

ŠPORTNA VZGOJA MED TEORIJO IN PRAKSO

PHYSICAL EDUCATION BETWEEN THEORY AND PRAXIS

Dolfe Rajtmajer, Univerza Maribor, Pedagoška fakulteta

Izvleček

V študiji analiziramo relacije med vedami, ki se ukvarjajo s prenosom znanja pri pouku športa: pedagogiko, didaktiko, pedagoško psihologijo, predmetno didaktiko in metodiko. Postavljamo tezo, da je potrebno šolski šport razumeti v pomenu psihomotoričnega učenja in razvijanja motoričnih in funkcionalnih sposobnosti, kar predstavlja naporno vadenje, ki lahko pomaga otroku pri burnem razvoju. Zaradi prisotnosti močnih emocij in socializacijskih učinkov imenujemo motorično učenje tudi emocionalno in socialno učenje. V besedni vezavi športna vzgoja lahko besedo vzgoja izpustimo, saj je didaktika športa najprej šport, ki s pomočjo prikritega kurikula veliko prispeva k vzgoji celovite osebnosti.

Ključne besede: šport, šola, otrok, motorično učenje

Abstract

In the current study we analyse relations between sciences dealing with the transfer of knowledge in physical education: pedagogy, didactics, pedagogical psychology, applied (subject) didactics and methodics. We formulate a hypothesis that school sport should be understood in the sense of psycho-motor learning and development of motor and functional abilities, a taxing exercise, which can help the child in its turbulent development. Because of the strong emotions and socialisational effects, we can call motor learning also emotional and social learning. In the word-linkage "sports (physical) education", we can leave out the word education, since the didactics of sport is primarily sport, which contributes hugely to the formation of a holistic personality through the hidden curriculum.

Keywords: sport, school, child, motor learning

Splošna in predmetna didaktika

Predmetna didaktika bo operativno (metodično) uspešna le, če pri prenosu znanja uporablja poleg spoznanj splošne didaktike tudi aktualna spoznanja pedagoške (šolske) psihologije. Gre za znani aksiom o neuspešnosti prakse brez teorije, kar je Leonardo da Vinci izrazil s prisodobno o "...krmarju ladje brez kompasa in krmila" (Jelavić, 1998, str. 9).

Didaktika je bila dolga leta pretežno usmerjena na vsebine poučevanja. Danes je v središče njenega zanimanja postavljen otrok oziroma učenec. To pa bistveno spremeni odnose na relaciji didaktika-predmetna didaktika. S tem je celoten didaktičen proces prešel iz poučevanja na poučevanje-učenje. Splošna didaktika se je tako približala predmetnim, ki so morale že doslej "delovati didaktično in ukrepati psihološko". Postaviti otroka v središče didaktičnega delovanja pomeni namreč, da se tudi splošna didaktika v preverjanju svojih hipotez sooča z rezultati svojih posegov v subjekt poučevanja.

Pravzaprav se je pravi komunikacijski proces v vzgoji in izobraževanju začel tedaj, ko je drugi del komunikacijskega učnega kanala, tj. učenec s svojimi reakcijami, dobil potrebno veljavo. Tako obča didaktika ni več le proces poučevanja, temveč teoretično premišljen proces poučevanja-učenja, kjer posledice pouka (in vzgoje) povratno vplivajo na didaktične ukrepe.

Poučevanje-učenje je torej predmet sodobne didaktike. Posledica pa je spremenjeno ponašanje učenca (Jelavić, 1998, str. 14). Subjekt torej v tem procesu in zaradi njega spreminja svojo osebnost, saj vplivi niso le informativni (pri športni vzgoji še energijski), ampak učinkujejo vzgojno socializacijsko. Zato je didaktika sestavni del pedagogike, ko skozi vzgojo in izobraževanje sodeluje pri oblikovanju osebnosti mladega človeka. Človek je oseba, pravi Kratochwil (1993, str. 25) v antropološkem aspektu vzgoje. Tudi Jurman meni (1999, str. 123), da z vzgojo in izobrazbo socializiramo otrokov temperament (str. 142) in karakter (str. 145) ter spreminjamo njegove sposobnosti (str. 147). Pri tem nedvoumno pove (str. 137), da pa je pravilna le antropološka vzgoja, ne pa tudi ostali dve, tj. pedagogika kapitala in pedagogika ideologije.

