

# DIDAKTIKA ŠPORTA V FUNKCIJI DOŽIVLJAJSKJE VZGOJE

Dr. Dolfe Rajtmajer, Univerza Maribor, Pedagoška fakulteta

---

## Izveček

V študiji analiziramo rezultate sedemdnevnega eksperimenta, ki ga je izvajalo petinšestdeset študentk, vpisanih v program šport izbirno. Program je zajel naslednje vsebine: planinsko turo v sredogorju, turno smučanje nad gozdno mejo in jadranje na morju. Takšne športne vsebine povzročajo pri udeležencih specifična zaznavanja psihomotoričnih stanj, ki so zaradi globokih doživetij novega, tujega, nenavadnega in celo nevarnega, neposredna, globoko občutena in enkratna. Opazovanja med eksperimentom in kasnejša ustna in pisna introspekcijska poročila kažejo na pomembne pedagoške učinke na spoznavnem, motoričnem in osebnostno-socialnem področju.

Ključne besede: didaktika športa, emocije, doživljajska vzgoja, eksperiment, športne zvrsti

---

## Abstract

### DIDACTICS OF SPORT IN THE FUNCTION OF EXPERIENCE EDUCATION

The study analyses the results of a seven-day experiment, performed by sixty-five students involved in the choice-programme sport. The programme encompassed mountaineering in a range of mountains of medium height, skiing trip above the forest level and sailing at the sea. Such sports activities cause specific perceptions of the participants' psychomotor states, which are direct, deeply-felt and unique because of the newness, strangeness, extraordinariness and even dangerousness of the activity. The observations during the experiment and later verbal and written introspective reports show important pedagogical effects in the perceptive, motor and personality-social fields.

---

## 1. UVOD

Klasična šola postaja vedno bolj storilnostno usmerjena (Medveš, 1992, str. 12, Kramar, 1992, str. 35) ne glede na to, da se tako teoretiki kot praktiki trudijo najti izhod iz te zagate. Takšna šola seveda ni po meri otrok, otrokom jo vsiljujejo odrasli (starši) s svojo agonistično usmerjeno filozofijo preživetja. Ta naravnost pa proizvaja nenehne konflikte na mnogih ravneh odnosov v šoli in družini. Kakšne so, oziroma bodo posledice? Otrok kot objekt takšnega ravnanja odraslih je vedno bolj odtujen od naravnega toka svojega razvoja. Preobsežne obveznosti šole za večino otrok in še dodatne obremenitve s popoldanskim izobraževanjem, televizijo in računalništvom prisilijo otroka, da fizično vse manj dela (=se vse manj giba). Prisiljen je torej na mirovanje; postaja zares pravi homo sapiens, tj. misleči človek, ki večino dneva presedi, torej sedeči človek. V ZDA presedi poprečen otrok do šestega leta toliko časa pred televizijo in računalnikom, kot poprečen študent na predavanjih v času celotnega študija. Kje je sedaj aksiom v obliki enačbe: gibanje = otrokov razvoj (Schraag in coa., 1996, str.15).

Ali je torej obdobje homo ludensa, tj. **človeka, ki se igra** (Huizinga, 1970), tudi za obdobje otroštva nepreklicno minilo? Ker je prav gibanje bistvo otroške igre, za tega pa ima otrok vedno manj časa, tako ne moremo več vzpostaviti enakosti v razmerju med igro in gibanjem: gibanje je igra, igra je gibanje (Scheuerl, 1968, str. 142, 149, Grupe, 1983, str. 18). Za gibanje torej ni več časa, kar kaže na prikrito nasilje nad otrokom, čeprav je potrebno opozoriti tudi na možnost inflacije uporabe pojma igra (Bausinger, 1983, str. 53). Zdravnik Van Aaken pa nasprotno meni, da je otrok »dolgoprogaš« (1993, str. 119, podobno tudi Buschmann, 1986, str. 58), ki, če ni oviran s šolo in drugimi motorično pasivnimi dejavnostmi, preteče v **dnevni**

