר חיברות

תבנית המחקר העיקרית השנייה במחקר הפדגוגיה של החינוך הגופני הינה מחקר החיברות, או מה שכונה בפי לאוסון (1983a) **מחקר על המורים** ולא מחקר של ההוראה. חיברות לפי עיסוק "כולל את כל סוגי החיברות שמלכתחילה משפיעים על בני אדם להתחיל לעסוק בתחום החינוך הגופני ושארחראים, לאחר מכן, למעשיהם ולתפישתם כמורי-מורים וכמורים" (Lawson, 1986: 107). המחקר המבוסס על השקפה זו בוחן לא רק את התנהגות המורים, אלא גם את המאפיינים, את התפישות ואת האמונות שלהם.

ניתן לסווג את רוב מחקר החיברות בשדה החינוך הגופני כפוסט-פוזיטיביסטי (post-positivist). פיליפס (Phillips, 1989), מגדיר פוסט-פוזיטיביזם כחיפוש אחר **קביעות עם סימוכין** (warranted assertions) ולא אחר האמת. אמנם מטרת המחקר עודנה פיתוח תיאוריה כוללת, אך כל תיאוריה נתפשת כניסיונית וכארעית. קביעות וטיעונים מקבלים את אישורם, כאשר הם עומדים בביקורת של השקפות רבות, אך טיעונים אלה מבוססים על הסתברות ולא על ודאות. אין רואים את האובייקטיביות כממשות הניתנת להשגה, אלא **כאידיאל מכוון**, שעל פיו עומדת עבודת החוקר בפני ביקורת העמיתים למקצוע. בעוד חלק ממחקר החיברות המוקדם יותר התבסס על

השקפה דטרמיניסטית (כלומר, הכל קבוע מראש) האופיינית לפוזיטיביזם, המחקר המאוחר יותר טוען, כי החיברות הינו "בעייתי, ולא אוטומטי" וכי "בעוד המוסדות מנסים לקבוע את תפקידם של פרטים ושל מעשים, בני האדם מנסים לשנות מוסדות" (Lawson, 1983b: 4).

חוקרים העובדים במסגרת תבנית המחקר של חיברות, רואים את המחקר שלהם כמספק תובנה והבנה, היכולות להנחות, אך לא לתת מירשם החלטות בהוראה ובקביעת מדיניות. נושאים עיקריים במחקר החיברות מתייחסים לתפישות של המורים את עבודתם ולאופן השפעתן של תפישות אלו על מעשיהם. מחקרים העוסקים בנושא גיוס מורים משפרים את הבנתנו באשר לאפיונים ולאמונות של הבוחרים בחינוך גופני כקריירה (Dewar & Lawson, 1984; Templin, Woodford & Mulling, 1982). מחקרים של התנסויות סטודנטים בתכניות להכשרה מקצועית מספקים תובנה לאופן שבו סטודנטים מפרשים תכניות אלה ונושאים ונותנים במסגרתן, (Graber, 1986; Steen, 1986; Tousignant & Brunelle, 1987). מחקרים על כניסת אנשים למקום העבודה מבהירים מהן השפעות החיברות הבירוקרטי.

תחום במחקר החיברות, שהינו רלוונטי במיוחד לנושא שלנו הוא בדיקת השימוש של מורים במקורות מידע. נראה, כי הראיות מצביעות על כך שמורים רואים כמקור המידע העיקרי את עמיתיהם ולא את המחקר. יתכן, כי אחד ההסברים לכך קשור בניגוד שלאוסון (1985) תיאר בין מערכות הידע של חוקרים ובין מערכות הידע של העוסקים במקצוע. הוא טוען, כי העוסקים במקצוע מעדיפים לא את הידע המדעי והמלומד, אלא את הידע המעשי הממוזג ידע מדעי, הנבחר באופן בררני, עם אידיאולוגיה מקצועית וידע הנובע מניסיון. **פרשנות כזו רואה את העוסקים במקצוע לא רק כצרכני מידע, אלא כמשתתפים פעילים ביצירתו ובהתחדשותו.**