Temelj antropološke vzgoje je kultura človekove skupnosti, iz katere izhaja, in njegove dispozicije. Kultura ima pri tem značaj vsebin in oblik delovanja, posameznikove dispozicije osebnosti pa so cilj tega delovanja (str. 137). Antropološka vzgoja je seveda glede na predmet delovanja orientirana najprej na otroka, ki mora misliti (homo sapiens-a), pa ga je zato potrebno izobraževati. Zajema pa tudi celoten spekter človekove evolucije, ustvarjalnega obdobja in involucije. Kratochwil (1993, str. 31) vidi to antropološko vzgojo skozi ko-eksistencialne dimenzije učenja in igre (homo ludens-a), dela (homo faber-a), družbenopolitičnega delovanja (homo politikus-a), ljubezni (homo amans-a) in nehanja (homo moritikus-a).

V učno-vzgojnem procesu, ki je izjemno zahtevno delo z multidimenzionalnimi razsežnostmi, se pojavlja veliko komunikacijskih šumov oziroma motenj tega procesa (Jelavić, 1999, str. 12). Pravočasno jih lahko zaznamo le, če je otrok zares središče pouka. Osnovni šum pa je posledica dejstva, da lahko poučevanje vodi le odrasla oseba, ki s svojimi (didaktičnimi) postopki socializira, tj. spreminja učenca. To pa je vedno tudi konfliktno-stresna situacija, saj subjekt pri tem zgublja del svoje avtonomije. Ti konflikti se lahko minimizirajo s tem, da ima učitelj a priori rad otroka. Brez tega čustva namreč ni mogoče biti uspešen učitelj. Erih Fromm (1979) je to izrazil takole: "Pomembno je le poučevanje odrasle osebe, ki ima otroka rada" (Gudjons in soavt., 1994, str. 7).

Ne obstaja neka didaktika sama po sebi. Proces poučevanja-učenja usmerja več didaktičnih teorij oziroma modelov. Za didaktiko športa so še zlasti pomembni modeli Moellerja (po Gudjons in soavt., str. 77), ki didaktiko opredeljuje kot teorijo kurikula, Winkela, (str. 95), ki jo vidi kot kritično teorijo učne komunikacije, in von Cubeja (str. 59), ki jo opredeli kot kibernetično-informacijsko teorijo. Skupno vsem navedenim modelom je to, da je potrebno procese poučevanja-učenja planirati (postaviti smiselno opredeljene cilje in organizacijo) ter analizirati s pomočjo kontrole efektov, tj. didaktizirati. Sedanjim učnim načrtom športa je še zlasti blizu model teorije kurikula. Pri tem Moeller pojmuje kurikulum kot plan za tvorbo in izvajanje učnih enot. Zajema pa cilje, organizacijo in kontrolo efektov (Jurman, 1998, str. 125).

Didaktiko (in še zlasti metodiko) zanima, kako predstaviti učencu vsebine, torej kako poučevati, kurikulum pa je bolj orientiran na izbor vsebin in na učenje. V izvoru pomeni kurikulum potek, v področju pouka pa potek poučevanja-učenja, torej metodo oziroma racionalen postopek usmerjen na vzgojno-izobraževalni proces. To pa Meyer (1994, str. 47) pojmuje tudi kot metode pouka, ki strukturirajo učne poti učencev oziroma komunikacijo učitelja in učenca v ciljno orientiranem delu in socialnih interakcijah. Kurikulum je inštrument spoznavnemu procesu; je aktivnost, ki jo izvajata učitelj in učenec, da bi realizirala učno-vzgojne cilje. V Evropi se uporablja tudi v pomenu plan in program pouka, kar pa ima nekoliko širši pomen kot sam kurikulum.

