

# **DIDAKTIKA ŠPORTA JE REDOLJUBNA VEDA**

## **SPORTS DIDACTICS IS AN ORDERLY SCIENCE**

Dr. Dolfé Rajtmajer, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta

### **Izvleček**

V študiji se predstavlja šolski šport kot specifična predmetna didaktika, ki z energijsko komponento gibanja posega v biološke razvojne karakteristike otroka. Analizira se tudi vloga okolja pri razvoju senzornih in motoričnih sposobnosti. Otrok mora prehoditi razvojno pot človeške vrste, ki je skozi zgodovinski razvoj osvojila lokomotoriko v obliki pokončne hoje. Specifični organi-srčna mišica, medvretenčne ploščice in sklepi npr.- se bodo ustrezno razvili, če bo otrok imel možnost večurnega dnevnega bivanja v naravnem okolju, kjer bo lahko nemoteno tekel in zopet tekel! V izobraževalnem procesu vrta in šole smo pedagogi dolžni ponuditi otroku organizirano in pravilno dozirano vadbo, ne pa le nekakšne hoje...

### **Abstract**

In this study sport within schools is presented as a specific didactic subject, which effects the child's biological developmental characteristics with the energy component of movement. The role of the environment in developing sensory and motor abilities is also analysed. A child has to walk the developmental path of human kind through which humans have acquired locomotorics in the form of upright walking. Specific organs – e.g. the cardiac muscle, intervertebral discs and joints – will develop properly if a child has the chance to be in a natural environment for several hours a day, where he/she can run again and again undisturbed! In the educational process of kindergarten and school, pedagogues are obliged to offer children organised exercise in the appropriate amount and not just an average walk...

### **UVOD**

Študija temelji na domnevi, da mnogi pedagogi, ki se profesionalno ukvarjajo z izvajanjem gibalno/športne vzgoje, ne poznajo najboljše didaktičnih zakonitosti procesov učenja in pouka. V praksi, pa tudi pri izobraževanju novih generacij pedagogov, zaznavamo neko čudno logiko, po kateri bi "preveč didaktike" škodovalo sodobnim oblikam pouka. Kot da bodo kasneje v praksi kot izvajalci zaradi pretirane didaktizacije vse podredili le metodam in vsebinam in pri tem pozabili na otroka. Če povemo naravnost: preveč didaktike ne škodi, premalo pa privede do stanja, ko ne vemo, kaj delamo, oziroma kaj hitro lahko preidemo na izbiro vsebin po kriteriju, kaj je možno, ne pa, kaj je koristno za otroka. Takšne pedagoge prepoznamo med drugim tudi po tem, da so jih "polna usta" učenja preko igre, kar pa ne smemo razumeti, da je to vedno slabo.

Predmet te študiji je torej predmetna didaktika športa s vso svojo specifičnostjo, ki je vpeta skozi učno komunikacijo v sistem ved, ki se ukvarjajo s prenosom znanja, kot so npr. obča didaktika, pedagoška in razvojna psihologija. Raziskovalni problem se nanaša na preverjanje znanja didaktičnih zakonitosti izvajalcev gibalno/športnih programov za otroke. Simpozij Otrok v gibanju naj ne bi bil dorečen, če ne osvetlimo vsaj del teh problemov v praksi. Med metode zbiranja potrebnih informacij pa smo uvrstili lastne izkušnje zadnjih 20 let, študij virov ter posredne učinke iz testiranj, ocenjevanj, intervjujev in pedagoških eksperimentov.