המסקנה מכאן היא שבאפשרותו של המחקר לספק הנחיה לחשיבה, אך לא הנחיה למעשה. רייד (Reid, 1978) מגדיר החלטות חינוכיות כבעיות מעשיות שלגביהן צריך לנקוט פעולה בתוך מערכת נסיבות מסוימת וייחודית, וכי תמיד יוותר הספק אם החליטו נכון, כי אי אפשר לדעת מהן תוצאות הברירות החילופיות שלא נבחרו. הוא רואה את התיאוריה ואת המחקר כמספקים "לא הצהרות של יחסים חוקיים העלולים להביא לידי הפחתה בערך תפקידו של שיפוט אחראי, אלא נתונים העוזרים לנו לזהות ולהגדיר בעיות הדורשות החלטה, המגבירים את יכולתנו ליצור פתרונות

חליפיים ומשפרים את איכות שיקול הדעת שלנו בדבר הפתרונות שאותם יש לאמץ" (שם: 27). לפיכך, בהשקפת החיברות השאלה איננה "האם המחקר משפיע על המעשה?" אלא "באיזו מידה שימש המחקר הפדגוגי כמנחה לחשיבה על בעיות מעשיות בחינוך גופני?" קשה להחליט מהי התשובה לשאלה זו. יתכן שבחינוך הגבוה זה שינה את השפה, שבה אנו משתמשים לדיון בהוראה ובהכשרת מורים ובמידה מועטה יותר את הדרכים שבהן אנו מתכננים תכניות להכשרת מורים. מכל מקום, **כמעט שאין הוכחה לכך שהמחקר שינה את תפיסת ההוראה אצל מורים לחינוך גופני**. מה שקרוי **זחילת ידע** (knowledge creep) איפשר לכמה ממצאי מחקר להקלט בתוך ארגוני עבודה (Weiss, 1980), אך השפעה עקיפה זו שינתה אך במעט את פעילויותיהם ואת דיוניהם של העוסקים במקצוע.

יש שיטענו, כי ניתן להתגבר על מגבלה זו אם תסולק ההפרדה בין המחקר ובין המעשה. עמדה זו נתמכת על ידי בעלי הגישה השלישית, זאת של התיאוריה הביקורתית.

התיאוריה הביקורתית

אף על פי שמרבית המחקר בצפון אמריקה מבוסס על הגישה ההתנהגותית ועל גישה החיברות, בוחנים מספר חוקרים את ההוראה ואת הכשרת המורים באמצעות הגישה של התיאוריה הביקורתית (Bain, 1989, 1990a; Bain & Jewett, 1987).

אנדרסון (1989) מסכם את המחקר הביקורתי: חוקרים אתנוגרפיים בקורתיים (critical ethnographers) מחפשים דוחות מחקר המתייחסים ליחסים הגיוניים בין האילוצים החברתיים המבניים הנכפים על מבצעי הפעולה האנושית ובין האוטונומיה היחסית של הפעילות האנושית. בניגוד למחקר הפרשני, המטרה השלטת באתנוגרפיה הביקורתית היא לשחרר את בני האדם ממקורות השליטה והדיכוי (שם: 249).

התאורטיקן הביקורתי מצהיר, שכל המחקר מבוסס על ערכים ואינו משוחרר מהם, וכי הוא קשור בקשר בלתי ניתן להפרדה במושגים השנויים במחלוקת של כוח ושל לגיטימציה. אחת המטרות של חלק ניכר מהמחקר היא לתמוך בנבדקי המחקר, זאת אומרת, לצייד אותם בתובנה הנדרשת להסרת המסתורין, לביקורת הנסיבות

"בתנועה", חוברת מס' 4, תשנ"ג - 1992

החברתיות שלהם, ולבחירת פעולות לשיפור חייהם (Lather, 1985). רוב המחקר הביקורתי מעוגן בפמיניזם או בנאו-מרכסיזם ומתמקד בנושאים של מין, של גזע או של שכבה חברתית. לתכניות המחקר המבוססות על ערכים יש מחויבות לקרוא תיגר על המצב הקיים ולתרום לסדר יותר שוויוני.