Peterssen (1989, str. 47) opredeljuje razlike med splošno in predmetno didaktiko takole:

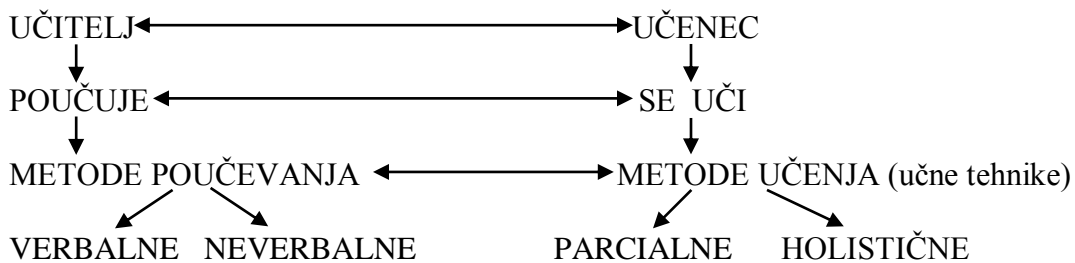
1. Predmetna didaktika je znanstvena disciplina o izobraževanju in vzgoji v konkretni stroki. Delovati mora po znanstvenih zakonitostih stroke, pa tudi splošne didaktike. "Je teorija poučevanja in učenja konkretnega strokovnega področja", citira Peterssen Kerstielsa (1972). V tem je bistvo predmetne didaktike, saj je najprej stroka (didaktika fizike je npr. najprej fizika), ki zaradi vzgojno-izobraževalnih ciljev deluje na otroka s pomočjo zakonitosti didaktike (poučevanje) in pedagoške psihologije (učenje).
2. Predmetna didaktika je orientirana na dva polja: na šolsko polje in na znanstvenost svoje stroke. Slediti mora torej znanstvenosti stroke, hkrati pa mora sestopiti iz akademskih okvirjev, saj ti ne sodijo v šolo.
3. Predmetno didaktiko je potrebno razumeti kot rezultat znanstveno preiščenih postopkov oziroma ravnanj, ki se kažejo kot komunikacija med učiteljem in učencem. Didaktika in pedagoška psihologija sta le inštrumenta, s pomočjo katerih se stroka približuje otroku.

Didaktika in metodika

Didaktika je teorija poučevanja in učenja (Winkel, 1994), str. 97) in pomeni v dobesednem prevodu »umetnost poučevanja« (Rosić, 2000, str. 8). Metodiko pa zanima le kako poučevati; je torej ključ, ki odpira pot do uspešnega poučevanja. Schulz (1968) in Muecke (1967, po Peterssen 1989, str. 16) opredeljujeta didaktiko kot znanost o pouku (poučevanju). Pouk razumeta kot zapleten komunikacijski proces med faktorji pouka: učiteljem, učencem in vsebinami, hkrati pa tudi med širšimi dejavniki pouka, ki jih opredeljuje šolski kurikulum, pričakovanja staršev in otrok, pa tudi sociokulturno okolje, iz katerega izhaja otrok.

Prvi začetki didaktike segajo v leto 1613, ko je Ratke formuliral vzgojno področje, ki naj obravnava "veščine poučevanja". Po grškem pojmu didaskein = poučevati so to poimenovali kasneje kot didaktika (Kristan, 1994, str. 25). Dokončno pa se je ta pojem uveljavil s Komenskym leta 1657 v knjigi Didaktika magma.

Didaktika je temeljna veda o poučevanju. Zato jo slovenimo kot teorijo pouka, ki proučuje učno-vzgojne procese z vidika poučevanja oziroma izobraževanja. “Je pedagoška disciplina, ki proučuje naloge, vsebine in organizacijo pouka ter metode sodelovanja učitelja in učenca”(Leksikon Slovenije, 1988, po Kristan 1994, str. 25). Prav to sodelovanje je temelj učnega komunikacijskega sistema, ki ga je mogoče izvajati le preko stroke, saj učitelj poučuje vedenja neke stroke, učenec pa se to uči in daje povratne informacije o obsegu, intenzivnosti in globini naučenih informacij. To lahko izrazimo z modelom:



Kakšen pa je odnos didaktike in metodike? Mnogi pojmujejo didaktiko kot splošno metodiko. Tako je didaktika pravzaprav teorija metodike. Šele specialna metodika predstavlja izvedbeni (operativni) postopek poučevanja oziroma metodičen postopek, s pomočjo katerega posredujemo učencu znanje. Splošna metodika razlaga (zato teorija) vsebine, metode, oblike in tehnike dela učitelja pri konkretnem predmetu, specialna metodika pa te teoretične zakonitosti prenaša na prakso s pomočjo učne komunikacije (zato praksa). Specialna metodika operira torej s konkretnimi vsebinami v konkretnem izobraževalnem procesu.