### **IZHODIŠČA IN DEJSTVA**

»Šola raste ali pade z učiteljem«. Da ne bi »padla«, mora biti pedagog med drugim tudi dober strokovnjak in hkrati dober didaktik! Mora pa biti tudi raziskovalno naravnani, saj brez te usmeritve ni ustvarjalnosti v šolskih klopeh. Ustvarjalnost se napaja iz človekove igrivosti, ki

je »...sprožilna vzmet za ustvarjalno delo« (Trstenjak,1987/3) Ali je mogoče, da lahko zaidejo med pedagoge neustvarjalni ljudje? V času te čudne in žalostne tranzicije gospodarskega, družbenega in kulturnega življenja našega malega naroda je, žal, vse mogoče. Osnova pa je učiteljevo znanje. Poglejmo nekaj torišč ali področij, na katerih lahko izvajalci gibalno/športnih programov v vrtcu in šoli pomanjkljivo pristopajo k učnemu procesu.

### **Odnos obče in predmetne didaktike**

Obča didaktika preučuje splošna vprašanja izobraževanja in vzgoje, zgradbo in medsebojne soodvisnosti občin pogojev, pa tudi možnosti učnega ravnanja (Strmčnik,1993). Ne ukvarja se torej z neposrednimi učnimi situacijami, čeprav te empirično proučuje. Njen namen je oblikovati splošna didaktična znanja, koncepte, kriterije, principe in posplošitve tako poučevanja kot učenja; tu se sreča s poljem pedagoške psihologije, zaradi česar se danes polno vključuje v sodobne procese učne komunikacije.

Predmetna ali posebna didaktika pa preučuje specifične odnose, pogoje, nasprotja in blokade učnega delovanja na relaciji predmet – otrok – učitelj. Še zlasti pa se ukvarja z izborom in klasifikacijo vsebin glede na robne pogoje pouka: starost in predznanja otrok ter na pogoje izvajanja pouka športa. Predmetni didaktik mora biti v eni osebi dober strokovnjak, didaktik in pedagoški psiholog. Zaradi te trojne vloge zanj ni nikoli dovolj znanja didaktike, razvojne in pedagoške psihologije. (Rajtmajer, 1994, 2000)

### **Didaktika športa in pedagoška psihologija**

Reakcije otrok na **poučevanje** gibanja in **razvijanja sposobnosti-senzomotoričnih** (Gardner, 1995, Rajtmajer,1997, Shapiro, 1999, Marendič-Požarnik, B., 2004) in **funkcionalnih**-so mnogotere; vsi izvajalci – vzgojitelji, razredni in predmetni učitelji športa – morajo npr. dobro poznati učinke monotonije pri vadbi, razmerja med količino **informacijske** in **energijske** **komponente gibanja** in vlogo motoričnega transferja. Mlajši kot je otrok, pomembnejša je ta vloga, znotraj katere se srečamo z nizom problemov, ki jih vsebujejo pojmi: načelo epigeneze, načelo postopnosti in individualizacije, vertikalni oziroma učni transfer, procesi asimilacije in akomodacije ter homeostaze/ekvilibracija. (Rajtmajer, 1994, Labinowitz,1989) V trenutku, ko otrok preneha sodelovati, ko se je zrušilo njegovo ravnovesje v učno/trenažnem procesu, se mora pedagog podati v analizo navedenih pojmov, sicer ne bo odkril vzrokov za učne težave. Brez poglobljenega poznavanja teh vprašanj, ki so domena pedagoške psihologije, bodo naše analize pouka športa zelo osiromašene.

### **Specifičnost didaktike športa**

Iz **nalog** gibalno/športne vzgoje (vzgojnoso/cializacijskih, sprostilno/razvedrilnih, zdravstveno/preventivnih in razvojnih, po Marjanovič-Umek) je znano, da temelji biološki razvoj otroka na **razvojnih** nalogah, ki jih–kot smo že omenili-opredeljujeta informacijska (učenje) in energijska (razvijanje) komponenta gibanja. (Rajtmajer, 1994) Nobeno drugo vzgojno ali predmetno področje razen športa, se v vrtcu in šoli ne ukvarja z razvijanjem sposobnosti, ki izhajajo iz **energijske** **komponente gibanja**. Zato so vrste pouka športa–še zlasti seveda vadbena oziroma športna ura–tako strukturno zahtevne; samo v didaktiki športa se zaradi aktiviranja in razvijanja različnih podsistemov telesa (še zlasti srčno/žilnega in dihalnega) srečamo s pojmi: telo v gibanju in napor, telesni organi, ogrevanje, razgibavanje, razvijanje, fiziološka krivulja napora, doziranje, sprostitvev, preobremenitev, regeneracija itd. Pojem redoljubnost, ki ga srečamo v naslovu, izhaja iz te specifičnosti.