המחקר הפדגוגי המתבסס על הגישה התיאורטית הביקורתית מתייחס לעוסקים במקצוע כאל **משתתפים בתהליך המחקר ולא דווקא כאל נושאי המחקר**. המשתתפים עוזרים בניסוח שאלות, בפירוש נתונים ובבדיקת השאלה כיצד עשויות תובנות להוות בסיס לפעולה. לאת'ר (Lather, 1986) טוענת, כי תקפות המחקר הביקורתי תלויה לא רק באמינות ובמהימנות הפרשנות, אלא גם במה שהיא מכנה: **התקפות המזרזת** (catalytic validity). דהיינו, יעילות התהליך במתן תמיכה למשתתפים. יש לציין, כי מספר מחקרים ביקורתיים חוקרים את המדכא ולא את המדוכאים ומכאן שמטרתם היא העמקת ההבנה של יחסי הכוחות אך לא תמיכה לנבדקים. אף על פי כן, מחקר מעין זה נוטל חלק במטרה המשחררת של מחקר ביקורתי.

לדעת החוקר בעל הגישה הביקורתית, ההשפעה על המעשה מהווה נושא, שיש להתייחס אליו במהלך המחקר כולו ולא לאחר סיומו. לכן, השאלה של תבנית המחקר הביקורתי איננה "האם המחקר משפיע על המעשה" אלא "האם תבנית מחקר זו מאפשרת למשתתפים לפעול ביתר יעילות למען עצמם?" הדגש הראשוני, אפוא, הוא בהשפעה בפרק הזמן ובתחומי המקום המסוימים שבהם נערך המחקר. עם זאת, תאורטיקנים ביקורתיים בוחרים לפרסם את עבודתם, כאשר כוונתם היא שתהיה לה השפעה רחבה יותר. הם אינם מקווים שתוצאות המחקר תיושמנה ישירות במסגרות אחרות, אלא שקריאת המחקר תתן השראה לאחרים לבדוק, בביקורתיות, את הנסיבות של מחקרם. הפצת המחקר מבקשת לספק לקורא התנסויות של **הגברת המודעות** (consciousness-raising).

באופן יחסי נערך מעט מאוד מחקר ביקורתי בפדגוגיה של החינוך הגופני בארה"ב. חוקרים מספר החלו במחקר ביקורתי פמיניסטי (Bain, 1985; Bain, Wilson & Chaikind, 1989; Dewar, 1987; Griffin, 1989). הליסון (1985, 1983, 1978) ניסה לבנות תכנית מחקר עם סטודנטים הנתונים בסיכון, העשויה להתאים למחקר במסורת התמיכה בנחקרים.

קשה להעריך את השפעת המחקר הביקורתי על המעשה בחינוך הגופני. דיווחי מחקר רבים מספקים באופן יחסי, מידע מועט, על התקפות המזרזות של המחקר; כלומר, עד כמה היתה התכנית יעילה במתן אפשרות למשתתפים להבין את התנהגויותיהם ולבחור התנהגות לפי הבנתם. בנוסף לכך, ההשפעות של דיווחי המחקר על העלאת המודעות תלויות בנגישותם למורים ולחוקרים אחרים כאחד. נראה, כי לעבודתה של הליסון, היתה השפעה נרחבת למדי המבוססת על מספר גורמים: על תכנית עבודה שנערכה במשך למעלה מחמש עשרה שנה, על היותם של פרסומים ושל הצגות הנושא נגישים למורים ועל סגנון אישי, המגביר אמינות בקרב העוסקים במקצוע. עם זאת, נראה, כי עבודתה של הליסון התמקדה בפעולה האנושית ובצמיחה אישית, אך לא הקדישה תשומת לב לנושאי מבנה חברתי. מוקדם מדי להעריך את השפעת המחקר הביקורתי הפמיניסטי שנערך זה מכבר, אך יש לשער, כי שורשיו הפמיניסטים הקיצוניים ייתפשו כמאיימים על ידי רבים בזרם הראשי של החינוך הגופני בפרט בעטייה של שמרנותם של העוסקים בחינוך הגופני (Hendry & Whiting, 1972; Kenyon, 1965; Locke, 1962; Sage, 1980).