Metodika izhaja iz besede metoda (Jelavić, 1994, str. 11), kar pomeni pot k cilju, ki pa ga je mogoče doseči le s konkretnimi vsebinami neke stroke. Razmerje splošna didaktika-predmetna didaktika-metodika kaže le na izobraževalni vidik pouka in ga imenujejo **didaktična usmeritev prenosa znanja**, ki temelji na pozitivistični spoznavni teoriji oziroma racionalnem mišljenju (Jurman, 1999, str. 101; glej tudi Kramar, 1992, str. 33). Ta ni ustrezen, saj racionalno mišljenje ni karakteristično za otroka do predpubertete. **Metodična usmeritev prenosa znanja** (str. 104) pa pomeni, da se pozitivistični spoznavni proces zamenja s strukturalizmom; ta pa temelji na intuiciji, preko katere prihaja pri otroku lažje in hitreje do spoznanja. Spoznanje lahko otrok “zagleda”, dokazati pa ga (še) ne more. Znanje dojeti kot spoznanje je mogoče le odraslemu.

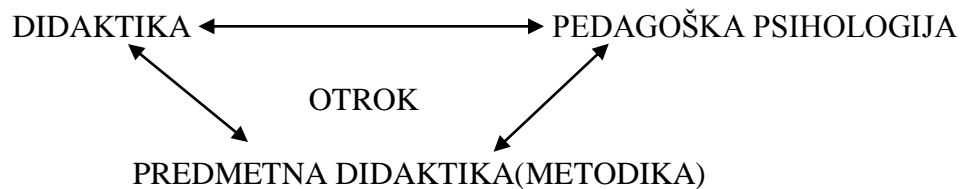
Didaktika in pedagoška psihologija

Predmetne didaktike se nahajajo znotraj te vezave. Zato so te relacije ključne za uspešno delo v praksi. Pedagoška oziroma šolska psihologija (Musek, 1999, str. 129) prenaša spoznanja psihologije v šolsko polje na področje vzgoje, izobraževanja in šolanja. Proučuje dejavnike, ki vplivajo na učno uspešnost (npr. učni transfer, Rajtmajer, 1994-b, str. 97, 1999, str. 140) in na odnose med akterji pouka. Ker je sodobna didaktika postavila

v središče svojega delovanja učenca, in tako postala veda o poučevanju in učenju, se z delom svojega predmeta pokriva s pedagoško psihologijo. Če sta nekoč imeli obe temeljni vedi določeno mejo, danes temu ni več tako. Ta skupni predmet prinaša danes nekatere probleme, saj psihologi menijo, da se didaktiki preveč ukvarjajo s psihologijo. Ta redundanca pa je koristna za predmetne didaktike (čeprav nekatere stvari lahko tudi zamegli).

Poučevanje najmlajših otrok je v pravem pomenu učenje in torej v najbolj splošnejšem smislu spreminjanje osebnosti. “Če pa hočemo spreminjati, moramo poznati naravo tega, kar spreminjamo” (Stevanović, 1970, str. 4). Zato je tu psihologija oziroma njena uporabna veja v obliki šolske psihologije nenadomestljiva.

Da je poučevanje zaradi vodstvene vloge odrasle osebe polno konfliktnih situacij, smo že dejali; dodatne konflikte pa povzroča še sodobna šola, ki je in bo vedno bolj storilnostno usmerjena (Medveš, 1992, str. 12, Kramar, 1992, str 35). Če pa k temu dodamo, da ni nujno, da je izobraževalni koncept prenosa znanja ustrezen, potem seveda otroku ni lahko v šoli. Zato je nujna vključitev pedagoške psihologije, katere predmet je učeči se otrok z navedenimi procesnimi in prav gotovo še z drugimi razvojnimi problemi, ki generirajo konflikte učencev do institucionalne vzgoje in izobraževanja (Skowronek, 1968, str. 18). Vlogo obeh temeljnih ved in predmetne didaktike lahko ponazorimo z modelom:



Znani didaktični trikotnik med faktorji pouka dobiva drugo podobo na ravni ved, ki se ukvarjajo s prenosom znanja. Pri tem je važna narava obravnave, saj mora biti ta preventivno naravnana. Ukrepi didaktike in predmetne didaktike so seveda tudi represivni v pomenu moraš. Izobraževalni proces je z vidika obeh didaktik oziroma specialne metodike utrujajoč, ali pa vsaj zelo zahteven, zato konflikten.