**igri** na prostem od 5 do 15 km. Najpomembnejši del gibanja v otroški igri je torej tek (Van Aaken, 1993, str. 91). Tragično je, da zaradi ciljev odraslih osiromašimo otrokovo gibanje, ki mu je potrebno »kot kruh«, kot je pred mnogimi leti zapisal Žlebnik, pa tudi Stojka Blagajac v knjigi: Igra mi je hrana (1995, str. 21) in zaradi katerega se otrok lahko sploh normalno razvija (Wasmund-Bodenstedt, 1992, str. 164). Ob tem celo pozabljamo na prastaro načelo Pitagora, »...da brez »telovadbe«(=gibanja kot ogrevanja in razgibavanja) ni uspešnega učenja logike.

Med primarne, biološke motive, ki omogočajo normalen otrokov razvoj, prištevamo poleg gibanja še igro (Scheuerl, 1968, str. 142, Kreuzer in soavt., 1983, str.3, Grupe in soavt., 1983, str. 18.) in veselje oziroma smešnost. Brez njih ni pravega otroštva (zgolj ljubezen je premalo!) in vsi cilji, ki se nanašajo na izobraževanje in vzgojo, morajo primarno zadovoljiti dnevne potrebe po njihovem izobilju. Obsežna dnevna telesna aktivnost od dojenčka naprej, še zlasti če je problemsko naravna (Rajtmajer, 1997a, str. 12), pa dokazano vpliva na pospešen razvoj živčne mreže (Gardner, 1995, str. 79, Bambek/Wolter, 1995, str. 297). Tudi za odrasle je gibanje tako pomembno, »...da bi ga morali prodajati na recept«, pravi dr. Bob Arnold v knjigi: S hrano proti raku na prsih (1999, str. 143).

Ko omenjamo izrazito pomanjkanje gibanja v dnevnem ritmu otroka, ne mislimo le na športne dejavnosti; dejstvo je, da otrok nasploh premalo fizično dela. Pri tem pa je tako filogenetski kot ontogenetski razvoj človeka stoletja nazaj temeljil na telesnih dejavnostih, oziroma je bil v svoji evoluciji od njih neposredno odvisen, še zlasti od dolgotrajnejše hoje in teka. Ključ do zmanjšanja teh problemov, do boljšega vrtca in šole, so seveda nove generacije pedagogov-praktikov. Njihovo izobraževanje mora biti drugačno (Rajtmajer, 1997b, str. 328), njihovo delo, tj praktično ukrepanje v sodobnih vzgojno-izobraževalnih institucijah pa boljše od današnjega. Marentič-Požarnikova (1997, str. 14) nam kaže, ko govori o »novih profesionalcih«, na smer vzgoje učiteljev za novo tisočletje. Tudi mnoga novejša odkritja na področju multiple inteligence (Gardner: Telesno-gibalna inteligenca, 1995, str. 240, 271) oziroma čustvene inteligence (Goleman, 1996, str. 273 Shapiro, 1999, str. 195) ponujajo bistveno drugačne možnosti bolj humanega, predvsem pa bolj zdravega poseganja v razvojno bit otroka (Rajtmajer, 1994a, str. 47, 54, 67). Podoben pomen imajo študije Zalokar-Divjakove (1996, str. 45), Gentesa (1992, str. 54) in Liebisch/Dannhaverja (1992, str. 80), ki govorijo o odpravljanju **gibalnega deficita** z vsebinami športa z doživljajsko konotacijo. Doživljajsko usmerjene vsebine imajo tudi bolj poudarjeno socialno dimenzijo (Kemper/Prenner, 1979, str. 133), saj se mladi skozi zahtevnejše psihofizične dejavnosti, ki se izvajajo v skupinah, »učijo sobivati« (Pšunder, 1997, str. 202, 3. steber izobraževanja).