### **Didaktika športa, psihomotorično učenje in okolje**

Motorično učenje (pridobivanje gibalnih izkušenj) je nenehno spreminjanje gibanja v smeri ustvarjanja dinamičnih gibalnih stereotipov. V tem procesu ima ključno vlogo **okolje**.

Biologi, razvojni psihologi in fiziki (Gopnik in coa, 2003, Ridley, M., 2002, Bambeck/Wolters, 1995, Staguhn, G. 2002) ga delijo v (1.) fizično (naravno in umetno), (2.) elektromagnetno in (3.) socialno. Pomen okolja na razvoj otroka je najlepše pojasnil nek ameriški pisatelj (v skrajšani obliki): **Otrok se vedno vrača tja, od koder je človeštvo prišlo.** Seveda v naravno okolje (tudi v neugodnih vremenskih razmerah), če le ni moten z institucionalnimi dejavnostmi vrtca in šole, pa družinskimi urniki dodatnega šolanja, prevozi in elektronskimi mediji. Kot magnet ga privlači naravno okolje, kjer najde dovolj kisika, negativnih ionov (Darman, 2001,) in neprestano spreminjanje temperature in vlažnosti zraka. Štirih parametrov torej, ki opredeljujejo biološki razvoj.

Toda le »bitik« v takšnem okolju, je za razvijajočega se otroka premalo (to je lahko dovolj za odraslega, ki le ohranja stanje!); v njem mora otrok dnevno ure dolgo teči! in ne le hoditi. Van Aaken (1979, 1983), Diem, (1986), Kleine/Lennartz, (1985) in drugi (Rajtmajer, 2006) menijo, da je mlajši otrok »dolgoprogaš« ter da v dnevni igri preteče tudi 10 do 15 km... Tek otroka je namreč temeljni generator razvoja, še zlasti **srčne mišice** in **medvretenčnih ploščic**, ki že v šolskem obdobju izgubijo direktno prekrvavitev tako, da se disk prehranjuje le s pomočjo osmoze in difuzije, ter **sklepov**, ki sodelujejo v lokomotoriki. Aerobni tek (daljši od 5 minut) zaradi pospeškov pri odzivu in doskoku ustvarja pritiske na sklepe, ki so večji od 1G (= TT), frekvenca srca pa se pri otrocih (starih npr. od 5,5 do 6,5 let) dvigne na +/- 180. Ti parametri povzročijo pospešeno rast srčne mišice in medvretenčnih ploščic ter sklepnih površin... (Rajtmajer, 2000)

Psihomotorično učenje v pomenu nabiranja gibalnih in zaznavnih izkušenj v naravnem okolju pa hkrati uravnava tudi rast možganov. Otrok se rodi s približno enakim številom nevronov kot jih ima odrasli, čeprav so njegovi možgani težki le četrtno teže odraslih. Kaj torej raste? Rast se nanaša na povezave med nevroni: ob rojstvu jih je okrog 2500, med poldrugim ter tretjim letom pa že 12000. (Dryden/Vos, 2001, Gopnik in coa., 2003) Število nevronov je stvar genetike (Ridley, 2002, Dawkins, 2006), povezave med njimi, torej sinapse, pa so posledica učenja, izkušenj. (Goleman, 1989, Zohar/Marshall, 2004) Te pa so še zlasti bogate, če so pravočasne (zgodne senzomotorično učenje) in pridobljene v naravnem okolju ob svobodnem tekanju in igri. Narava je preko genov dala otroku poleg orodja, tj. **živčnega sistema**, še **različne programe**, ki mu bodo omogočili razvoj govora, različna zaznavanja, motoriko itd. in **odraslega**, ki ga bo usmerjal in učil do odraslosti. To troje je največji fenomen tega vesolja. In vse to ima otrok že ob rojstvu.