Zato didaktik (učitelj) ne more delovati “kurativno”, saj mu otrok, potem ko ga je namučil, ne zaupa več. Ne moreš biti v dualni vlogi: hkrati (m)učitelj in zdravilec. Tu je pedagoška psihologija nenadomestljiva v pomenu, “da ne dovoli anticipiranja prevelikega učnega koraka” (Rajtmajer, 1986, str. 97), ki omogoča, da spoznavanje poteka znotraj ustreznega razmerja med procesi asimilacije in akomodacije. S tem bodo posegi v otroka še v mejah psihološkega (ekvilibrija) in biološkega (homeostaze) ravnovesja (Labinowicz, 1989, Rajtmajer, 1994-a, str. 98). Ima pa didaktika športa na voljo še psihologijo športa. Mnoga njena spoznanja je mogoče uporabiti v šolski športni praksi: področje emocij, vloge motoričnega transferja, psiholoških osnov motoričnega učenja, pa tudi razvijanja motoričnih sposobnosti, še zlasti psihomotorne koordinacije. Tako npr. Hahmann (1990, str. 157) navaja naslednje subsisteme koordinacije: reakcijske sposobnosti, kinestetično diferenciacijo, orientacijo v prostoru in stabilnost ravnotežja

(podobno tudi Strel/Šturm, Rajtmajer, Planinšec, Videmšek/Cemič in drugi, po Rajtmajer, 1997-a), kar vse je mogoče povezati z razvijanjem telesno gibalne in prostorske inteligence (Gardner, 1995), ne pa le učiti gola gibanja, kar ima zaradi velikega števila iteracij istega gibanja monotone učinke.

Za didaktiko športa pa so danes zelo pomembne informacije novejših nevrofizioloških študij, ki so jih pripravili že omenjeni Gardner ter Goleman (1998) in Shapiro (1999) in mnoge študije, ki se ukvarjajo z doživljajsko pedagogiko (Krajncan, 1995, str. 33, Divjak-Zalokar, 1986).

Didaktika športa med teorijo in prakso

Prikazana analiza odnosov med vedami, ki se ukvarjajo s poukom, predstavlja tudi teoretični okvir didaktiki športa. Bi pa poenostavili mnoge terminološke probleme, če bi zmogli reči – po zgladu, da je didaktika fizike najprej fizika in se ta ne ukvarja z neko a priori fizikalno vzgojo, da je didaktika športne vzgoje kratko le šolski šport. Kot pravi Vodeb (1999, str. 33), je vzgojno-socializacijska vrednost prikritega kurikula pri didaktiki športa dovolj velika in praviloma pozitivna, da bi lahko brez škode opustili besedo vzgoja (glej tudi Cankar, 1999, str. 22). Predmet šport bi tako poenostavili na procese učenja gibanja (glej tudi Strel, 1999, str. 8, Rajtmajer, 1999-b, str. 14 in str. 140, Pišot, 1999, str. 136) in procese razvijanja motoričnih in funkcionalnih sposobnosti (Rajtmajer, 1997-a, 2000-b, Pišot, 1999). Pri didaktiki športa je jasno: če so procesi motoričnega učenja in procesi razvijanja senzornih, motoričnih in funkcionalnih sposobnosti ustrezni, bodo tudi cilji jasni, nedvoumni in transparentni, še zlasti, če bodo v skladu z načelom diferenciacije in individualizacije pouka nivojsko opredeljeni in kot takšni upoštevani tudi v kontroli (ocenjevanju) učno-treznih procesov. Vse drugo v pomenu vzgojno-socializacijske funkcije bo naredil prikriti kurikulum.

Procesi poučevanja-učenja bodo tako v prvem planu in otrok bo zares središče tega procesa. Predmet športa bi tako bolj eksplicitno postavili v področje antropološke vzgoje: razvijal bo dispozicije otrok in prispeval h kulturnemu razvoju posameznika in okolja, v katerem živi in deluje. Hkrati pa bi implicitno deloval tudi v smeri oživljanja homo ludensa (vse manj se igramo, Meyer, 1999, str. 345) in homo fabera (vse manj fizično delamo) ter tako uravnovesil sedanje negativne trende homo sapiensa (sedeče-mislečega človeka, Rajtmajer, 2000-b), ki premalo fizično dela.