סיכום המחקר העכשווי

מהן המסקנות שאנו יכולים להסיק ומהן המשמעויות הנובעות מהן? המסקנה הראשונה היא כי השאלה בדבר היחסים בין המחקר ובין המעשה צריכה להישאל באופן שונה בכל אחת מתבניות המחקר. שאלת המחקר והפיתוח המסורתית "האם המחקר משפיע על המעשה?" מתאימה לתבנית המחקר ההתנהגותית. באשר למחקר החיברות, השאלה היא "האם המחקר משפיע על הדרכים, שבהן אנו חושבים על בעיות מעשיות?" עבור חוקר המחקר הביקורתי, השאלה היא "האם המחקר הזה תומך במשתתפים בו ומספק אפשרויות או אמצעים לשנות את חייהם?"

בכל אחת מתבניות המחקר יש סיבה הן לאופטימיות והן לרפיון ידיים. החוקרים ההתנהגותיים פיתחו מאגר ידע טכני בנושא ההוראה שבחלקו משפיע בעקיפין על מורים ועל מורי-מורים באמצעות התהליך של זחילת המידע. החוקרים לפי תבנית החיברות הניחו בסיס איתן של מחקר איכותי, המספק תובנה רבה יותר באשר לחיי היומיום של המורים לחינוך גופני. החוקרים הנוקטים בגישה הביקורתית החלו לבסס את עקרונותיהם וליצור שיח ביקורתי בתוך התחום. כל אחת ממסורות המחקר הללו בגרה והתפתחה, ויש לה צוותי חוקרים מאומנים היטב, המוכנים

להתקדם מעבר לתיאורים המצויים בתכניות הקיימות בחיפוש אחר ההשפעה על המעשה. ברם, בעיות החינוך הגופני בבתי הספר הן עצומות, וההתקדמות שנעשתה בטיפול בנושאים אלה היא מעטה (Dodde & Locke, 1984).

כפי שכבר צוין, מתמקדת סקירה זו במחקר ובמעשה בתוך ארה"ב. למרות נטייתם של החוקרים הצפון אמריקאיים לבודד עצמם מתרבויות אחרות, היה להם מגע עם עבודתם של חוקרים בתחום הפדגוגיה של הספורט במדינות אחרות. המודעות הזו נוטה להיות מוגבלת לפרסומים באנגלית ולהרצאות במפגשים בינלאומיים, כגון ב-AIESEP. החוקרים ההתנהגותיים מכירים את עבודתו של מוריס פירון (Pieron, 1986) מבליה. המתעניינים בתכניות לימודים קראו את עבודותיהם של האג (Haag, 1978) מגרמניה המערבית, אלמונד (Almond, 1986) מאנגליה, וארנולד (Arnold, 1979) מסקוטלנד. חוקרים בעלי עניין במחקר פרשני וביקורתי מכירים את עבודותיהם של אוונס (Evans, 1986, 1988) וספארקס (Sparkes, 1986, 1988) מאנגליה, קירק (Kirk, 1988), קירק וטינינג (Kirk & Tinning, 1990), טינינג (Tinning, 1987, 1988) וגור (Gore, 1990) מאוסטרליה.

נראה כי המגעים הבינלאומיים עזרו במיוחד בטיפול **חלופות לתבניות המחקר השולטות, הפוזיטיביסטייות וההתנהגותיות**. כפי שציין קרום (1986), המחקר הפרשני המנמק משגשג באירופה. המחקר הפרשני והביקורתי הוא בעל נוכחות חזקה יותר, אם לא השלטת, באנגליה ובאוסטרליה. **נראה, כי הופעתן של תיאוריות חלופיות לפוזיטיביזם תהווה המאפיין הבולט ביותר של המחקר בתחום הפדגוגיה של הספורט בעתיד הקרוב.**