Novejše neurofiziološke študije Bambeck/Woltersa (1995, str.104) in študije že omenjenih avtorjev Gardnerja, Golemana ter Shapira, potrjujejo znana dejstva o tem, da sta pojma »čustveno« in »socialno« učenje za predmetne didaktike golo dejstvo. Ko torej učenje usmerimo na zahtevnejšo praktično delovanje ob obilju doživetij, kot ga prikazuje v svoji knjigi Zalokar-Divjak (1996, str. 49), dobimo teoretično podprt model operativnega gibalno-športnega dela z otroki. Pri tem so tudi filozofi, kot teoretiki modrovanja oziroma mojstri "»misliti misli« kot poudarja Vodeb (1999, str. 20) v študiji z naslovom Filozofija športa med znanostjo in ideologijo, veliko prispevali k humanizaciji spoznavnih procesov. Tudi doživljaj lepega (estetsko čustvo po Kantu, Solomon, 1998, str. 319) bi bilo potrebno razumeti kot idejo o boljši šoli. Enako velja za sodobno doživljajsko usmerjeno psihomotorično učenje ( Pečjak, 1986, str. 81, ga imenuje zavestno spreminjanje gibanja), ki izzove radost, veselje, občutek lepega, kar osvobaja otroka spon pretiranega egoizma, ki tako zaviralno vpliva na razvoj. Ta radost ob spoznanju, ob vedeti, da vem, dobi pravo podobo šole

tedaj, ko jo zavestno delimo z drugimi, kar pojmuje kot socialno učenje, oziroma kot pravi Pšunder (1997, str. 202), učiti se sobivati.

Tudi socialna pedagogika, čeprav je v bistvu naravnana kot pomoč drugačnim, je ponudila koristne napotke za uporabo v normalni šoli. Iznašla je čudovito tehniko učenja, ki temelji na močnem emotivnem doživetju. In ta tehnika, ki povečuje učinke učenja, predstavlja tudi bistvo doživljajske vzgoje (Pečjak, 1986, str. 81, 89, Krajnčan, 1995, str. 35), s pomočjo katere lahko danes predmetne didaktike bistveno bolj humanizirajo spoznavni proces in tako minimizirajo učinke »sivine šole« kot izrazito informativno usmerjene institucije.

## 1. PREDMET, PROBLEM IN CILJI

Doživljajska pedagogika proučuje zlasti emocionalne in socialne učinke vzgoje in izobraževanja. Pomembna so globoka doživetja ali celo avanture, ki jih doživlja posameznik znotraj manjše skupine, ko le-ta rešuje zahtevne naloge. Gradi na dejstvu, da emotivna stanja posameznikov znotraj skupine niso le sumativne, ampak suprasumativne narave. Moč čustev skupine, ki ga poraja reševanje zahtevnih motoričnih nalog v zahtevnem naravnem okolju, je bistveno večja kot le vsotaemocij posameznikov. Pri tem pa je problem v analizi teh efektov, saj ti še niso znanstveno utemeljeni (Schleske, 1993, po Krajnčan, 1995, str. 93). Uradni, tj. institucionalni koncepti vzgoje in izobraževanja temeljijo namreč le na racionalnih učinkih, ki se merijo skozi šolski uspeh otroka, izraženega v ocenah (ali točkah). Fenomen doživetja ali celo avanture pa je mogoče ovrednotiti le subjektivno preko drznosti, igrivosti oziroma evforičnega vzdušja. Doživetje pomeni namreč psihične procese, ki so globoko emocionalni, tj. neposredni in enkratni, imajo pa za posledico trajen spomin. Končni rezultat tega posebnega tretmana, ki služi kot vir spoznavanja, je torej trajnejši spomin.

Močan doživljaj ali celo avantura kot stopnjevanje samega doživetja je posledica novega, presenetljivega in celo nevarnega športa v naravnem okolju. Vse to ima za posledico povečano notranjo motivacijo, ki daje moč, smer in barvitost doživetemu. Doživljajska vzgoja pomeni tako **»...vzajemno delovanje globalno dožitih dogodkov in njihove refleksije«** (Krajnčan, 1995, str. 37). Definicija ni enopomenska, saj zanjo še ni trdne znanstvene podlage. Cilj doživljajske vzgoje je namreč nedefiniran, drzen, samoogrožen za udeležence in emforičen. Med vsebine doživljajske vzgoje prištevamo tudi mnoge športe oziroma njihove discipline, ki se izvajajo v motorično zahtevnejšem naravnem okolju: planinski pohodi, gorsko kolesarjenje, turno smučanje, letne in zimske šole v naravi, taborjenja, življenje na plovilih itd. (Krajnčan, 1995, str. 3, Zalokar-Divjak, 1996, str. 49). Takšne vsebine in naravno okolje omogočajo specifična zaznavanja psihomotoričnega stanja udeležencev, ki zaradi osebnega doživetja novega, nenavadnega, neznanega, neposrednega, delujejo enkratno, globoko doživeto ali celo kot avantura. Doživljajska vzgoja gradi tako kot športna vzgoja med drugim tudi na specifičnih športnih vsebinah, močnih in neposrednih emocijah, ki delujejo kot ojačevalec v procesih spoznavanja.