Vsebine športa (vaje, sredstva) so kot operatorji procesov motoričnega učenja in razvijanja sposobnosti izrazito multidimenzionalno orientirane. Temeljijo na fizikalnih (biomehanskih) in bioloških zakonitostih zgradbe in funkcije človeka in njegovih psihosocialnih zakonitostih. Vsaka vaja (operator), ki jo ponudimo otroku, pa ima najprej biomehanske parametre (sile, vzvode, vrste premikanja mišic in sklepov), ki so hkrati tudi parametri manifestnih gibalnih akcij človeka. Ti parametri odločajo o strukturi metodičnega postopka, tj. o zbirki smiselno urejenih vaj, ki jih implicira načelo postopnosti in primernosti vsebin in postopkov ter vloga transferja.

Na razvoj znanosti imajo v končni obliki najmočnejši vpliv enostavne, preproste rešitve. Zato ne vidim nebenega pametnega razloga, da v okviru športologije in pedagogike športa ne bi njen didaktični del preprosto imenovali kar šolski šport.

Sklepne misli

Poučevanje - učenje je pri večini šolskih predmetov polno stresno-konfliktnih situacij. In zakaj bi naj bilo pri športu drugače? Tu se mora otrok pošteno namučiti, da opravi določene gibalne vaje. Poleg informacijske komponente gibanja je pri športu še pomembnejša energijska, ki zahteva velike telesne napore (tudi tedaj, ko bi se naj veselili in uživali): pri premagovanju fizikalnih ovir, težnosti, pri motoričnem učenju, ki zahteva tudi več sto ponovitev določenega gibanja, pri razvijanju motoričnih sposobnosti, še zlasti telesne moči, pri aerobnih 5 do 15 minutnih tekih (Van Aaken, 1993, str. 91), večurnih pohodih, pri plavanju, pri razvijanju sposobnosti spretnega ravnanja s telesom in s predmeti (Gardner, 1995, str. 241), pri štafetnih in elementarnih igrah, pa tudi pri tekmovalnih športnih igrah. Šport je v šoli tako skoraj edino resno fizično delo. Zato se naj otroci le znojijo, utrujajo, jezijo in veselijo. To je del prave priprave na pravo življenje.

Psihomotorni spoznavni proces, ki je usmerjen na mlajšega otroka v pomenu, da je motorično učenje nenehno in zavestno spreminjanje gibanja (Pečjak, 1986, str. 81, Rajtmajer, 1994, str. 14), bi naj temeljil na intuiciji otroka in ne na racionalnem mišljenju. Čeprav ima proces vadenja pri motoričnem učenju svojo razumsko osnovo (Gardner, 1995, str. 241), pa je vendarle bistvo otrokovega učenja gibanja v intuiciji, ki je močno čustveno obarvana (emocionalno učenje). Učenje otroka namreč ne zanima v pomenu zakaj in kako, zanj je pomembno le, da se giblje, druži s sovrstniki in uživa v igri (ne glede na napor). Odločujočo vlogo ima pri tem transfer in emocije. Vse te procese pa uravnava načelo epigeneze (razvoj otroka temelji na že znanem), kar implicira na načelo postopnosti (od lažjega k težjemu). Izvajanje gibalnih vaj temelji namreč na biomehanskih zakonitostih.

Da naj bo otrok središče izobraževanja, pomeni za pedagogiko športa in didaktiko to, da mu znanja in sposobnosti pač ni mogoče dati ali preda(va)ti, kot pravi Jelavić (1998, str. 9), ampak je to rezultat zahtev šolskega programa in osebnega odnosa otroka do vsebin in naporenega vadenja. Vadenje je bistvo tako motoričnega učenja in še bolj razvijanja senzornih, motoričnih in funkcionalnih sposobnosti. To vadenje ima po eni strani značilnosti (ne)resnega fizičnega dela (igre), hkrati pa zahteva bistveno večje obremenitve kot instrumentalno tj. eksistenčno delo. Metodična zahteva športnega vadenja namreč je, če naj bo učinkovito, pravilna obremenitev (doziranje). Ta pa je velik del športne ure zelo visoka. Prav skozi ta vidik ima prikriti kurikulum predmeta šport izjemen (vzgojni) vpliv na otroke. Zato Cankar pravilno meni (1999, str. 23), da je potrebno otroka potegniti (in ne le prositi) v proces naporenega vadenja. Mnogim otrokom seveda to ni po meri, pa jim je »telovadba« odveč. Tu nastopa prisila programa, saj morajo vsi otroci neke skupine predelati vsaj minimalni del.