Razvoj čutil in preko njih izgrajevanje motoričnih stereotipov je neposredno odvisno od mehanskih lastnosti okolja, v katerem se otrok igra in teče. Zato se mora didaktika športa oziroma metodika tako pikolovsko ravnati po načelu postopnosti oziroma njegovega kriterija od lažjega k težjemu, ki ima pri učenju gibanja dobesedni pomen: zahteva namreč smiseln izbor specifičnih vsebin (vaj) v metodičnem postopku vadbe. Pojem »redoljubno« je torej nenehno prisoten v vsakem delu pouka športa. Fizikalnih količin gibanja, gravitacije, inercije in pospeškov ter učinkov različnih agregatnih stanj določenih elementov ni mogoče obiti.

## RAZPRAVA ZAKLJUČKI

Predstavljena tematika, ki nam služi kot izhodišče za razpravo, bi morala izhajati iz kakšne evalvacijske študije Zavoda za šolstvo ali Strokovnega sveta za šolstvo (če že ne celo iz poročil Ministrstva za šolstvo...), ne pa da se s tem ukvarja nek posameznik. Tedaj bi to bile (obvezujoče) smernice za učinkovitejše delo na nekem konkretnem polju izobraževanja; ko pa jih zapiše posameznik, se lahko kaj hitro pojavijo razmišljanja, da se želi avtor teh tekstov postaviti nad učitelja. Naš namen ne gre v tej smeri; želimo le opozoriti kolege na silne rezerve, ki bi se sprostile, ob bolj popolnem in s tem učinkovitejšem poznavanju didaktike pri

izvajalcih športnih programov. Procesi učenja gibanja in razvijanja sposobnosti, ki so prepleteni še z emocionalnimi in socialnimi odzivi otrok ter z zapleteno motivacijsko strukturo, so tako kompleksni, da za njihovo razumevanje in umeščanje v konkreten prostor, čas in generacijske posebnosti, ne bo nikoli preveč znanja... Seveda pa je za pomanjkljivo znanje učiteljev najprej odgovoren vsak sam. Šele nato pridejo na vrsto drugi vzroki. In o teh je potrebno razpravljati.

Zaradi omejenega prostora, jih bomo bolj našteali, kot strukturno analizirali.

Izvirni greh nakazanih problemov **(1.)** izhaja pravzaprav iz osnovnega izobraževanja pedagogov. (Terhart, E., 2001) Tu ne mislimo toliko na programe, ki se bodo z bolonjskim načinom še izboljšali, ampak na delo nosilcev temeljnih predmetov v teh programih; ti slabo in premalo (na)učijo in/ali na izpitih nimajo pravih kriterijev vrednotenja znanja. Izpitni režimi pri teh predmetih bi moral biti strogo selekcijski in ocena zadostno **(6)** bi morala pomeniti »vse znajo«. Ostale ocene so le nianse.

Temeljni predmeti **(2.)** prenosa znanja so danes izjemno razviti z obsežnim opusom literature. Vendar bi moral biti njihov študij usmerjen v proučevanje primerov najboljših rešitev, kot to prinaša npr. knjiga Revolucija učenja. Prebiranje takšnih monografij bi moralo biti pedagogom v užitek, ne pa da je v naših šolah komaj poznana. Seveda pa velja podobna ugotovitev tudi za raznovrstno literaturo, ki jo navajamo v tej študiji.