Cilj te študije je preveriti pedagoške učinke posebnega sedemdnevnega eksperimenta, ki se ga je v treh skupinah predmeta Šport izbirno prostovoljno udeležilo petinšestdeset študentk. Zanima nas torej moč vpliva večdnevnega naporenega telesnega ukvarjanja z zahtevnejšimi in nenavadnimi športi v naravnem okolju.

## 3. METODE DELA

Doživljajska pedagogika velja za neznanstveno disciplino (Krajnčan, 1995, str. 34), saj (še) nima na voljo eksaktnih, znanstveno preverljivih metod zbiranja in obdelave podatkov. Zato

Krajnčan meni, da kljub mnogim spoznanjem, še ni znanstvene utemeljitve vpliva doživetja na učno-vzgojni proces. To eksplicitno potrjuje tudi Zalokar-Divjak že v naslovu svoje knjige »Vzgoja je ...ni znanost« (1996). Vendar pa na Institutu za doživljajsko pedagogiko univerze v Lüneburgu menijo drugače, saj že od leta 1993 naprej govorijo »...o metodah in instrumentih empiričnih raziskav v doživljajski pedagogiki« (Fischer, 1993, str. 4, 17, 20).

Pri naši analizi pedagoških učinkov doživljanja na udeležence eksperimenta se bomo uprli na ugotovitve Popperja, ki v monografiji »Logika znanstvenega odkritja« nedvoumno pove (1998, str. 36, 43):

1. Znanstveno odkritje ni mogoče brez vere v ideje in (ko citira Kanta)
2. »Če je nekaj veljavno za vsakogar, če ima um, potem njegovi razlogi objektivno zadoščajo«.

Informacije za to študijo smo zbirali tri leta na vzorcu petinšestdesetih študentk, ki so se v treh skupinah udeležile in realizirale sedemdnevni program Šport izbirno z vsebinami: turno smučanje nad gozdno mejo, taborjenje s planinsko turo (oboje v Triglavskem narodnem parku) in jadranje kot način življenja na morju. Podatke o reakcijah udeleženk smo zbirali med samim izvajanjem programa (eksterna opazovanja in intervjuji) ter kasneje s pomočjo instrospekcijskih poročil v obliki pisnih in ustnih seminarskih nalog. Obdelava podatkov je bila narejena s pomočjo modificirane Krajnčanove metode analiza/sinteza, ugotovitve pa smo razvrstili v tri ciljna področja: 1. senzorno-kognitivno, 2. motorično-funkcionalno in 3. osebnostno-socialno področje.

## **4. REZULTATI IN DISKUSIJA**

### **4.1 Senzorno-kognitivno področje**

Preko 85% udeleženk še nikoli ni bilo v podobnih situacijah. Tako se je torej velika večina prvič srečala s tako specifičnimi informacijami vizualnega, taktilnega, ravnotežnega in še zlasti kinestetičnega čutnega zaznavanja. Za večino je bilo to torej popolnoma novo spoznanje, le manjši del pa je nadgrajeval že delno znane stvari. Spoznale so torej osnove nautike, vremenoslovja in orientacije na morju in v alpskem svetu, hkrati pa se naučile še osnov jadranja, turnega smučanja, taborjenja in zahtevnejši planinskih vzponov v specifičnih geografskih okoljih, v katerih se človek sicer redkeje pojavlja. Udeleženke so se torej naučile ali izpopolnile nekatera specifična psihomotorična znanja kot so turno smučanje, taborjenje, bivanje v zahtevnejših naravnih okoljih, jadranju, plavanju ob plovilu na odprtem morju itd.