Med pomembnimi negativnimi dejavniki, ki povzročajo velike težave pri izvajanju športnega programa, je današnja stvarnost: (pre)**dobro življenje** (Schierz, 1994, str. 47). Ta potiska že najmlajše šolarje v pasivnost, saj dobro življenje ni v koraku z napornim vadenjem. Tu lahko pomaga doživljajska pedagogika, ki v veliki meri uporablja sredstva športa. Še zlasti v naravnih okoljih, ki ponujajo mladim: »...specifična zaznavanja psihomotoričnih stanj, ki so zaradi globokih doživetij novega, tujega, nenavadnega in celo nevarnega (norega), neposredna, globoko občutena in enkratna (Rajtmajer, Šport, 2000-a).

V področju gibalnih iger pa je zanimiva teza Guenzel-a (1990, str. 1), ki pretirava s pomenom igre. V knjigi Igre namreč pravi: »Igra je konkurenčna, živimo v času iger, v družbi, ki jo usmerjajo igre«. To je nerealno videnje igre, še zlasti, ker je bilo okolje, kjer je bila napisana knjiga v devetdesetih letih, približno takšno, kot ga živimo mi danes: otroci se prehitro nehajo igrati, odrasli pa se premalo igrajo. Zato postajamo pravi homo sapiens-i (sedeče-misleči človek), ne pa homo ludens-i (igrajajoči se človek). V ZDA presedi otrok do sedmega leta starosti toliko pred TV in monitorji kot študent v štirih letih na predavanjih na univerzi. Pri našem otroku moramo danes k temu dodati še, da se dodatno uči še tujega jezika, hodi na inštrukcije, zato zelo malo fizično dela.

Delovni naslov tega simpozija je Otrok v gibanju. Zato moram k zgornjim ugotovitvam, če naj bo moja študija bolj razumljiva, dodati še mnenje Groessinga (1999, str. 9), ki navaja, da je cilj športne vzgoje razvijanje športne kulture. To pa je le smoter, saj je cilj naporno vadenje, tj. učenje gibanja in razvijanje sposobnosti, ki skozi prikriti kurikulum vzgaja, med drugim tudi kulturo gibanja. Seveda pa je to možno pod pogojem, da športni pedagogi, vzgojiteljice in razredni učitelji opravijo svojo poklicno dolžnost, tj. da realizirajo nivojsko opredeljen program športa na vseh stopnjah šolanja otrok in mladine.

Literatura

1. Bambeck, J.J., Wolteks, A. (1995). Moč možganov, Sledi, Lj, str. 103-104, 297-300.
2. Cankar, A. (1999). Šolski šport v funkciji vzgoje otrok in mladine, Zbornik, FŠ Zagreb, Rovinj, str 22-28.
3. Egger, K. (1979). Spektrum der Sportdidaktik, Limpert Verlag, Bad Homburg, str. 231-262.
4. Gagne/Berliner (1983). Paedagogische Psychologie, Belt Verlag, Base, str. 2-12, 161-174, 267-281.
5. Gardner, H. (1995). Razšeznosti uma, Teorija o več inteligencah, Tangram, Lj, 240-270.
6. Goleman, D. (1998). Čustvena inteligenca, MK, LJ.
7. Groessing, S. (1999). Od pouka športa do gibalne vzgoje, Zbornik, ZDŠPS, Rogaška Slatina, str. 9-16.
8. Gudjons, H. in coa. (1994). Didaktične teorije, Educy, Zagreb, str. 7-11, 59-56, 77-116.
9. Hahmann, H. (1990). Verbesserung koordinative Faehigkeiten... Psychologie und Sport, (Hrsg. Korndle und coa.), Band 23, Koeln, str. 153-160.