Otroška igra **(3.)** je sama zase »cela znanost«. Zato je njena uporaba v pedagoški tehnologiji lahko problematična. Pogosto slišimo, da »učimo preko igre« in vse bo v redu. Da zadeva le ni tako enostavna, lahko razberemo že iz knjige Marjanovič-Umek (Psihologija otroške igre) in Huizingove knjige Homo ludens. Teorije Eljkonjina, Vigotskega in Peageta in drugih pa so še toliko bolj zahtevne. Pri gibalno športni vzgoji je npr. navezava didaktične igre z učenjem in treniranjem gibalnih stereotipov sredstvo produktivne dejavnosti. Ko otrok sledi motivu »biti boljši«, se takoj uglaši na ponujeno igro, ker je v ospredju namen spoznavanje novih ali boljših gibalnih rešitev. Igra tako sproži učno motivacijo otroka (Juriševič, 2006), ki poveča učinke učenja in razvijanja senzoričnih (Petrovič, 2007) in motoričnih (Pistotnik, Pišot, Videmšek, Pišot/Planinšec, Strel, Rajtmajer) ter funkcionalnih sposobnosti otroka.

Izobraževalni proces otroka temelji na transferjih **(4.)**. Pri motoriki še zlasti, ker smo neposredno odvisni od učinkov fizičnega okolja. Razvoj sensorike in motorike pravzaprav pomeni prilagajati se zahtevam okolja.

Poseben problem je struktura osnovne vadbene enote **(5.)**, tj. vadbene oziroma športne ure, preko katere poteka pouk športa. Zahtevnost te strukture povečujeta tako obe komponenti gibanja kot cilji posameznih delov, pa tudi doziranje obremenitev in pa akcelerijske sposobnosti otrok, ki se izredno hitro spreminjajo. (Pravzaprav jih učitelji z vadbo načrtno spreminjajo.) Mlajši otroci bi morali imeti večino vadbenih oblik v naravi!

Zanimivo je, da se o tekalnih sposobnosti otrok (Boes, 2006) **(6.)**, tj. vzdržljivosti, komajda kaj pogovarjamo. Kot da je to pač nujno zlo vseh gibalnih dejavnosti in pika. Pa to le ni tako enostavno, saj potem zanemarimo razprave o definicijah in vrstah, kot so splošna-posebna, aerobna-anaerobna in statična-dinamična. Vse pa je strogo in usodno povezano z biološkim razvojem otroka; s preventivno in zdravstveno dejavnostjo, nosi pa tudi močno osebno noto, saj obstaja pomembna korelacija med »ne teči v šoli« in fizično »ne delati« v adolescenci ter preveliko telesno težo v odraslosti...

Mešanje staršev v strokovne odločitve **(7.)** športne vadbe-ali naj njihov otrok teče ali ne, ali lahko vadi zunaj v slabih vremenskih razmerah, cela paleta kvazi-opravičevanja itd.- so nedopustne v resnem izobraževalnem sistemu. Zato je v šoli, kjer je tega veliko, nekaj hudo narobe. Predvsem pa starši ne morejo vedeti, če jim tega šolniki ne povedo, kako pomembna je za otroka stalna in aktivna prisotnost pri pouku športa. Vzroki za te probleme so v segmentu šolskega polja v neustrezni komunikaciji šola-starši, največjo odgovornost pa imajo

seveda izvajalci sami, pa razredniki in ravnateljji šol in vrtcev. Čeprav je res, da tudi programi niso nikoli dovolj dobri; to še posebej velja za kurikulum vrtcev in spremljajoč priročnik. Za področje gibalno/športne vzgoje ne more biti slabših navodil, kot so ta.

Podobno se dogaja s permanentnim izobraževanjem (8.) pedagogov pri splošnih predmetih. Tu so strahotne luknje ne samo v aktualizaciji znanja (torej pri posodabljanju), ampak tudi pri klasičnem obnavljanju, saj učitelji niso imuni na pozabljanje. Ne smemo pozabiti, da gre za poklicna znanja.