רשימת המקורות

- Almond, L. (1986). Research-based teaching in games. In: J. Evans (Ed.), **Physical education, sport and schooling**. London: Falmer Press.
- Anderson, G.L. (1989). Critical ethnography in education: Origins, current status, and new directions. **Review of Education Research**, 59(3), 249-270.
- Anderson, W.G. (1982). Working with inservice teachers: Suggestions for teacher educators. **Journal of Teaching in Physical Education**, 1(3), 15-21.
- Anderson, W.G. (1989). Curriculum and program research in physical education: Selected approaches. **Journal of Teaching in Physical Education**, 8(2), 113-122.
- Anderson, W.G. & Barrette, G.T. (Eds.) (1978). **What's going on in the Gym**. (Monograph 1), Motor Skills: Theory into Practice.
- Arnold, P.J. (1979). **Meaning in movement, sport and physical education**. London: Heinemann.
- Arnold, P.J. (1988). **Education, Movement and the Curriculum**. London: Falmer Press.
- Bain, L.L. (1985). A naturalistic study of students' responses to an exercise class. **Journal of Teaching in Physical Education**, 5, 2-12.
- Bain, L.L. (1989). Interpretive and critical research in sport and physical education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 60(1), 21-24.
- Bain, L.L. (1990). Physical education teacher education. In: W.R. Houston (Ed.), **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: MacMillan.
- Bain, L.L. & Jewett, A.E. (1987). Future research and theory-building. **Journal of Teaching in Physical Education**, 6 (3), 346-364.
- Bain, L.L. & Wendt, J.C. (1983). Undergraduate physical education majors' perceptions of the roles of teacher and coach. **Research Quarterly of Exercise and Sport**, 54 (2), 112-118.

- Bain, L.L., Wilson, T. & Chaikind, E. (1989). Participant perceptions of exercise programs for overweight women. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 60 (2), 134-143.
- Borys, A.H. (1986). Development of a training procedure to increase pupil motor engagement time (MET) (19-26). In: M. Pilon & G. (Eds.), **Sport Pedagogy**. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Chu, D. (1978). A foundational study of the occupational induction of physical education teacher/coaches as it is affected by the organizational requirements of the training institution and its environment. **Dissertation Abstracts International**, 39, 3860A.
- Crum, B. (1986). Concerning the quality of the development of knowledge in sport pedagogy. **Journal of Teaching in Physical Education**, 5 (4), 209-210.
- Cusimano, B.E. (1987). Effects of self-assessment and goal setting on verbal behavior of elementary physical education teacher. **Journal of Teaching in Physical Education**, 6 (2), 166-173.
- Dewar, A.M. (1987). The social construction of gender in physical education. **Women's Studies International Forum**, 10 (4), 453-466.
- Dewar, A.M. (1990). Oppression and privilege in physical education: Struggles in the negotiation of gender in a university programme. In: D. Kirk & R. Tinning (Eds.), **Physical Education, Curriculum and Culture: Critical Issues in the Contemporary Crisis**. London: Falmer Press.
- Dewar, A.M. & Lawson, H.A. (1984). The subjective warrant and recruitment into physical education. **Quest**, 336 (1), 15-25.
- Dodds, P., Locke, L.F. (1984). Is physical education in American schools worth saving? Evidence, alternatives, judgment. In: N. Sturna (Ed.), **Proceedings: National Association for Physical Education in Higher Education**, (76-90). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Earls, N. (1981). Distinctive teachers' personal qualities, perceptions of teacher education, and realities of teaching. **Journal of Teaching in Physical Education**, 1 (1), 59-70.
- Evans, J. (Ed.) (1986). **Physical education, sport and schooling**. London: Falmer Press.

- Evans, J. (Ed.). (1988). **Teachers, teaching and control in physical education**. London: Falmer Press.
- Gore, J.M. (1990). Pedagogy as text in physical education, teacher education: Beyond the preferred reading. In: D. Kirk & R. Tinning (Eds.), **Physical Education, Curriculum and Culture: Critical Issues in the Contemporary Crisis**. London: Falmer Press.
- Graber, K.C. (1989). Teaching tomorrow's teachers: Professional preparation as an agent of socialization (59-80). In, T.J. Templin & P.G. Schempp (Eds.), **Socialization into physical education: Learning to teach** Indianapolis. In: Benchmark Press.
- Griffin, P.S. (1989). **Using participatory research to empower gay and lesbian educators**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Haag, H. (1978). **Sport pedagogy content and methodology**. Baltimore: University Park Press.
- Hellison, D. (1978). **Beyond balls and bats**. Washington, DC: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Hellison, D. (1983). It only takes one case to prove a possibility... and beyond. In: T.J. Templin & J.K. Olson (Eds.), **Teaching in physical education**. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1985). **Goals and strategies for teaching physical education**. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1988). Our constructed reality: Some contributions of an alternative perspective to physical education pedagogy. **Quest**, 40 (1), 84-90.
- Hendry, L.B. & Whiting, H.T.A. (1972). General course and specialist physical education student characteristics. **Education Research**, 14 (2), 152-156.
- Jewett, A.E. & Bain, L.L. (Eds.). (1978). The purpose process curriculum framework: A personal meaning model for physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, 6 (3).
- Jewett, A.E. & Bain, L.L. (1985). **The curriculum process in physical education**. Dubuque, IA: William C. Brown.