10. Jelavić, F. (1998). Didaktika, Slap, Zagreb, str. 9-29, 125-130.
11. Jurman, B. (1999). Kako narediti dober učbenik na osnovi antropološke vzgoje, Jutro, LJ, str. 9-30, 101-110, 137-154.
12. Kratchwil, L. (1993). Erziehen und Unterrichten...(Hrsg.) Petersson, Auer Verlag, Donauworth, str. 25-56.
13. Kramer, M. (1992). Didaktični koncept izobraževalno vzgojnega procesa, Zbornik, PeF, MB, str. 32-38.
14. Kristan, S. (1994). Prispevek k terminologiji športne vzgoje, Šport, štev. 3, LJ, str. 25-29.
15. Koerndle, H. in coa. (1990). Der beitrage der Sportpsychologie, Psychologie und Sport, Band 23, Koeln.
16. Labiniwicz, E. (1989). Izvirni Piaget, LJ.
17. Meyer, H. (1994). Unterrichtsmethoden, Band I., II., Cornelsen.
18. Medveš, Z. (1992). Aktualnost refomrske pedagogike sodobnih vzgojnih konceptih, Zbornik, PeF, MB, str. 1-14.
19. Musek, J. (1999). Uvod v psihologijo, FF, LJ. Str. 125-130.
20. Pišot, R. (1997). Struktura motorike 6.5 letnih otrok..., Disertacija, FŠ, LJ.
21. Pišot, R. (1999). Principi motoričnega učenja..., Zbornik, ZDŠPS, Rogaška slatina, str.136-139.
22. Oeterssen, W.H. (1989). Lerbusch Allgemeine didaktik, Ehrenwirth, str. 43-50.
23. Pečjak, V. (1986). Poti do znanja, CZ, LJ, str. 81-83.
24. Pečjak, V. (1989). Poti do idej, samozaložba, LJ. Str. 19-22.
25. Rajtmajer, D., F. Gartner (1986). Smučanje, Teorija in metodika alpskega smučanja, PeF, MB, str. 83-136.
26. Rajtmajer, D. (1994-a). Pedagoško didaktične posebnosti učenja smučanja..., Izbrana poglavja in pedagogike in didaktike športa, PeF, MB, str. 97-101.
27. Rajtmajer, D. (1984-b). Psihomotorično učenje, Izbrana poglavja iz pedagogike in didaktike športa, PeF, MB, str. 14-21.
28. Rajtmajer, D. (1997-a). Diagnostično prognostična vrednost norm..., PeF, MB.
29. Rajtmajer, D. (1997-b). The role of motor transfer in Didactics of Physical Education, Zbornik, FŠ, LJ, Bled.
30. Rajtmajer, D. (1999). Motorični transferv strategiji poučevanja športnih vsebin, Zbornik, ZDŠPS, Rogaška Slatina, str. 140-144.
31. Rajtmajer, D. (2000-a). Didaktika športa v funkciji doživljajske vzgoje, revija Šport, LJ (v tisku).
32. Rajtmajer, D. (2000-b). Some functional capabilities of youngchildren in the funtion of satisfying developmental requirements, Kinesiologia Slovenica, FS, LJ (v tisku).
33. Rosić, V. (2000). Pedagoški pogledi na didaktiko in metodiko..., Zbornik, PeF, Maribor, (Kramar: Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja), str. 8-19.
34. Stevanović, B. (1970). Pedagoška psihologija, DZS, LJ, str 3-4.
35. Skovronek, H. (1968). Psychologische Grundlagen eine didaktik der Denkerziung, Schroedel Verlag, Hanover, str. 18-24.
36. Shapiro, L.E. (1999). Čustvena inteligenca otrok, MK, LJ.
37. Strel, J. M. Kovač (1999). Šolski šport-Priložnosti in pričakovanja, Zbornik, FŠ, Zagreb, Rovinj, str. 4-17.

38. Schierz, M. (1994). Zwischen Formel und Fundamentalismus, (Hrsg. Schierz/Hummel, Balz, Academia, Sankt Augustin, str. 33-53.
39. Van Aaken, E. (1993). Das van Aaken Laflehrbuch, Meyer, Aachen, str. 91-116.
40. Winkel, R. (1994). Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije, (Gudjons in koav., Didaktičke teorije), Educa, Zagreb, str. 97 – 115.
41. Vodeb, R. (1999). Drugačni pogledi... Šport, LJ, šte. 1, str. 32-36.
42. Vodeb, R. (2000). Epistemologija športa, Šport, ste. 1-2, LJ, str. 47-51.
43. Zalokar-Divjak, Z. (1996). Vzgoja je... ni znanost, Educy, LJ.