### **4.2 Motorično-funkcionalno področje**

Sem uvrščamo tisti del aktivnosti udeleženk, ki se nanaša na razvijanje motoričnih in funkcionalnih sposobnosti, ki se manifestirajo skozi telesno moč (repetitivna in statična moč), hitrost ponavljanja enostavnejših gibov, dinamično ravnotežje, koordinacijo gibanja z velikim številom iteracij in aerobno vzdržljivost. Planinska tura od Bohinja preko koč na Triglavskih jezerih do koč na Komni je prvi dan obsegala do sedemurno naporno hojo z nahrbtnikom, aktivni del upravljanja jadrnice je na dan zahteval šest-do sedemurno naporno delo v obliki upravljanja z vrvmi in krmilom, turno smučanje pa peturni spust po vrtačah Vogla zunaj urejenih smučišč (čeprav z uporabo žičnic). Udeleženke so si še zlasti razvijale dinamično ravnotežje, koordinacijo vsega telesa, sposobnost kinestetičnega reševanja prostorskih problemov, repetitivno moč ter aerobno dinamično vzdržljivost. Pomembno je, da so vse te aktivnosti potekale v neokrnjeni naravi.

### 4.3 Osebnostno-socialno področje

Analiza opazovanj in odgovori večine udeleženk kažejo na povečanje stopnje samozaupanja, boljšem prepoznavanju lastnih emocij in emocij ostalih članov skupine. Ustvarile so si neko novo samopodobo, ki temelji na drugačni identiteti kot prej. Doživljanje zadovoljstva nad lastnim kreativnim sodelovanjem pri tako zahtevnih dejavnostih so izrazile celo takole: »...odprli ste nam nove vidike življenja«. Opazna je tudi sprememba strukture motivacij in v skladu z njo tudi sprememba interesa, saj so postale udeleženke zahtevnejše tako do članov skupine, do svojih učiteljev kot tudi do sebe osebno (mnogim se bo spremenil repertoar prostočasnih aktivnosti). Seveda so posamezne udeleženke različno globoko doživele te spremembe, odvisno od osebnega razumevanja pomena zastavljenih ciljev programa. Pomemben premik je bil tudi v področju »učiti se sobivati«, saj je npr. majhen prostor na jadrnici-glede na bivalni prostor na domu-lahko generator stresov in konfliktov, ki izhajajo iz neprestanega poseganja v osebni prostor člana skupine (Brooks, 1996. str. 15).

## 5. RAZPRAVA IN ZAKLJUČKI

Rezultati sedemdnevnega eksperimenta, ki je zajel tri različne sklope športnih vsebin, ki so se izvajale izključno v naravnih in specifičnih ekosistemih, kažejo na pozitiven pedagoški vpliv na večino udeleženk tako na spoznavnem, motoričnem kot osebno-socialnem področju. Cilji so bili doseženi brez zunanje prisile, saj je bila udeležba prostovoljna. Seveda pa lahko govorimo le o relativnosti doseženih ciljev, saj so bile osnovne informacije zbrane na osnovi subjektivnih vtisov udeleženk.

Vse uporabljene vsebine imajo specifično sporočilno vrednost: Nazaj k naravi, torej k izvoru, iz katerega izhaja človek in katerega del je (bil). Presenetljiva je ugotovitev, kako močno so te korenine načete. Udeleženke so vzpostavile nove in močnejše oblike osebnih odnosov, ki temeljijo na življenjski vedrini, prešernosti, radosti nad bivanjem in to kljub napornim celodnevni obremenitvam ob skromnih življenjskih pogojih. Pomembna je ugotovitev, da so že formirani ljudje sposobni takoj na začetku programa kljub mnogim problemom vzpostaviti aktivno sodelovanje z ostalimi člani, aktivno sodelovati pri planiranju in realizaciji skupnih ciljev, da so sposobni hitrega prepoznavanja lastnih interesov in interesov drugih ter obvladovanja in pozitivnega usmerjanja svojih in drugih emocij. Vzrok za tako hitre pozitivne učinke vidimo v zahtevnih vsebinah, naravnem okolju in lastnih prostovoljnih odločitvah. Bistvena pa je aktivna udeležba vsakega posameznika, saj pasivnost v takšnem programu sploh ni mogoča.