- Jewett, A.E., Jones, L.S., Luneke, S.M. & Robinson, S.M. (1971). Educational change through a taxonomy for writing physical education objectives. *Quest*, 15, 32-38.
- Jewett, A.E. & Mullan, M.R. (1977). **Curriculum design: Purposes and processes in physical education teaching-learning**. Washington, D.C.: AAHPER.
- Kenyon, G.S. (1965). Certain psychosocial and cultural characteristics unique to prospective teachers of physical education. *Research Quarterly*, 36 (1), 105-142.
- Kirk, D. (1988). **Physical education and curriculum study**. London: Cromwell.
- Kirk, D. & Tinning, R. (Eds.). (1990). **Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis**. London: Falmer Press.
- Lather, P. (1985). **Empowering research methodologies**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Lather, P. (1986). Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place. *Interchange* 17 (4) 63-84.
- Lawson, H.A. (1983a). Paradigms for research on teaching and teachers. In: T.J. Templin & J.K. Olson (Eds.), **Teaching in physical education**. 339-359. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lawson, H.A. (1983b). Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment of teacher education (Part 1). *Journal of Teaching in Physical Education*, 2 (3), 3-16.
- Lawson, H.A. (1985). Knowledge for work in the physical education profession. *Journal of Sociology & Sport*, 2 (1), 9-24.
- Lawson, H.A. (1986). Occupational socialization and the design of teacher education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5 (2), 107-116.
- Lawson, H.A. (1988). Occupational socialization, cultural studies, and the physical education curriculum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7 (4), 265-288.