Strokovna kontrola (9.) v vrtcih in šoli je nedorečena, kljub temu, da vemo, da je poklicni konservatizem v izobraževanju nekaj najhujšega. Predvsem pa v sodobnem svetu velja, da ni nobenega torišča družbenih dejavnosti, kjer bi ne veljala eksterna kontrola. Tako se zgublamo v razpravah o pravicah otrok, zavestno pa zanemarjamo to kontrolo.

Izobraževanje novih generacij pedagogov (10.) poteka danes zaradi problemov družbe v tranziciji v kriznih razmerah. (Seveda, o tem se ne razpravlja...) Razvrednotenje vrednot razjeda moralo pedagogov, pa zato povzroča patogene vplive na profesionalno socializacijo. (Barle/Bezenšek, 2006) Tudi na vlogo in moč mentorjev. Jasno je, da ima zgodnje spoznanje mladih vzgojiteljev/učiteljev, da je dobro ali slabo delo enako vrednoteno, in da se slabo ne sankcionira, porazne učinke na dolgoročne efekte učno vzgojnega dela.

Raziskovalno delo praktikov je komajda zaznati (11.), še zlasti, ko gre za uporabo nekoliko zahtevnejših metod raziskovanja, kot je npr. pedagoški eksperiment. Pri tem razumemo ta način raziskovanja bolj kot samokontrolo pedagoškega dela in ne toliko v rezultatih, ki empirično kažejo na izboljšanje otrokovega znanja in/ali sposobnosti. Podobno se dogaja s prenosi znanja (12.). Na treh simpozijih Otrok v gibanju smo pisali in razpravljali o podobnih problemih kot v tej študiji, v praksi pa nobenih odmevov...Da je nekaj hudo narobe na področju izvajanja športnih programov v vrtcih in šolah, lahko razberemo tudi iz naslednjega (13.): Ideja o športu kot nadomestku fizičnega dela temelji na spoznanju in dejstvih, da manj kot je potrebnega fizičnega dela za preživetje, bolj se sodobni človek ukvarja s športom. (Trstenjak, 1987) Tragičnost današnje šolske stvarnosti gre v nasprotno smer. Prav šolarji, ki (skoraj) nič več ne delajo-še v šolo jih vozijo-se izogibajo športnim dejavnostim pri pouku športa. Športno izobraževanje otrok bo moralo ubrati pot, ki je nakazana v idejah doživljajske pedagogike, (Krajncan in coa., 2000, Rajtmajer, 2000) če bomo hoteli spreminjati obstoječe paradigme (Russell, 2004) tudi v tem segmentu vzgoje in izobraževanja.

## Literatura

- Darman, N. (2001). Blaženost bivanja, Satjam, Maribor.
- Barle/Bezenšek. (2006). Sociologija vzgoje in izobraževanja. Management.
- Boes, K. (2006). Hoja in lahkoten tek.
- Gardner, H. (1995). Razsežnosti uma, teorija o več inteligencah, MK, Ljubljana.
- Gopnik in coa. (2003), Znanstvenik u kolijevci. Eduka, Zagreb.
- Krajncan in coa. (2000). Zeitschrift fuer Erlebnispädagogik.
- Labinowitz (1989). Izvirni Piaget. MK, Ljubljana.
- Marendič-Požarnik, B. (2004). Psihologija učenja in pouka. DZS.
- Rajtmajer, D. (1994). Izbr. poglavja iz pedagogike in didaktike športa, 3. knjiga, PeF MB.
- Rajtmajer, D. (2000). Didaktika športa med teorijo in prakso, Otrok v gibanju, Kranjska Gora.
- Ridley. M. (2002). Genom.
- Strmčnik; F. (1993/7). Odnosi med občo in posebnimi didaktikami, Sodobna pedagog.
- Trstenjak, A. (1987/3). Šport in ustvarjalnost, revija Šport, FŠ Ljubljana.
- Van Aaken (1979). Ausdauer des Kinders. Meyer verlag.