Vse aktivnosti so bile spremljane z močnimi doživetji, ki so jih usmerjala pozitivna čustva skupine, ne glede na to, da je bilo med posameznicami dovolj odkrite in prikrite anksioznosti; pozitivna klima skupine je premagovala težave posameznice, ko se je znašla v steni Komarče, med vrtačami zasneženega Vogla ali pri krmilu ali sidru plovila na razburkanem morju. Emocija ima svoj pomen v korenu besede »motere«, tj. gibati se, kar kaže na to, da je emocija generator aktivnosti (Goleman, 1996, str. 20), ki pa jo vzdušje skupine umirja, brusi in usmerja v aktivno delovanje. Zato so globoka doživetja (doživljaj pred storitvijo, kot pravi Medveš, 1992, str.11) v tem programu temeljila na enakovrednem vključevanju emocij in razuma. V ospredju so bile emocije prijateljstva, lepote in skrivnostnosti narave ter zavestnega (so)delovanja za skupino; skupni interes postane tako motiv za akcijo. Te naravne in fizično zelo zahtevne športne dejavnosti pomenijo mnogotere nove priložnosti za obvladovanje okolja in sebe, ko lahko človek sam najde številne odgovore (Shapiro, 1999, str.

170). Didaktike športne vzgoje si seveda ni mogoče več zamišljati brez doživljajske naravnosti. Je pa dinamična, v prvobitno naravo orientirana športna vzgoja že sama po sebi globoko doživljajsko usmerjena.

## Literatura

1. Arnold, B. (1999). S prehrano proti raku na prsih, Orbis, Ljubljana, str. 143-144.
2. Brooks, M. (1996). Zbližanje in ujemanje, Založba Ganeš, Ljubljana, str. 3-22.
3. Bambeck, J.J. (1995). Wolters, A.: Moč možganov, Sledi, str. 294-304.
4. Bausinger, H. (1983). Spiel unter Dummen, (Hrsg.) Grupe und coa.: Spiel, Spiele, Spielen, Bundesinstituts für Sportwissenschaft, Band 49, Hofmann Schorndorf, str. 43-59.
5. Blagajac, S. (1995). Igra mi je hrana, Metodika fizičnog vaspitanja dece predškolskog uzrasta, Sport za sve, Beograd, str. 21-25.
6. Buschmann, J. (1993). Ausdauertraining für Kinder, Meyer, Aachen str. 58-62.
7. Fischer, T. (Hrsg.). (1993). Theoretische Überlegungen zu Methoden und Instrumenten empirischer Forschung in der Erlebnispädagogik, Lüneburg, str. 4-20.
8. Gardner, H. (1995). Razsežnosti uma, Teorija o več inteligencah, Tangram, Ljubljana, str. 73-89, 240-284.
9. Goleman, D. (1998). Čustvena inteligenca, ZMK, Ljubljana, str. 273-285.
10. Gentes, S. (1992). Förderung der Kommunikations- und Erlebnisfähigkeit durch Spiele mit Kleinkinder, (Hrsg.) Zimmer/Cicurs: Kinder brauchen Bewegung, brauchen Kinder Sport, Meyer Verlag, str. 54-59.
11. Grupe, O. in coa. (1983). Das Spiel im Sport – der Sport als Spiel?, (Hrsg.), Spiel, Spiele, Spiele, Schorndorf, Hofmann, str. 18-42.
12. Huizinga, J. (1970). Homo ludens-o porieklu kulture u igri, Zagreb.
13. Kemper, F.J., Prenner, K. (1979). Sozialisationsorientierte Ansätze in der Spordidaktik, (Hrsg.) Grö3ing: Spektrum der Sportdidaktik, Limpert, Bad Homburg, str. 133-153.
14. Kramar, M. (1992). Didaktični koncept izobraževalno-vzgojnega procesa, Zbornik referatov, PF Maribor, str.32-38.
15. Krajncan, M. (1995). Doživljajska pedagogika, Društvo defektologov Slovenije, 34, str. 33-56.
16. Kreuzer, J. (1983). Gedanken über das Verhältnis pädagogischer Institutionen zum Spiel, (Hrsg.) Handbuch der Spielpädagogik, Band, 2, Schwann, Düsseldorf, str. 3-18.
17. Liebisch, R., Dannhauer, G. (1992). Wir spielen Zirkus, (Hrsg.) Zimmer/Cicurs, Kinder brauchen Bewegung, brauchen Kinder Sport?, Meyer, Aachen, str. 80-88.
18. Medveš, Z. (1992). Aktualnost reformske pedagogike v sodobnih vzgojnih konceptih..., Zbornik referatov, PF Maribor, str.1-14.
19. Marentič-Požarnik, B. (1997). Filozofija, doktrina in praksa v izobraževanju učiteljev, Zbornik referatov, PF Ljubljana, str. 9-18.
20. Pečjak, V. (1986). Poti do znanja, CZ, Ljubljana, str. 81-84.
21. Pečjak, V. (1989). Poti do idej, samozaložba, Ljubljana, str. 9-22.
22. Popper, K.R. (1998). Logika znanstvenega odkritja, Studija humanitatis, Ljubljana, str. 36-45.
23. Pšunder, M. (1997). Subjektivni vidik štirih stebrov izobraževanja, Zbornik referatov, PF, Ljubljana, Izobraževanje učiteljev, str. 202-206.
24. Rajtmajer, D. (1994a). Razvijanje splošne aerobne vzdržljivosti pri mlajših otrocih, Izbrana poglavja iz pedagogike in didaktike športa, PF, Maribor, str. 47-53.
25. Rajtmajer, D. (1994b). Analiza tekalnih sposobnosti mlajših otrok, Izbrana poglavja iz pedagogike in didaktike športa, PF Maribor, str. 54-60.