- Locke, L.F. (1962). Performance of administration oriented male physical educators on selected psychological tests. **Research Quarterly**, 33 (1), 418-429.
- Locke, L.F. (1984). Research on teaching teachers: Where are we now? **Journal of Teaching in Physical Education** (Monograph 2).
- Locke, L.F. (1989). Qualitative research as a form of scientific inquiry in sport and physical education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 60 (1), 1-20.
- Mancini, V. Clark E.K. & Wuest, D.A. (1987). Short and long-term effects of supervisory feedback on the interaction patterns of an intercollegiate field hockey coach. **Journal of Teaching in Physical Education**, 6 (4) 404-410.
- Metzler, M. (1989). A review of research on time in sport pedagogy. **Journal of Teaching in Physical Education**, 8 (2), 87-103.
- Metzler, M.W., & Freedman, M.S. (1985). Here's looking at you, Pete: A profile of physical education teacher education faculty. **Journal of Teaching in Physical education**, 42 (2), 123-133.
- Nixon, J.E. & Jewett, A.E. (1980). **Introduction to physical education**. Philadelphia: W.B. Saunders.
- Nixon, J.E. & Locke, L.F. (1973). Research on teaching physical education. In: R.M. Travers (Ed.), **Second handbook of research on teaching**. Chicago: Rand McNally.
- Pieron, M. (1986). Analysis of the research based on observation of the teaching of physical education. In: M. Pieron, & G. Graham (Eds.), **Sport pedagogy**, Champaign, IL: Human Kinetics, 193-202.
- Pieron, M., Cheffers, J. & Barrette, G. (1990). **An introduction to the terminology of sport pedagogy**. Liege, Belgium: AIESEP.
- Phillips, D.C. (1989). **Post-positivistic science: Myths and realities**. Paper presented at the Phi Delta Kappa Alternative Paradigms Conference, San Francisco, CA.
- Placek, J. (1983). Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good? In: T.J. Templin & J.K. Olson (Eds.), **Teaching in physical education** (45-50). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Ratcliffe, T. (1986). The influence of school principals on management time and student activity time for two elementary physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5 (2), 117-125.
- Reid, W.A. (1978). **Thinking about the curriculum**. London: Routledge & Paul Kegan.
- Sage, G.H. (1980). Sociology of physical educator/coaches: Personal attributes controversy. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 5 (1), 110-121.
- Sage, G.H. (1989). Becoming a high school coach: From playing sports to coaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60 (1), 81-92.
- Sarup, M. (1989). **An introductory guide to post-structuralism and postmodernism**. Athens, GA: University of Georgia Press.
- Segrave, J.O. (1980). Role preferences among prospective physical education teacher/coaches. In: V. Craft (Ed.), **Proceedings: National Association for Physical Education in Higher Education**, (53-61). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1972). Behavior analysis and teacher training. *Quest*, 18, 26-32.
- Siedentop, D. (1981). The Ohio State University supervision research program summary report. *Journal of Teaching in Physical Education* (Introductory issue), 30-38.
- Siedentop, D. (1983a). **Developing teaching skills in physical education**. Palo Alto, CA: Mayfield.
- Siedentop, D. (1983b). Research on teaching in physical education. In: Templin & J.K. Olson (Eds.), **Teaching in physical education**. (3-15). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1985). The great teacher education legend. In: H.A. Hoffman & J.E. Rink (Eds.), **Physical education professional preparation: Insights and foresights (48-57)**. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Siedentop, D. (1986). The modification of teacher behavior. In: M. Pieron & G. Graham (Eds.), **Sport pedagogy**, (3-18). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Siedentop, D. (1989). Do the lockers really smell? **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 60 (1), 36-41.
- Siedentop, D. Mand, C. & Taggart, A. (1986). **Physical education: Teaching and curriculum strategies for grades 5 to 12**. Palo Alto, CA: Mayfield.
- Sparkes, A.C. (1986). Strangers and structures in the process of innovation. In: J. Evan(Ed.), **Physical Education, sport and schooling**. London: Falmer Press.
- Sparkes, A.C. (1988). The micropolitics of innovation in the physical education curriculum. In: J. Evans (Ed.), **Teachers, teaching and control in physical education**. London: Falmer Press.
- Spears, B. & Swanson, R.A. (1978). **History of sport and physical activity in the United States**. Dubuque, IA.: William C. Brown.
- Steen, T.B. (1986). **A case study of teacher socialization in physical education during early training experiences: A qualitative analysis**. Dissertation Abstracts International. 46, 2668A.
- Steinhardt, M.A. (in press). Physical education. In: P. Jackson (Ed.), **Handbook of Research on curriculum**. New York: McMillan.
- Templin, T.J & Schempp, P.G. (Eds.). (1989). **Socialization into physical education: Learning to teach**. Indianapolis: Benchmark press.
- Templin, T.J., Woodford, R. & Mulling C. (1982). On becoming a physical educator: Occupational choice and the anticipatory socialization process. **Quest**, 34 (2), 119-133.
- Tinning, R.I. (1987). Beyond the development of a utilitarian teaching perspective: An Australian case study of action research in teacher preparation. In: G.T. Barrette, R.S. Feingold, C.R. Rees & M. Pieron (Eds.), **Myths, models, & methods in sport pedagogy** Champaign, IL: Human Kinetics, (113-122).
- Tinning, R.I. (1988). Student teaching and the pedagogy of necessity. **Journal of Teaching in Physical Education**, 7 (2), 82-89.
- Tousignant, M. & Brunelle, J. (1987). Personalized instruction: A relief for some and a pain for others. In: G.T. Barrette, R.S. Feingold, C.R. Rees & M. Pieron (Eds.), **Myths, models, & methods in sport pedagogy** (215-224). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Veal, M.L. (1988). Pupil assessment perceptions and practices of secondary teachers. **Journal of Teaching in Physical Education**, 7 (4), 327-342.
- Weiss, C.H. (1980). Knowledge creep and decision accretion. **Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization**, 1 (3), 381-404.
- Ziegler, E.F. (1975). A history of undergraduate professional preparation for physical education in the United States, 1861-1961. In: E.F. Ziegler (Ed.), **A history of physical education and sport in the United States and Canada**. Champaign, IL: Stipes.