26. Rajtmajer, D. (1994c). Vadba vzdržljivosti kot zaščita proti respiratornim obolenjem, Izbrana poglavja iz pedagog. in did. Športa, PF Maribor, str. 67-69.
27. Rajtmajer, D. (1997a). Diagnostično-prognostična vloga norm motoričnih sposobnosti, 4. knjiga, PF Maribor, str. 12-17.
28. Rajtmajer, D. (1997b). Položaj učitelja in vzgojitelja bo zahteval čez 15-20 let več kot zgolj poklicno usmeritev, Zbornik referatov, PF, Ljubljana, Izobraževanje učiteljev, str. 328-332.
29. Reinert, G.-B. (1983). Integrative Spielpädagogik, (Hrsg.) Handbuch der Spielpädagogik, Band 2, Schwann, Düsseldorf, str. 231-246.
30. Schraag, M. in coa. (1996). Erlebniswelt Sport, Hofmann, Schorndorf, str. 15-17.
31. Scheuerl, H. (1968). Das spiel, Weinheim/Berlin, str. 137-155.
32. Shapiro, L.E. (1999). Čustvena inteligenca otrok, MK, Ljubljana, str. 170-172, 195-213.
33. Solomon, R., Higgins, K. (1988), Kratka zgodovina filozofije, Sophia, Ljubljana, str. 318-325.
34. Vodeb, R. (1999). Filozofija (športa) med znanostjo in ideologijo, Šport, Ljubljana, 47, 3, str. 20-25.
35. Van Aaken, E. (1993). Das van Aaken Lauflehrbuch, Meyer, Aachen, str. 119-127.
36. Wasmund-Bodenstedt, U. (1992). Tägliche Bewegungszeit für alle Kinder, (Hrsg.) Zimmer/Cicurs, Kinder brauchen Bewegung, brauchen Kinder Sport ?, Meyer, Aachen, str. 164-166.
37. Zalokar-Divjak, Z. (1996). Vzgoja je ...ni znanost, Educy, Ljubljana, str. 45-51.